



MASTERARBEIT /MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Interreligiöses Lernen im islamischen und katholischen
Religionsunterricht. Eine kritische Untersuchung zu
Bedingungen, Chancen und didaktischen Zugängen des
interreligiösen Dialogs in österreichischen Mittelschulen.

verfasst von / submitted by
Mohamed Boubaker

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt / UA 066 874
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt / Masterstudium Islamische Religionspädagogik
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Ednan Aslan, MA

Inhalt

1	Einleitung	1
1.1	Forschungsziel und Forschungsinteresse	4
1.2	Forschungsfragen	4
1.3	Forschungsstand.....	5
1.4	Aufbau der Arbeit.....	6
2	Historischer Kontext	8
2.1	Die Entwicklung des christlich-islamischen „Dialogs“	8
2.2	Christlich-islamischer Interreligiöser Dialog im Europa des 20. Jahrhunderts	12
2.3	Entstehung des christlich-islamischen Dialogs in Österreich	15
2.3.1	Entwicklung des Islams in Österreich	15
2.3.2	Eine neue Sicht in der katholischen Kirche	18
2.3.3	Herausforderungen für den Interreligiösen Dialog in Österreich.....	20
2.4	Interreligiöser Dialog im Vergleichskontext Europa	25
3	Interreligiöser Dialog und interreligiöses Lernen	28
3.1	Interreligiöser Dialog	28
3.2	Interreligiöses Lernen.....	30
3.2.1	Interreligiöses Lernen als Teil des interkulturellen Lernens und vice versa....	30
3.2.2	Voraussetzungen für interkulturelles und interreligiöses Lernen	31
3.2.3	Kultur und Religion – Vom interkulturellen zum interreligiösen Lernen.....	32
3.2.4	Das österreichische Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“	33
3.3	Dialogtheologische Modelle	35
3.3.1	Das Modell des Exklusivismus	35
3.3.2	Modell des Inklusivismus (Modell des II. Vatikanischen Konzils).....	36
3.3.3	Das Modell des Pluralismus	38
4	Interreligiöses Lernen – Bereicherung durch Begegnung.....	40
4.1	Zum Verständnis interreligiöser Bildung.....	40

4.2	Interreligiöses Lernen in der Religionspädagogik	41
4.2.1	Interreligiöses „dialogisches“ Lernen nach Nipkow	41
4.2.2	Interreligiöse Bildung nach Schweitzer	42
4.2.3	Interreligiöses Lernen bei Rickers.....	43
4.2.4	Vergleich der drei Konzepte zum interreligiösen Lernen	44
4.3	Begründungen des interreligiösen Begegnungslernens und Risiken.....	44
4.3.1	Sinnrichtungen interreligiösen Lernens bei Kropač und Leimgruber	46
4.3.2	Anforderungen und Kriterien nach Schweitzer.....	47
4.4	Ziele und Kompetenzen interreligiösen Lernens	48
4.4.1	Sechs Kompetenzen interreligiösen Lernens nach Leimgruber	49
4.4.2	Interreligiöse Kompetenz bei Schambeck.....	51
4.4.3	Interkulturell-interreligiöse Kompetenz bei Bernlochner	52
4.4.4	Interreligiöse Kompetenz nach Sajak.....	53
4.4.5	Interreligiöse Kompetenz bei Joachim Willems	55
4.4.6	Modelle der interreligiösen Kompetenz im Vergleich.....	56
5	Interreligiöses Lernen – Zur Rolle des öffentlichen Schulunterrichts	58
5.1	Schulischer Bildungsauftrag, Religionsunterricht und interreligiöses Lernen.....	59
5.1.1	Interreligiöses Lernen in der Schule.....	62
5.1.2	Die österreichische Schule als Ort des interreligiösen Lernens	64
5.1.3	Interreligiöses Lernen innerhalb des Religionsunterrichts.....	68
5.1.4	Fünf Schritte interreligiösen Lernens im Religionsunterricht der Sekundarstufe nach Leimgruber	70
5.1.5	Ansatzpunkte für interreligiöses Lernen in den Lehrplänen	72
5.1.6	Interreligiöses Lernen außerhalb des Religionsunterrichts	75
5.2	Die Akteure des Religionsunterrichts	76
5.2.1	Schüler*innen.....	77
5.2.2	Lehrer*innen	79
5.2.3	Das soziale Umfeld: Gesellschaft – Schule – Kirche/Religionsgemeinschaft	80

5.3	Zusammenfassung: Interreligiöses Lernen in der Schule	81
6	Interreligiöse didaktische Zugänge	82
6.1	Gottesfrage – Menschenbild – Offenbarungsverständnis	84
6.1.1	Das Gottesbild	86
6.1.2	Das Menschenbild	88
6.2	Heilige Schriften im Vergleich: Bibel – Koran.....	90
6.2.1	Jesus Christus in der Bibel	94
6.2.2	Jesus Christus im Koran.....	95
6.2.3	Zusammenfassung.....	97
6.3	Die fünf Säulen des Islams – Vergleichbares im Christentum.....	98
6.3.1	Das Glaubensbekenntnis	98
6.3.2	Das Gebet	99
6.3.3	Fastenzeit.....	101
6.3.4	Soziale Abgabe und Almosen als Zeichen der Solidarität	102
6.3.5	Die Pilgerfahrt.....	105
6.4	Feiern als spezifische Form interreligiöser Begegnung in der Schule	106
6.4.1	Interreligiöse Feiern	107
6.4.2	Grenzen und Hürden	109
6.5	Sakralraumpädagogik in Moschee und Kirche	110
6.5.1	Moscheen und Kirchen im Vergleich.....	111
6.5.2	Zentrale Bedeutungen von Moschee und Kirche	112
7	Fazit: Friedensbildung als gemeinsamer Weg	113
7.1	Gemeinsame Werte als Basis des Dialogs	113
7.2	Toleranz.....	113
7.2.1	Solidarität und Partizipation.....	115
7.2.2	Empathie und Verständnis	116
7.2.3	Diversität, Akzeptanz und Konfliktlösung.....	116
7.3	Dialogische Haltung: Der Mensch im Zentrum	117

7.3.1	Identität.....	118
7.3.2	Kommunikation.....	118
7.3.3	Integration	119
7.3.4	Konfliktlösung.....	120
8	Resümee	121
9	Literaturverzeichnis.....	124
10	Abbildungsverzeichnis	127
11	Tabellenverzeichnis.....	128
	Kurzzusammenfassung.....	129
	Summary	130
	Erklärung.....	131

1 Einleitung

Gegenwärtig herrschen gewaltige Verunsicherungen und Angst gegenüber diversen Religionen. Die Stimmen derjenigen, welche sich eine Rückführung und Besinnung auf ihre eigene Nationalität wünschen, werden immer lauter. Umso wichtiger ist es, Vorurteile, Stereotypen und Rassismen zu eruieren und diese zu widerlegen. Das lässt sich nicht nur im europäischen Zusammenhang veranschaulichen, sondern auch innerhalb Österreichs. Insbesondere Menschen mit einer Religionszugehörigkeit in der Minderheit sehen sich mit Vorurteilen und Anschuldigungen konfrontiert. Die daraus entstehende Spannung spielt eine große Rolle für in der Folge auftretende Konflikte und für die Spaltung der Gesellschaft. Statt eines Miteinanders entsteht ein Gegeneinander in der Koexistenz der verschiedenen Religionsgemeinschaften. Unwissenheit und Unkenntnis vom „Anderen“ lässt Ängste entstehen, was wiederum zu gegenseitiger Ablehnung und stereotypen Zuschreibungen führt. Eine intensive und systematische Auseinandersetzung mit den eigenen Mitmenschen, ihrer Herkunft und Religion ist hier gefragt, um Einsicht in Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie besseres Verständnis füreinander zu entwickeln. Österreich war historisch ein Vielvölkerstaat, in welchem Menschen aus vielen Nationen mit den unterschiedlichsten Religionen zusammenlebten. Dieses Zusammenleben und Miteinander war nicht immer frei von Konflikten und Auseinandersetzungen, jedoch waren der Wille und die Motivation für eine funktionierende gemeinsame Gesellschaft vorhanden. Österreich war eines der ersten Länder in Europa, das den Islam anerkannte, das dazugehörige Gesetz wurde 1912 erlassen. Während der Monarchie dienten viele muslimische Soldaten in der k.u.k. Armee. Auf entsprechende religiöse Bedürfnisse wurde eingegangen (Bsp.: Essen, Seelsorge, Gebetsmöglichkeiten).

Nach dem Wiederaufbau im Gefolge des 2. Weltkriegs und den anschließenden sogenannten Wirtschaftswunderjahren holte Österreich auf der Suche nach billiger Arbeit muslimische Arbeitskräfte ins Land, vor allem aus der Türkei. Türkischstämmige Bürger*innen bilden bis heute die Mehrheit muslimischer Migration. Diese Gastarbeiter hielten an ihrer Religion, Sprache und Gewohnheiten fest, der Aufenthalt schien nur temporär und eine gesellschaftliche und religiöse Integration nicht notwendig. Allerdings wurden diese Migrant*innen in Österreich heimisch und es kam zu Familienzusammenführungen.

Zu dieser Arbeitsmigration kamen noch mehrere große Fluchtmigrationen, durch die muslimische Menschen aus Krisengebieten nach Österreich kamen und mit ihren Familien

einen Teil der österreichischen Gesellschaft bildeten und so auch zu einer religiösen Pluralisierung dieser Gesellschaft beitrugen. Das spiegelte sich ebenfalls in den österreichischen Schulen.

Unkenntnis und Unwissenheit über Religion und Kultur der Mitmenschen kann zu Problemen und Auseinandersetzungen innerhalb der Gesellschaft führen. Das friedliche Zusammenleben und der bestmögliche Umgang miteinander sind jedoch eine unbedingte Notwendigkeit für die Menschheit. Das Projekt Weltethos von Hans Küng, das 1990 ins Leben gerufen wurde, postuliert den Leitspruch: *„Kein Frieden unter den Nationen ohne Frieden unter den Religionen, kein Frieden unter den Religionen ohne Dialog zwischen den Religionen.“* Unter den Gegebenheiten kultureller und religiöser Diversität ist die Erforschung von Bedingungen und Chancen für einen interreligiösen Dialog wichtiger denn je. Ein Dialog zwischen diesen Religionen trägt dazu bei, Vorurteile abzubauen und diese im Vorfeld zu verhindern. Auch der interreligiöse Dialog zwischen Christentum und Islam kann zu einer Friedensförderung beitragen, auch in der Schule als Ort der gesellschaftlichen Bildung.

Durch die Erklärung der Menschenrechte (Resolution 217 A III, 10.12.1948) wird anerkannt, dass Würde und Recht einzelner Menschen und der gesamten Gesellschaft gesetzlich geschützt sind und die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden bilden.

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen.“ (Artikel 1: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit / <https://www.amnesty.de/alle-30-artikel-der-allgemeinen-erklaerung-der-menschenrechte>).

Unabhängig von Religion, Nationalität, sexueller Orientierung, Hautfarbe hat jeder Mensch das Recht auf Geschwisterlichkeit. Die westliche Gesellschaft ist aktuell bunter denn je. Die Schule in Österreich ist ein Ort der Zusammenkunft vieler Kulturen und Religionen. Toleranz und Frieden genießen höchste Priorität in den Bildungsstätten und deren Vermittlung zählt zu den wichtigsten Aufgaben der Bildungseinrichtungen. Im Schulorganisationsgesetz wurde Folgendes festgehalten:

„Österreichische Bundesverfassung Art. 14 (5a,6) (5a) Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem

Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Schulorganisationsgesetz §2 Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe entsprechenden Unterricht mitzuwirken. (http://schulamt.dsp.at/sites/www.dsp.at/files/u235/religionsunterricht_und_rechtliche_fragen_version_1_vom_9.1.2015.pdf, StF: BGBl. Nr. 242/1962)

Die Schule trägt die Verantwortung, den Schülerinnen und Schülern ein gutes Verhalten nahezubringen, unabhängig von deren Herkunft, Religion oder Kultur. Für eine Entwicklung, Bildung und Erziehung der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten in einer pluralistischen Gesellschaft braucht es interreligiöse Lernprozesse.

Die Basis für gesellschaftliches Wohlergehen wie Probleme wird in der Jugend gebildet und gefestigt, neben der elterlichen Erziehung legt vor allem die schulische Ausbildung hierfür den Grundstein. Deshalb ist es wichtig, bereits während der Schulzeit den interreligiösen Dialog zu ermöglichen und zu pflegen. Interreligiöse Lernprozesse sind elementar und gewinnen immer mehr an Bedeutung, die österreichischen Schulen bieten den geeigneten Ort für deren Förderung. Schon seit einigen Jahren wird der Begriff „interreligiöses Lernen“ in der Religionspädagogik als wichtiger Bestandteil begriffen. Die Funktion und Funktionsweise interreligiösen Lernens, der Umgang mit solchen Lernprozessen sowie die den Schüler*innen im Unterricht zu vermittelnden Fähigkeiten und Kompetenzen für einen gelingenden interreligiösen Dialog sollen in der vorliegenden Arbeit bearbeitet und erörtert werden. Das interreligiöse Lernen kann Missverständnissen vorbeugen und bestehende beseitigen sowie dazu führen, dass Menschen mit ihrer Vielfalt und diversen Überzeugungen akzeptiert werden – es handelt sich um eine notwendige Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben verschiedener Religionen. Das Christentum und der Islam bilden gegenwärtig die zwei größten Religionsgemeinschaften in Österreich und deren interreligiöser Dialog ist deshalb von entscheidender Bedeutung. Des Weiteren werden die diesbezüglichen Hindernisse, Schwierigkeiten und Möglichkeiten analysiert, wobei neben den theologischen Dimensionen auch die Wertesysteme und die Gemeinsamkeiten beider Religionen zu untersuchen sind.

1.1 Forschungsziel und Forschungsinteresse

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu erforschen und darzustellen, welche Möglichkeiten es im aktuellen Religionsunterricht gibt, interreligiöses Lernen im Sinne des christlich-islamischen interreligiösen Dialogs zu fördern. Die Herausforderungen, die durch die Diversität in unserer heutigen Gesellschaft an Schulen und insbesondere im Religionsunterricht entstehen, sollen kritisch untersucht werden. Dabei stehen auch neben der Frage, wie interreligiöses Lernen funktioniert, die Bedingungen und Kompetenzen im Fokus, die solche Dialoge im Unterricht erfolgreich stattfinden lassen. Der Beitrag eines interreligiösen Dialogs in den österreichischen Schulen zu einer Friedensförderung in der Gesellschaft wird ebenfalls erörtert.

1.2 Forschungsfragen

1. Welche pädagogischen und didaktischen Voraussetzungen braucht ein gelungener Interreligiöser Dialog im katholischen und islamischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I?
2. Welche Kompetenzen sollen Schüler*innen im Religionsunterricht erwerben, um argumentierend am Interreligiösen Dialog teilnehmen zu können?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) wird Sekundärforschung betrieben. Es wird dazu einschlägige Fachliteratur herangezogen sowie im Internet recherchiert, um Vergleiche und Analysen darzustellen und die Forschungsfrage(n) in weiterer Folge zu beantworten.

Die gesammelten Informationen werden nach Inhalten geordnet und in aufeinander folgenden Kapiteln näher beleuchtet.

Auf historischen Gegebenheiten aufbauend, werden aktuelle Ereignisse untersucht um die Beziehung zwischen zwei monotheistischen Religionen (Islam und Christentum) besser veranschaulichen zu können. Dabei soll sich die Arbeit objektiv und wertneutral mit dem Thema beschäftigen. Darüber hinaus soll ein neuer Horizont geöffnet und andere Zugänge ermöglicht werden.

1.3 Forschungsstand

Claus Peter Sajak, der seit 2008 als Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der katholisch-theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität tätig ist, erwähnt in seinem Buch „Das Fremde als Gabe begreifen“, dass sich kein katholischer Religionspädagoge so intensiv und detailliert mit Themen wie interreligiösem Lernen auseinandergesetzt habe wie der Schweizer Theologe Stephan Leimgruber (Sajak, 2005, S.72). Leimgruber wird im deutschsprachigen Raum als Leitfigur des interreligiösen Lernens innerhalb des Dialogs Christentum-Islam angesehen. Seit 1998 ist er als Ordinarius für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der katholisch-theologischen Fakultät der Ludwig-Maximilian-Universität München tätig. Mit seinem Buch „Interreligiöses Lernen“, das 1998 erschienen ist und 2007 neu und aktualisiert herausgegeben wurde, geht Leimgruber systematisch auf den Dialog als Aufgabe der Schule, insbesondere des Religionsunterrichts ein. Um einen erfolgreichen Dialog zu führen, stellt Leimgruber fünf Schritte interreligiösen Lernens im Religionsunterricht der Sekundarstufe vor. Monika Tautz wählte für ihre Publikation „Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Menschen und Ethos im Islam und Christentum“ Leimgruber als Leitfigur. Sie analysiert die Bedingungen und Möglichkeiten interreligiösen Lernens im schulischen Religionsunterricht im heutigen kulturellen und religiösen Pluralismus. Dafür entwickelt sie ein eigenes Modell des christlich-islamischen Dialogs. Der bereits erwähnte Claus Peter Sajak widmet sich in seinem Buch aus dem Jahr 2011 dem Thema des interreligiösen Lernens im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung. Im Speziellen untersucht er die interreligiösen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zu einem erfolgreichen Dialog führen können – Sajak zufolge besteht eine starke Beziehung zwischen interreligiösem Lernen und interreligiöser Kompetenz.

Für die Herausgeber Martin Rötting, Simone Sinn und Ayman Inan ist der interreligiöse Dialog als wichtiger Teil unserer modernen Welt von umfassender Bedeutung, was sich auch im Betrachtungsradius ausdrückt. Den Gegenstand bildet der interreligiöse Dialog als Bestandteil des Alltags in Kindergärten, Schulen und am Arbeitsplatz. Der dadurch begründete umfassende Anspruch und die Konzentration auf die Praxis drückt sich auch im Titel „*Praxisbuch interreligiöser Dialog – Begegnung initiieren und begleiten*“ aus. 2016 wurde das Werk veröffentlicht und in den Räumen der KHG München präsentiert, es erläutert Grundlagen, Methoden und gelungene Konzepte für die Umsetzung von Dialogbedingungen, die durch die Zusammenarbeit mehrerer renommierter Beiträger*innen, unter anderem auch

Peter Antes, genauestens beschrieben werden. Laut Katja Endl ist diese literarische Facharbeit eine Bereicherung für Personen, die in der Dialogarbeit tätig sind. Außerdem wird hier ein fundierter Überblick zur Thematik vorgelegt. Weiteres ist anzumerken, dass nicht nur abrahamitische Weltreligionen einbezogen werden, sondern auch nicht-monotheistische Religionen, was das Themenspektrum deutlich erweitert. Im Jahr 2008 wurden in einer Publikation zum Studienprojekt „...das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!“ Interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen“ sieben Projekte in verschiedenen Schulen beobachtet und umfassend dokumentiert. Dadurch soll die Rolle des interkulturellen Dialogs als wichtiger Faktor gesteigert werden, zusätzlich liegt der Fokus auf dem Friedensbeitrag und gegenseitigen Verständnis.

Elke Kuhn macht in ihrem Buch „Christlich-muslimische Schulfeiern“ interreligiöse Feiern zum Gegenstand. Diese animierten Betroffene, ihre Grenzen zu überschreiten, Gemeinsames zu entdecken und Neues zu respektieren. Die Autorin hat als Pastorin die Erfahrung gemacht, dass in den Schulen christliche und muslimische Schüler*innen Probleme mit den traditionellen Schulgottesdiensten haben. Das weist auf einen Mangel an Entwürfen für das gemeinsame Feiern, der von den Fachkräften behoben werden sollte. Die Verfasserin versucht auch in diesem Sinne, Schwierigkeiten vorzubeugen, und stellt gut ausgearbeitete Vorschläge und Ideen für das gemeinsame Feiern und Leben vor.

1.4 Aufbau der Arbeit

Vorliegende Arbeit gliedert sich in 7 Hauptkapitel, Kapitel zwei beschreibt zunächst die geschichtliche Entstehung des interreligiösen Dialogs in Europa. Daran anschließend folgt die geschichtliche Entstehung des Dialogs in Österreich. Die Herausforderung unserer Zeit wird folglich in einer knappen Darstellung präsentiert. In weiteren Kapiteln kommt es zu einer breiteren Diskussion des christlich-islamischen Dialogs. Hierbei wird zunächst auf die Basis eines solchen Dialoges eingegangen und die Bedeutung des interreligiösen Lernens als Konzept im Religionsunterricht (Kapitel 3). Daraufhin liegt der Fokus (Kapitel 4). Die Herausforderung heutiger multikultureller Schulen in Österreich wird in weiterer Folge auch behandelt. Außerdem folgen diverse Auslegungen in Bezug auf die Sichtweisen der jeweiligen Religionen, sowohl zur heutigen Zeit als auch in der Vergangenheit. Ein weiteres äußerst interessantes Thema ist der interreligiöse Lernprozess. Hierzu werden die Ansätze Leimbürgers als Grundlagen und Bedingungen dieser Arbeit aufgestellt, aber auch von anderem Wissenschaftler wie Claus Peter Sajack und Friedrich Schweitzer. Folglich wird es

einen Überblick zum Thema Religionsunterricht in österreichischen Schulen geben. Danach folgt eine Beschreibung der Voraussetzungen und Kompetenzen eines interreligiösen Lernprozesses in österreichischen Schulen. Abschließend wird in der Arbeit auf das wichtige Ziel der Friedensförderung hingearbeitet, welche man durch interreligiöse Dialoge insbesondere im Religionsunterricht an österreichischen Schulen behandeln und fördern sollte. Hierbei soll die Bereitschaft für den Frieden, die Orientierung an gemeinsamen Werten und die Absicht für eine Konfliktlösung bearbeitet werden. In Conclusio erfolgt die Befragung einiger Experten zur aktuellen Lage dieses Themas, wobei unterschiedliche Meinungen zusammenfassend veranschaulicht werden.

2 Historischer Kontext

Begegnungen von Religionen vollziehen sich immer in einem historischen Kontext, das ist auch bei dem Christentum und dem Islam nicht anders. Die historischen Ereignisse, die den Rahmen eines christlich-islamischen Dialogs bildeten, erstreckten sich über mehrere Jahrhunderte und unterschiedliche Teile der Welt. Sie können deshalb im Rahmen der vorliegenden Arbeit bestenfalls in einem groben Überblick dargestellt werden.

2.1 Die Entwicklung des christlich-islamischen „Dialogs“

Im Jahre 632 und nach dem Tod des Propheten Muhammad eroberten Muslime große Teile des Byzantinischen Reiches, das durch christliche und jüdische Bevölkerung geprägt war (vgl. Naumann, 2009, S. 19-21; vgl. Krämer, 2007, S. 203-205). Die Freiheit der Ausübung der Religionen unter muslimischen Herrschern ergab eine ganze Reihe von theologischen Disputen zwischen Christen und Muslimen (vgl. Heine/Lohlker & Potz, 2012, S. 241-245). Anfängliche Ziele des Dialogs waren es, Streitpunkte zwischen den Religionen anzusprechen. Innerhalb des Christentums wird der Koran mit seinen Lehren und Gesetzen als falsche Offenbarung und daher als fehlerhaft angesehen (vgl. Hildebrand, 2008, S. 35).

„Die Polemiken gegen den Islam enden – wie nicht anders zu erwarten – mit einer Widerlegung des Korans. Auf der anderen Argumentationsebene formulieren die Schriften eine Apologetik des Christentums und seiner Dogmen, wie der Trinitätslehre, dem Kreuzestod Christi, der menschlichen Willensfreiheit, den christlichen Kulte und seiner Morallehren, die im Gegenzug zur Polemik wider den Islam als wahr erwiesen werden“ (ebd., S. 35-36).

Die Methoden der Argumentation verfolgten zwei Ebenen. Einerseits wird die Wahrheit des Christentums anhand der Autoritäten des Alten und Neuen Testaments dargelegt. Andererseits soll die Unwahrheit des Islams und seiner Lehren entsprechend der eigenen Ansicht erwiesen werden (vgl. Naumann, 2009, S. 25-36). Zugleich wird der Koran aber auch herangezogen, wenn er die eigenen Glaubensanschauungen untermauert: *„Gelegentlich werden sogar einige Suren des Korans vom christlichen Gesprächspartner herangezogen, wenn sich diese als eine Bestätigung des Christentums lesen lassen“* (Hildebrand, 2008, S. 36). Interreligiöser Dialog und die Umstände der christlich-islamischen Begegnung unterschieden sich je nach der historischen Zeit, den politischen Umständen, der theologischen Verhältnisse und dem jeweiligen Ort. Die Auseinandersetzung mit dem Islam blieb aber stets auf einer

intellektuellen Ebene. Mit der Expansion des Islams verlor der Dialog allerdings zunehmend an Bedeutung, da die Christen die Bedrohung durch den Islam in den Vordergrund zu stellen begannen (vgl. Krämer, 2007, S. 29-34). Mit der Ausbreitung des Islams Richtung Nordafrika setzten islamische Heere ihren Fuß auf spanischen Boden. Damit begann eine Epoche, die 750 Jahre dauerte und erst mit Eroberung der Stadt Granada im Jahr 1492 durch die christliche „Reconquista“ beendet werden sollte (vgl. Kuschel, 2011, S. 21; vgl. Stewart, 1980, S. 149f.). Der Islam wurde unter diesen Umständen als Bedrohung wahrgenommen, auch als feindselige Kultur, die militärisch zurückgedrängt werden musste (vgl. Schmid, 2010, S. 15), aber dennoch wesentliche Impulse setzte (vgl. Lo Jacono, 1983, S. 37-49).

Auch im Osten breitete sich der islamische Einflussbereich in die Richtung des europäischen Raums aus. Erstmals 1529 standen die muslimischen Osmanen vor Wien, wo sie dann zunächst zurückgeschlagen wurden (vgl. Carretto, 1983, S. 111-149). Es gab aber noch mehrere Versuche, der letzte scheiterte 1683. Diese Situation einer wahrgenommenen konstanten Bedrohung durch Muslime prägte auch die Sichtweise auf den Islam und die eigene Religion (vgl. Vajda, 1980, S. 297-314). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts verloren die Muslime dann viele Gebiete des osmanischen Reiches in Europa (und im Nahen Osten), die Gebiete in Griechenland und auf dem Balkan wurden aufgegeben, spätestens unter der Herrschaft des Mustafa Kemals endgültig. Die einzige Region auf europäischem Boden, die die islamische Prägung mit einer muslimischen Mehrheitsbevölkerung bis heute erhalten hat, ist Bosnien Herzegowina (vgl. Heine/Lohlker & Potz, 2012, S. 43-49). Durch die politischen Konfrontationen verlor der Dialog auf europäischem Boden leider seine Wichtigkeit und wurde durch missionarische Selbstvergewisserung ersetzt, sodass sich erst aber der Aufklärung neue Formen der Begegnungen zwischen Christen und Muslimen ergeben sollten (vgl. Kuschel, 2011, S. 22).

Die theologische Entwicklung vollzog sich auf der Basis einer Schriftbegegnung – zwischen Koran und Bibel. Auf breiter Basis nimmt der Koran Überlieferungen der jüdischen und christlichen Religion auf und bestätigt die „Tora“ und das „Evangelium“ als Gottes vorausgegangene Offenbarung, jedoch wird festgelegt, dass der Islam dann als die unverfälschte gottgewollte letzte und definitive Religion fungiert (vgl. Watt, 2002, S. 66-74). Juden und Christen wurden andererseits als „Leute des Buches“ anerkannt, wodurch der Koran die Ansicht bestätigt, dass Juden und Christen als „wahr“ in ihrer Religion angesehen werden dürfen (vgl. Kuschel, 2011, S. 25).

Die christliche Theologie wollte hingegen die Falschheit des Islams belegen und sah dessen Lehren als irreführend an.

„Die christlichen Intellektuellen wie (der später als der letzte der griechischen ‚Kirchenväter‘ eingestufte) Johannes von Damaskus (670–750) ein hoher Beamter in ummayyadischen Hof, prägt innerchristlich ein Urteilmuster, das wirkungsgeschichtlich große Folgen haben wird. Es lautet: Entgegen seiner Behauptung ist der Islam keine eigenständige, auf Offenbarung beruhende Religion, sondern die Spielart einer der vielen christlichen Häresien, mit denen sich die kirchliche Orthodoxie seit den Zeiten des Ketzers alle Ketzer, Arius, herumschlagen hat.“ (Kuschel, 2011, S. 25)

Die sogenannte Johannes-Schrift, *De Haeresibus*, behandelt in ausführlichen Paragraphen den Islam als eine von 100 Spielarten christlicher Irrelehren. Abu Qurra (740–820), Schüler von Johannes von Damaskus, suchte die Streitgespräche mit den Muslimen und deckte damit die ganze Themenpalette christlich-islamischer Kontroverstheologie ab. Auf islamischer Seite bildete sich neben den Rechtswissenschaften ebenfalls eine eigene Kontroverstheologie, um den Islam in der Begegnung mit andersgläubigen Gesellschaften zu bekräftigen und zu bestärken (vgl. Kuschel, 2011, S. 26).

Die berühmte Persönlichkeit Al-Dschahiz (776–868), der als Vater der arabischen Prosa gesehen wird, schrieb unter anderem ein Werk namens *Eine Erwiderung auf die Christen*. Darin definiert er das Urmodell der islamischen Abgrenzungs- und Verwerfungstheologie (vgl. Kuschel, 2011, S. 26). Anhand dieses Modells konnten Muslime in den nächsten Jahrhunderten in ihren Dialogen profitieren, ihre Position legitimieren und Stellung beziehen (vgl. Gómez, 2002, S. 225-243).

In der Verteidigung ihrer jeweils eigenen Religion, gab es immer wieder Versuche, einerseits die eigene Position zu stärken, die andere andererseits als falsch darzustellen. Von der Eroberung Spaniens bis zu den Kreuzzugskriegen gab es stets alternierende Beziehungen zwischen Muslimen und Christen. Der interreligiöse Dialog zeigt verschiedene Phasen und seine Ausprägung hängt auch von dem Willen und der Absicht der Kontrahenten ab. Nach der Eroberung Konstantinopels durch die Osmanen 1453 herrschte im christlichen Europa eine Art Schockstarre. Der Kardinal Nikolaus von Kues (1401–1464) verfasste in dieser Zeit ein Werk mit dem Titel *De pace fidei*, wo die Vision für die Versammlungen entworfen wird und eine „Brücke für den Frieden des Glaubens“ gebaut wird (vgl. Lange, 2005, S. 26-30). Diese

Vision von Frieden verlor zehn Jahre später an Bedeutung, als von Kues 1463 eine Detailkritik des Koran folgen ließ. Mit seinem Werk *Cribratio Alkorani*, zu Deutsch *Sichtung des Koran*, legte er eine Schrift vor, die in ihrem antiislamischen Duktus in der Geschichte christlicher Theologie ihresgleichen suchte (vgl. ebd., S. 31). Dieser „mystische“ Weg suchte mit Raimundus Lullus (1232–1316) und danach eben von Kues

„einen dritten Weg der Verständigung zwischen den Religionen [...], die auf der Ebene der transzendenten Gotteserfahrung versucht, die offenbarungstheologischen Differenzen in einer letztendlich unaussprechlichen Gottesschau zu transzendieren“, wobei „letztendlich [...] sowohl Lullus als auch Kusanus versuchen, die christliche Offenbarung als transzendente Voraussetzung der einen Religion und damit das Christentum als die vera religio zu erweisen“ (Hildebrandt, 2008, S. 67).

In der Neuzeit wurde unter Historikern diskutiert, ob die „europäische Identität“ im Mittelalter erst entstanden sei, um Europa gegen die islamischen Bedrohungen zu einigen und diese abzuwehren. Mit der Reconquista in Spanien begann die Rede von einem gemeinsamen europäischen Bewusstsein. Die sogenannte „Europäische Identität“, die den Islam als ewigen Feind des christlichen Europas anerkannte und die Dimensionen des Anti-Islamischen als konstitutiv zu fördern schien, war geboren (vgl. Kuschel, 2011, S. 37; vgl. Watt, 2002, S. 114–117).

Das mittelalterliche Gespräch steht hier jedoch vor dem nächsten Hindernis. Es gab zwar den Versuch einiger Autoren, den Koran zu widerlegen und dem Christentum wortwörtlich näher zu kommen, das Evangelium wurde sogar als Offenbarung Gottes repräsentiert. Solche Arten von Diskussionen und überdachten Argumenten sind aber für die jeweils andere Partei inakzeptabel und lassen letztendlich keine fachgerechte Kommunikation zu (Hildebrandt, 2008, S. 37). Der Dialog basiert in unterschiedlichen Phasen auf Vernunft, die die Hoffnung der Beteiligten auf eine solide Basis zu stellen versucht, doch auch diese Hoffnung erwies sich als problematisch, weil immer ein Weg für die Auseinandersetzung um die Offenbarungswahrheiten entdeckt werden konnte (vgl. Heine/Lohlker & Potz, 2012, S. 249f.). Man fand auch bei den Historikern keinen Konsens bezüglich der Autorität, der Vernunft oder im Bereich des Glaubens. Auf dieser Ebene waren die mittelalterlichen Religionsdialoge genau genommen Monologe, die der eigenen Religion dienten, um die eigenen Anhänger*innen zu überzeugen.

„Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es den Religionsdialogen weder gelingt, einen überzeugenden Dialog der Religionen zu führen, noch die Wahrheit der christlichen Offenbarung gegenüber dem ‚Ungläubigen‘ zu erweisen. Das Colloquium heptaplomeres des Jean Bodin zieht aus diesem Grundproblem die Konsequenzen: In Anbetracht der Pluralität der konkurrierenden Wahrheitsansprüche der Religionen kann nicht mehr festgestellt werden, welche Religion denn nun die vera religio ist. Aus dieser Bestandsaufnahme leitet Bodin ein grundsätzliches Toleranzgebot gegenüber den vielfältigen Religionen mit der doppelten Begründung ab, dass zum einen der Ausschluss einer Religion gerade die wahre Religion treffen könnte und dass zum anderen ein gewaltsames Verbot einer bereits lange praktizierten Religion in den Bürgerkrieg führen würde.“ (Hildebrandt, 2008, S. 67)

Eine solche Einsicht bedurfte aber zunächst der Reformation, in deren Verlauf sich deutlich zeigte, welche politischen Folgen aus konkurrierenden Wahrheitsansprüchen folgen konnten. Um in den Genuss des „Toleranzgebotes“ zu kommen, braucht es jedoch ein prinzipielles Bekenntnis zum einzigen Göttlichen – der Nichtglauben oder der Atheismus können dieses Bekenntnis nicht leisten. Die Aufklärung in den Schriften Shaftesburys, Lockes, Spinozas, Humes und Lessings sorgten dann für die Durchsetzung dieser Idee (vgl. ebd.).

Ein annähernd modernes Verständnis von christlich-islamischem Dialog bildete sich in Europa jedoch erst nach der Aufklärung, im 20. Jahrhundert, und hier insbesondere mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil.

2.2 Christlich-islamischer Interreligiöser Dialog im Europa des 20. Jahrhunderts

Die Geschichte des Dialogs zwischen dem Islam und dem Christentum im modernen Sinne, wie vorher erklärt, begann im Jahr 1965, mit der *Nostra Aetate* des Zweiten vatikanischen Konzils. Dadurch stellte die katholische Kirche ihr Verhältnis zu nicht-christlichen Religionen auf eine neue Ebene. Die Kirche ignoriert in diesem Zusammenhang auch nichts, was in den Religionen wahr oder heilig ist: *„Das Motiv der Erklärung wird nicht aus dem Missionsbefehl genommen, sondern aus der Aufgabe der Kirche, ‚Einheit und Liebe unter den Menschen und damit auch unter den Völkern zu fördern‘“* (Rahner & Vorgrimler, 1969, S. 350). Es wird den Christen seitens der Kirche empfohlen, nicht nur den einzelnen Muslimen, sondern der

Religionsgemeinschaft mit Liebe und Respekt entgegenzutreten, indem Gespräche und Zusammenarbeit gesucht werden (vgl. Hünslers, 2010, S. 16), mit Blick auf die Zukunft (vgl. Rahner & Vorgrimler, 1969, S. 351).

„Mit Hochachtung betrachtet die Kirche auch die Muslim, die den alleinigen Gott anbeten, den lebendigen und in sich seienden, barmherzigen und allmächtigen, den Schöpfer Himmels und der Erde (5), der zu den Menschen gesprochen hat. Sie mühen sich, auch seinen verborgenen Ratschlüssen sich mit ganzer Seele zu unterwerfen, so wie Abraham sich Gott unterworfen hat, auf den der islamische Glaube sich gerne beruft. Jesus, den sie allerdings nicht als Gott anerkennen, verehren sie doch als Propheten, und sie ehren seine jungfräuliche Mutter Maria, die sie bisweilen auch in Frömmigkeit anrufen. Überdies erwarten sie den Tag des Gerichtes, an dem Gott alle Menschen auferweckt und ihnen vergilt. Deshalb legen sie Wert auf sittliche Lebenshaltung und verehren Gott besonders durch Gebet, Almosen und Fasten. Da es jedoch im Lauf der Jahrhunderte zu manchen Zwistigkeiten und Feindschaften zwischen Christen und Muslim kam, ermahnt die Heilige Synode alle, das Vergangene beiseite zu lassen, sich aufrichtig um gegenseitiges Verstehen zu bemühen und gemeinsam einzutreten für Schutz und Förderung der sozialen Gerechtigkeit, der sittlichen Güter und nicht zuletzt des Friedens und der Freiheit für alle Menschen.“ (zit. nach Rahner & Vorgrimler, 1966, S. 357)

Die Lehren des Islams wurden bei Gemeinsamkeiten mit dem Christentum gewürdigt, Unterschiede, die bisher immer betont worden waren, eher beiseitegelassen. Dies ebnete den Weg für den christlich-islamischen Dialog in der Neuzeit. Der Anspruch auf Missionierung wurde in *Nostra Aetate* allerdings nicht aufgegeben, jedoch nicht in den Vordergrund gestellt. In den sechziger Jahren entstand ein Verhältnis zwischen den arabischen Staaten und dem Vatikan und diplomatische Beziehungen wurden in weiterer Folge mit einigen Ländern gepflegt. In den europäischen Staaten Europas waren die christlich-islamischen Dialoge vielfältig. Eine Vergleichbarkeit der Dialoge auf gesamteuropäischer Ebene ist dabei aufgrund der Vielfalt kaum gegeben (vgl. Hünslers, 2010, S. 21). Die Länder unterscheiden sich in ihrer eigenen Kulturgeschichte und ihrem Verhalten zum Islam. In Spanien beispielsweise leidet der Dialog zwischen Christen und Muslime an der historischen Bürde der Geschichte (vgl. ebd., S. 21) Im Gegensatz zu Bosnien und Herzegowina, wo Musliminnen und Muslime die Mehrheit der Bevölkerung bilden. In Deutschland fand die erste bedeutende Begegnung

mit dem Islam im Rahmen der Arbeitsmigration in den sechziger Jahren statt. *„Der christlich-islamische Dialog ist in allen Ländern Europas tief von historischen und kulturellen Grundlagen gekennzeichnet.“* (ebd., S. 21) Darüber hinaus leidet der christlich-islamische Dialog im nationalen Rahmen an unterschiedlichen Hindernissen. Es stehen nun nicht mehr Fragen der grundsätzlichen Einschätzung des Islams im Vordergrund, wie sie noch in *Nostra Aetate* behandelt werden, sondern Themen auf der gesellschaftspolitischen Ebene der Nationalstaaten, die oft viel Konfliktpotenzial mit sich bringen (vgl. Kollmann, 2004, S. 4f.). Themen wie Kopftuch, islamischer Religionsunterricht, Moscheebauten, Schächten haben einen negativen Einfluss auf die Dialoge. Zusammenfassend kann man sagen, dass eine Kollision mit den Problemen der Realität des Alltags in der Gesellschaft die grundsätzliche Ebene der theologisch-theoretischen Auseinandersetzung überlagert (vgl. Hünseler, 2010, S. 21). Sogar die Haltung der Bischöfe gegenüber dem Islam in unterschiedlichen Ländern Europas weist eine große Veränderung auf. Anhand einiger Bischofskonferenzen, wie jener in Spanien sieht man, wie sie sich gegenüber vielen islamischen Fragen skeptisch verhalten. Andere Länder wie Deutschland oder Frankreich fördern jedoch den Dialog mit dem Islam (vgl. Klinkhammer, 2008, S. 21-45; vgl. Hünseler, 2010, S. 22). Wenn man aber den Blick nach Österreich wendet, so erkennt man, dass noch kein klares Konzept für den Dialog entwickelt werden konnte. Hier darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass immer wieder Versuche unternommen werden, die verschiedenen Religionsgemeinschaften zu vereinen und die Zusammenkunft der Kulturen zu fördern – der Fokus verschiebt sich von religiösen zu gesellschaftspolitischen Fragen (vgl. Heine/Lohlker & Potz, 2012, S. 252f.). Auch seitens der Regierung gibt es phasenweise Bemühungen, einen Ansatz für diesen Dialog zu schaffen.

„Die Kirche hat mit ihrer Positionierung im Dialog mit dem Islam bewiesen, dass sie in der Moderne angekommen ist. Sie kann daher als gewichtiger gesellschaftspolitischer Akteur im Europa des 21. Jahrhunderts agieren, ihr gesellschaftliches Gewicht hängt aber maßgeblich davon ab, inwieweit sie ihre Anhängerschaft auch im Dialog mit dem Islam überzeugen kann. Hierfür Konzepte zu entwickeln gehört zu den Zukunftsaufgaben der Kirche in Europa“.
(Hünseler, 2010, S. 24)

2.3 Entstehung des christlich-islamischen Dialogs in Österreich

Im Vergleich zu europäischen Ländern hat der Islam in der österreichischen Geschichte eine alte Tradition. Bis heute scheint die Stimmung der Bevölkerung noch von der Zeit der osmanischen Belagerung Wiens (1529 und 1683) im Umgang mit dem Islam beeinflusst zu sein (vgl. Hünseler, 2010, S. 262). Zwischen 1529 bis 1791 gab es acht österreichische „Türkenkriege“. Aus wirtschaftlichen Gründen kam es jedoch zu einer gewissen Duldung von Muslimen in den Habsburgischen Ländern. Darüber hinaus wurde den Osmanen im Jahr 1718 beim Passowitzer Frieden das *Freye commercium*, das Recht auf volle Handelsfreiheit, Niederlassungen und Faktoreien zugestanden. Nicht bewilligt wurde aber, dass Christen und Muslime heiraten durften. Nach der Revolution und durch das Patent vom 4. März 1894 wurde der Islam in Österreich als gleichberechtigte Religion akzeptiert. Muslime durften frei ihre Religion ausüben, aber es gab keine anerkannte Verfassung (Hünseler, 2010, S. 262). Hier muss angemerkt werden, dass die gemeinschaftliche Religionsfreiheit zu fehlen schien. Zugleich ist Österreich eines der ersten Länder Europas, im Sinne eines modernen Staates, welches Religionsfreiheit bot und gesetzlich verankerte (vgl. Heine/Lohlker & Potz, 2012, S. 38-54).

2.3.1 Entwicklung des Islams in Österreich

Der Jahrhundert-Krieg der Osmanen mit Österreich-Ungarn hatte zur Folge, dass Gebiete wie Bosnien und Herzegowina, in denen die Hälfte der Bevölkerung Muslime sind, verloren gingen. Mit dem Berliner Kongress und nach dem Krimkrieg bekam Österreich-Ungarn im Jahr 1878 die Erlaubnis, Bosnien-Herzegowina zu besetzen und zu verwalten (vgl. Hünseler, 2010, S. 263). Soziale und religiöse Spannungen bereiteten dem neuen Besatzer Schwierigkeiten. Um Rücksicht auf die Bedürfnisse der muslimischen Bevölkerung zu nehmen, genossen die Muslime in Bosnien und Herzegowina besondere Rechte. 1879 garantierte Österreich-Ungarn dem osmanischen Reich die Religionsfreiheit. Weil es über 600.000 Muslime gab, die sich als Bosniaken bezeichneten, wurden sie von Nicht- Muslimen wie serbisch-orthodoxen und katholischen Christen, oft als „Türken“ bezeichnet (vgl. Hünseler, 2010, S. 263). Die Verbindung zum osmanischen Reich wurde immer schwächer und schwächer. Diese neue Ordnung brach Schwierigkeiten für die islamischen Institutionen, die von nun an alles selbst verwalten mussten. Um den Einfluss des Scheich al Islam, der in Istanbul residiert war, zu beschränken, ernannte das Staatsoberhaupt Österreich-Ungarns 1882 zur neuen islamischen Organisation „Medschliß i Ulema“, deren Leiter, „Reis-ul-Ulema“ war

(vgl. Heine/Lohlker & Potz, 2012, S. 46-48). Ab 1885 wurden Bosniaken zum Militärdienst rekrutiert. Aus Rücksicht auf ihre Kultur und Religion ließ Österreich-Ungarn vor dem ersten Weltkrieg in Wien eine Militärmoschee errichten. Die so genannte Annexion, die im Jahr 1908 stattfand, ermöglichte die Integration der Bosnier in der gesamten Monarchie, sowohl im zivilen als auch im militärischen Sektor. Durch die Landesverfassung von 1910 wandelte sich die absolute Herrschaft des Monarchen in eine konstitutionell und erlaubte den Muslimen die Anwendung der Scharia-Rechte in Familien, Ehe- und Erbangelegenheiten (vgl. Hünseler, 2010, S. 264; vgl. Babuna, 2018, S. 163-191). Die Entwicklung dieser Verfassung ergab 1912 das Islamgesetz, das erst 2015 neu verfasst wurde.

Dadurch bekamen Muslime die Möglichkeit, sich selbständig zu organisieren, gemeinsam ihre Religion auszuüben und hatten das Recht, Gebetshäuser zu bauen. Muslime durften ihren eigenen Unterricht anbieten und Vereine mit Fonds und Stiftungen gründen. Dadurch genoss die islamische Gemeinde den Schutz und alle Rechte, die den anderen anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften zustanden (vgl. Heine/Lohlker & Potz, 2012, S. 49-54). Jedoch steht das österreichische Staatsgesetz über dem islamischen Recht.

„Das österreichische Islam (Gesetz) 1912 war damit historisch der erste Versuch, den europäischen Islam in einen multikonfessionellen Rechtsstaat mit einem speziellen religionsrechtlichen System zu integrieren, dem das Konzept zugrunde lag, den Religionsgemeinschaften eine öffentlich-rechtliche Stellung einzuräumen.“ (Pötz & Schinkele, 2005, S. 185)

Obwohl in erster und zweiter Republik das Gesetz von 1912 übernommen wurde, verlor es nach dem Untergang des Habsburgerreiches an Bedeutung. (Vgl. Hünseler, 2010, S. 265)

„Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mit diesem Gesetz die Regelung für den Umgang mit dem Islam, den Muslimen, vor allem für die Region Bosnien. Herzegowina als im Prinzip einem Lokal begrenzten Lebensbereich der damaligen ‚österreichischen Muslime‘ getroffen wurde. Für die anderen Gebiete der Monarchie, in denen Muslime weder ansässig noch in wirtschaftlichen Beziehungen tätig waren war die Bedeutung äußerst gering.“ (Hünseler, 2010, S. 265)

Durch Verträge über den Austausch von Arbeitskräften mit der Republik Türkei ab 1964 und dem damaligen Jugoslawien entwickelten sich die klassischen „Moscheevereine“. Die nennenswerteste und bekannte Gruppierung ist der Verband „ATIB“ (Avusturya Türk Islam

Kültür ve Sosyal Yardimlasma Birliği), der mit ca. 60 Vereinen seit 1990 offiziell in Österreich besteht. Mit ca. 50 Vereinen seit 1988 kommt an zweiter Stelle die „Avusturya Islam Förderasyonu“ (AIF bzw. „Österreichisch-islamische Föderation“) mit der deutschen Schwesterorganisation IGMG (Islamische Gemeinschaft Milli Görüş). Die Bosnier organisierten sich auch unter Dachverbänden und gründeten im Jahr 1994 ca. 25 regionale Vereine, die von den damaligen bosnischen Arbeitsmigranten als auch Flüchtlingen aus der Zeit der Balkankriege vertreten wurden (vgl. Heine/Lohlker & Potz, 2012, S. 241-245).

Der Islam wurde von Intellektuellen und Wirtschaftstreibenden geprägt, die aus islamischen Gegenden kamen. Jedoch sind diese Institutionen und Gruppierungen vor allem mit internen Themenfeldern und Aufgaben beschäftigt, erkennen die eigene Zuständigkeit aber weniger in gesellschaftspolitischen Fragen. Der Hauptgrund dafür liegt darin, dass sich viele Mitglieder nicht oder nicht allein und in erster Linie zur österreichischen Gesellschaft zugehörig fühlten (vgl. Dörfler & Hünseler, 2010, S. 269).

Innerhalb der österreichischen Gesellschaft – wie in anderen europäischen Ländern auch – wurde davon ausgegangen, dass die muslimischen Zuwanderer*innen nur Gastarbeiter*innen seien und lediglich vorübergehend in Österreich blieben. Die Zusammenarbeit mancher Vereine mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) bzw. die wechselnden Verhältnisse zwischen den Akteuren bereitete der Wahrnehmung des Islams in Österreich auch einige Probleme. Dennoch wurde mit der Einführung des islamischen Religionsunterrichts 1983 an öffentlichen Schulen anhand der von der IGGÖ erarbeiteten Lehrpläne die öffentliche Sichtbarkeit der Musliminnen und Muslime gestärkt (vgl. Heine/Lohlker & Potz, 2012, S. 55-64). Die österreichische Bevölkerung interessierte sich allerdings wenig für die Beziehung mit dem Islam.

„Da der Islam als Religion der Ausländer, der Fremden empfunden wurde, interessiert sich die österreichische Öffentlichkeit relativ wenig für diese Beziehungen bzw. Organisationen. Der Islam war für das Gros der Österreicher trotz mehr als 60 Jahre Gültigkeit des Islamgesetzes die Religion der Migranten, nicht eine österreichische Religionsgemeinschaft, die Rechte und Pflichten hat. Anders formuliert zeigte sich der Islam der breiten Öffentlichkeit trotz Islamgesetz als eine fremde Religion, die möglichst im Hintergrund bleiben sollte.“ (Dörfler & Hünseler, 2010, S. 269f.)

Obwohl diese Ignoranz bei der Bevölkerung bestand, förderten Intellektuelle und die österreichische Kirche den Dialog mit den Muslimen auf hoher Ebene. *„Die Kirche engagiert sich für die Muslime mehr auf dem Hintergrund der sozialen Bedürfnisse von ‚Gastarbeitern‘, weniger auf dem des Dialogs in den Gemeinden.“* (Dörfler & Hünseler, 2010, S. 270)

2.3.2 Eine neue Sicht in der katholischen Kirche

Das zweite vatikanische Konzil ermöglicht der katholischen Kirche im Vergleich zu anderen Religionen neue Perspektiven und öffnete weitere Türen (vgl. Rupprecht, 2012, S. 292).

„Vereinfacht könnte man sagen, dass die Kirche aus einer defizitorientierten Interpretation der Gesellschaft zu einer ressourcenorientierten Theologie gefunden hat.“ (Rupprecht, 2012, S. 292) Daher wird auch die Beziehung zu nicht katholischen Menschen neu betrachtet und bewertet. Der Fokus rückte eher auf die positiven Anlagen im Umgang mit Mitmenschen, vor allem in der pluralistischen heraus, von unterschiedlichen Religionen und Kulturen geprägten Gesellschaft. Der alte Begriff *„extram ecclesiam nulla salus“*, im Deutschen *„außerhalb der (katholischen) Kirche kein Heil“*, erscheint nicht mehr zeitgemäß.

Beachtlich ist das Konzilsdokument *Nostra Aetate*;

„Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die zwar in manchem von dem abweichen, was sie selber für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet. Unablässig aber verkündet sie und muß sie verkündigen Christus, der ist ‚der Weg, die Wahrheit und das Leben‘ (Joh. 14,6), in dem die Menschen die Fülle des religiösen Lebens finden, in dem Gott alles mit sich versöhnt hat.“ (zit. nach Rahner & Vorgrimler, 1966, S. 356)

Dies lockert die Spannung zwischen der katholischen Kirche und anderen Religionsgemeinschaften. Es wird nicht mehr auf Unterschiede und Abgrenzungen gebaut, sondern viel mehr auf die Förderung der mit anderen Religionen gemeinsamen Werte, vor allem die Annäherung durch den Dialog.

„Deshalb mahnt sie (die Kirche) ihre Söhne und Töchter, daß sie mit Klugheit und Liebe, durch Gespräch und Zusammenarbeit mit den Bekennern anderer Religionen sowie durch ihr Zeugnis des christlichen Glaubens und Lebens jene

geistlichen und sittlichen Güter und auch die sozial-kulturellen Werte, die sich bei ihnen finden, anerkennen, wahren und fördern.“ (Ebd., S. 356f.)

Durch dieses Dokument stehen katholische Theologen und Religionsbeauftragte nicht mehr mit ihren Argumenten allein da, sondern können einem durch die Kirchenoberen sanktionierten Dokument folgen, das den interreligiösen Dialog unterstützt. Die katholische Kirche in Österreich profitierte auch von diesem Dokument und versucht, die Grundzüge in der Realität umzusetzen.

Eine sehr wichtige Persönlichkeit, die den interreligiösen Dialog in Österreich zwischen dem Islam und Christentum prägte, war der frühere Erzbischof von Wien, Kardinal Franz König (1956–1985). Er gründete im Jahr 1959 das AAI („Afroasiatisches Institut“). Ein Haus mit einer Moschee, einem Hindutempel und einem Mediationsraum für die Buddhisten. Er setzte seinen Dialog fort, indem er als erster Kardinal 1965 an der Al Azhar-Universität in Kairo Vorträge hielt. 1996 wurden seine Bemühungen für den Dialog belohnt, indem er die „Kontaktstelle für Weltreligionen“ gründete, die in ganz Österreich Komitees unterhält. Obwohl dieser Erfolg von manchen Gegnern nicht begrüßt wurde, blieb die Grundhaltung weiter bestehen (vgl. Rupprecht, 2012, S. 293). Die Entwicklung des Dialogs wurde mit der Gründung der „Kontaktstelle für christlich-islamische Begegnung in der Erzdiözese Wien“ weiter bestärkt, die durch Erzbischof Kardinal Christoph Schönborn im Jahr 2006 erfolgte. Die Einladung der islamischen Organisationen von Wien ins Erzbischöfliche Palais 2008 bekräftigte noch die Beziehung zwischen den beiden Religionen und schuf einen positiven Einklang für alle Mitglieder. Noch im gleichen Jahr besuchte Schönborn die türkische Religionsbehörde „Diyanet“ in Ankara und hielt in der theologischen Fakultät einen Gastvortrag (vgl. Rupprecht, 2012, S. 293). Als Vorsitzender der österreichischen Bischofskonferenz plädierte Schönborn für das Recht auf den Bau von Moscheen, dies sollte in den einzelnen Pfarrgemeinden und Gremien erst noch verankert werden (vgl. ebd.). Der in Österreich gedachte islamisch-christliche Dialog könne nur Erfolg mit sich bringen, wenn die Beteiligten es ernst meinen.

„Sie braucht die religiöse Quelle als Motivation und Grundvertrauen in die gute Absicht des je anderen; hinzu kommt die Mühe des interkulturellen Lernens. Dennoch ist in den vergangenen Jahren in Wien einiges in Bewegung geraten. Muslimische Familien haben christliche Familien zum Iftar eingeladen. Muslime und auch Imame die katholischen Gottesdienste an Weihnachten und Ostern besucht, gemeinsame Feste wurden angehalten, Fußballspiele zwischen Priestern

und Imamen veranstaltet. Ja sogar ein ‚Kanzeltausch‘. Der Imam von Bad Vöslau sprach im Sonntagsgottesdienst der Pfarre Neufünfhaus, wie umgekehrt der Pfarrer beim Freitagsgebet in der Moschee von Bad Vöslau predigte. Das sind Fortschritte ungeahnten Ausmaßes, die Hoffnung auf ein friedvolles Miteinander geben. Vielfach wird Neuland betreten, und für alle Beteiligten ist es ein Lernprozess.“ (Rupprecht, 2012, S. 294)

In den 60ern bis hin zu den 70ern Jahren entwickelte sich der christlich-islamische Dialog in Österreich äußerst positiv. Die Neutralitätspolitik Österreichs und das fehlende internationale machtpolitische Interesse ermöglichten Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg den Aufbau guter Beziehungen zu den ehemaligen kolonialisierten Ländern (vgl. Karamat, 2007, S. 105). Auch die Beziehung zwischen Staat und Kirche wurde wieder verbessert und verstärkt. Dies schuf eine wichtige Basis, um auch andere Religionen neu betrachten zu können. Eine Annäherung zwischen Staat und Kirche war Voraussetzung für den christlich-islamischen Dialog in Österreich (vgl. Karamat, 2007, S. 108). Der erste „Verein der Muslime in Österreich“ wurde 1951 von Flüchtlingen gegründet, jedoch kam der wichtigste Schritt in der Organisation des Islam aus Studentenkreisen. *„Es sollte eine ‚islamisches Zentrum‘ gegründet werden, das zur ‚kulturellen und religiösen Betreuung insbesondere der an der Wiener Hochschulen inskribierten Studenten mohammedanischen Glaubens‘ dienen sollte.“* (Dörfler & Hünseler, 2010, S. 265) Zu diesem Anlass wurde 1967 eine Stiftung bewilligt und von verschiedenen arabischen und islamischen Botschaftern unterzeichnet. Die Frucht dieser Abmachung führte als Grundstein zum Bau einer Moschee mit Minarett inklusive Nebenräume am Wiener Hubertusdamm. Unterstützt von der Muslim-Studenten-Union, den türkischen Arbeitnehmern in Wien und ihrer Umgebung sowie der iranisch-islamischen Studentenvereinigung führten Mitglieder des „Moslemische Sozialdienstes“ unter der Führung des österreichisch-bosnischen Intellektuellen Smail Balic im Jahr 1968 Gespräche mit dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst, um die staatskirchenrechtliche Lage der islamischen Gemeinde zu erörtern und zu verbessern (vgl. Dörfler & Hünseler, 2010, S. 266).

2.3.3 Herausforderungen für den Interreligiösen Dialog in Österreich

Mit der massiven Zunahme der österreichischen Staatsbürgerschaft ab 1990 durch muslimische Migrantinnen und Migranten, stieg die Zahl der österreichischen Musliminnen und Muslime, die nicht mehr als Gastarbeiter*innen betrachtet wurden und sich auf Dauer in

Österreich niederlassen wollten. Verschiedenste Gründe waren dafür ausschlaggebend, vor allem die Bildung einer zweiten und dritten Generation, die sich nicht mehr als Gast betrachtete und auch nicht so betrachtet werden wollte. Sie sind in Österreich geboren, sprechen perfekt Deutsch und studieren und arbeiten in Österreich (vgl. Ginaidi, 2002, S. 27). Muslimische Migrantinnen und Migranten zeigten ein gespaltenes Verhältnis gegenüber der Innenpolitik Österreichs. Öfters wurden „Fremden- und Islamfeindlichkeit“ als attraktive Wahlkampfthemen für manche Parteien verwendet. Fremdsein ist ein Trennungsfaktor (vgl. Ginaidi, 2002, S. 17-21). Ein Dialog wäre unter dieser Spannung erschwert möglich gewesen, jedoch gab es immer wieder Versuche, wie durch die Plattform „Christen und Muslime“. Träger dieser Initiative sind die Katholische Aktion Österreich und die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (vgl. Dörfler & Hünseler, 2010, S. 271). In deren Grundsatzerklärung heißt es:

„Die „Plattform Christen und Muslime“, im Jahr 2006 gegründet, hat sich 2014 als ein nicht auf Gewinn ausgerichteter Verein konstituiert,

- der sich mit allen Mitbürgerinnen und Mitbürgern solidarisch fühlt, die sich zu Österreich, seinen Gesetzen und Werten bekennen;*
- der Begegnung, Verständigung und eine Kultur gegenseitiger Rücksichtnahme fördert;*
- der sich für die gleichen Rechte und Pflichten aller Mitbürger engagiert;*
- der gegen jede Form von Rassismus auftritt;*
- der sich am interreligiösen Dialog beteiligt – und um die Verantwortung aller vor Gott und den Menschen weiß.“*
(<https://www.christenundmuslime.at/grundsatzerklaerung/>)

Obwohl ein Drittel der in Österreich lebenden ausländischen Staatsbürger*innen Musliminnen und Muslime sind, steht die Gesellschaft in Österreich vor unterschiedlichen Herausforderungen in Bezug auf den Dialog zwischen der christlichen Mehrheit und der islamische Minderheit. Viele Fragen wurden dabei nicht beantwortet oder einfach ignoriert, vor allem aufgrund einer Diskussion islamspezifischer Themen in einer negativ belasteten Atmosphäre (vgl. Sejdini, 2016, S.16f.)

- Wo sollen Muslime in Österreich, außerhalb einiger sehr weniger Friedhöfe, beerdigt werden?
- Wie geht man mit muslimischen Patienten um?
- Wie erfolgt die Organisation der Schulfeiern?
- Außerhalb des Religionsunterrichts, wie geht man mit muslimischen und christlichen Schülerinnen und Schülern korrekt um?
- Welche Rechte haben Muslime im öffentlichen Raum, unter welchen Bedingungen dürfen Moscheen gebaut werden? (vgl. Heine/Lohlker & Potz, 2012, S. 123-136)

Studien wie *Perspektiven und Herausforderungen in der Integration muslimischer Mitbürgerinnen in Österreich*, die im Mai 2006 durchgeführt wurde (vgl. Rohe, 2006), sorgten für große Aufregung.

Obwohl 90 % der österreichischen Bevölkerung zwischen dem Islam und dem Missbrauch durch Extremismus unterscheiden, besteht bei einer wachsenden Gruppe Sorge um die Entwicklung des Islams im Lande. Ungefähr ein Drittel äußert, dass Muslime einen Einfluss auf die österreichische Politik und Gesellschaft hätten (vgl. Dörfler & Hünseler, 2010, S. 272). Dabei wächst auch die Gruppe derer in Österreich und Deutschland, die den Islam als Bedrohung wahrnehmen und stieg laut dem Religionsmonitor 2019 in der BRD auf über 50 % (vgl. El-Menouar, 2019).

Durch eigenen Bedeutungsverlust und die Zunahme der Präsenz eines österreichischen Islams steht die österreichische Kirche unter Druck und muss sich mit den unterschiedlichen Fragen des religiösen Pluralismus beschäftigen. In den ländlichen Gebieten, wo die Kirche immer noch beachtlichen Einfluss hat, stellt sich die Herausforderung, ein achtungsvolles Miteinander mit anderen Religionen für den gesellschaftlichen Alltag und Feiern zu finden.

„Auch zeigt sich, dass die Grundaussagen des II Vatikanischen Konzils zu den nicht-christlichen Religionen noch nicht durchgehend rezipiert bzw. emotional angenommen sind. Dies führt zu innerkirchlichen Spannungen quer durch die Kirche. Schwierig ist auch, wenn der Rückgang der Katholikenzahlen auf die Präsenz des Islam zurückgeführt wird. Es gibt zwar Konversationen, doch ist die Anzahl dieser bisher marginal. Meist erfolgen sie durch Heirat.“ (Hünseler, 2010, S. 273)

Viele muslimische Eltern sehen keinen Widerspruch zwischen dem islamischen Religionsbekenntnis und dem Besuch katholischer Privatschulen, die auch für die Dimension Gott offen sind. Der Anteil muslimischer Schüler*innen beträgt dabei 4,32 % (vgl. orf.at 2020). Die Mehrheit der Träger ist sich der Herausforderungen in einem religiös pluralistischen Milieu bewusst. Die konservative Erziehung christlicher und muslimischer Schüler*innen wird mit Rahmenbedingungen geregelt, entsprechend dem Recht für konfessionelle Schulen (vgl. Hünseler, 2010, S. 274; vgl. Schluifer 2012, S. 2-4).

Obwohl mittlerweile schon die dritte Generation von muslimischen Migranten hier verankert sind, gibt es immer noch viele islamische Vereine, die nicht als „österreichische Muslime“ gelten. Viele Muslime der neuen Generationen sind oft mit konservativen Gruppierungen in Verbindung, sie wünschen sich den Wechsel vom marantischen zum österreichischen Islam. Laut neuen Erkenntnissen steht auch die IGGÖ stark unter Druck und versucht bewusst über diese Thematiken zu diskutieren. Das Thema „Integration durch Partizipation“ wurde 2004 mit der 25-Jahrfeier der IGGÖ als wichtige Herausforderung betrachtet. Klischees, wie Extremismus und islamischer Fundamentalismus, werden als unfair empfunden. Viele Muslime-Frauen fühlen sich mit ihren Kopftüchern in der Öffentlichkeit bedroht. Die Muslime in Österreich wünschen sich würdige Grabstätten, Moscheen wo sie sich wohl fühlen und nicht solche adaptierten Räumlichkeiten (vgl. Hünseler, 2010, S. 274). Besagte Diskussionen führten zu unterschiedlichen Meinungen in der österreichischen Gesellschaft, in der sich auch kirchliche Vertreter widersprüchlich einmischten. In Österreich gibt es drei Moscheen mit Minaretten. Obwohl Muslime das Recht auf institutionelle Religionsfreiheit besitzen, sind sie mit der Durführung nicht vertraut. Es herrscht eine gewisse Missverständlichkeit seitens der Muslime, aber auch innerhalb der österreichischen Gesellschaft (vgl. Yağdı, 2018, S. 79f.; Heine/Lohlker & Potz, 2012, S. 23-32). Um das zu klären, ist ein Lernprozess, der für Toleranz, Miteinander und Füreinander steht, notwendig.

„Dies ist damit ein doppelter Lernprozess: Muslime lernen, sich auf den Hintergrund des österreichischen Religionsrechts in öffentlichen Raum einzubringen, und die österreichische Gesellschaft lernt, diese vom Gesetz vorgesehenen Rechte auch unterdessen zweitgrößten Religionsgemeinschaft zuzugestehen. Dieser Prozess dauert an und erfordert viel gegenseitig Zuhören, das zu einer Konsensfindung mit Beachtung der Grundrechte aller führen muss“.
(Hünseler, 2010, S. 275)

Mit vermehrten Angeboten bietet der Staat Österreich unterschiedliche Ausbildungsmöglichkeiten, insbesondere was den Islam betrifft. Von Ausbildungen der Religionslehrer*innen auf der IRPA unter der Aufsicht der KPH bis hin zum Masterstudium Religionspädagogik an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft. Der dritte Kongress „heilig – tabu“ der kommunikativen Theologie der katholisch-theologischen Fakultät Innsbruck wurde ein wichtiger Ort des christlich-islamischen Dialogs. Neben Themen, wie dem Streit um die Errichtung des Minarets und der Gründung der islamischen Religionspädagogik, bemühen sich beide Seiten auf intellektueller Ebene den Dialog am Leben zu erhalten. Zahlreiche Projekte wurden durchgeführt, zu denen sowohl Muslime als auch christliche Theologen beigetragen haben. Genauso engagiert sich die Donau Universität und bietet sogar ein Masterstudium an, das den interreligiösen Dialog fördert. In verschiedenen Bildungsorten, die den christlich-islamischen Dialog befürworten und in ihrer Schwerpunktsetzung aufgenommen haben, werden Islamlehrgänge und andere Seminare angeboten. In diesem Rahmen wird die Begegnung mit dem Islam nicht nur theoretisch, sondern auch in der Praxis umgesetzt. Führungen in Moscheen, Treffen mit muslimischen Studenten, gemeinsame Ausflüge zu islamischen Einrichtungen ermöglichen den Studenten einen nahen Blick in den Alltag der Muslime, dies kann viele Missverständnisse beseitigen. Auf der pastoralen Ebene und neben den Bemühungen von Kardinal Schönborn ist in der Diözese Feldkirch in Vorarlberg, welcher die einzige Islam-Beauftragten in Österreich beheimatet. Neben Bildungs-, Begegnungs-, und Beratungsarbeit leistet die Diözese eine hervorragende Arbeit, um das Element des christlichen Glaubens zu erklären. In diesem Zusammenhang findet einmal im Jahr eine Feier durch eine offizielle Einladung der Muslime statt (vgl. Hünseler, 2010, S. 275-277). In unterschiedlichen Bundesländern versucht die Kirche, den Dialog immer aktuell zu halten.

Trotz zahlreicher Bemühungen sozialen (Caritas) und religiösen (Kirche) Ursprungs bleibt der Islam in Österreich eine komplexe und kontrovers diskutierte Thematik für die österreichische Gesellschaft und Kirche. Der Islam wird weiterhin nicht als Teil der österreichischen Gesellschaft anerkannt, sondern als fremd gesehen, obwohl das Konzil und die gesetzliche Lage Österreichs einen fruchtbaren Boden für einen gemeinsamen Weg bieten. Ein Großteil der Gesellschaft hat wenig bis keine Ahnung vom „österreichischen“ Islam und umgekehrt sind auch die Muslime aufgefordert, sich stärker in die Gesellschaft einzubringen. Weiteres müssen sie sich für gemeinsame Projekte engagieren und offener gegenüber den Mitbürger*innen zeigen. In Bezug auf den Dialog sind sowohl Muslime als auch Christen uneinig.

„Die Herausforderung wird von allen immer wieder angenommen, weil Christen wie Muslimen der soziale Friede ein großes Anliegen ist, wie es auch der zweite Abschnitt von Nostra Aetate 3 formuliert. Dies gibt Hoffnung, dass über den Weg des Dialogs des Lebens, der Achtung vor den jeweils anderen Menschen, die Entwicklung weiter geht, der Dialog qualitativ tiefer und differenzierter geführt wird. Fast 100 Jahre nach der Verlautbarung des Islamgesetzes für die bosniakischen Muslime entsteht nun ein österreichischer Islam, der Teil der österreichischen Gesellschaft und damit Dialogpartner der Kirche ist.“ (ebd., S. 280)

2.4 Interreligiöser Dialog im Vergleichskontext Europa

Trotz der sehr unterschiedlichen Länderkontexte in Europa, sind auf der praktischen Ebene viele Fragen des christlich-islamischen Dialogs noch nicht geklärt und von der Geschichte einiger anderer Länder Europas geprägt. Das Kopftuch, der Bau von Moscheen, die Ausbildung der Imane, islamische Institutionen und Friedhöfe sind aktuelle Themen (vgl. Heine/Lohlker & Potz, 2012, S. 101-136), die von manchen europäischen Ländern bewusst in den Hintergrund gestellt werden. Zwar besteht innerhalb der Europäischen Union in unterschiedlichen wichtigen Fragen und Themen Einigkeit, gerade bezüglich des Islams unterscheiden sich die Wertvorstellungen und Positionen ebenso wie die gesetzlichen Regelungen und die politische Praxis. Das überschattet den christlich-islamischen Dialog – dessen Vermengung mit der Kulturgeschichte der Länder macht eine Vergleichbarkeit auf gesamteuropäischer Ebene schwierig (vgl. Hünseler, 2010, S. 21).

„In Spanien leidet der Dialog an der historischen Last der Geschichte, in Bosnien und Herzegowina bildet der Islam anders als fast in allen anderen Ländern Europas die Mehrheitsgesellschaft, und in Deutschland trat der Islam erstmals nennenswert im Rahmen der Arbeitsmigration seit den sechziger Jahren auf. Drei Länder, drei unterschiedliche Ausgangslagen für den interreligiösen Dialog, dieser ist in allen Ländern Europas tief von historischen und kulturellen Grundlagen gekennzeichnet.“ (Hünseler, 2010, S. 21)

Der christlich-islamische Dialog stößt in Europa auch auf Vertreter des Nationalismus, die den Islam in den letzten Jahren sehr stark in ihrer politischen Propaganda als Wahlkampfthema positioniert haben. Debatten wie Kopftuch, Moscheebauten, islamischer

Religionsunterricht führen zu einem tagespolitisch angeheizten Konfliktpotenzial. Die Volksabstimmung in der Schweiz über das Verbot des Baus von Minaretten kann hier als ein Beispiel dienen (vgl. Klinkhammer, 2013, S. 29). Die Haltung der Bischöfe bezüglich des Islams und die gesellschaftliche Einstellung gegenüber dem christlich-islamischen Dialog differiert daher in Europa erheblich.

„Es gibt Bischofskonferenzen, in denen die Skepsis in Islamfragen überwiegt, und die sich im Dialog zurückhalten (Spanien), als auch Länder, in denen der Dialog mit dem Islam von den Bischöfen gefördert wird (Frankreich, Deutschland), und es gibt Staaten, die bislang kein richtiges Konzept für den Dialog entwickeln konnten (Österreich).“ (Hünseler, 2010, S. 22)

Obwohl Österreich eines der ersten Länder Europas ist, in dem der Islam 1912 gesetzlich als eigenständige Religionsgemeinschaft anerkannt wurde, bestimmen die sogenannten „Türkenkriege“ bis heute die Ereignisse (Belagerungen Wiens: 1529/1683) und bleiben als latente Inhalte in den Spannungen der österreichischen Gesellschaft im Umgang mit dem Islam präsent. Darüber hinaus verblieb das Vorurteil, dass Musliminnen und Muslime auch mit österreichischer Staatsbürgerschaft und hier geborenen Kindern Anhänger/innen einer „Religion der Ausländer“ und einer „Parallelgesellschaft“ wären (vgl. Heine/Lohlker & Potz, 2012, S. 23-31). Das erschwert den christlich-islamischen Dialog und es ist nicht verwunderlich, dass die österreichische Bischofskonferenz keine besonderen Konzepte für den Dialog mit Muslimen herstellen und entwickeln konnte (vgl. Hünseler, 2010, S. 22).

Die schwierigste Lage für den Dialog in Europa liegt höchstwahrscheinlich in Spanien vor. Die christlich-islamischen Beziehungen sind äußerst negativ konnotiert und die spanische Bischofskonferenz ist gespalten in Bezug auf den Dialog mit dem Islam. Als Folge dieser Uneinigkeit verabschiedete sich die spanische Bischofskonferenz 1993 aus dem Dialog mit Musliminnen und Muslimen (vgl. ebd., S. 22). Die Europäische Union versucht wiederum in diesem Zusammenhang, aber auch im globalen Kontext, den interreligiösen Dialog zu fördern (vgl. Bender, 2013, S. 295-305). In Bosnien und Herzegowina, wo die serbisch-orthodoxe und die katholische Kirche im Vergleich eine Minderheit darstellen, ist der Dialog wichtig und alternativlos für beide Seiten. In Großbritannien bildet die katholische Kirche auch eine Minderheit, genau wie die muslimische Gemeinde (vgl. Hünseler, 2010, S. 22).

„Der Dialog in Großbritannien ist von drei Ansätzen gekennzeichnet: Zum ersten von einem ‚abrahamitischen, schriftbezogenen Ansatz‘, um die religiösen

Unterschiede aufzuarbeiten. Eine zweite Strategie, die von (dem Erzbischof von Canterbury, Bern. D. Verf.) Rowan Williams, setzt bei der Suche nach Gemeinsamkeiten an, auf deren Grundlage die Unterschiede zu klären sind. Ein dritter, eher katholisch geprägter Ansatz bekennt sich offen zu einer inklusivistischen Theologie der Religionen, sieht aber religiöse Unterschiede als etwas, mit dem man sich von Fall zu Fall befassen kann, indem man Gastfreundschaft praktiziert und das Fremde aufnimmt.“ (Hünsele, 2012, S. 22f.)

In Italien wiederum öffnete die Bischofskonferenz die Tür für Ökumene und Dialog. Neben den in Rom gegebenen vatikanischen Dialoginstitutionen besitzt Italien in unterschiedlichen Gebieten eine gut ausgebaute Basis. In Frankreich wie in Deutschland haben die Bischofskonferenzen ein zentrales Institut eingerichtet. Muslimische Persönlichkeiten und Islamreferenten erhielten dort Positionen, um den Dialog immer aufrecht zu erhalten und vor Ort zu fördern. Die Positionen der Kirche wurden von den Bischofskonferenzen sowie mithilfe einer Reihe von Orientierungshilfen zu den christlich-islamischen Dialogen deutlich gemacht (vgl. Klinkhammer, 2008, S. 21-45).

Unter sozialen Gesichtspunkten betrachtet leistet die Caritas in Bezug auf den Dialog zwischen der Kirche und dem Islam hervorragende Arbeit. Auf die uns alle betreffende gegenwärtige Situation bezogen, spielt die Institution der Bildung für die Kommunikation und für den Austausch eine große Rolle. Im Kindergarten machen Kinder in einer multikulturellen Gesellschaft wie in Österreich ihre ersten Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen, im Speziellen mit dem Islam. Diese Erfahrungen reichen dann weiter bis hin zu den Volks- und Hauptschulen und fortschreitend hinein in das Erwachsenenleben. Damit dies funktioniert, wird die Thematik des interreligiösen Lernens von großer Bedeutung und es soll geklärt werden, wie sich dieses im Verhältnis zum Interreligiösen Dialog vollzieht.

3 Interreligiöser Dialog und interreligiöses Lernen

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Interreligiösen Dialog in der Schule und daher zwangsläufig auch mit interreligiösem Lernen. Interreligiöser Dialog und interreligiöses Lernen stehen in einem Wechselverhältnis zueinander. Ebenso, wie ersterer zweiteres bedingen kann, so kann auch interreligiöses Lernen in einem weiteren Schritt zu Interreligiösem Dialog führen, dessen Ziel er laut Sajak auch ist (vgl. Sajak, 2016).

3.1 Interreligiöser Dialog

Etymologisch bedeutet „Dialog“ [von griech. *logos*, womit das Wort oder die Rede bezeichnet ist] die Rede zwischen zwei oder mehreren Personen. In der Regel spricht der Adressant, während der andere (Adressat) zuhört und umgekehrt – es entsteht ein Wechselgespräch (vgl. Samir & Koller, 2011, S. 113). Zu diesem Kontext gibt es einen passenden Vers aus dem Koran, in dem der Prophet Muhammad (a.s.) gegenüber Christen Worte Gottes zitieren soll: *„Kommen wir alle zu dem gemeinsamen Wort, dass wir nur Gott anbeten, und keine anderen Götter neben Ihn stellen.“* (Sure 3;64). Es ist auch ein Dialog, wenn jemand sagt, dass er dieses oder jenes nicht tun kann. Bei so einem Dialog geht es nicht um Missionierung oder potenzierte Überzeugungskraft, sondern vielmehr um Verständnis gegenüber anderen Religionen.

„Derselbe [Dialog] bedeutet nicht, dass wir unbedingt miteinander einverstanden sind, sondern dass wir uns verstehen, etwa im Sinne der Feststellung: ‚Jetzt weiß ich, was Sie mit Trinität meinen‘, anstatt weiter zu sagen: ‚die Christen glaubten an drei Götter.‘“ (Samir & Koller, 2011, S. 113)

Interreligiöser Dialog bedeutet zunächst, dass Angehörige verschiedener Religionen aufeinander zugehen und Möglichkeiten des Zusammenlebens innerhalb einer pluralen und global geprägten Gesellschaft entwickeln. Diese Bemühungen werden getragen von dem Wunsch, ein friedliches Zusammenleben der Menschen zu ermöglichen und die Herausforderungen und Probleme unserer Zeit zu meistern. Diese können sowohl theologischer als auch sozialer oder politischer Natur sein. Voraussetzung dafür ist, dass die Dialogpartner einander als Gleichberechtigte anerkennen. Wo dies aufgrund der sozialen Position nicht gegeben ist, muss der Unterlegene als schutzbedürftig wahrgenommen und solidarisch unterstützt werden (Muslime als Minderheit, die oft einem niedrigen sozialen Milieu entstammen) (vgl. Väh, 2011, S. 268).

Für die Religionspädagogin Birgit Väth vollzieht sich der Dialog auf drei Ebenen: auf interkultureller, soziopolitischer und auf der Ebene der Erfahrung. Dabei treten immer wieder folgende Schwierigkeiten auf:

- Unterschiedliches Verständnis von Religion und Religiosität
- Diverse Assoziationen bei verschiedenen Themen
- Kulturvielfalt
- Mangelnde Verwurzelung in der eigenen Religion (v. a. bei Christen), geringe Kenntnis und eingeschränkter Informationsaustausch
- Intoleranz, die oft über religiöse Aspekte hinausgeht
- Misstrauen gegenüber den Motiven der Dialogpartner (Muslimen wird gerne der Versuch der Missionierung vorgeworfen)
- Fehlende Überzeugung: Sinn, Zweck und Werte interreligiösen Dialogs werden in Frage gestellt (vgl. Väth, 2011, S. 268f.)

Christlichen Theologinnen und Theologen ist bewusst, wie wichtig die Erziehung zum Interreligiösen Dialog ist und somit fordern sie:

- Andere Religionen in den Lehrplänen der Schulen stärker zu berücksichtigen
- Theologiestudenten zur Aus-, und Weiterbildung in anderen Religionen fördern
- Eine verstärkte Zusammenarbeit religiöser Ausbildungsstätten, die sich auch Studierenden anderer Religionen und Konfessionen öffnen sollen
- Überarbeitung der Lehrbücher für den Religionsunterricht (vgl. Krobath, 2020, S. 282-290)

Es stellen sich im Zusammenhang damit also sowohl die Chancen als auch die Probleme einer Institutionalisierung des Interreligiösen Dialogs, inklusive dessen Berücksichtigung in der Lehrerausbildung, den Lehrwerken und den Lehrplänen.

Der Interreligiöse Dialog ist daher spezifisch zu definieren. Grundsätzlich sind interreligiöse Dialoge auf mehreren Ebenen vorstellbar. Da wäre zum einen die Ebene des Dialogs als reziproke Kommunikation zwischen Menschen (in diesem Fall unterschiedlicher Konfessionen). Zum anderen kann mit Dialog eine Haltung ausgedrückt werden, die durch Hochachtung und Freundschaft geprägt ist (auch zwischen Angehörigen unterschiedlicher Konfessionen) (vgl. Sajak, 2018, S. 31). Die eigentliche Definition von Interreligiösem

Dialog reicht aber weiter: Ein solcher lässt sich definieren als Bemühung um „*die ernsthaften und konstruktiven Beziehungen zwischen Personen und Gemeinschaften anderen Glaubens [...], mit dem Ziel, sich gegenseitig zu verstehen und einander zu bereichern*“ (Sajak, 2018, S. 31).

Voraussetzungen dafür sind nach Lehmann (2002, S. 3) eine Grundhaltung der Ebenbürtigkeit, eine positive, begründete Haltung zu Sinn und Nutzen von Religion, eine Orientierung auf praktisches Handeln zum Menschenwohl und eine kritische Reflexion des Widerspruchs zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

3.2 Interreligiöses Lernen

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Interreligiöse Dialog in Begriff und Bedeutung näher definiert. Der Interreligiöse Dialog ist daher klar umrissen. Damit er in der Schule stattfinden kann und vor allem auch Ergebnisse zeitigen, ist er deshalb zwangsläufig mit interreligiösen Lernprozessen, also dem interreligiösen Lernen wechselseitig verbunden (vgl. Sajak, 2016). Es geht zunächst darum, zu bestimmen, wie sich interreligiöses Lernen beschreiben lässt.

„Idealerweise finden sich beim interreligiösen Lernen Angehörige verschiedener Religionen zusammen, um die Glaubensüberzeugung der Anderen kennenzulernen und in Auseinandersetzung mit ihnen den eigenen Glauben kritisch zu reflektieren und zu vertiefen. Bei dieser Form des Lernens ist der dialogische Aspekt besonders wichtig, da es immer um ein Lernen voneinander geht.“ (Väth, 2011, S. 270)

Viele sehen dabei die Festigkeit im eigenen Glauben als Voraussetzung. Im Unterricht macht sich dabei allerdings ein Ungleichgewicht bemerkbar: Muslimische Schülerinnen und Schüler kennen ihre Religion meist besser und sind tiefer in ihr verwurzelt als ihre christlichen Klassenkameraden, was einen gleichberechtigten Dialog erschwert, wenn nicht gar unmöglich macht (vgl. Väth, 2011, S. 271).

3.2.1 Interreligiöses Lernen als Teil des interkulturellen Lernens und vice versa

In den 1990er Jahren wurde in Österreich das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ eingeführt. Dieser Schritt sollte einen Beitrag zum gegenseitigen Verständnis leisten, für die Anerkennung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und für den Abbau von Vorurteilen sorgen (vgl. Tuhcic, 2012, S. 129).

Dennoch dürfen interkulturelles und interreligiöses Lernen nicht gleichgesetzt werden, auch wenn sie in einem Nahe- und Wechselverhältnis stehen und sich stellenweise überschneiden:

„Interreligiöses Lernen wird oft mit dem interkulturellen Lernen gleichgesetzt, wohl auch, weil sich Sitten und Bräuche oft aus der rituellen Praxis einer religiösen Tradition erklären lassen. Dabei wird aber übersehen, dass in die Riten und Regeln der großen Weltreligionen oft auch Elemente der lokalen Kulturen eingegangen sind. So haben die Trennung der Geschlechter im Gottesdienst, das Ritual der Beschneidung oder auch die Vorschriften zur Ernährung in Judentum und Islam eben nicht nur theologische Gründe.“ (Sajak, 2018, S. 27)

Die Schnittmengen zwischen den beiden Konzepten bestehen vor allem in Bezug auf die lebensweltlichen-praktischen Angelegenheiten, hier insbesondere auch dem Ermöglichungsziel: Es geht um angstfreie, respektvolle und reflexive Auseinandersetzung mit dem Fremden – lediglich der Fokus (Religion bzw. Kultur) unterscheidet sich. Dabei sind die beiden Bereiche miteinander verschränkt und einander nicht unter- oder überzuordnen (vgl. Sajak, 2018, S. 27f.)

3.2.2 Voraussetzungen für interkulturelles und interreligiöses Lernen

Nach Brigitte Väth sind einige Voraussetzungen erforderlich, um ein erfolgreiches gemeinsames, dialogisch orientiertes Lernen zu ermöglichen. Dieses macht erst dann Sinn, wenn die Klassengemeinschaft aus verschiedenen Kulturen und Religionen besteht und deren Alltag sich auch innerhalb der gleichen Stadt widerspiegelt. In sehr homogenen Klassen und Orten soll es zu Begegnungen mit Besuch (Vertreterinnen und Vertretern der jeweiligen Kultur oder Religionsgemeinschaft) kommen (vgl. Väth, 2011, S. 271). Der Besuch außerschulischer Lernorte wie Moscheen oder Kirchen verstärkt das gemeinsame Lernen und ermöglicht den Kindern nicht nur das theoretische Lernen in der Klasse, sondern viel mehr ein Erlebnis, das erinnert wird und im Gedächtnis bleibt (vgl. Leimgruber, 2007, S. 222-224). Voneinander lernen, den Dialog ermöglichen, allen Beteiligten Offenheit und Respekt gegenüber zeigen. Ein solches Begegnungs- und Erlebnislernen schließt niemanden aus. Diese Art der Begegnung soll nicht nur SuS, aber auch Lehrerinnen und Lehrern ein gutes Gefühl geben, sowie natürlich auch den Eltern. Eltern prägen ihre Kinder selbst sehr stark mit eventuellen Meinungen und Vorurteilen (vgl. Väth, 2011, S. 271f.).

Ein bedeutsamer Aspekt ist die Kompetenz der Lehrperson. Oft verfügen Religionslehrkräfte über keine ausreichenden Kenntnisse über andere Religionen, denn während der Ausbildung konzentriert sich der Betroffene oft auf die eigenen Kulturen und Religionen, selten wird er jedoch über andere informiert (vgl. Jäggli, 2008, S. 8-9). Wichtig hierbei ist die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen, die andere Religionen unterrichten. Es kann durch informierende Gespräche zwischen den Lehrkräften kommen, noch besser wäre es, wenn sie gemeinsame Projekte entwerfen und verwirklichen könnten. Die Auswahl von Räumen und Lernorten wird auch zu einem zentralen Aspekt, da viel Platz und Raum für lukrative Gespräche benötigt wird (vgl. Vöth, 2011, S. 272).

3.2.3 Kultur und Religion – Vom interkulturellen zum interreligiösen Lernen

Wenn es um interreligiöses und interkulturelles Erziehen geht, steht das heutige österreichische Bildungssystem vor unterschiedlichen Herausforderungen. Einer der wichtigsten Aspekte dieser Herausforderung ist Religion. Dieses vielseitige Phänomen, das mit mehrfacher Erklärungsdimension verbunden ist, wird heute im engsten Sinne als „Rückbindung“ verstanden. Diese Bindung soll die Interaktion des Menschen mit übernatürlichen Mächten, dem Heiligen, Göttlichen und der Herkunft hervorheben (vgl. Vöth, 2011, S. 130). Genauer aber kann Religion einen fundamentalen Beitrag in der Gesellschaft leisten.

In der Religiosität drückt sich die feste innere Überzeugung aus, wodurch das Leben Sinn und Festigung erhält – Religion als Religiosität umfasst daher Begriffe wie „*Lebensauffassung, Weltanschauung, Dasein-Grundhaltung, Gesamtorientierung u. Ä.*“ (Schmidt, 1993, S. 111).

In der Gesellschaft umfasst Religion als kulturell sichtbaren Kontext die Felder:

„Wissen (mythologische oder rationale Deutung der Welt und des Lebens), Überzeugung (Glaube, subjektives Bekenntnis), Denken (Theologie, Dogmen, Bekenntnis), Haltung (Glaube oder Frömmigkeit als Vertrauenshaltung, innere Einstellung, Lebensweise), ferner ein Symbolsystem, Sprache, Gemeinschaft, Rituale (private Praxis) u.a; Religion ist eine eigene ‚Kultur‘ mit spezifischen Zeichen und Ritualen.“ (Schmidt, 1993, S. 131)

In diesem Sinne versteht man Kultur als komplett gestaltete Lebenswelt des Menschen. Oft können Kinder, die mit einer oder mehreren Kulturen aufgewachsen sind und zu einer Religionsgemeinschaft gehören, nicht zwischen Kultur und Religion unterscheiden. Der

protestantische Theologe Wilhelm Gräb ist überhaupt der Meinung, dass Kultur und Religion untrennbar verbunden sind. Entsprechend schlussfolgert Werner Schmidt, dass sich Religion selbst unter kulturellen Konstellationen wahrnehme und für den auf den auf Kultur angewiesenen Menschen verstehbar sei (vgl. Schmidt, 1993, S. 132).

In der heutigen pluralen Gesellschaft spielt Kultur eine entscheidende Rolle. Denn Religion kann nur besser verstanden werden, wenn man sie auch mit der Kultur, die sich in und durch sie ausdrückt, selbst verbindet. Die Prozesse interkulturellen und interreligiösen Lernens werden vollzogen und bilden somit einen Raum für Gesellschaft und Kultur (vgl. Tautz, 2012, S. 22).

„Eine wichtige Bedeutung hat der Kulturbezug der Religion auch seit der vermehrten Präsenz anderer Religionen in Österreich. Interreligiöse Begegnungen und interreligiöses Lernen sind ohne den Bezug zum jeweiligen kulturellen Hintergrund nicht zu denken. Deshalb gilt es, Religionen in ihren kulturellen Erscheinungsformen genau wahrzunehmen und ihnen vor allem Raum zu geben.“ (Tuhcic, 2012, S. 132).

3.2.4 Das österreichische Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Das Unterrichtsprinzip interkulturellen Lernens wurde in den 90er Jahren eingeführt und war somit eine *„pädagogische Antwort auf die Migration in Österreich“* (Tuhcic, 2012, S. 133). Das Zusammentreffen von unterschiedlichen Kulturen und religiösen Überzeugungen in der Schule stellt Lehrer*innen und Schüler*innen vor Herausforderungen und lässt viele mit unbeantworteten Fragen zurück. Diese Fragen sollten von der Lehrkraft, die sich auch oft überfordert fühlt, beantwortet werden (können) (vgl. Jäggle, 2008, S. 6). Damit man auf Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen kann, sollte der kulturelle und religiöse Pluralismus in der Schule berücksichtigt und ernst genommen werden. Das Unterrichtsprinzip interkulturellen Lernens ist an sich kein eigenständiges Fach und hat nicht nur die Aufgabe, andere Kulturen kennenzulernen. Ziel ist es, die Vorurteile gegenüber anderen Menschen mit anderen Kulturen, Religionen, Sitten und Sprachen abzubauen, zu einem gemeinsamen Handeln zu führen und gegenseitiger Diskriminierung und Ablehnung entgegenzuwirken (vgl. Tautz, 2012, S. 69). Es geht hier nicht um einen Wettbewerb zwischen den Kulturen, sondern vielmehr um Vielfalt als Bereicherung.

„Bei der Begegnung mit anderen Kulturen in der Schule braucht es gegenseitige Verständigung, die gefördert werden kann. Dabei ist die Kommunikation ein wichtiges Werkzeug, welches zu Respekt, Anerkennung und Wertschätzung beitragen kann. (Küng, 2002, S. 5)

Kommunikation kann viele Probleme in der Schule bewältigen. Wenn es einen Raum für diese Kommunikation in der Schule gibt, werden Missverständnisse gleich beseitigt. Daher spielen diese eine wichtige Rolle in einer multikulturellen und multireligiösen Schule im heutigen Österreich.

„Das gemeinsame Lernen und Leben von Kindern in den Schulklassen, die Einbindung und Sichtbarmachung ihrer Sprache sowie die Respektierung ihrer kulturell bedingten Lebensverhältnisse.“ (Wakonig, 1996, S. 22)

Es darf durchaus die These aufgestellt werden, dass Schulen einen sehr wichtigen Beitrag zum gemeinsamen friedlichen Zusammenleben leisten können und den Respekt und verständnisvollen Umgang mit anderen Menschen verschiedener Glaubensbekenntnisse fördern. Es ist wichtig zu erwähnen, dass interkulturelles Lernen nicht nur die Aufgabe der Schule ist, sondern eine Leistung der ganzen Bevölkerung.

„Interkulturelle Erziehung ist [...] Erziehung zur internationalen Verständigung, vor der eigenen Haustür. Dies meint die Durchbrechung der monokulturellen Ausrichtung des Bildungswesens ebenso wie der Kulturpolitik. Interkulturelle und Integrative Arbeit ist notwendigerweise konfliktreich und kann nur erfolgreich sein, wenn Pädagogik und Gesellschaftspolitik dieselben Ziele verfolgen.“ (Fischer, 1991, S. 272)

In diesem Zusammenhang ist Schule als Spiegelbild der Gesellschaft dennoch der zentrale Ort für den Erwerb von Kompetenzen des interkulturellen Lernens. Das beschriebene Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen muss deshalb in der Schule verankert werden. Folgt die Schule einem solchen Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen in allen Fächern, wie es bei einem Unterrichtsprinzip der Fall ist, dann wird der Religionsunterricht zu einem der bedeutendsten Fächer, um dem damit verbundenen Auftrag einer Verschränkung interkulturellen und interreligiösen Lernens nachzukommen (vgl. Tuhcic, 2012, S. 135).

3.3 Dialogtheologische Modelle

Die Vielfalt an Religionen ist ein Zeichen unserer modernen Gesellschaft. In den letzten zwei Jahrzehnten haben sich im Bereich des fundamentaltheologischen Forschungsfeldes der Religionstheologie drei Modelle entwickelt, die die Herausforderung der Moderne und der Vielfalt der Religionen in der Gesellschaft und die Frage des Verhältnisses zu den anderen zu berücksichtigen und zu klären beanspruchen (vgl. Tautz, 2012, S. 94). Der Dialog der Religionen entwickelt sich durch eine „Theologie der Religionen“, die sich als eine Form von Dialogtheologie versteht (vgl. Schweitzer, 2014, S. 49). Die Modelle wurden später als Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus bezeichnet. Diese Modelle dienen weniger als eine Grundlage für den interreligiösen Dialog, sondern beschäftigten sich mit der Frage nach der Stellung des Christentums innerhalb verschiedener Religionen. Die Bedeutung der Einzigartigkeit, die Absolutheit des Christentums und die Frage nach dem Heil für die Menschheit stehen hier zentral als Bedeutungsträger dar (vgl. Tautz, 2012, S. 94). Diese drei Grundmodelle sind für den Dialog der Religionen sehr bedeutend, *„weil in ihnen in sittlich-praktischer Hinsicht höchst unterschiedliche Formen des geforderten Umgangs mit anderen Religionsgemeinschaften entsprechen“* (Tautz, 2012, S. 94).

3.3.1 Das Modell des Exklusivismus

„Unter Exklusivismus wird eine religionstheologische Position verstanden, nach der die Möglichkeit teilhafter Gotteserkenntnis und Gottesbezeichnung in nur einer einzigen Religion gegeben ist.“ (Tautz, 2012, S. 94) Es handelt sich um ein Modell, welches nur die eigene Glaubensüberzeugung und Tradition als Wahr anerkennt und anderen keinen Zugang lässt. (vgl. Schweitzer, 2014, S. 499) Diese Modelle spiegeln sich in unterschiedlichen christlichen Kirchen wider. Laut Claus Peter Sajak beschreibt das Modell des Exklusivismus eine religionspädagogische Position, die ihre eigene Religion und absolute Wahrheit über Gott und die Welt besitzt, und nur durch diese Religion den Weg zu Gott exklusiv festlegen und verwalten kann.

Dabei wird dieses Modell als Absolutheitsanspruch gekennzeichnet, es unterscheidet zwischen Christentum, anderen Religionen und Weltanschaulichen Wahrheiten, so werden Fragen aufgestellt wie wahr – unwahr, richtig – falsch, Leben – Tod, Licht – Dunkel (vgl. Tautz, 2012, S. 95). Mit dem Satz *„Extra Ecclesiam nulla salus“* kann nicht von der vertretenen Position der katholischen Kirche zurückgewichen werden. Daher schließt der Exklusivismus für andere Religionen den Heil vermittelnden bzw. den Offenbarungscharakter

aus. Bis ins 20. Jahrhundert hinein vertrat die römisch-katholische Kirche die Meinung, dass jeder der getauft war und den Glauben der Kirche vertrat, eine Chance auf Heil bekommen sollte. Wer aber ungetauft, oder das Evangelium Jesus Christus leugnete, war ohne Aussicht auf Heilchancen, Rettung oder Erlösung durch Christus (vgl. Leimgruber, 2007, S. 50). Das Modell des Christo zentrischen Exklusivismus wurde in der Variante bei Martin Luther (1483–1546) und in der dialektischen Theologie (Karl Barth, 1886–1968) veröffentlicht (vgl. Leimgruber, 2007, S. 52) Mit dem zweiten vatikanischen Konzil hat sich die römisch-katholische Kirche von dieser Einstellung distanziert. Für den interreligiösen Dialog erscheint dieses Modell nicht für sinnvoll und äußerst unangebracht, da die christliche Kirche sich als einzige Wahrheit vertritt und über alle andere Religionen stellt. Die Grundlagen des Dialogs erscheinen hier nicht offen und respektvoll, sondern tendieren zu einer Missionierung der Religionsrichtung. Dieses Modell, demzufolge der Dialog mit anderen Religionen ausschließlich im Sinne der Mission verstanden werden kann, sehen Vertreter der pluralistischen Religionstheologie als weitestgehend überholt an (vgl. Tautz, 2012, S. 95)

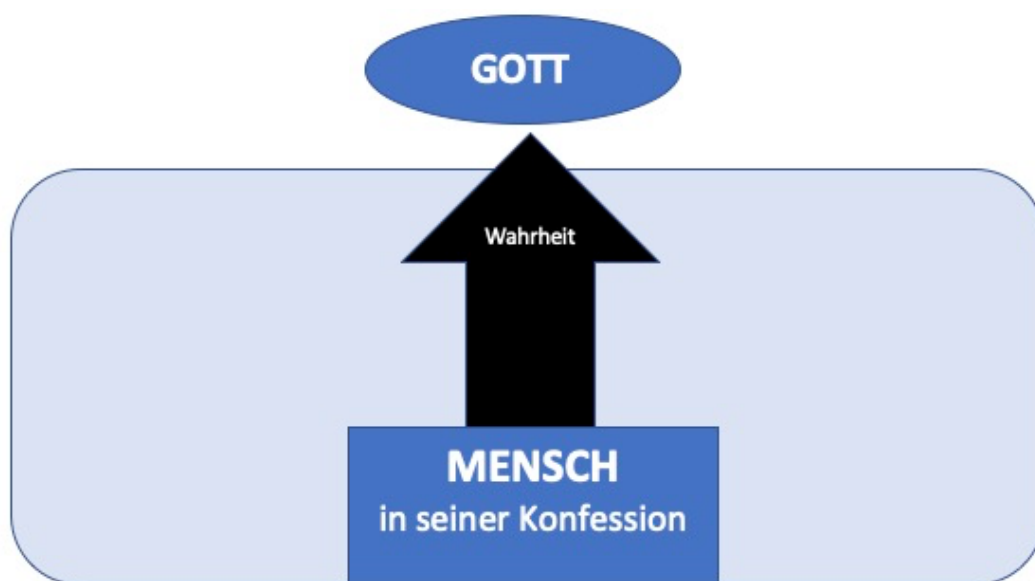


Abbildung 1: Exklusivistisches Modell (eigene Erstellung nach Sajak, 2018, S. 36)

3.3.2 Modell des Inklusivismus (Modell des II. Vatikanischen Konzils)

Inklusivistische Auffassungen sind, wie die des Zweiten Vatikanischen Konzils, der Meinung, dass andere Religionen zwar einen gewissen Anteil an Wahrheit beinhalten, aber nur in der eigenen Tradition zu finden sind, in diesem Fall also innerhalb der katholischen Kirche (vgl. Schweitzer, 2014, S. 49) Nach dem zweiten Vatikanischen Konzil vertritt die katholische

Kirche das Modell des Inklusivismus. Bei diesem Modell haben alle Menschen, egal welcher Religion angehörig, die Möglichkeit das Heil zu erlangen, auch wenn Jesus Christus als einziger Vermittler zwischen Gott und Menschen fungiert, Religion kann hier einen Teil dieser Mutterschaft übernehmen (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, 2007, N.5).

Die Kirche ist fest überzeugt, dass andere Religionsmitglieder bzw. Menschen durch die Gnade Jesu das Heil erlangen können, der ihnen durch den heilige Geist gegeben worden ist (vgl. Denzinger, 1991, S. 1290-1292). Mit dieser Meinung öffnet sich die katholische Kirche gegenüber allen anderen Religionen und lässt sich universal vertreten. *„Damit lässt dieses Modell die Offenbarungsvorstellung insgesamt zurücktreten und bevorzugt universal und universalgeschichtliche Interpretationen.“* (Tautz, 2012, S. 96) Das Modell des Inklusivismus wird mit der Aussage der Bibel in Bezug auf Heil konform und sieht nicht nur Jesus Christus als Erlöser, sondern bezieht sich universell auf eine größere Macht (vgl. Leimgruber, 2007a., S. 54). Im Vergleich merkt man die Entwicklung dieses Modells in Bezug auf den interreligiösen Dialog, ein rechtes Verständnis und eine wahrhaftige Wertschätzung fremder Religionen ist den Vertretern der pluralistischen Religionstheologie zufolge mit dem Modell des Inklusivismus dennoch nicht möglich, denn der Inklusivismus vereinnahmt andere Religionen und lässt ihnen nicht das Anders- Sein (vgl. Tautz, 2012, S. 97)

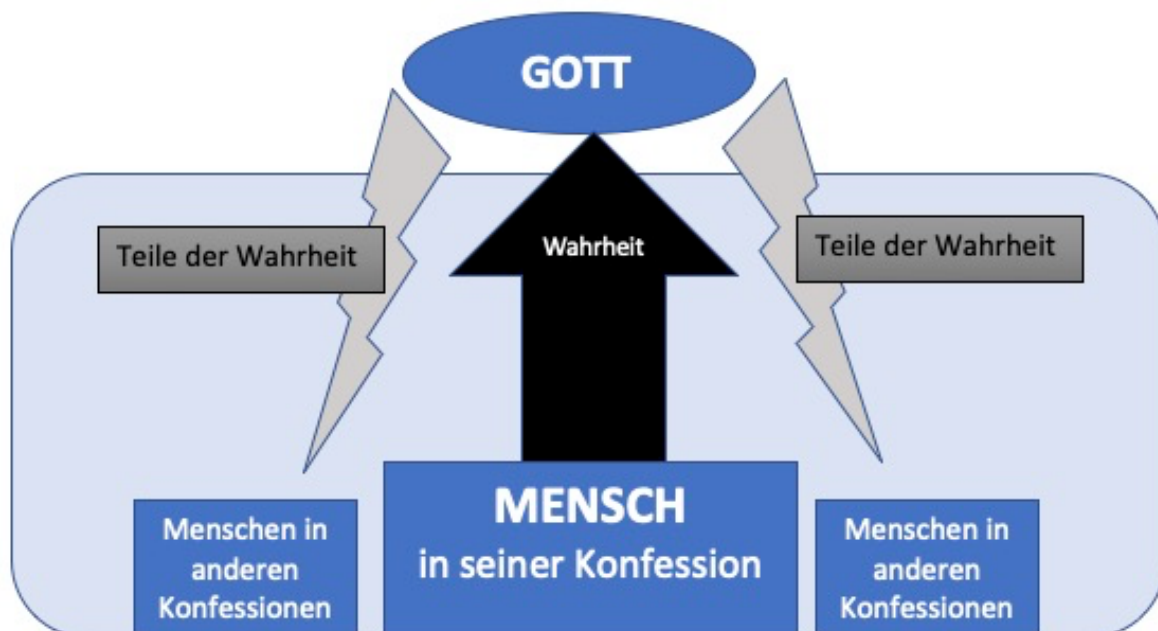


Abbildung 2: Inklusivistisches Modell (eigene Erstellung nach Sajak, 2018, S. 43)

3.3.3 Das Modell des Pluralismus

Bei diesem Modell, das in den 1970er und 80er-Jahren von christlichen Theologen unterschiedlicher konfessioneller Herkunft entwickelt wurde, wird deutlich, dass Heil und Erlös nicht nur mit Jesus Christus zusammenhängen, sondern auch durch Buddha und Muhammad (a.s) unterstützt werden. Im Mittelpunkt steht ein „*weitgehend abstrakter Gottesgedanke (Theozentrik) oder das Heil des Menschen (Soteriozentrik)*“ (Tautz, 2012, S. 97). Der Theologe und Vordenker John Hicks (1920), der von seiner pluralen englischen Stadt Birmingham geprägt war, vertritt dieses Modell in seinen Hauptthesen. Er hat Erfahrungen gesammelt, indem er verschiedene Gottesdienste besucht und sich eine nahe Bild geschaffen hat. Er war in einer Synagoge, in einer Moschee, in einer Kirche und in einem Hindutempel (vgl. Leimgruber, 2007, S. 52). Er war fest überzeugt, dass bei allen Religionen dasselbe passiert, Menschen huldigen einer höheren Wirklichkeit. „*Die Menschen kennen diese höhere Wirklichkeit als personalen, guten, gerechten und sie liebenden Gott, der ihnen zugleich Liebe zum Nächsten gebietet*“ (Leimgruber, 2007, S. 52).

Für Hicks gibt es keine Gleichheit der Religionen, wohl aber enthalten alle im Kern dieselbe Erlösungsverheißung, nur mit anderen Formen. Dieser Gedanke soll Achtung vor dem Leben, Einhaltung elementarer Lebensregeln, Anerkennung anderer Religionen und den Dialog mit ihnen ermöglichen. Anhand dieser These können Christen mit den Angehörigen anderer Religionen in Dialog treten (vgl. Leimgruber, 2007, S. 52). Kritisiert wird die pluralistische Religionstheologie aus neutestamentlicher Sicht. Es stellt sich die Frage, ob und wieweit dieses Modell für alle Gläubigen vereinbar ist. Hick begründet seine Ideen mit der religionsphilosophischen Hypothese, dass Gottes Wille, seine Gerechtigkeit und seine Gnade für die ganze Schöpfung gelten, sich aber in verschiedenen Offenbarungen zeigen. Hinzu postuliert Hick, dass keine Religion die Fülle und Vollkommenheit Gottes reklamieren darf. Damit diese Religionen Dialog fähig sind, soll sich keine Religion zum alleinigen Verwalter der Offenbarung Gottes erklären. Dieses Modell, welches bis heute von einigen Theologen vertreten wird, plädiert für Gleichwertigkeit des Christentums neben anderen Religionen (vgl. Leimgruber, 2007, S. 53).

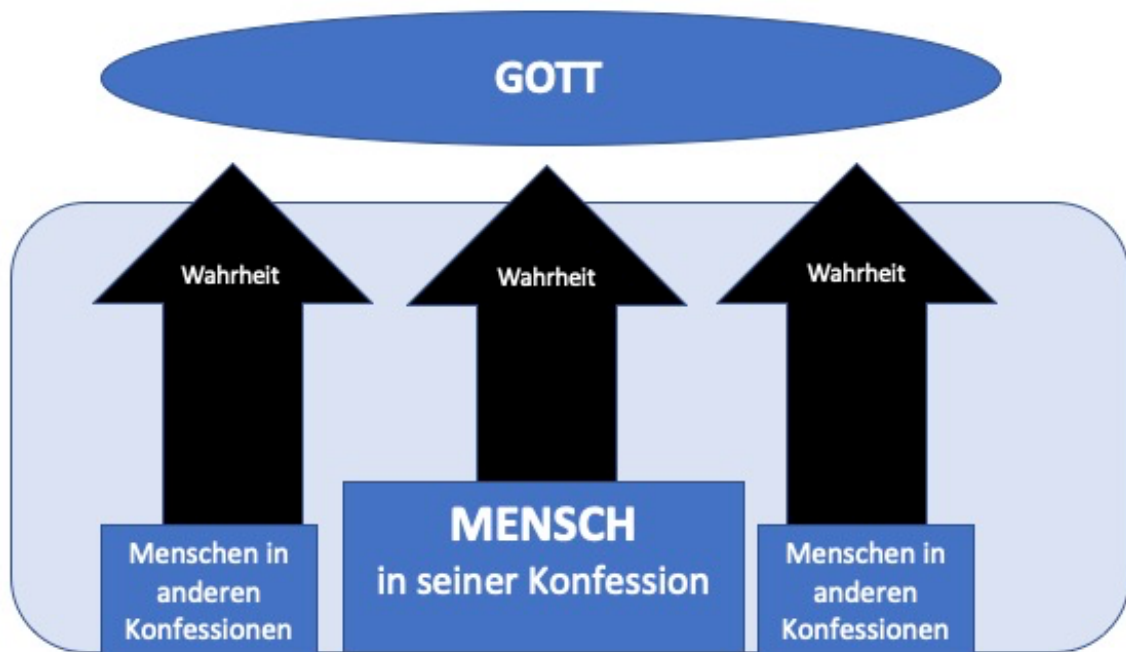


Abbildung 3: Pluralistisches Modell (eigene Erstellung nach Sajak, 2018, S. 47)

Ein Interreligiöser Dialog in einem modernen Verständnis ist nur mit dem dritten, dem pluralistischen Modell möglich, da im Rahmen etwa des inklusivistischen Modells nicht alle Voraussetzungen, beispielsweise in punkto Begegnung auf Augenhöhe, gegeben sind.

Ein pluralistisches Verständnis ist auch religiös zu begründen, und zwar mit dem Argument der unbegrenzten Größe, Erhabenheit und (etwa im islamischen Verständnis) der dem Menschen entzogenen Essenz Gottes. Diesbezüglich hat etwa Paul Knitter für das Christentum festgestellt:

„Auf eine Theologie der Religionen angewendet, verlangt die Anerkennung des Geheimnisses Gottes von uns auch die Anerkennung der Tatsache, dass keine Religion und keine Offenbarung das einzige, letzte, exklusive oder inklusive Wort Gottes sein kann. Solch ein letztes Wort würde Gott begrenzen und ihm sein Geheimnis nehmen.“ (Knitter, 1994, S. 91)

Eben dieses Argument kann für eine pluralistische Sicht auf die Religionen auch aus dem eigenen Bekenntnis heraus ins Treffen geführt werden und die Voraussetzung für einen aufrichtigen Interreligiösen Dialog und interreligiöses Lernen bilden.

4 Interreligiöses Lernen – Bereicherung durch Begegnung

Obwohl es keine allgemeingültige Definition von interreligiösem Lernen gibt, so lassen sich doch wesentliche Inhalte des interreligiösen Lernens festmachen, denn es handelt sich um die Gesamtheit der Prozesse im Zusammenhang interreligiöser Begegnung, die zu einem Wissenszuwachs und vermehrtem Verständnis für die andere Religion bzw. Kultur führen.

4.1 Zum Verständnis interreligiöser Bildung

Unter dem Begriff interreligiöser Bildung oder interreligiöses Lernen ist eine allgemein akzeptierte Definition nicht möglich (vgl. Schweitzer, 2014, S. 31).

Schon in den letzten 50 Jahren sind Fragen des interreligiösen Lernens stärker in den Vordergrund getreten. Die Welle der Immigration, der Wandel von Kultur und Gesellschaft sowie die Globalisierung lassen viele Fragen offen und ein Miteinander scheint stets ungewiss. Es gibt viele historische Meilensteine auf dem Weg zu einem veränderten Bewusstsein im Verhältnis zwischen Christentum und nicht-christlichen Religionen, die sich weitestgehend aus den Entschlüssen des Zweiten Vatikanischen Konzils in den 1960er Jahren ableiten lassen. Diese neue Stellungnahme der Kirche hat viele Religionspädagoginnen und Religionspädagogen inspiriert, neue Konzepte zu gestalten und die Veränderung der Gesellschaft inklusive Wandel der Kultur zu berücksichtigen.

Diese Entwicklungen führten dann ab dem Ende der 1990er Jahre zu wesentlichen Entwürfen im Bereich des interreligiösen Lernens, insbesondere von den evangelischen Religionspädagogen Karl Ernst Nipkow und Johannes Lähnemann – beide geprägt von der Theologie und Religionspädagogik im Kontext Weltreligion der 60er Jahre (vgl. Lähnemann, 2008, S. 34-36). Nipkow setzte seine Akzente auf der Pluralitätsthematik und Lähnemann postulierte: „*Kein Religionsfriede ohne interreligiöses Lernen!*“ (Lähnemann, 2007, S. 17). Diese beiden begründeten die Wichtigkeit des interreligiösen Lernens für einen friedensbildenden Bildungsauftrag und wirkten so als ständige Bezugspunkte für die Religionspädagogik. Es gab weitere Veröffentlichungen von evangelischer Seite, so steuerten Folkert Rickers und Wolfram Weiße Wichtiges bei, die Comenius-Veröffentlichung von 2005 *Handbuch zum interreligiösen Lernen* präsentierte den Stand der deutschsprachigen Diskussion zum Thema. Die bedeutsamsten Impulse einer Publikationstätigkeit erfolgten jedoch dann eher im katholischen Bereich, etwa von Stephan Leimgruber, Claus Peter Sajak, Max Bernlocher und Mirjam Schambeck (vgl. Schweitzer, 2014, S. 32).

Der Begriff des interreligiösen Lernens wurde also als spezifischer Beitrag der Religionspädagogik geprägt und aus einem theologischen Verständnis der interreligiösen Begegnung gespeist, das sich seinerseits von einem ursprünglich exklusivistischen Zugang zu einem inklusivistischen und schließlich einem pluralistischen Zugang verschob. Mit dem Begriff des interkulturellen Lernens, der wiederum von der allgemeinen Pädagogik geprägt wurde, gibt es dabei zahlreiche Überschneidungen, da sich Religion und Kultur in einem pädagogischen Verständnis nicht immer leicht abgrenzen lassen.

„In den 1980er Jahren vollzog sich ein Übergang von den sogenannten Ausländerpädagogiken, die auf eine Anpassung an die Verhältnisse in Deutschland zielte, zu einer ‚interkulturellen Pädagogik‘, auf der Grundlage wechselseitiger Anerkennung zwischen den Kulturen und ihren Angehörigen. Hier wird dann auch von interkulturellem Lernen gesprochen, und dieser Begriff bildet einen wichtigen Hintergrund für das sich allmählich herauskristallisierende Verständnis interreligiösen Lernens.“ (Schweitzer, 2014, S. 48)

Aus dem Begriff des interreligiösen Lernens wurden dann alle konkreten Unterrichtsmodelle bzw. -prinzipien abgeleitet, auch hier gibt es zahlreiche Überschneidungen von Begriffsentwicklungen und der Formulierung von unterrichtsbezogenen Modellen des interreligiösen Lernens.

4.2 Interreligiöses Lernen in der Religionspädagogik

Im Folgenden werden der Begriff des interreligiösen Lernens und drei Konzepte seiner Definition durch anerkannte christliche Theologen bzw. Religionspädagogen präsentiert.

4.2.1 Interreligiöses „dialogisches“ Lernen nach Nipkow

Seit Anfang der 1980er Jahre versucht Lähnemann mit seiner Veranstaltungsreihe „Nürnberger Foren“ den interkulturellen und interreligiösen Dialog mit Hilfe von Kolleginnen und Kollegen anderer Religionsgemeinschaften zu entwickeln und voranzutreiben (vgl. Schweitzer, 2014, S. 50), auch hinsichtlich des Islams (vgl. Nipkow, 2008, S. 34f.). Im Vergleich ist der Entwurf von Nipkow, der das Wissen und die Informationen über Religionen, Begegnungen und Dialoge darstellen sollte, besonders fordernd und weiterführend noch ersichtlicher. Nipkow ist der Meinung, dass interreligiöses Lernen nicht auf allgemeine Lehren oder Glaubensüberzeugungen verschiedener Religionen reduziert oder

beschränkt werden kann. Vielmehr soll die für unsere Gegenwart bestimmende, geschichtlich gegebene Verfassung die Religionen und deren Verhältnisse zueinander den Ausgangspunkt bilden (vgl. Nipkow, 1998, Bd. 2, S. 47-52).

„Darin zeigt sich Nipkow einem Bildungsverständnis verpflichtet, das in konstitutiver Weise auf den geschichtlichen Wandel des menschlichen Daseins und auch der Religionen eingestellt ist. Nur auf diese Weise, so seine Überzeugung, kann der Religionsunterricht eine Konkretion erreichen, die dann ihrerseits Voraussetzung der Relevanz dieses Unterrichts ist.“ (Schweitzer, 2014, S. 50)

Nipkow plädiert für eine Unterscheidung zwischen Erwachsenen-Dialog und der spezifischen Lernvoraussetzung von Kindern und Jugendlichen, die konstitutiv berücksichtigt werden müssen. Denn innerhalb der Dialog-Theologie wird stets auch von der Voraussetzung ausgegangen, dass die Möglichkeit eines Überzeugt-Werdens vom anderen besteht. Dieses Prinzip kann nicht auf die Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen übertragen werden. Diese Konkretisierung überträgt Nipkow auch auf seinen Ansatz des interreligiösen Lernens, den er geschichtlich orientiert und nicht in abstrakter Weise zum Christentum hin reflektiert werden. Es braucht nach Nipkow eine Reflexion der konkreten Verhältnisse, weil die Begegnungen zwischen Religionen und damit auch das interreligiöse Lernen häufig durch historische Konzepte geprägt wurde (etwa des Nationalsozialismus, der Kreuzzüge usw.) (vgl. Nipkow, 1998, Bd. 2, S. 130ff.). Mit diesen theologischen, religiös-kulturellen, aber auch politischen Dimensionen ist für jede Religion eine kritische Auseinandersetzung zu suchen, um nicht Pauschalurteilen zu verfallen (vgl. Schweitzer, 2014, S. 51):

4.2.2 Interreligiöse Bildung nach Schweitzer

Für Friedrich Schweitzer ist interreligiöse Bildung eine fächerübergreifende „Dimension von Bildung“, die eine dialogische Einstellung zum Ziel hat (vgl. Danzl, 2018, S. 42). Interreligiöse Bildung beruht auf Verständnis, Zuversicht und gegenseitigem Vertrauen und dient Menschen der unterschiedlichen Religionsgemeinschaften dazu, sich mit Toleranz, in Respekt und Frieden auf der Basis gegenseitiger Anerkennung zu begegnen.

Interreligiöse Bildung ist eine allgemeine Bildungsaufgabe mit dem Ziel des Erwerbs von Dialogfähigkeiten auf der Grundlage dreier Zielsetzungen:

1. Die erste Zielsetzung umfasst den Erwerb von Wissen über die unterschiedlichen Religionen.

2. Zweitens sollen negative Einstellungen abgebaut und positive Haltungen für ein friedliches Zusammenleben in einer multireligiösen Gesellschaft entwickelt werden.
3. Die dritte Zielsetzung richtet sich auf die Auseinandersetzung mit anderen religiösen Traditionen und Glaubensweisen.

Zu diesen drei Zielsetzungen Wissen, Einstellung und existenzielle Auseinandersetzung tritt die „Pluralismus-Fähigkeit“ als weitere Säule in der Konzeption von Schweitzer (vgl. Danzl, 2018, S. 43).

4.2.3 Interreligiöses Lernen bei Rickers

Für Folkert Rickers findet interreligiöses Lernen statt, *„wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen und wo sie Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen.“* (Schweitzer, 2014, S. 52) Rickers sieht interreligiöses Lernen als ein Begegnungslernen zwischen Angehörigen verschiedener Religionen (vgl. Lachmann, 2010, S. 32-36). Ohne den Begriff zu definieren, stellt er fünf Kriterien zur Verdeutlichung des spezifischen Gehalts interreligiösen Lernens auf (vgl. Danzl, 2018, S. 39).

1. Interreligiöses Lernen findet nur in der täglichen Lebenspraxis statt, wenn sich Mitglieder verschiedener Religionen begegnen, und die Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen. Dies kann auch im jeweiligen Religionsunterricht geschehen, wenn Schülerinnen und Schüler aus anderen Religionen daran teilnehmen. 2. Interreligiöses Lernen stellt aber keine neue religionspädagogische Unterrichtskonzeption darstellen. Das soll sie auch nicht, denn es soll vielmehr um eine „Lerndimension“ gehen, die nicht in der Beschränkung auf ein Unterrichtsfach eröffnet werden kann. 3. Dieses Lernen vollzieht sich zwischen Angehörigen verschiedener Religionen und „selbstbestimmt“: Rickers bevorzugt daher terminologisch „interreligiöses Lernen“ vor „interreligiöser Erziehung“. 4. Die Grundform dieser Lernprozesse ist der authentische Dialog. 5. Die Forderung nach authentischer Vermittlung hat Konsequenzen für die Lehrenden, die nun zu „(Mit-) Lernenden“ werden – es sollen *die „Gedanken-, Erlebnis- und Gefühlswelt einer bestimmten Religion“* (Rickers, 2001, S. 876) vermittelt werden, nicht deren Texte und abstrakte Riten. Hier sieht Rickers die Authentizität interreligiösen Lernens gegeben (vgl. Rickers, 2001, S. 874-881).

4.2.4 Vergleich der drei Konzepte zum interreligiösen Lernen

Die Bedeutsamkeit des Konzepts von interreligiösem Lernen nach Nipkow liegt vor allem in der Grundlegung von zwei wichtigen Aspekten: 1. Nicht mehr die allgemeine, der Zeit enthobene Theologie und deren Glaubensgrundsätze bilden den Gegenstand des Dialogs und des Lernens, sondern die geschichtlich bedingten und kritisch reflektierten Verhältnisse. 2. Der Bezug zu diesen unterschiedlichen religiösen Lebensverhältnissen vollzieht sich konkret-gegenständlich, anhand der jeweiligen Lebenssituationen – für Kinder sind andere Zugangsweisen bedeutsam als für Erwachsene im Dialog.

Für Friedrich Schweitzer ist interreligiöses Lernen Teil einer umfassenden interreligiösen Bildung als Teil der schulischen Bildungsaufgabe mit drei Zielsetzungen: 1. der Erwerb von Wissen, 2. der Abbau von negativen und Förderung von positiven Haltungen gegenüber dem Zusammenleben in einer religiös pluralen Gesellschaft und 3. die Auseinandersetzung mit anderen Glaubensweisen und -formen.

Interreligiöses Lernen ist nach Rickers nur in der täglichen Lebenspraxis, auch der schulischen, und damit authentisch möglich. Es ist aber mehr als nur Teil eines Unterrichtsfaches, sondern eine „Lerndimension“, die sich selbstbestimmt zwischen unterschiedlichen Angehörigen von Religionen entfaltet, und zwar in der Form eines authentischen Dialogs. Lehrende in der Schule sollen authentisch die *„Gedanken-, Erlebnis- und Gefühlswelt einer bestimmten Religion“* (Rickers, 2001, S. 876) vermitteln und so selbst zu Mitlerner*innen zu werden.

Gemeinsam ist allen drei Ansätzen die Einschätzung der großen Bedeutung des interreligiösen Lernens für eine Friedenserziehung und ein Friedenswirken, da die entsprechende dialogische Haltung und das Einlassen auf andere Perspektiven zu einer Veränderung der Wahrnehmung und des Handelns führt.

4.3 Begründungen des interreligiöses Begegnungslernens und Risiken

Im Gegensatz zum interkulturellen Lernen, das sich auf Phänomene der Kultur konzentriert, beschäftigt sich interreligiöses Lernen mit verschiedenen Religionen. Das Erlernen von wichtigen Werkzeugen, wie zum Beispiel achtsamer Wahrnehmung von Personen, Dokumenten und Räumen, die in Begegnungen und Gesprächen resultieren, können zu korrigierten religiösen Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang mit den anderen

führen (vgl. Leimgruber, 2007, S. 20). Zu diesem Thema werden in der Literatur der Religionspädagogik zwei wichtige Aspekte erwähnt. Der erste Aspekt, der von der Konzeption eines Weltethos KÜngs und auch Nipkows Überlegungen beruht, stellt klar, dass ohne Religionsfrieden kein Weltfrieden möglich ist. Zwar gibt es viele Konflikte auch außerhalb des Religiösen, jedoch spielt ein religiöser Anteil in nahezu jedem Konflikt wenigstens eine Teilrolle (vgl. Lähnemann, 2018, S. 37).

Es lässt sich daher postulieren, dass das interreligiöse Lernen einen wichtigen Beitrag auch zur Friedensarbeit leisten kann, in dem es Achtung vor Andersgläubigen fördert und die Begegnung mit Respekt. Die Befürworter des interreligiösen Lernens insbesondere aus der Religionspädagogik sehen die Notwendigkeit dieses Konzepts und begründen diese mit den konkreten veränderten gesellschaftlichen und religiösen Umständen der heutigen pluralen Gesellschaft, weniger jedoch unter Verwendung theologischer Argumentationen. Ein eigentliches interreligiöses Lernen findet sich auch nicht im theologischen Sprachgebrauch (vgl. Tautz, 2007, S. 53).

Im zweiten Aspekt verknüpfen Fürsprecher des interreligiösen Lernens mit der „Tradierungskrise“ des Christentums, denn die heutige Generation interessiert sich wenig für ihre eigene Religion und ist meist nicht ähnlich christlich sozialisiert wie die Vorgängergenerationen. In interreligiöser Erziehung sehen diese Proponentinnen und Proponenten sehen eine Chance, das Interesse der Jugendlichen für die christliche Lehre zu fördern (vgl. Tautz, 2007, S. 54):

„Die Beschäftigung mit den Glaubensaussagen nicht-christlicher Religionen könne Jugendliche dazu bewegen, auch wieder über christliche Glaubensaussagen nachdenken zu wollen.“ (vgl. Tautz, 2007, S. 54)

Bei beiden Argumentationen bestehen jedoch Risiken, beim ersteren Aspekt möglicherweise die fehlende Anbindung an die Theologie (und aus christlicher Perspektive an das Christentum als tradierte Religion) und bei zweiterem Aspekt die Nutzung von Religion (der anderen) als bloßes Mittel zum Zweck. Ziel des interreligiösen Lernens ist es jedoch, Interessen beider Gruppen zu berücksichtigen. Es gilt deshalb, den Sinn interreligiösen Lernens herauszuarbeiten.

4.3.1 Sinnrichtungen interreligiösen Lernens bei Kropač und Leimgruber

Der römisch-katholische Theologe Ulrich Kropač unterscheidet in Bezug auf die Begegnungslehre zwischen zwei „Sinnrichtungen“ interreligiösen Lernens – zwischen einem weiteren und einem engeren Sinn (vgl. Kropač, 2006, S. 471-486). Der weitere Sinn interreligiösen Lernens besteht dann, wenn religiöse „Sinnkontexte“ des anderen im Unterricht angesprochen werden (vgl. Danzl, 2018, S. 40). Interreligiöses Lernen im engeren Sinn vollzieht sich, *„wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen und wo sie Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen.“* (Kropač, 2006, S. 483)

In Nachfolge von Kropač greift Leimgruber die Unterscheidung auf und definiert sie spezifischer (vgl. Danzl, 2018, S. 40). Leimgruber zufolge umfasst der allgemeine Bildungsauftrag einer zeitgemäßen Schule auch zwangsläufig interreligiöses Lernen – im weiteren Sinn umfasst es alle Wahrnehmungen, die über eine Religion, deren Glaubensanhänger*innen vom Bewusstsein apperzipiert werden. Ob durch Medien, Bücher oder Filme, das interreligiöse Lernen basiert auf Vermittlung von Wissen oder religiösen Erfahrungen. Das interreligiöse Lernen im engeren Sinn beschäftigt sich mit Dialogen und baut auf Gesprächen, Diskussionen, Austausch von Angehörigen verschiedener Religionen auf. Dies kann Erfolge erzielen, in dem man den Dialog ernst nimmt, den anderen respektiert und versucht ihn zu verstehen. Diese Art von Begegnung soll ohne Vorurteile stattfinden und geschieht von Angesicht zu Angesicht (vgl. Leimgruber, 2007, S. 20f.) In folgender Grafik wird versucht, das Verständnis der beiden Aspekte anschaulicher zu vermitteln.

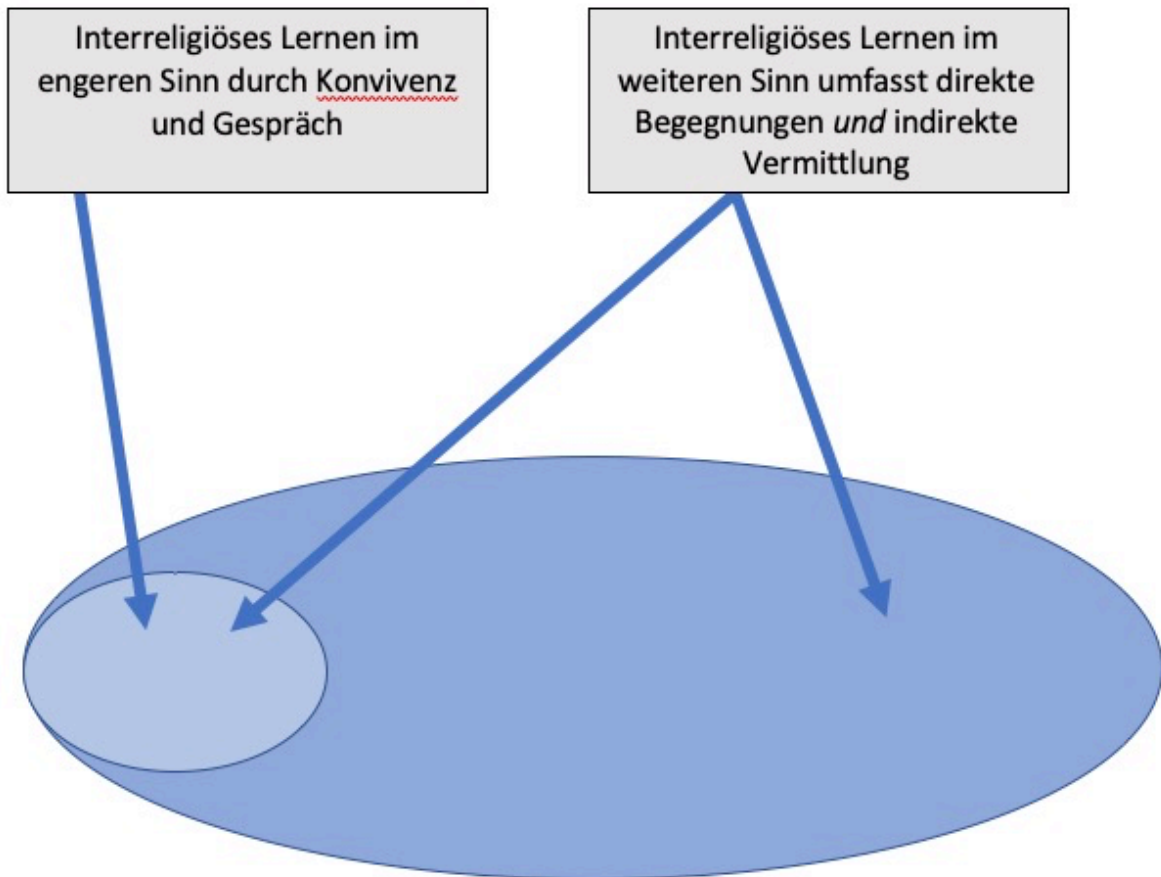


Abbildung 4: Interreligiöses Lernen im engeren und weiteren Sinn (nach Leimgruber, 2007, S. 21)

„Interreligiöses Lernen ist das kreative Verarbeiten von Erfahrungen mit anderen Religionen. Es setzt ein mit achtsamen Wahrnehmungen und Frageimpulsen, verarbeitet die gewonnenen Erkenntnisse und integriert sie ins Bewusstsein.“
(Leimgruber, 2007, S. 22)

Für Leimgruber sind beide Arten von interreligiösem Lernen wichtig, da sie neue Beziehungen zu anderen Religionen darstellen können. Dies hilft auch, Vorurteile abzubauen und neue Erkenntnisse herauszufiltern, außerdem hat es eine Wirkung auf die eigene Glaubenslehre.

4.3.2 Anforderungen und Kriterien nach Schweitzer

Wenn der mögliche Beitrag des konfessionell-kooperativen bzw. „dialogischen“ Religionsunterrichts zum interreligiösen Lernen abgeschätzt werden soll, sind nach Friedrich Schweitzer sechs Kriterien zu berücksichtigen (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 176):

1. Es gilt die Forderung des interreligiösen Lernens als wichtiger Beitrag für Frieden, Toleranz und Verständigung, die in der europäischen Gesellschaft im Vordergrund

steht. Diese inkludiert die wechselseitige Achtung, die auf einem inneren Verständnis der Glaubensweisen anderer Religionen beruht.

2. Die Basis interreligiösen Lernens ist Wissen und Information über verschiedene Religionen. Dies kann nicht geschehen, wenn Religionen anderer in deren Abwesenheit unterrichtet wird. Interreligiöses Lernen kann seine Ziele erreichen, wenn eine persönliche Begegnung, sowie ein gemeinsames Lernen mit Angehörigen anderer Religionen stattfindet.
3. Ohne Berücksichtigung der Selbst-Interpretation der Religionen sind dialogische Verständigungen nicht möglich. Ein Dialog oder Gespräch ist zwischen zwei oder mehreren Personen denkbar, wenn die Perspektive der anderen als eigene Perspektive wahrgenommen und ernst genommen wird.
4. Interreligiöses Lernen muss nicht abstrakt sein. Die Beziehungen zwischen den verschiedenen Religionen und ihren Angehörigen sind im Horizont bestimmter Theologien zugleich getrennt und miteinander verbunden. Das Anliegen des interreligiösen Lernens muss deshalb für verschiedene Religionen neu konkretisiert werden.
5. Das interreligiöse Lernen soll nicht nur auf die Ebene theologischer Dogmatik oder die Religionshistorie beschränkt bleiben. Wichtig sind die Realität und der Alltag der Kinder und Jugendlichen.
6. Beim interreligiösen Lernen muss ein kindesgemäßer Zugang im Blick auf die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen gefördert werden. Dies muss dem spezifischen Zugangs- und Verstehens-Wert von Kindern und Jugendlichen gerecht werden (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 176-179). *„Zum anderen kommen im Bereich des religiösen und interreligiösen Lernens spezifische Entwicklungs- und Orientierungsbedürfnisse in den Blick, auf die der Unterricht eingestellt sein muss.“* (ebd., S. 178).

4.4 Ziele und Kompetenzen interreligiösen Lernens

Die Ziele des interreligiösen Lernens sind bis heute vielfältig und unterschiedlich. Genauer erklärt hängen die Ziele mit den eingeführten Modellen des Religionsunterrichtes zusammen. In manchen Ländern, in denen der Religionsunterricht im Grundgesetz verankert ist und konfessionsgebunden bzw. konfessionell-kooperativ erteilt wird, setzt sich interreligiöses Lernen das Kennenlernen von Angehörigen anderer Religionen zum Ziel. Dies soll einen

Beitrag zum Frieden und einen „Meilenstein“ zur Entwicklung des Verständnisses eigener Religionen leisten (vgl. Leimgruber, 2007, S. 22)

In manchen Ländern, in denen die Religion für alle als Modell angeboten wird, wird Sensibilisierung für religiöse Dimensionen der Wirklichkeit als Ziel eingesetzt. In anderen Ländern, wo Modelle wie Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde im Kontext Schule bestehen, profitieren alle Mitbeteiligten aus der Sicht der Religionswissenschaft gleichermaßen und machen die Bildung für alle zugänglich. Der Lehrer engagiert sich für die Weltreligionen aus einer neutralen Sicht. Das Ziel interreligiöser Lernprozesse bestehe laut Leimgruber darin, eine respektvolle Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen zu ermöglichen und zu trainieren. Es geht um Toleranz und um ein In-Beziehung-Setzen der eigenen mit der anderen, verschiedenen Religion.

„Es geht also um Verstehen und Anerkennen und auch darum, das Besondere der Religionen wie auch Parallelen und Ähnlichkeiten unter ihnen herauszufinden. Insofern Religionen geschichtlich, geographisch und soziokulturell verortet und gewachsen sind, können sie nur auf dem entsprechenden Hintergrund angemessen begriffen werden. Folglich geht es nicht um Missionierung, Konversion, Abwerbung oder um eine Einheit auf kleinsten gemeinsamen Nenner, sondern letztlich um das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft und eine Standortbestimmung in religiöse Hinsicht. Für die einen kann sich ein neuer Zugang zu den Wurzeln ihrer Religion ergeben, für die anderen eine Kritik an der eigenen oder fremden Religiosität, bei dritten ein Neuaufbruch.“ (Leimgruber, 2007, S. 23)

4.4.1 Sechs Kompetenzen interreligiösen Lernens nach Leimgruber

Um die Probleme der multikulturellen und religiösen Pluralität der heutigen Situation zu bewältigen, stellt Leimgruber sechs „Kernkompetenzen“ als Voraussetzung für interreligiöses Lernen vor. Es ist wichtig, im Religionsunterricht gewisse Fähigkeiten einzusetzen.

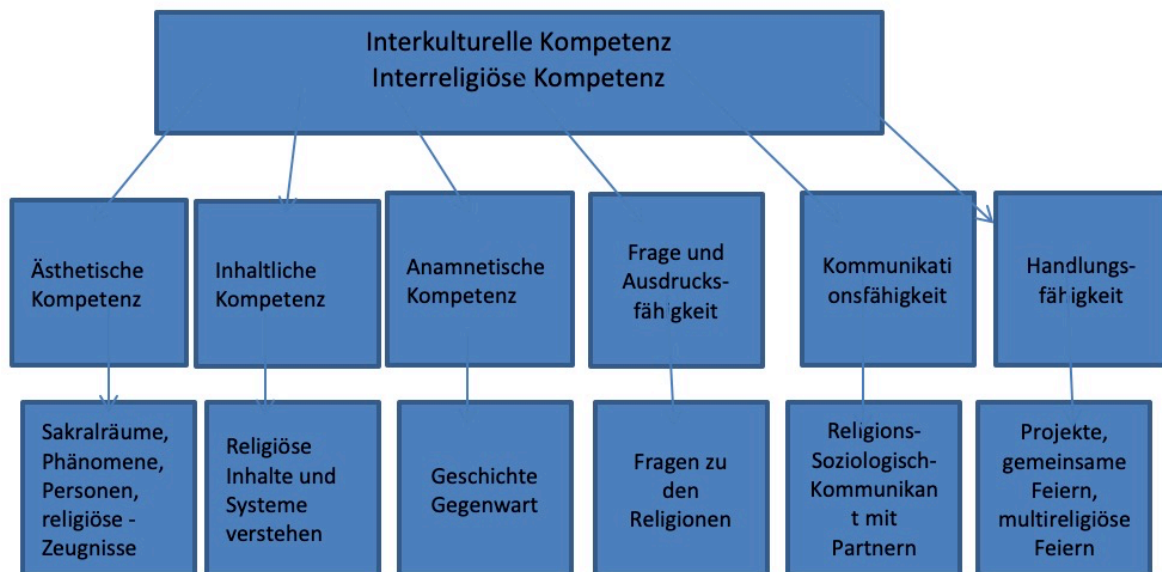


Abbildung 5: Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzfelder

1. *Interreligiöse ästhetische Kompetenz (Wahrnehmung)*: Hier geht es in erster Linie darum, andere Religionen mit ihren Zeugnissen und Ereignissen wahrzunehmen. Bei den ästhetischen Kompetenzen sollen sich Lehrer und Schüler auf Fremdes einlassen und bestmöglich vorurteilsfrei mit persönlicher Offenheit agieren. Die Sakralraumpädagogik ist von großer Bedeutung, wenn es um die Erkundung und das Erleben gottesdienstlicher Räume, wie auch bei der ersten Wahrnehmung fremder Religionen und ihrer Schriften, geht.
2. *Interreligiöse inhaltliche Kompetenz (Wissen)*: Hierbei handelt es sich um die Aneignung von Wissen. Die interreligiöse inhaltliche Kompetenz ermöglicht für die Schüler Wissen über fremde Religionen zu erwerben und sie als Glaubenssysteme, Überzeugungen und Traditionen zu verstehen. Die neue Erkenntnis wird mit ihrer Herkunftsreligion verglichen. Dadurch wird Orientierungswissen über andere Religionen vermittelt und die Reihenfolge der Teilwahrheiten berücksichtigt, damit das theologische Urteilsvermögen gestärkt wird.
3. *Anamnetische Kompetenz (Erinnerung)*: Bei anamnetischer Kompetenz wird das religiöse Lernen durch die Belebung des Gedächtnisses gefördert, um Fakten wieder zurück ins Bewusstsein zu führen. Die Erinnerungen, Erfahrungen und Erkenntnisse, die mit anderen Religionen gemacht wurden, gibt dem Schüler einerseits die

Möglichkeit das erworbene Wissen zu befestigen, andererseits eröffnet es einen neuen Lichtblick für die Zukunft.

4. *Interreligiöse Frag- und Ausdrucksfähigkeit (Fragen)*: Diese Kompetenz basiert in erster Linie auf der Entwicklung der Fähigkeit der Schüler Fragen zu stellen. Mit Fragen werden die religiösen Erfahrungen zum Ausdruck gebracht, das Lernen wird gestärkt und die Diskussion bereichert.
5. *Interreligiöse Kommunikationsfähigkeit (Dialog)*: Bei interreligiöser Kommunikationsfähigkeit geht es um die Bereitschaft von Angehörigen verschiedener Religionen zu einem respektvollen, konstruktiven Dialog. Dies ist der Schlüssel für den Umgang miteinander. Es gelingt, wenn alle Mitbeteiligten ohne Vorurteile ins Gespräch kommen, denn von so einem Austausch lernen und profitieren beide Seiten.
6. *Interreligiöse Handlungskompetenz (Handeln)*: Der interreligiöse Dialog geht in der Praxis des Alltags weiter. Durch Projekte, Taten oder Einzelaktionen im Religionsunterricht werden sich Religionen nicht mehr bekämpfen oder gegenseitig in den Schatten stellen. Interreligiöse Handlungskompetenz eröffnet für Angehörige verschiedener Religionen den Weg für Frieden und Gerechtigkeit. Es entsteht ein Weg für das Miteinander und nicht das Gegeneinander.

In der Zusammenfassung präsentieren sich diese sechs Kernkompetenzen des interreligiösen Lernens als Teile eines Spektrums von der Wahrnehmung zur Handlung: Wahrnehmung – Wissen – Erinnerung – Fragen – Dialog – Handeln.

4.4.2 Interreligiöse Kompetenz bei Schambeck

Für Mirjam Schambeck ist interreligiöse Kompetenz ein

„Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Einstellungen und Haltungen, um angemessen mit der Religionsplural umzugehen und eine eigene, begründete und verantwortungsvolle Position zu Religion angesichts des Religionsplurals einzunehmen.“ (Schambeck, 2013, S. 55)

Schambeck unterscheidet zwischen den beiden Begriffen „interreligiöse Kompetenz“, die im Mittelpunkt religionspädagogischer Überlegungen mit der Beteiligung am interreligiösen Lernprozess steht, während das „interreligiöses Lernen“ sich auf den Inhalt und den Prozess bezieht. Für sie ist interreligiöse Kompetenz offener als interreligiöses Lernen, interreligiöse

Kompetenz schließt sowohl die Teilnehmer als auch die Beobachterperspektive mit ein. (vgl. Danzl, 2018, S. 41f.) Laut Schambeck kann interreligiöse Kompetenz als eine Diversifikations- und Relationskompetenz beschrieben werden. Das ist sie, weil sie „*Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen*“ (Schambeck, 2013, S. 178) meint, mit denen sich Menschen innerhalb des „Religionsplurals“ positionieren. Die Relationskompetenz bezieht sich damit auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen in Beziehung zu den anderen religiösen Entwürfen und die Begründungsfähigkeiten diesbezüglich. Für Schambeck sollte die interreligiöse Kompetenz in einen ästhetischen, einen hermeneutisch-reflexiven, einen hermeneutisch-kommunikativen und einen praktischen Kompetenzbereich ausdifferenziert werden (vgl. Danzl, 2018, S. 42). Schambeck betrachtet interreligiöse Kompetenz als Fundament interreligiöser Bildung. Interreligiöse Bildung soll einen Beitrag leisten, indem „*Menschen eine eigene, begründete Position bezüglich der Frage ausbilden, wie Eigenes und Fremdes sowie Eigenes im Angesicht des Fremden zu verstehen ist*“ (Schambeck, 2013, S. 161). Das übergeordnete Kriterium interreligiösen Lernens ist für Schambeck die Liebe, sie beruft sich theologisch hierzu auf den katholischen Theologen Karl Rahner (vgl. Schreiner, 2019, S. 70).

4.4.3 Interkulturell-interreligiöse Kompetenz bei Bernlochner

Aus theologischer Perspektive legt Max Bernlochner ein Modell zur Erschließung interkulturell-interreligiöser Kompetenz vor. Er stellt drei gleich gewichtete Ebenen der Begegnung zwischen Christentum und Islam auf. „*Die offenbart geglaubte(n) religiöse(n) Wahrheit*“, die „*gelebte Religiosität*“ und die „*interkulturell interreligiös ausgerichtete (dialogisch operierende) Religionspädagogik*“ (Bernlochner, 2013, S. 311). Für Bernlochner spielt die Verantwortungsübernahme eine zentrale Rolle (Schreiner, 2019, S. 70).

Bernlochner setzt mit seinen Veröffentlichungen „an der Problematik an, dass nicht jede interreligiöse Begegnung gelingt und nicht jedes Lernsetting wirksame interreligiöse Lernprozesse initiiert. Sie fragen stattdessen nach dem Erwerb interreligiöser Kompetenzen“ (Gärtner, 2015, S. 281f.).

Explizit hat sich Bernlochner dabei mit dem Dialog von Islam und Christentum beschäftigt, wobei interkulturelles Lernen und interreligiöses Lernen für ihn zusammengehören, diese interkulturelle Perspektive will er in die Religionspädagogik eingeführt wissen. „Gelebte Religiosität“, „Ethos der Religionen“ und „Glaubenswahrheiten“ (Bernlochner, 2013, S. 311-315) bilden die Eckpunkte seines Modells der interkulturell-interreligiösen Kompetenz. Die

Gründung, Positionierung in der eigenen Konfessionalität in Verbindung mit der (selbstreflexiven) Spiegelung der Dialogbedingungen ermöglichen dann einen – auch institutionell abgesicherten – Dialog. An Kritik wurde gegen Bernlochner ins Feld geführt, dass er teilweise wegen der inklusivistischen Ausrichtung zu normativ vorzugehen (vgl. Gärtner, 2015, S. 282f.).

4.4.4 Interreligiöse Kompetenz nach Sajak

Zu Beginn beschäftigte sich Sajak mit dem Begriff des interreligiösen Lernens und führt diesen Richtung kompetenzorientierten Religionsunterricht und erörtert des Weiteren auch, in welcher Beziehung interreligiöses Lernen und interreligiöse Kompetenz zueinanderstehen. Eine bewusste Wahrnehmung interreligiösen Lernens mit einer ordentlichen Begegnung und einer differenzierten Auseinandersetzung mit anderen Religionen, zielt auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als Kompetenzen betrachtet werden sollen, ab. Es soll eine Verhaltensänderung des Lernenden Subjekts sichtbar markieren (vgl. Sajak, 2018, S. 30).

Der Verfasser postuliert, dass es drei Konstituenten zu identifizieren gibt, zum Ersten sollte man die eine Person, die im Lernprozess dabei ist, in einer bestimmten Weise behandeln. Zum Zweiten geht es um – wie Sajak es nennt – „basale Kompetenzen“. Dies sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, in der Sprache der Bildungswissenschaften ausgedrückt. Diese Kompetenzen ermöglichen der Person, in bestimmten Situation zu handeln und bestimmte Entscheidungen treffen zu können. Zum Dritten geht es um Wissen, welches die Person erworben und entwickelt hat (vgl. Sajak, 2018, S. 65; S. 30f.) Im Grunde geht es um Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen Schülerinnen und Schüler sich um das Wissen über ihren eigenen Glauben orientieren und hierbei nicht die Glaubensvorstellungen und Lebenspraktiken von Menschen aus anderen Religionen missachten. Dieses Wissen sollte erschlossen und angeeignet werden können. Schülerinnen und Schüler suchen Diskussionen und argumentative Auseinandersetzungen mit Kindern und Jugendlichen anderen Glaubens. Dies kann Erfolge erzielen, wenn Betroffene auf entsprechende Art und Weise angeleitet und begleitet werden. Voraussetzung ist allerdings, dass sie Arrangements und formales interreligiöses Lernen angeboten bekommen, welches zur Entwicklung ihrer interreligiösen Kompetenz beiträgt (vgl. ebd.).

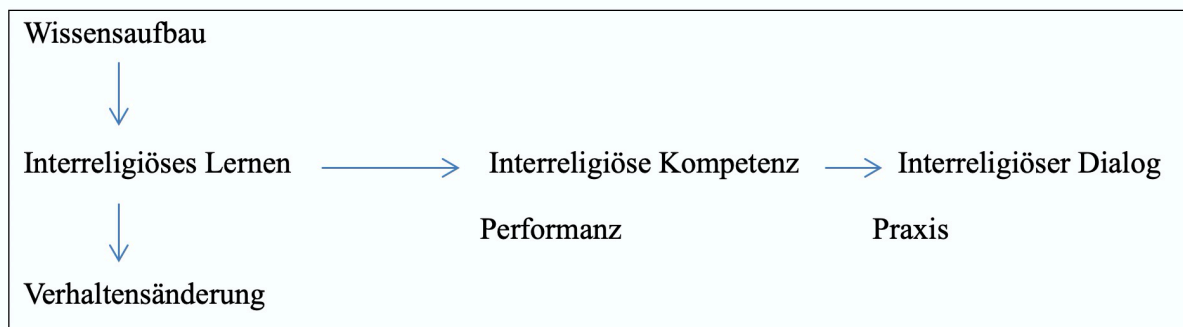


Abbildung 6: Vom interreligiösen Lernen zum interreligiösen Dialog nach Claus Peter Sajak

Es ist sinnvoll, dass der Lernende als Subjekt im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht. Die Frage nach interreligiöser Kompetenz stellt sich innerhalb der Verhältnisbestimmung zwischen Religion, den vorhandenen Deutschkenntnissen und den Subjekten des Lernens (vgl. Schreiner, 2019, S. 68).

Ein Modell zur Beschreibung interreligiöser Kompetenz ist von Claus Peter Sajak und Ann-Kathrin Muth entwickelt worden. Es stellt sich die Frage, wie viel Schüler während den Projekten der Wettbewerbsschulen gelernt und was sie an Problemlösefähigkeiten in der Beschäftigung mit den abrahamischen Religionen dazu erlangt haben. Nach dieser Beobachtung wurde eine Kompetenzmodell herausgefiltert. Es besteht aus fünf Bereichen mit jeweils zwei Standards (vgl. Sajak, 2018, S. 67f.), die im Folgenden unter dem Kompetenzbereich nummeriert angeführt sind:

Im **Kompetenzbereich 1: Relevanz erkennen** lauten die zwei Standards:

1. Darstellung der Bedeutung der drei abrahamischen Religionen durch die Schülerinnen und Schüler (SuS)
2. „Bewusste Wahrnehmung der „*Zeichen, Zeugnisse und Zeugen der abrahamischen Religionen und Traditionen*“ (Sajak, 2018, S. 67).

Kompetenzbereich 2: Dialog fördern

1. Die Bedeutung von Religion als bedeutsames kulturelles, gesellschaftliches Phänomen wird durch die SuS erläutert.
2. Durch die konstruktive Dialogteilnahme der SuS wird die „*zwischenmenschliche Verständigung*“ (ebd, S. 67) gefördert.

Kompetenzbereich 3: Den anderen anerkennen

1. Es erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen, denen andere Kinder und Jugendliche angehören.
2. Die Begegnung mit Kindern und Jugendlichen „*anderer kultureller und religiöser Kontexte*“ erfolgt mit „*Respekt, Interesse und Wertschätzung*“ (ebd., S. 67).

Kompetenzbereich 4: Eigene Identität entwickeln

1. Es beginnt die Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben.
2. Der Standpunkt der eigenen Konfession, Religion und Weltanschauung wird durch die SuS begründet.

Kompetenzbereich 5: Über die Schule hinaus

1. SuS schließen „*Perspektiven gegenüber der nachhaltigen Thematisierung und Bearbeitung des abrahamischen Dialogs für Schulcurriculum und Gemeinschaft*“ (ebd., S. 68) auf.
2. „*Formen der Verständigung*“ (ebd., S. 68) und der Kooperation mit außerschulischen Institutionen und Standorten werden herausgearbeitet und entwickelt.

Diese Kompetenzen sind ein „*hermeneutischer Zirkel interkultureller und interreligiöser Kompetenzerweiterung*.“ (Schreiner, 2019, S. 69). Es spannt sich ein Bogen von Erkennen zum außerschulischen Handeln.

4.4.5 Interreligiöse Kompetenz bei Joachim Willems

Im sogenannten Berliner Modell zur religiösen Kompetenz integriert Joachim Willems verschiedene Elemente. Interreligiöse Deutungs- und Urteilskompetenz, interreligiöse Partizipation- und Handlungskompetenz sowie interreligiös relevante Kenntnisse werden von ihm in einem Modell interreligiöser Kompetenzen auf zwei kategorial zu unterscheidenden Stufen und insgesamt sechs Niveaus verortet (vgl. Schreiner, 2019, S. 69).

Die *Konfessiozentrische Stufe* beinhaltet dabei die Niveaus des Erkennens von Unterschieden zwischen Religionen und des Erkennens von Gemeinsamkeiten zwischen Religionen.

Demgegenüber umfasst die *Konfessioflexive Stufe* vier Niveaus, der Übergang vollzieht sich über den Erwerb der Fähigkeit des Perspektivwechsels:

1. Grundsätzliche Fähigkeit zum Perspektivenwechsel: Erkenntnis, dass jeweils verschiedene religiöse und nicht-religiöse sowie verschiedene religiös-konfessionelle und weltanschauliche (sowie religions-subkulturelle) Perspektiven auf der Welt und

ihre Phänomene möglich sind, auch Fähigkeiten diese Unterschiede zu tolerieren. (Ambiguitätstoleranz).

2. Fähigkeit zur (Re-/De-) Konstruktion der jeweiligen religionskulturellen proto- und stereotypischen Perspektiven und individueller Perspektiven innerhalb von Religionssubkulturen.
3. Fähigkeiten zur Überprüfung der Stimmigkeit und Reichweite dieser Perspektiven.
4. Fähigkeit diese Perspektiven aufeinander zu beziehen (vgl. Willems, 2011, S. 202f.).

4.4.6 Modelle der interreligiösen Kompetenz im Vergleich

Im Folgenden sind nun die fünf vorgestellten Modelle einer interreligiösen Kompetenz, die eben auch im Kontext Schule entwickelt werden muss, zusammen zu stellen, um ihre Vergleichbarkeit zu ermöglichen.

Das Modell von Stephan Leimgruber ist ein abgeschlossenes Modell, das einen Bogen über sechs Kernkompetenzen spannt. Ausgehend von *Interreligiöse ästhetischer Kompetenz (Wahrnehmung)*, über die *Interreligiöse inhaltliche Kompetenz (Wissen)* erfolgt ein Anschluss an die *Erinnerung* durch die *Anamnetische Kompetenz (Erinnerung)*. Nach diesen drei Kompetenzen stehen drei weitere Kompetenzen die nach außen gerichtet sind: Es sind dies die *Interreligiöse Frag- und Ausdrucksfähigkeit (Fragen)*, die *Interreligiöse Kommunikationsfähigkeit (Dialog)* sowie auch in diesem Modell die *Interreligiöse Handlungskompetenz (Handeln)*. Die Kompetenzentwicklung zeigt sich dem Bogen gemäß als von der Wahrnehmung zur Handlung verlaufend.

Mirjam Schambeck sieht die interreligiöse Kompetenz in einem weiten Rahmen als eine Diversifikations- und Relationskompetenz mit Bezug zu „*Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen*“ (Schambeck, 2013, S. 178) hinsichtlich des „Religionsplural““. Innerhalb der interreligiösen Kompetenz in diesem Sinne sieht sie vier Bereiche, einen ästhetischen Bereich, einen hermeneutisch-reflexiven und einen hermeneutisch-kommunikativen sowie einen praktischen Kompetenzbereich. Die interreligiöse Kompetenz ist für die interreligiöse Bildung als Voraussetzung anzusehen, die wiederum darauf ausgerichtet ist, das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem begründet zu bestimmen.

Max Bernlochners Modell einer interkulturell-interreligiösen Kompetenz ist auf die Begegnung zwischen Christentum und Islam beschränkt. Die Grundlage ihrer Entwicklung liegt ihm zufolge im gemeinsamen Glauben an eine geoffenbarte religiöse Wahrheit, die

Religiosität im eigenen Leben und den Bezug auf eine Religionspädagogik in interreligiöser und dialogischer Ausrichtung (vgl. Bernlochner, 2013, S. 311).

Konkret auf den Unterricht bezogen ist das Modell von Clauß Peter Sajak und Ann-Kathrin Muth, in dem zwischen fünf Kompetenzbereichen differenziert wird, die den Bogen spannen. Hier ist zunächst das *Erkennen von Relevanz* im Blick, dann die *Dialogförderung* und daraus resultierend die zwischenmenschliche Verständigung als Basis für die *Anerkennung des anderen*. Durch die Auseinandersetzung wird *die eigene Identität entwickelt* und weist schließlich *über die Schule hinaus* und in die Etablierung des abrahamischen Dialogs. Mit dem Blick auf die schulische Verankerung ist dieses Modell aber auf die drei abrahamitischen Religionen beschränkt. In jedem Kompetenzbereich vollzieht sich die Kompetenzentwicklung zweistufig.

Bei Willems' Modell wird der Bogen weniger konkretisiert über zwei Stufen gespannt, indem zwischen einer *Konfessiozentrischen Stufe* mit zwei Niveaus und einer höheren *Konfessioflexiven Stufe* mit vier Niveaus unterschieden wird. Während auf der ersten Stufe das Erkennen von Unterschieden und dann Gemeinsamkeiten im Vordergrund steht, sind es auf der zweiten Stufe die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zur De- und Rekonstruktion dieser Perspektiven (inklusive der eigenen), deren Überprüfung und schließlich des Aufeinanderbezugs.

5 Interreligiöses Lernen – Zur Rolle des öffentlichen Schulunterrichts

Die Diskussionen über die Rolle der Schule in der modernen Zeit ändern sich immer wieder und bringen neue Erkenntnisse. Kernfrage der Diskussion ist, wie Schule im organisatorischen Sinne (neu) gestaltet werden kann und was inhaltlich und konzeptionell für den Bildungsauftrag von Schule als wichtig erachtet wird (vgl. Tautz, 2007, S. 106). Einerseits steht Schule als Ausbildungsstätte von jungen Menschen für spätere berufliche Tätigkeiten im Vordergrund. Als zentral betrachtet werden Wissensvermittlung, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler. Darüber hinaus sind auch Wissen, Werte und Tugenden elementar, die für die Erhaltung von Ordnung und Regeln in der Gesellschaft inkludiert werden sollen (vgl. Tautz, 2007, S. 106). Andererseits weist die Ausbildung in der Schule einen Weg auf, der auf das Berufsleben und den Arbeitsmarkt gerichtet ist, auf die Wahrung des ökonomischen Interesses von Staat und Wirtschaft. Diese Aufgabe der Schule wird von manchen Kritikern und Wissenschaftlern thematisiert, denn Bildung soll sich nicht allein auf die Vermittlung konzentrieren, sondern auch auf Inhalte, Zielrichtungen und Bildungsprozesse bezogen werden.

„Bei der Bildung geht es um eine reflektierende Urteilkraft, die den unmittelbaren Bezug auf Verwendungszusammenhänge bricht, um eine Reflexion, die in der solidarischen Wahrnehmung der Ambivalenz menschliche Existenz gegen Exklusion und Vernichtung von Menschen aufsteht und beizutragen versucht zu Transformation destruktiver Mechanismen, um dadurch zu einer Verfasstheit der Gesellschaft zu kommen, die allen Lebensmöglichkeiten eröffnet.“
(Tautz, 2007, S. 107)

Schule soll einen erzieherischen Auftrag übernehmen und sich nicht nur auf das Vermitteln von Wissen konzentrieren, dies wünschen sich nicht nur viele Eltern, sondern auch Wirtschaftsverbände. Darüber hinaus soll Schule nicht allein als Organisation eines möglichst effektiven Unterrichts verstanden werden, sondern als „gestalteter Lern- und Lebensraum“. Zu wenig aber beachtet, ist die Rolle der Schule in Bezug auf den religiösen Fundus und die Morallehre. Geprägt von der heutigen Realität soll Schule nämlich auch ein Ort der Begegnung sein, ein Ort, wo Pluralität geübt wird, denn Schule bietet die Möglichkeit des Lernens durch Begegnung, worin die Religionen einbezogen sind, aber auch einzubeziehen

sind. Als Ganzes soll die Schule einen Prozess der dialogischen Verständigung auf Gemeinsamkeiten vorantreiben (vgl. Tautz, 2007, S. 108; Khorchide, 2016, S. 65-79).

5.1 Schulischer Bildungsauftrag, Religionsunterricht und interreligiöses Lernen

In einem pluralistischen demokratischen Staat stellt sich die Frage, wie und ob Religion in der Schule unterrichtet werden soll. Öfters wird auch der öffentliche Diskurs, die Frage, ob es im Bereich der Erziehung weltanschauliche Neutralität geben könnte, diskutiert. Einerseits ist die Vorstellung von Schule als Ort der weltanschaulichen Neutralität wichtig, der Bildungsauftrag, aus dem sie sich speist, lässt sich daher als die erste wichtige Säule schulischen Religionsunterrichts definieren. Die andere Säule ist das konfessionelle Bekenntnis der jeweiligen Religionsgemeinschaft selbst (vgl. Tautz, 2007, S. 109). Denn *„Neutralität im juristischen Sinn bedeutet nicht die Parteinahme der Verfassung für Indifferenz, geschweige denn für die Erziehung im Sinne des Agnostizismus.“* (Heckel, 2001, S. 88) Die Einführung des Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen muss dennoch mit dem Bildungsauftrag der Schule konform sein. Im Sinne des konfessionellen Religionsunterrichts ist das der Unterricht im jeweiligen Bekenntnis, was impliziert, dass auf Wünsche und Erwartungen jeweiliger Religionsgemeinschaften eingegangen wird. Der Bildungsauftrag der Schule wird mit Fragen konfrontiert, wenn es um die Legitimation des Religionsunterrichts geht. Dies sind meist Fragen nach der allgemeinen Bedeutung von Religion innerhalb der Schule. Neben der Theologie ist daher die Religionspädagogik von besonderer Bedeutung, obwohl diese in allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorien zu wenig wahrgenommen wird. Dass Religion eine unverzichtbare Dimension von Bildung darstellt, in diesen Bildungszusammenhängen zu beweisen, dafür braucht es die Religionspädagogik.

„So ist die Religionspädagogik in besonderer Weise gefordert, indem sie im aktiven Austausch mit der allgemeinen Pädagogik und mit Soziologie die Chancen und Risiken der pluralen Gesellschaft im Hinblick auf die sie leitende Theologie bedenkt und unter anderem für das Feld des Religionsunterrichts fruchtbar zu machen sucht. Es muss also die Aufgabe der Religionspädagogik heute sein, sich mit dem Thema einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik intensiv auseinanderzusetzen.“ (Tautz, 2007, S. 110)

Die Präsenz von Religion in der Schule hat ihre Berechtigung, denn um Bedürfnisse der Schüler*innen bei religiösen Veranstaltungen, wie Schulgottesdienst, Weihnachten, Ostern, Ramadan und Opferfest zu decken, hat das Bundesverfassungsgericht in der Entscheidung zu christlichen Gemeinschaftsschulen Feierlichkeiten bindend festgestellt und im Kruzifix-Beschluss ausdrücklich bestätigt. Hierbei geht der Anspruch an Neutralität in der Schule gegenüber der Religion verloren. Das Ziel religiösen und interreligiösen Lernens in der Schule ist die Bedeutung der Religion in menschlichen Gesellschaften klar zu machen, ihren Wert zu schätzen und den anderen mit seinen religiösen Bedürfnissen zu akzeptieren (Tautz, 2007, S. 110f.). Eine religiöse Erziehung in der Schule soll *„die Schüler, so vor dem Gedanken der Selbstmächtigkeit, vor einer Verabsolutierung ihrer Selbst oder anderer Menschen bewahren, kurz: die Schüler für übergeordnete Werte sensibilisieren“* (ebd., S. 111). Damit wird religiöse Bildung zu einer Querschnittsaufgabe, zu der alle aufgefordert sind.

„Die Besonderheit einer modernen religiösen Bildung ist gerade ihr Gegenwartsbezug. Eigene Religiosität entwickeln zu können, setzt Freiheit voraus, Bevormundung jedoch blockiert jede Form von Freiheit. Religiöses Lernen geschieht heute weniger durch Autorität, es muss sich vielmehr unter modernen Bedingungen neu begründen. In einer modernen islamischen religiösen Bildung tritt an die Stelle einer monologischen Belehrung eine dialogische Begegnung.“
(Khorchide, 2016, S. 70)

In diesem Sinne erkennt der Staat die Erlaubnis zu Schulgebeten, religiösen Feiern und allgemeinen Freiheiten der Religionsausübung (auch im Bereich öffentlicher Institutionen) an (vgl. Tautz, 2007, S. 111). Was für die Gesellschaft im Allgemeinen von Bedeutung ist, gilt auch für Schule, denn Grundwerte und öffentliche Moral sollen nicht vom Staat legitimiert werden, sonst wird der Staat anhand seiner Propaganda totalitär. Der moderne Staat soll die Rolle der Religion in öffentlichen Schulen nicht ignorieren, denn die Gesellschaft braucht eine Aufklärung der eigenen Religion und der Religion der anderen. Daher ist der moderne Staat mehr denn je auf Religion angewiesen. In Bezug auf Bedürfnisse und das Recht auf einen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen gelten nach Müller (2001) vier Argumente, die als Grundlinien des Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen verstanden werden können. Müller selbst arbeitete zu den Begründungen für einen islamischen Religionsunterricht in Deutschland:

- Religionsunterricht bietet eigenständig Formen von Lebens- und Weltdeutung an, die über Einzelbereiche hinausgehen.
- Religionsunterricht eröffnet allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrer kirchlichen oder religiösen Verwurzelung, die Auseinandersetzung mit Grundfragen menschlicher Existenz.
- Religionsunterricht fördert religiöse Sprach-, Ausdrucks-, und Kommunikationsfähigkeit.
- Religionsunterricht leitet hin zur Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden religiösen Tradition und trägt auf diese Weise zum Verständnis der eigenen Gegenwart und Zukunft bei (vgl. Müller, 2001, S. 163-181).

Diese Argumentation ist ein Lernprozess, der vom Lehrer organisiert und geplant wird und vom Schüler gestaltet werden soll. Der Religionsunterricht leistet einen besonderen Auftrag in Bezug auf die Entwicklung der Menschlichkeit. Aus Perspektive der modernen Religionspädagogik soll ein Religionsunterricht den Entwicklungsprozess des einzelnen Menschen, seine personale Bildung, fördern. Mit Zunahme von modernen Lebensrisiken wird der Religionsunterricht wichtiger denn je. Dieser Unterricht ist der Ausgriff auf die in den großen Religionen thematisch werdenden Dimensionen von Leben und Welt, auch unter den veränderten Bedingungen bleibt er ein wesentlicher Moment personaler Bildung. Damit darf davon ausgegangen werden, dass der Bezug auf Überlieferungen und Überzeugungen auch für jeden Einzelnen letztlich wirklich hilfreich ist (vgl. Khorchide, 2016, S. 65-72). Dabei spielt der Pluralitätsgedanke die zentrale Rolle.

„Nun sind die einst entwickelten Konzepte zur Stellung religiöser Minderheiten in Verhältnissen eines global durchgesetzten Pluralismus längst nicht mehr imstande, den Herausforderungen der Gegenwart zu begegnen, geht es doch heute nicht mehr um die Begründung der wechselseitigen Duldung von verschiedenen Religionen, sondern darum, deren Pluralitätsfähigkeit auszugestalten, um – als weiteren Schritt in Richtung einer hochentwickelten Gesellschaft – ein friedliches Zusammenleben ohne den Absolutheitsanspruch einer bestimmten Religion oder Weltanschauung zu gewährleisten.“ (Aslan, 2016, S. 33)

Das stellt den Religionsunterricht in ganz Europa vor völlig neue Herausforderungen, die in der Auseinandersetzung mit der Gegenwart und der Begegnung mit Pluralität bestehen und ebenso Strategien der Lösung bedeuten.

5.1.1 Interreligiöses Lernen in der Schule

„Entgegen allen Prognosen und Erwartungen bleibt Religion ein öffentliches Thema und ist insofern auch Gegenstand der Bildung. Religion ist Teil schulischer Realität, allein schon durch die Einstellung und Praxis zu Religion derer, die an der Schule sind, ob nun zustimmend, indifferent oder ablehnend. Und Religion ist an der Schule plural präsent.“ (Jäggle, 2008, S. 5)

Die Schule ist ein wichtiger Ort des Dialogs für Religionen. Als Kernfrage fungiert nicht nur, ob Religion in der Schule angeboten wird oder nicht, sondern vielmehr, ob religiöse Pluralität von der Schule ernst genommen wird. Schule wird damit das Spiegelbild von Gesellschaft in ihrer Pluralität und kann zentrale Kernwerte vermitteln. Dabei steht auch im Zentrum, wie mit Verschiedenheit, individuellen und kulturellen, sowie mit religiösen Minderheiten umgegangen wird (vgl. Bertels et al., 2013, S. 17f.).

„In einer plural verfassten, heterogenen Gesellschaft ist Schule der Ort, wo junge Menschen mit unterschiedlichen Weltanschauungen, ethnisch-kulturellen Wurzeln sowie Lebensstilen zusammenkommen. Insofern muss die Schule eine interkulturelle Ausrichtung als eine Querschnittsaufgabe verstehen, um die vorhandene Vielfalt als Selbstverständlichkeit zu vermitteln.“ (Ceylan & Kiefer, 2013, S. 95f.)

Jäggle hält eine sachliche Betrachtung dieses Themas für wichtig, damit Menschen nicht als Anhänger*innen jeweiliger Religionen gesehen werden, sondern als Subjekte, die im Zusammenhang mit einer religiösen Tradition stehen (vgl. Jäggle, 2008, S. 5). Es soll ernst genommen werden, dass es nicht nur eine Religion per se gibt, sondern eine Pluralität an Religionen. Diese religiöse Vielfalt kann als Potenzial und Bereicherung in der Gesellschaft betrachtet werden. Dieser positive kulturelle Zusatz kann nur stattfinden, wenn solche Pluralität Anerkennung genießen kann (vgl. Sajak, 2018, S. 32). Die staatliche Anerkennung vieler Religionsgemeinschaften ist eine gute Basis für die Gesellschaft und schulische Anerkennung, diese kann jedoch nur gelingen und in der Praxis umgesetzt werden, wenn eine rechtliche Gleichstellung des Dialogs mit Respekt und auf gleicher Augenhöhe basiert (vgl. Lehmann, 2002, S. 3).

Hinzu kommt, dass ein Dialog nur von Menschen und nicht von Abstrakta geführt werden kann, es ist daher missverständlich, von einem Dialog der Kulturen oder Religionen zu sprechen, denn diese sind keine handlungsfähigen Subjekte, ganz abgesehen davon, dass es

beispielsweise homogene Kulturen gar nicht gibt – weder eine christliche noch eine islamische (vgl. Jäggle, 2008, S. 6).

Bildung kann einen aufrichtigen Interreligiösen Dialog sehr begünstigen, die Institutionalisierung der Bildung findet in den Schulen und Bildungseinrichtungen statt, die damit auch einen wichtigen Beitrag in einer religiös pluralen Gesellschaft leisten, wenn sich junge Menschen mit unterschiedlichen Religionsbekenntnissen begegnen.

„Schule ist ein zentraler Ort, sich darüber zu verständigen, was junge Menschen und verschiedene religiöse Traditionen meinen, wenn sie von ‚Gott‘ sprechen, aber auch, was ihnen ‚Gott‘ bedeutet. Wo nicht oder zu wenig nachgedacht wird, ist keine Bildung möglich. Eine Schule, die nur beantwortbare Fragen zulässt, verrät das Anliegen der Bildung.“ (Jäggle, 2008, S. 6)

Die Schule mit ihrer religionssensiblen Bildung ergibt die Möglichkeit für junge Menschen, sich infrage zu stellen, ohne den Mut zu verlieren, und an sich zu glauben – sie fördert die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bzw. den anderen mit ihren bzw. seinen Unterschieden wahrzunehmen und anzuerkennen (vgl. Schreiner, 2019, S. 61-67). Es wird somit ein Verständnis von Religion jenseits der Kategorien „eigene Religion“ und „fremde Religion“ aufgebaut. Die Fragen der jungen Menschen in der Schule dazu stellen sich jedoch „undiszipliniert“ und nicht nach Stundenplänen, sie erfordern religionspädagogische Kompetenz in der Beantwortung (vgl. Jäggle, 2008, S. 6). Es zeigt sich der eigene religiöse Identitätsbildungsprozess verwoben mit einer Vielfalt an Begegnungen mit *„den anderen Religionen und Weltanschauungen in ihrem Leben“* (Aslan et al., 2015, S. 154) und den entsprechenden Verortungsprozessen.

„Der Anspruch, erst auf der Basis einer gesicherten Identität in Dialog mit anderen treten zu können, geht an der Realität vorbei. Junge Menschen wachsen in der Pluralität auf, erwerben Identität kommunikativ. Differenz ist dementsprechend durch Dialog eine Chance für Identitätsbildung. Eine geliehene Identität kann in der pluralen Gesellschaft nicht tragen.“ (Jäggle, 2008, S. 7)

In seinen Ausführungen beruft sich Jäggle schließlich auf den Theologen Karl Rahner und dessen berühmten Satz: *„Der Fromme von morgen wird ein ‚Mystiker‘ sein, einer der etwas ‚erfahren‘ hat, oder er wird nicht mehr sein...“* (Rahner, 1966, Bd. VII, S. 22). Da Rahner hier vom „Frommen“ spricht, ist nicht nur der „Christ“ angesprochen, sondern ebenso jedes andere Bekenntnis. Der Bezug auf die „Mystik“ meint dabei allerdings den „gelebten,

erfahrenen“ Glauben, nicht die Esoterik. Es geht dabei um einen im Leben stehenden und auf die Praxis gerichteten Glauben, wie auch Jäggli betont (vgl. Jäggli, 2008, S. 7).

Der Ort des Hineinwachsens in das eigene Bekenntnis ist die familiäre und konfessionelle Gemeinschaft, ein Ort wie die Schule, kann nicht auf eine ähnliche Vertrautheit abzielen. An der Schule allerdings findet die Begegnung mit den anderen Bekenntnissen und religiösen Gemeinschaften statt – der religiöse Bildungsauftrag der Schule in der pluralen Gesellschaft ist daher die Bereitstellung von Verständigung unter Bedingungen der Diversität. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, braucht es ein interreligiöses Lernen (vgl. Schreiner, 2019, S. 61-67).

Diese Herausforderung kann nur durch ein Konzept des interreligiösen Lernens stattfinden. Die jungen Menschen lernen Kompetenzen, die sie im Dialog mit Respekt und Wertschätzung gekonnt einsetzen. In einer multikulturellen und multireligiösen Welt dient interreligiöses Lernen mit seinem pädagogischen Konzept der Vorbereitung der Schüler auf den Interreligiösen Dialog (vgl. Tautz, 2007, S. 22). In Österreich rangiert eine Vielzahl von unterschiedlichen Herkunftsländern unter den Besuchern der Bildungsstätten, sprachliche, kulturelle und religiöse Vielfalt in den Klassenzimmern ist schon lange keine Ausnahme mehr. Für alle Beteiligten soll diese Vielfalt als Bereicherung dienen, ihren Horizont zu erweitern und ihre Standpunkte zu überdenken. Hier spielt Schule eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung der Fähigkeiten für die jungen Schüler und Schülerinnen (vgl. Tuhcic, 2012, S. 129).

5.1.2 Die österreichische Schule als Ort des interreligiösen Lernens

Als Ort des interreligiösen Lernens ist die österreichische Schule mit zahlreichen Fragen konfrontiert, etwa, ob die Schüler*innen das annehmen und wollen oder die Lehrerschaft, ob es auf den Religionsunterricht beschränkt werden soll, wie die Eltern einzubeziehen sind und ihr Einverständnis geben müssen etc. Die Gesetzlage Österreichs gibt Aufschluss. Der Zielparagraph österreichischer Schulen, laut Schulorganisationsgesetz 1993 § 2(1) zeigt deren Aufgabe als Mitwirkung *„an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht“* (SCHuOG, 1993, § 2, Abs. 1). Interreligiöses Lernen wird hier nicht explizit erwähnt, anders als im Bundesverfassungsgesetz, wo das Verhältnis zu fremden Religionen ausdrücklich erwähnt wird. Wohl aber findet sich im Schulorganisationsgesetz, dass Schüler*innen in einer

demokratischen pluralen Gesellschaft dazu fähig sein sollen, sich bestimmte Werte gegenüber den Menschen anzueignen.

*„Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“
(ebd.)¹*

Im Verbund mit diesen Ausführungen im Schulorganisationsgesetz findet sich – wie bereits angesprochen – vor allem im Bundesverfassungsgesetz Näheres zur Aufgabe des Interreligiösen im Kontext der österreichischen Schule:

„Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“. (Bundes-Verfassungsgesetz, 2005, Art. 14, 5a)

Religiöse Bildung, die anderen Religionen mit Offenheit und Toleranz begegnet, wird hier im Rahmen des friedlichen Zusammenlebens vorgestellt (vgl. Ender, 2012, S. 142). In der Praxis

¹ Ebd.

weichen die Paragraphen, welche im Bundesverfassungsgesetz festgeschrieben worden sind, öfter von den Lehrplänen ab. Im Lehrplan der allgemeinen Sonderschule stechen konkret alltägliche Begegnungen heraus, diese bringen die Menschen unterschiedlicher Religionen näher zusammen.

„Die ganztätige Schulform soll durch ihr vielgestaltiges Schulleben mehr Gelegenheit für soziales Lernen bieten und Kontakte zwischen den Schülerinnen und Schülern (verschiedener Gesellschaftsschichten, Religionen und Kulturen u.Ä.) intensivieren. Kontaktfähigkeit, Toleranz und sozial angemessene Begegnungsformen sollen weiterentwickelt und gefördert werden.“ (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule: 2008, S. 8)

Die religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension wird in den Lehrplan der AHS als eine Grundlage für Fächerverbindung vorgesehen.

„Die Schülerinnen und Schüler stehen vor den Fragen nach Sinn und Ziel und ihrem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft. Bei der Suche nach Orientierung bieten Religionen und Weltanschauungen ihre Antworten und Erklärungsmuster für eine eigenständige Auseinandersetzung an. In den Unterrichtsgegenständen ist auf philosophische und religiöse Erklärungs- und Begründungsversuche über Ursprung und Sinn der eigenen Existenz und der Welt einzugehen. Junge Menschen sollen Angebote zum Erwerb von Urteils- und Entscheidungskompetenz erhalten, um ihr Leben sinnerfüllt zu gestalten. Orientierungen zur Lebensgestaltung und Hilfen zur Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem eigenständigen und sozial verantwortlichen Leben ermutigen. Die Achtung vor Menschen, die dabei unterschiedliche Wege gehen, soll gefördert werden. Diese Zielsetzungen bilden die Grundlage für eine fächerübergreifende und vernetzte Zusammenarbeit und vervollständigen damit die Beiträge der Unterrichtsgegenstände und Bildungsbereiche zur umfassenden Bildung der jungen Menschen.“ (Lehrplan der AHS- Unterstufe, Erster Teil, 2000, S. 4).

Demzufolge ist Schule als Ort interreligiösen Lernens vom Staat anerkannt. Laut Lehrplänen ist interreligiöses Lernen nicht nur ein Fall für den Religionsunterricht, sondern verbreitet sich in allen Fächern (vgl. Ender, 2012, S. 143). Die angestrebten Ziele der Wertvermittlung sind klar. Toleranz und Respekt gegenüber anderen Menschen mit unterschiedlichen Kulturen und

Religionen. Friedensliebe und Kontaktfähigkeit sind Aufgaben bestimmter Lernprozesse von Lehrer*innen. Klar ist, dass die österreichische Schule die Absicht hat, plurale religiöse Umstände auf Schulebene zu fördern. Die Neutralität des Staates gegenüber Religion heißt nicht, dass er diese ignoriert. Ob religiös oder nicht stellt Schule mit ihren unterschiedlichen Religionsbekenntnissen einen wichtigen Lebensraum der Begegnung dar. Ob Schulleiter*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen für oder gegen eine religiöse Lebensart entscheiden, ist in einer pluralen religiösen Situation unverzichtbar (vgl. Ender, 2012, S. 144). Bei österreichischen Lehrplänen haben Eltern kein Mitspracherecht, in Rahmen des interreligiösen Lernens haben christliche Eltern beispielweise keinen Einspruch dagegen zu erheben, wenn ihr Kind eine Moschee besucht. Genauso wenig, haben muslimische Eltern dazu das Recht, wenn muslimische Schüler*innen eine Kirche besuchen. Dabei stellt sich die Fragen, sind die Konfessionen und Religionsgesellschaften dem interreligiösen Lernen ein Anliegen? In den Lehrplänen für katholische Religion ist das interreligiöse Elemente fest verankert, dazu hier ein Beispiel:

- *„Gemeinsames und Unterscheidendes der Konfessionen und Religionen entdecken und in Solidarität für Mensch und Welt gemeinsam handeln.“* (Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule, 2010, S. 14)
- *„Unterschiedliche Lebens- und Glaubensformen in Kulturen und Religionen kennenlernen, im Geist Jesu sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen sowie Toleranz und Wertschätzung üben und den Islam kennen und wertschätzen lernen.“* (Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen, Unterstufen und allgemein höher bildenden Schulen, 2003, S. 35-96)
- *„Weltreligionen im Dialog[/] arbeiten mit multikulturellen und multireligiösen Kindergruppen.“* (Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, 2004, S. 16)

In diesem Sinne bleibt offen, ob alle angebotenen Religionsunterrichte in den österreichischen Schulen den ministeriellen Zielen und Vorgaben des interreligiösen Lernens entsprechen. Gibt es von Kirche und Religionsgemeinschaft Zustimmungen oder Einschränkungen? Für die Entwicklung der neuen Reifeprüfung waren sich Kirche, Religionsgemeinschaft und der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gegenüber dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur einig. Sie alle waren eingeladen, um eine kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung zu formulieren (vgl. Ender, 2012, S. 145). Die zentrale Frage lautete:

„Ist es möglich, trotz der religiösen und konfessionellen Differenzen, Kompetenzen zu benennen, die in jedem Religionsunterricht Österreichs erworben und in der Reifeprüfung beurteilt werden können?“ (Ender, 2012, S. 145) Dieser Fall zeigt, dass der Wille interreligiösen Lernens im Religionsunterricht von Kirchen und Religionsgesellschaft dargestellt und unterstützt wird.

5.1.3 Interreligiöses Lernen innerhalb des Religionsunterrichts

Die drei Begriffe Information, Integration und Dialog beziehen sich nicht nur auf Aufgaben für den Religionsunterricht, sondern zugleich auch auf wesentliche Einwände, die unter dem Aspekt interreligiösen Lernens gegen konfessionelle, sei es christliche oder islamische Religionsunterrichtseinheiten vorgebracht werden (vgl. Yağdı, 2018, S. 73f.)

Schweitzer ist der Meinung, dass interreligiöses Lernen gut funktionieren kann, wenn statt Indoktrination, unparteiische Information vermittelt wird. Es kann durch Erfahrung der Zusammengehörigkeit im Klassenverband und nicht durch konfessionelle Trennung oder Separation gefördert werden (vgl. Schweitzer, 2011, S. 293).

„Interreligiöses Lernen und ein Dialog können nur realistisch werden, wenn die einseitige Perspektive der jeweiligen Glaubensüberzeugung verlassen wird, zugunsten einer übergeordneten religionswissenschaftlichen Sichtweise“.
(Schweitzer, 2011, S. 293)

Dabei stellt Schweitzer die Frage: Welche Aufgaben des Religionsunterrichts haben mit interreligiösem Lernen zu tun?

Für Schweitzer wäre ein Religionsunterricht, der Indoktrination vermittelt und einem anderen Menschen Auffassungen überstülpt und aufzwingt, ohne dass das betroffene Subjekt sich eine eigene Meinung bilden oder dagegen wehren könnte, das Gegenteil von Bildung (vgl. Schweitzer, 2011, S. 293) Er meint, dass Religionsunterricht frei von jeglichen Formen der Indoktrination sein soll. Diese Art von Indoktrination widerspricht dem Auftrag der Schule und den erziehungswissenschaftlichen und rechtlichen Kriterien der Bildung. Er ist der Meinung, dass Kinder und Jugendliche das Recht haben in der Schule und im Religionsunterricht verlässlich und unparteiisch informiert zu werden.

„Die Pluralität an den Schulen darf jedoch nicht nur auf deren kulturelle Unterschiede reduziert werden. Religiöse Vielfalt prägt ebenfalls die plurale Schulrealität. Die Religionspädagogik ist dadurch herausgefordert, sich ebenfalls

mit der Frage nach Integration vor dem Hintergrund religiöser Unterschiede auseinanderzusetzen.“ (Yağdı, 2018, S. 76)

Wichtig ist auch, dass im Lehrplan und Schulbuch Informationen über andere Religionen zu finden sind. Der Bedarf wird immer größer, vor allem bei Jugendlichen.

Walter Ender (2012) stellt sich mit seinem Beitrag zwei wichtigen Fragen, wenn es um interreligiöses Lernen in Österreich geht. Inwieweit ist die österreichische Schule ein Ort interreligiösen Lernens? Welche spezifische Aufgabe kommt dabei dem Religionsunterricht zu? Das interreligiöse Lernen lässt sich diesbezüglich in eines im engeren Sinn und in eines im weiteren Sinn differenzieren².

„Interreligiöses Lernen im engeren Sinn geschieht in der Konvivenz von Angehörigen verschiedener Religionen und durch das Gespräch in direkten Begegnungen. Über indirekte Wahrnehmung (von Angehörigen) einer Religion (z.B. in den Medien) hinausgehend ist die Begegnung von Angesicht zu Angesicht als ‚Königsweg‘ für interreligiöses Lernen zu bezeichnen. Befähigt der Religionsunterricht zu derartigen Begegnungen? Führt er sie tatsächlich herbei? (Ender, 2012, S. 147)

Der konfessionelle Religionsunterricht kann einerseits gut fundiertes Wissen und Kennenlernen der Religion und Konfession, der man angehört, vermitteln. Doch öfter fehlt es Schülern an einer religiösen Sozialisation. Kein anderer Ort kann den Glauben der religiösen Bezugsgemeinschaft wahrnehmen, verstehen und ausarbeiten wie die Schule. *„Der konfessionelle Religionsunterricht leistet so einen Beitrag zur Beheimatung und Identitätsbildung, wobei dem Zeugnis der ReligionslehrerInnen eine entscheidende Bedeutung zukommt.“* (Ender, 2012, S. 147) Andererseits bietet der Religionsunterricht Raum für Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen und Konfessionen für einen Dialog auf Augenhöhe. Die Diskussionen finden im Rahmen eines interreligiösen Dialogs statt, wenn diese ohne genügend Kenntnisse der eigenen Religion begonnen wird, führt dies zu Konfusion statt Verständnis. Die Evaluation von interreligiösen Projekten in Wiener Volksschulen ergeben, dass Schüler der dritten Klasse konfrontiert mit einer andersreligiösen Tradition, ihre eigene mit der andersreligiösen Tradition vermischen und sich teilweise überfordert fühlen. Diese Projekte wurden in die vierte Schulstufe verschoben. Der Religionsunterricht ist deshalb wichtig und kann eine Doppelfunktion für einen interreligiösen

² Vgl. Abb. ??

Dialog erfüllen. Einerseits können Schüler ihre eigene Religion kennenlernen und das religiöse Wissen vermehren. Auf der anderen Seite ermöglicht der Religionsunterricht eine andere Wahrnehmung und Verständnis der anderen Religionen gegenüber.

„Der konfessionelle Religionsunterricht schafft also eine doppelte Basis für einen interreligiösen Dialog, indem er Verständnis für die eigene – vielfach fremde – Religion und für die fremde Religion anderer erschließt. Dieser Dialog greift dann nicht mehr allein auf mediale Darstellungen der (eigenen und fremden) Religion oder auf eigenen Erfahrungen mit Angehörigen anderer Religionen zurück. Kann der konfessionelle Religionsunterricht diesen Dialog jedoch in der Praxis ermöglichen? Kann in ihm der „Königsweg“ der Begegnung beschritten werden?“ (Ender, 2012, S. 148)

5.1.4 Fünf Schritte interreligiösen Lernens im Religionsunterricht der Sekundarstufe nach Leimgruber

Leimgruber führt fünf Schritte an, die zwar in einer logischen Abfolge angeordnet, jedoch in der Praxis nicht in der Reihenfolge eingehalten werden müssen. Tatsache ist, dass sich diese Schritte unter bestimmten Voraussetzungen wie Erfahrungen und Vorwissen teilweise überlagern können (vgl. Leimgruber, 2007, S. 108).

1. Schritt: Fremde Personen und religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen

Als erster und wichtiger Schritt, sollen Schülerinnen und Schüler sich für Religionen und deren Angehörige öffnen und sensibilisiert werden. Eine ganzheitliche Wahrnehmung ist hier entscheidend. In diesem Lernprozess machen Schülerinnen und Schüler nicht nur durch Visualisierung und Beobachtung diese Erfahrung, sondern nehmen auch an einer Wahrnehmung mit allen Sinnesbereichen teil. Dabei lassen sich die Schüler auf eine neue Erfahrung ein und sind mit Herz und Seele bei der Sache. Es geht hier nicht um eine rein äußerliche Sinnesschulung, sondern um das Interesse der jungen Menschen für fremde religiöse Wirklichkeiten und andere Dimensionen des Lebens (vgl. Leimgruber, 2007, S. 108).

2. Schritt: Religiöse Phänomene deuten

Die zweite Aufgabe besteht darin, sich für die Entdeckung der Bedeutung religiöser Zeugnisse zu interessieren. Der junge Schüler kann sich also aus der Beobachtung und Perzeption heraus eine neue und bestimmte Bedeutung ableiten. Zum Beispiel sollten hier

Vergleiche der Bibel und des Koran vorgenommen werden, oder ein Vergleich zwischen Jesus innerhalb des Christentums und gegenüberliegend innerhalb des Islam. *„Durch Vergleiche sind Folgerungen möglich, durch wiederholte Wahrnehmungen eröffnen sich neue Zusammenhänge, die nicht von vornherein erkennbar sind.“* (Leimgruber, 2007, S. 108) Hier kann die Lehrperson als Coach fungieren, um die Schüler zu begleiten. Sie kann auch Hinweise und Hilfestellungen leisten, wenn es nötig ist, um Lernvorgänge zu fördern, jedoch stehen immer Schülerinnen und Schüler im Fokus des Unterrichts (vgl. Leimgruber, 2007, S. 108).

3. Schritt: Aus Begegnungen lernen

Im Religionsunterricht bietet das Thema Weltreligionen einen geeigneten Raum und eine adäquate Chance für Vertreter einer bestimmten Religion, sich nahe und persönlich kennenzulernen. Diese Begegnung bietet Schülerinnen und Schülern eine direkte Erfahrung und ein vertiefendes Gespräch mit den jeweiligen anderen Religionsangehörigen. Diese Art von Erkenntnis kann positive Spuren hinterlassen. Es können dabei helfen, Missverständnisse und Vorurteile abzubauen, wenn Begegnungen solcher Art erfolgreich ablaufen sollen, plädiert Leimgruber für *„ein hohes Maß an Einfühlung“* (Leimgruber, 2007, S. 109).

4. Schritt: Fremdheit respektieren

In einer globalisierten Welt stellen die sozialen Medien für unsere Jugendlichen eine primäre Quelle von Informationen dar. Diese Informationen werden oft oberflächlich wahrgenommen oder sind sogar schwierig zu verstehen, wie Religionen des Fernostens. Alles, was fremd ist, stößt beim westlichen Beobachter auf eine Barriere, die nicht nur auf die gemeinsame Begegnung wirkt, sondern auf das gesamte Zusammenleben. Leimgruber stellt somit klar, dass Zeugnisse aus anderen Kulturen und Religionen zu beachten sind, da diese als wichtiger Faktor in der Lernphase angesehen werden.

„Trotz des teilweisen Unverständnisses den Menschen achtsam zu begegnen und ihnen gegenüber Respekt zu zeigen, gehört dies zu den faszinierenden Aufgaben interreligiösen Lernens. Es ist nicht nötig, dass immer alles eingeordnet und verstanden wird.“ (Leimgruber, 2007, S. 109)

5. Schritt: Existenzielle Auseinandersetzung

Durch Begegnung und Wahrnehmung wird religiöses Lernen alle Hindernisse des Missverständnisses bewältigen und andere Religionsangehörige besser kennenlernen. Es

fördert das Nachdenken über die eigene Position, motiviert sich mit dem anderen aktiv im Gespräch zu beteiligen oder die eigene Einstellung zu revidieren und selbst zu überprüfen.

„Lernen geschieht primär durch das personale Verarbeiten von Erfahrungen und soll auch zu einer Erweiterung des Verhaltensrepertoires führen. Interaktion und Kommunikation sind dazu Schlüssel, um in die eigenen Welten einzudringen und am Ende auch selbst neu zu werden, sich wieder zu erkennen, zu verstehen und anzunehmen.“ (Leimgruber, 2007, S. 109)

Die fünf Schritte von Leimgruber bieten Raum für Begegnung und Wahrnehmung der eigenen Religion und der Religion und Kultur anderer. Unter bestimmten Voraussetzungen werden alle Mitbeteiligten mit Respekt behandelt, es wird auf gleicher Augenhöhe diskutiert und ein Bild von fremden Religionen reproduziert. In weiterer Folge ermöglicht dies dem einen oder anderen mit sich selbst Reflexion zu betreiben beziehungsweise seine Identität zu erörtern. Durch die Beteiligung an solchen Konzepten können Schüler im Kontext religiöser Vielfalt viel über sich selbst erfahren und dadurch ihre eigenen Wege finden und einschlagen (vgl. Leimgruber, 2007, S. 110).

5.1.5 Ansatzpunkte für interreligiöses Lernen in den Lehrplänen

Im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht finden sich folgende Ansatzpunkte für ein interreligiöses Lernen. Zunächst wird bei der Bildungs- und Lehraufgabe unter Punkt 1.3 „Bedeutung des Religionsunterrichts für die Gesellschaft“ Bezug darauf genommen:

„Der Religionsunterricht zielt darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler besser mit sich selbst und mit der eigenen Religion in ihrer konfessionellen Ausprägung vertraut werden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und der Zugehörigkeit zur katholischen Kirche soll einen Beitrag zur Bildung von Identität leisten, die eine unvoreingenommene und angstfreie Öffnung gegenüber dem Anderen erleichtert. Das erfordert eine ausführliche Beschäftigung mit anderen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Trends, die heute vielfach konkurrierend unsere pluralistische Welt prägen. Es geht sowohl um eine Befähigung zu Toleranz gegenüber Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen als auch gegebenenfalls um die Kompetenz zu sachlich begründetem Einspruch.“ (Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an

Hauptschulen, an Neuen Mittelschulen und an der Unterstufe Allgemein Bildender Höherer Schulen, 2017, S. 1)

Dem interreligiösen Lernen im Zusammenhang mit dem Islam wird dann in einem eigenen Kernbereich mit einer jahrgangsübergreifenden Kompetenz Aufmerksamkeit geschenkt. Dort heißt es unter der Kompetenzüberschrift: *„Toleranz und Wertschätzung angesichts der Vielfalt von Kulturen und Religionen“*, dass es dabei darum geht, unterschiedliche *„Lebens- und Glaubensformen in Kulturen und Religionen kennen, sich im Geist Jesu kritisch mit ihnen auseinandersetzen sowie Toleranz und Wertschätzung praktizieren“* zu lernen (Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen, an Neuen Mittelschulen und an der Unterstufe Allgemein Bildender Höherer Schulen, 2017, S. 14).

In der 1. Klasse NMS geht es um die Begegnung und *„Erfahrungen mit religiöser Praxis“* *„in der Lebenswelt der SchülerInnen: Schule, Feste, Gottes- und Gebetshäuser, Medien, ...“* (ebd.). Auch in der 2. Klasse stehen noch nicht die verschiedenen konkreten Bekenntnisse im Fokus, sondern es geht um die ernsthafte Auseinandersetzung mit *„unterschiedlichen Glaubensformen“*. Dabei wird abstrahiert, zu *„Konflikt, Toleranz und Wertschätzung“* und Bezug auf das II. Vatikanische Konzil genommen, außerdem werden die *„Erzählungen [...] und Bilder“* sowie die *„Gebete verschiedener Religionen“* herangezogen. Die 3. Klasse wendet sich dann schließlich konkret den „abrahamitischen“ Religionen Judentum und Islam zu, deren Grundlagen sowie *„Kultur, religiöse Praxis und Grundüberzeugungen“* vermittelt werden sollen – auch auf die Prophetengestalt *„Abraham in den monotheistischen Religionen“* (ebd.) wird ein expliziter Bezug genommen. In der letzten und 4. Klasse geht es dann um östliche Glaubensstraditionen, Hinduismus, Buddhismus und chinesische Religionen, nicht mehr um den Islam (vgl. ebd.).

Im Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht findet sich unter den allgemeinen Bestimmungen der Herkunftskontext der muslimischen Schüler*innen erwähnt, aber auch die Zielrichtung einer österreichisch-islamischen Identität.

„Dabei werden die unterschiedlichen Herkunftsländer mancher Schülerinnen und Schüler durchaus wahrgenommen und als Bereicherung betrachtet – wichtigstes Ziel ist allerdings die Herausbildung einer Identität, die Österreich als Heimat und den Islam als persönliches Glaubensbekenntnis anerkennt. Erst in der Hinwendung zu Österreich kann ein verantwortungsvolles, konstruktives und sinnvolles Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher

Glaubensbekenntnisse und Identitäten umgesetzt werden.“ (Lehrpläne für islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen, 2011, o.S.)

In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen des islamischen Religionsunterrichts findet sich unter „Interdisziplinär – fächerübergreifend“ dann: *„Die interreligiöse Zusammenarbeit mit den Religionslehrerinnen und Religionslehrern anderer Konfessionen wird ausdrücklich empfohlen“* (ebd.).

Die interreligiöse Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen ist in allen Schulstufen präsent, sie erfolgen gegenüber dem Judentum und dem Christentum intensiver und expliziter, hier im Speziellen gegenüber dem Christentum. Die Thematik findet sich im Themenkreis *„Meine Umgebung und ich“* sowie meistens unter dem Punkt *„Ich und Menschen mit anderen Überzeugungen“*.

In der 5. Schulstufe heißt es, dass die Schüler*innen befähigt werden sollen, *„sich mit den Überzeugungen anderer Menschen auseinanderzusetzen und ihre Wertvorstellungen und religiösen Vorstellungen kennen und schätzen zu lernen.“* Dabei spielen die Prophetengeschichten von *„von Isa / Jesus und Maryam / Maria“* und *„von Musa / Moses und Harun / Aaron“* eine besondere Rolle.

Die 6. Schulstufe widmet sich der Diversität und *„dass bestehende Unterschiede zu anderen Menschen nicht unbedingt zu Konflikten auf einer oder beiden Seiten oder auch zur Ablehnung führen müssen“*. Eine klare Empfehlung wird für die Gestaltung einer *„interreligiösen Stunde“* oder ein Projekt abgegeben:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen weiterhin darin unterstützt werden, Gemeinsamkeiten zu entdecken, diese zu artikulieren und zu präsentieren. Als Abschluss könnte in einer interreligiösen Stunde ein gemeinsames Projekt geplant oder auch durchgeführt werden.“ (Lehrpläne für islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen, 2011, o.S.)

Für das Kennenlernen andersreligiöser Feste wird dann die 7. Schulstufe genutzt, wo die Schüler*innen im Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt an gemeinsamen Feierstunden mit anderen Religionslehrkräften und deren Klassen teilnehmen sollen. In diesem Rahmen kann dann eine Auseinandersetzung primär über die Gemeinsamkeiten, aber auch über die Unterschiede stattfinden:

„In diesem Zusammenhang wäre eine oder mehrere gemeinsame Unterrichtsstunden mit den Lehrkörpern der anderen in der Schule vertretenen Religionsgemeinschaften von Vorteil, wo die Schülerinnen und Schüler beispielsweise die Feste anderer aus erster Hand kennenlernen. In der betreuten Begegnung mit Vertretern anderen Religionen können eigene Fragen gestellt und je nach Bedarf auch Themen tiefer behandelt werden. Wichtiger als die Feststellung und dann die Auseinandersetzung mit den Unterschieden zur anderen Religion ist jedoch die Feststellung und Auseinandersetzung mit den Gemeinsamkeiten derselben, denn diese sind Grundlage für eine von Respekt, Kooperation und gegenseitiger Anerkennung geprägten Umgangsweise.“ (ebd.)

In der 8. Schulstufe schließlich soll die Befähigung mit dem Umgang mit den Unterschieden gefestigt werden sowie, auch „*widersprüchliche Erfahrungen*“ auszuhalten – explizit geht es dabei um die „*Unterschiede zwischen Islam und Christentum*“: „*Diese Basis eines gelungenen Zusammenlebens in Würde und Achtung sollen die Schülerinnen und Schüler verstehen und realisieren können.*“ (ebd.)

5.1.6 Interreligiöses Lernen außerhalb des Religionsunterrichts

Nach einer Unterrichtsbeobachtung in Wien stellte sich heraus, dass die Schulrealität anders als die theoretische Lehrvorstellung ist. Im Pflichtschulbereich verstehen Lehrer*innen die Notwendigkeit des interreligiösen Gesprächs innerhalb des Unterrichts, jedoch fehlen die wichtigen Werkzeuge, um dies zu ermöglichen. Fragen des Interreligiösen können von der Lehrkraft oft nicht unmittelbar gemeistert werden. Daher werden solche situativen Fragen an Religionslehrer*innen weitergeleitet bzw. delegiert (vgl. Ender, 2012, S. 146). Andere Lehrer*innen ignorieren mit oder ohne Absicht die Notwendigkeit an interreligiösen Begegnungen und/oder setzen sie mit Fragen der Interkulturalität gleich, was zudem oft als Konfliktpotenzial wahrgenommen und entsprechend vermieden wird. Dieses Verhalten gefährdet das Zusammenleben und ist keine Bereicherung, denn Schüler*innen, die ihre Religiosität mit ihrer Identität identifizieren, bleiben fern.

„Dies hat meines Erachtens nach das, was verhindert werden soll, herbeigeführt: Konflikte. Besonders junge Menschen mit Migrationshintergrund, die den Eindruck gewinnen, ihre religiöse Identität werde nicht ausreichend ernst genommen, laufen Gefahr, sich innerlich von einem Staat, den sie als distanziert

erfahren, selbst zu distanzieren. Konflikte sind so vorprogrammiert. (Ender, 2012, S. 146)

Interreligiöses Lernen findet daher in vielen Feldern statt und beeinflusst in unterschiedlichen Fächern im Kosmos Schule nicht nur Schüler*innen mit einem religiösen Bekenntnis, sondern auch diejenigen ohne Bekenntnis. Gerade in einer solchen Situation ist eine pluralistische Sichtweise entscheidend zur Gestaltung interreligiöser Lernprozesse außerhalb des eigentlichen Religionsunterrichts – solche Lernprozesse spielen eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der Bildung einer (religiösen) Identität der Schüler*innen (vgl. Lorenz, 2016, S. 43-51)

„Die grundlegende Herausforderung der religiösen Vielfalt im Hinblick auf die Bildung einer autonomen Ich-Identität besteht u.a. darin, dass eine kulturell, religiös pluralistische Gesellschaft eine Vielfalt unterschiedlicher Sichtweisen und Entwürfe des gelungenen Lebens einschließt, die im Grunde alle einen gewissen Anspruch auf Legitimität und Gültigkeit erheben.“ (Badawia, 2012, S. 211)

Die Begegnung mit Religionen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften bietet einen Raum für Schüler*innen, sich ein Bild über die Religiosität ihrer Mitschüler zu machen, bereichert das Urteilsvermögen, erweitert den Horizont und führt somit zu Toleranz und Frieden in der Schule. Verweilt interreligiöses Lernen nur im Bereich des Religionsunterrichts, bleiben die Schüler*innen ausgeschlossen. Wenn überhaupt Projekte des interreligiösen Lernens in der Schule stattfinden, dann liegt dies meist an der Initiative der Religionslehrer*innen – diese Beschränkung auf den Religionsunterricht ist eine Quelle stets sich verschärfender Konflikte. Lediglich ein exklusivistischer oder ein inklusivistischer Wahrheitsanspruch der eigenen Konfession kann bestehen, während die negativen Erfahrungen und interreligiösen Lernprozesse zu einem verminderten Selbstbewusstsein im Dialog führen, sodass ein pluralistischer Zugang ausgeschlossen wird (vgl. ebd.).

5.2 Die Akteure des Religionsunterrichts

Schließlich gilt es noch, sich den verschiedenen Akteuren zuzuwenden, die im Raum religiöser Lern- und Bildungsprozesse innerhalb der Schule, dem Religionsunterricht, interagieren. Das sind die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer sowie das Umfeld, in diesem Fall die Kirche bzw. Moschee sowie natürlich die Familie.

5.2.1 Schüler*innen

Schüler*innen als Subjekte des interreligiösen Lernens spielen eine wichtige Rolle für den Erwerb bestimmter Prozesse, um das Zusammenleben mit anderen Religionsangehörigen in Frieden und Akzeptanz zu ermöglichen. Das Aufwachsen in einer pluralen Gesellschaft heißt noch nicht, dass von der Vielfalt unterschiedlicher Religionen tatsächlich gelernt wurde und alle Beteiligten sich mit ihren Sitten und Traditionen kennengelernt haben. Die Skepsis der Jugend von heute gegenüber den religiösen und kirchlichen Institutionen, gegenüber der organisierten Religion, eine Skepsis, die alle Religionsgemeinschaften umfasst, kann daher auch eine Vergewisserungsreaktion angesichts ständiger Veränderung der Vielfalt sein. Die eigene Erfahrung steht einem gewissen Soll-Anspruch fertiger Wertvorstellungen und Modelle gegenüber. In diesem Sinne soll eine Schülerin, ein Schüler als aktives Mitglied den Religionsunterricht mitgestalten können. Erfolgreicher Religionsunterricht nimmt diese Aufgabe wahr und versucht der Jugend von heute eine Orientierung und gleichzeitig Halt zu geben (vgl. Tautz, 2007, S. 143; Lorenz, 2016, S. 231-234).

„So muss es die Aufgabe des Religionsunterrichts heute sein, Kontakt und Lebensraum für Religion als kulturelles, als soziales und individuelles Phänomen in aufklärender Auseinandersetzung mit den Religionen der SchülerInnen und ihren individuellen Strukturen aufzubauen und dabei eine gesprächs- und pluralitätsfähige religiöse Identität der Schüler zu fördern und zu fordern. (Tautz, 2007, S. 143)

Von der Würzburger Synode inspiriert, teilte Monika Tautz die Schüler*innen in vier Kategorien, wenn es um Religiosität ging. Die/Der „Gläubige“, die/der „Suchende bzw. Angefochtene“, die/der „Sich-als-ungläubig-Betrachtende“ und die/der „Religiös-nicht-Sensibilisierte“ (vgl. Tautz, 2007, S. 144). Die Erfahrung zeigt tatsächlich, dass immer mehr Schüler*innen das Interesse am Religionsunterricht verlieren, dadurch entsteht eine hohe Anzahl an Abmeldungen am Beginn des Schuljahres. Die Religionspädagogik wünscht, dass die diskutierten Sinnfragen des Menschen wieder in der Jugendzeit auftauchen und eine neue Chance bekommen, entdeckt zu werden. (vgl. Tuhcic, 2012, S. 135-137)

„Für interreligiöses Lernen gilt es zu beachten, dass die Anverwandlung des anderen und fremden im Zusammenhang der Authentizität und Einzigartigkeit des synkretistischen Charakters individualisierter Religiosität der Sicherung der

Authentizität und Einzigartigkeit des eigenen Transzendenzerleben dient.“ (Tautz, 2007, S. 144)

Wichtig für den Prozess ist das Engagement der Schüler*innen für den Unterricht. Für Schüler*innen stellt der Religionsunterricht eine wichtige Rolle für Identitätsbildung dar, indem er die Perspektive der Schüler*innen würdigt und von dieser ausgehend, die Relevanz des Inhalts für seine Realität selbst aufgreift. Daher steht immer die/der Schüler*in im Zentrum jedes Lernprozesses. So kann der Schüler anhand der Lehre und Praxis die Erfahrung mit anderen Religionen erlangen, Positionen kritisch überprüfen und an alternativen Positionen relativiert teilnehmen (vgl. Tautz, 2007, S. 144). Im Vergleich zu Familien, Kirchen- bzw. Moscheegemeinden und Verbänden kann Schule auf diese Art postuliert werden:

„(...) die meist erheblichen sozialen, weltanschaulichen, kulturellen und ethischen Unterschiede des Umfeldes spiegelt. Mit diesen Unterschieden sind Schüler im konkreten Schulalltag täglich konfrontiert. Entscheidend ist deshalb, dass bei der Perspektive der Schüler begonnen wird.“ (Tautz, 2007, S. 144)

Daraus lässt sich die große und prägende Kraft der schulischen Erfahrung auf den religiösen Lern- und Sozialisationsprozess ableiten, die Lorenz (2016) im Rahmen ihrer weiblichen biographischen Studie zu Identitätsbildungsprozessen zu zentralen Ableitungen zusammengefasst hat:

- *„Die Einbindung der religiös-spirituellen Ebene in den Sozialisationsprozess ist eine Grundlage für die Entwicklung einer eigenständigen tragfähigen Religiosität bzw. Spiritualität in der Identitätsentwicklung.“*
- *Religiosität bzw. Spiritualität kann eine der zentralen Säulen für gelingende Identitätsbildungsprozesse in der Postmoderne sein.*
- *Religiosität kann ein persönlichkeitsstabilisierender Faktor sein.*
- *Religiosität kann Frauen in ihren Autonomiebestrebungen eine unterstützende und auch vorbildhafte Kraft bieten.“ (Lorenz, 2016, S. 233)*

Was die Autorin hier als „Identitätsbildungsprozesse in der Postmoderne“ bezeichnet, beschreibt die Pluralität der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern, die sich zu einem wesentlichen Maß auch interreligiös zeigt.

5.2.2 Lehrer*innen

Die Funktion der Religionslehrerin, des Religionslehrers in der Schule inkludiert nicht nur das Vermitteln von religiösem Wissen, sondern es soll den Schüler*innen dabei geholfen werden, religiöse Identitäten zu erarbeiten. Tautz (2007) hält die Aufgabe der Religionslehrer*innen in der Schule für wichtig, denn Religionslehrer*innen sollten sowohl Expertinnen, Experten im fachlichen, didaktischen und methodischen Umgang sein als auch die Versöhnung zwischen religiösen Traditionen und der Moderne ermöglichen (vgl. Tautz, 2007, S. 145).

Daher ist die Aufgabe eines Religionslehrers sehr schwierig. Es werden seitens Schule, Schüler, Eltern, Staat und moderner Gesellschaft sehr viel Erwartungen und Anforderungen gestellt. Der Lehrende kann das Vertrauen der Schüler gewinnen, indem er als Vermittler zwischen Schülern und den anderen spielt. Die Rolle eines Religionslehrers ist vielfältig, wenn die plurale Gesellschaft mit ihren Unterschieden und religiösen Vielfalten inkludiert wird. Daher ist es seine Aufgabe, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern er muss auch auf die dazugehörige Aneignung achten. Das Wissen und die Aneignung nehmen Zustände der heutigen pluralen Welt in Kauf. Der Religionslehrer ist der wichtigste Ansprechpartner, wenn es um schwierige, ungelöste Situationen oder Konflikte in der Schule geht. Denn das gewonnene Vertrauen seitens Schule, Lehrer, Schüler*innen und manchmal Eltern, spiegelt die Beziehungen aller Parteien wieder. Auch im Unterrichtsgeschehen selbst muss der Lehrer vermitteln können, zwischen Schüler und Schüler, über das direkte Unterrichtsgeschehen hinausgehend zwischen Schüler und Schule, bezogen auf die Religion der Christen, zwischen Schüler und Kirche(n), bezogen auf andere Religionen, zwischen Schüler und der jeweils anderen Religion. Hier gilt es auch vielfach zu differenzieren, ob schließlich auch zwischen Schüler und (säkularer) Gesellschaft vermittelt werden muss. (vgl. Tautz, 2007, S. 146) Neben seiner Tätigkeit als Vermittler, soll der Religionslehrer auch eine fungierte theologische Ausbildung in seiner eigenen Konfession vorweisen können. Darüber hinaus sollen erworbene theologische Kompetenzen nicht weitergegeben werden, Tautz spricht hier von Glaubens-Vermittlung. Diese soll dem Schüler eine religiöse Identität erarbeiten, die ihm weitestgehend dabei helfen kann, Deutungskompetenzen und Probleme des Alltags zu bewältigen. So hat

beispielsweise das Schulamt des islamischen Religionsunterrichts „Ziele des Islamunterrichtes an öffentlichen Schulen“ explizit erwähnt.

„Der Islamunterricht führt Kinder und Jugendliche zusammen, die aufgrund ihrer Herkunft einen unterschiedlichen Hintergrund haben. So wird eine lebendige Reflexion über die eigene Identität als Muslime gefördert. Das Verbindende steht im Vordergrund und jegliche chauvinistische Nationalismen werden im Rahmen der antirassistischen Ausrichtung des Islam kritisch zurückgewiesen. Gerade für junge Menschen der zweiten und dritten Generation bietet der Religionsunterricht eine wichtige Orientierung und einen geschützten Raum, um über die eigene soziale Rolle nachzudenken.“ (<http://www.derislam.at/schulamt/>)

Die Diversität und Pluralität der Gesellschaft stellt alle Religionslehrer*innen (ob christlicher oder islamischer Religion) vor neue Herausforderungen. Denn anhand von deren Bereitstellungen werden Schüler*innen den Weg finden, die eigenen religiösen Identitäten zu befestigen und sich für interreligiöse Begegnungen mit anderen Religionen und Religionsgemeinschaften bzw. deren Angehörigen vorzubereiten. Das friedliche Miteinander der Religionen ist eine primäre Aufgabe an der Schule.

„Das interreligiöse Lernen in der Schule im Allgemeinen und im Religionsunterricht im Besonderen muss so angelegt sein, dass es im Sinne eines exemplarischen Lernens möglich ist, je nach den Bedingungen der Gesellschaft vor Ort. Auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten des jeweiligen Lehrers dürfen hier beachtet werden, denn das Wesen einer anderen, fremden Religion kann nicht in einer Vorlesung während des Studiums und eines mehr oder minder kurzen Selbststudium erarbeitet werden.“ (Tautz, 2007, S. 147)

Im interreligiösen Religionsunterricht soll die/der Lehrende die Schüler*innen motivieren, indem sie/er immer und in jeder Situation neue Herausforderungen anbietet. Es wird von beiden Seiten gegenseitige konfessionelle Bereitschaft für den geeigneten Umgang mit der Religion erwartet (vgl. Tautz, 2007, S. 147f.).

5.2.3 Das soziale Umfeld: Gesellschaft – Schule – Kirche/Religionsgemeinschaft

Im Zentrum des Umfeldes der Schüler*innen befinden sich Schule, Kirche/Religionsgemeinschaft und Gesellschaft. Um einen erfolgreichen und realitätsbezogenen Religionsunterricht, der die Herausforderung des Alltags erkennt und

mitreagiert, führen zu können, muss eine ständige Messung stattfinden und es müssen immer wieder kritisch unmenschliche, ungerechte Strukturen der Lebensräume hinterfragt werden (vgl. Tautz, 2007, S. 148) Ein interreligiös ausgerichteter Religionsunterricht erkennt den Bedarf der Jugend an ungelösten Fragen und gibt Halt, wo es notwendig ist. Mittlerweile und nach intensiver Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Kulturen und Religionen in der Gesellschaft kann die Schülerin, der Schüler, die/der die Erfahrung von Sinn und existentiell bedeutsamem Denken und Handeln verbunden hat, erkennen:

„Für interreligiöses Lernen von und mit Muslimen und Christen bedeutet dies, die Spannungen feinfühlig wahrzunehmen und gesellschaftliche, politische oder religiöse Ursachen dieser Spannungen zu differenzieren. Je nach der Vorgefundenen gesellschaftlichen Situation vor Ort kann dies ein sehr mühevolles Unterfragen sein.“ (Tautz, 2007, S. 149)

Innerhalb der Kooperation trägt der Religionsunterricht einerseits die Verantwortung für den Lern- und Arbeitsprozess, andererseits soll die Schule es ermöglichen, Zeiten und Räume zur Verfügung zu stellen. Die Schule spiegelt oft die alltäglichen Probleme der Gesellschaft wider. Daher bietet der schulische Alltag viele Chancen, um direkt vor Ort die Probleme der Gesellschaft zu erkennen, und versucht, diese gemeinsam mit einem spezifisch ausgerichteten interreligiösen Religionsunterricht zu lösen.

Die Zusammenarbeit der christlichen Kirchen und ihrer Gemeinden oder auch der Moscheegemeinden vor Ort und die Schule selbst sind gefragt. Sie sollen Angebote für interessierte, neugierig gewordene Schüler eröffnen (vgl. Gam et al., 2016, S. 149). Ein ganz wesentlicher Faktor, der nicht vergessen werden darf, sind die Eltern, deren Perspektive auf den Religionsunterricht entscheidend zu jedem Gelingen interreligiösen Lernens einbezogen werden muss, andernfalls ein Scheitern unausweichlich ist, da Eltern ihre Kinder in der Pflichtschule jederzeit vom konfessionellen Religionsunterricht abmelden können, wenn sie nicht damit zufrieden sind. Diesbezüglich gibt es viele Faktoren zu beachten (vgl. Karacayli, 2014, S. 67ff.).

5.3 Zusammenfassung: Interreligiöses Lernen in der Schule

Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft hängt nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern, Lehrplänen und SuS ab, sondern auch von Kooperationen aller Akteure, die nicht den Kopf in den Sand stecken und die Realität der Schule ignorieren. Ob in

der Schule oder im Alltagsleben, Begegnungen mit anderen Religionen und Kulturen sind zur Realität geworden. Beginnend mit Familie, Schule, Lehrer*innen trägt die Gesellschaft die Verantwortung für Gesundheit und Toleranz. Ein Mensch soll anderen Menschen, Kulturen und Religionen mit Akzeptanz, Toleranz und Respekt auf gleicher Augenhöhe begegnen. Ob interreligiöses Lernen von der Religionslehrkraft, in anderen Fächern oder außerhalb der Schule angeboten wird, sie ist und bleibt ein Ort des Interreligiösen. Diversität in der Schule hat Auswirkungen auf das tägliche Zusammenleben in der Schule und in der Gesellschaft (vgl. Ender, 2012, S.155).

„(...) [W]ird interreligiöses Lernen in der Schule ermöglicht (und zwar nicht nur von den ReligionslehrerInnen), dann birgt es ein hohes Potenzial an Identitätsbildung der SchülerInnen und zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses. Es ist Aufgabe der Schule, Räume für interreligiöse Begegnung zu öffnen. Interreligiöses Lernen entsteht durch Zusammenleben Angehöriger unterschiedlicher Religionen und durch direkte Begegnungen in Feiern und Projekten – was viel mehr bedeutet als das Sammeln von Informationen über eine fremde Religion.“ (Ender, 2012, S.155f.)

Im Vergleich zu älteren Generationen, für die interreligiöses Lernen, aufgrund des geringeren Ausmaßes, noch nicht zum schulischen Bildungsinteresse gehörte, haben Schüler*innen heute große Chancen, die Vielfalt der Religionen in Österreich besser kennenzulernen, sich ein Bild darüber zu machen und eine Befestigung der eigenen Identität und des Respekts zu erlangen. Es ist verwirrend, wenn solche Chancen teilweise oder gar nicht in Schulen geachtet werden. Wenn diese Faktoren nicht in die Tat umgesetzt werden, wird der Dialog nicht gefördert und SuS enden als die Hauptverlierer*innen, die täglich anderen Konfessionen und Religionen mit Unwissen und Vorurteilen begegnen (vgl. Kuhn, 1998, S.156; vgl. Bauer, 2019, S. 146-194).

6 Interreligiöse didaktische Zugänge

Das zweite vatikanische Konzil wurde als Basis für jede Ökumene-Begegnung mit anderskonfessionellen SchülerInnen. Es wirkt auf die Entwicklung des katholischen Religionsunterrichts in den letzten Jahrzehnten und ermöglicht im Rahmen des Gottesdienstes und der Projekte eine gewisse Toleranz gegenüber anderen Religionen. Die Begegnung in der Schule wurde zur Tradition. Der Islam - wegen der Zahl der muslimischen Schüler - als wichtiger Partner für den Dialog. Das Thema „Weltreligionen“ wurde als wichtiges Projekt anerkannt und im Sinne eines religionswissenschaftlichen Vergleichs behandelt. Bedeutende

Inhalte der Weltreligionen, wie die fünf Säulen des Islam, standen im Vordergrund. Ein verständnisvoller Zugang wurde beispielsweise durch Filme und Arbeitsblätter geschaffen. Im Rahmen von Lehrausgängen wurden im Religionsunterricht Besuche zu religiösen Stätten gestattet (z.B. Moschee). Besuche und Projekte sind zu begrüßen, es sollten hierbei jedoch nicht nur die Weltreligionen behandelt werden, sondern, um ein interreligiöses Projekt besser zu ermöglichen, sollte die Begegnung mit Menschen aus anderen Religionen stattfinden (vgl. Roth, 2013, S. 383-395). Die Begegnung mit Menschen verwirklicht die Erfahrungserweiterung bei den Schüler*innen selbst. Positive Emotionen bei der Erfahrung verbinden sich mit den sachinformativen Lerninhalten. Alles was fremd ist, macht Menschen Angst, daher: je mehr Wissen über andere Religionen vorhanden ist, desto eher werden Missverständnisse beseitigt und demzufolge haben Schüler*innen mehr Verständnis für Menschen mit anderer Religionszugehörigkeit.

Begegnungen werden öfter mit Emotionen verbunden. Falls SchülerInnen negative Erfahrungen mit der einen oder anderen Religion gemacht haben, kann der Lernprozess beeinflusst oder sogar verhindert werden. Denn diese kann zu Angst oder Aggressionen führen. Diese Art von Konfrontation wirkt sich oft negativ auf den Dialog aus. Das Gegenteil erregt die Emotionen im positiven Sinne (vgl. Ender, 2012, S. 149).

„Kaum jemand würde wohl die Bedeutung von Gefühlen für die religiöse Entwicklung im Kindes- und Jugendalter bestreiten. Der Vorwurf, dass eine religionspädagogische Darstellung oder Konzeption einseitig kognitiv ausgerichtet sei, stellt geradezu eine kritische Standardfrage dar. Insofern steht die religionspädagogische Aufmerksamkeit auf die emotionale Dimension außer Frage.“ (Schweitzer, 2013, S. 419)

Die komparative Didaktik (vgl. Ender, 2012, S. 149) interreligiösen Lernens baut auf:

- den wesentlichen lebensweltlichen Fragen der Schüler*innen (islamisch-christliche Freundschaften)
- Dichotomie von Bekanntem und Unbekanntem
- Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen zwischen den jeweiligen Religionen (Fasten)

- Unterschieden, wobei das andersgläubige Individuum in seinem differenten Eigenverständnis kennengelernt und respektiert wird.

Bei interreligiösem Lernen geht es nicht nur darum, Wissen aufzuweisen, sondern das Handeln in bestimmten Situationen mit Hilfe der erworbenen interreligiösen Kompetenzen zu verbinden (vgl. Ender, 2012, S. 149). Diese Kompetenzen sollen den Schülern die Fähigkeit geben sich mit Offenheit, Akzeptanz und Respekt gegenüber anderen Religionsbekenntnissen zu umgeben (vgl. Bernlochner, 2013, S. 148-173) Leimgruber erwähnt Kompetenzen, die in sechs interreligiöse Kategorien unterteilt werden können (vgl. Ender, 2012, S. 150):

- Interreligiöse ästhetische Kompetenz: Fähigkeit Zeugnisse, Personen, Phänomene anderer Religionen achtsam wahrzunehmen.
- Interreligiöse inhaltliche Kompetenz: Glaubenssysteme, Traditionen kennen und deuten können.
- Anamnetische Kompetenz: ein erinnerungsgeleitetes Lernen, das neue Wege in die Zukunft erschließt.
- Interreligiöse Frage- und Ausdrucksfähigkeit: Fähigkeit, aufbauend auf Wissen Fragen zu stellen und religiöse Erfahrungen zum Ausdruck bringen.
- Interreligiöse Kommunikationsfähigkeit: Dialogfähigkeit in einer Haltung des Respekts.
- Interreligiöse Handlungskompetenz: Fähigkeit zu solidarischen Aktionen und Projekten (vgl. Leimgruber, 2007, S. 99-101).

Damit sind die wesentlichen Kompetenzen, die adressiert und gefördert werden sollen für ein interreligiöses Lernen umschrieben, ebenso wie die didaktischen Felder und Grundlagen, die hier interreligiöse Lehr- und Lernprozesse ermöglichende komparative Dimension hat. Dabei sind die gemeinsamen (religiösen) Themen auf diese Dichotomien, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in einem emotionalen Erfahrungsraum zu gestalten.

6.1 Gottesfrage – Menschenbild – Offenbarungsverständnis

Die Thematik der Weltreligionen wird beim interreligiösen Lernen im Religionsunterricht als Basis herangezogen und stellt Lehrende und Lernende vor große Herausforderungen. Bei dem

Thema sind Schülerinnen und Schüler mit theologischen und religiösen Fragen beschäftigt. Fragen nach dem Sinn des Lebens oder Fragen nach Gott. Beim christlich-islamischen Dialog werden oft dieselben Fragen in den Raum gestellt. Wer ist dieser Gott? Ist er derselbe bei Muslimen und Christen? Ist ein dreifaltiger Gott überhaupt denkbar? Warum polemisiert der Koran gegen eine Drei-Götter-Lehre? Von solchen Fragen leitet sich die Frage nach dem Menschen und seinem Dasein ab. Als was verstehen Islam und Christentum Menschen? Haben sie dasselbe Bild? Welchen Platz und welche Aufgabe hat der Mensch in dieser Welt? Ist die Offenbarung in den beiden monotheistischen Religionen vergleichbar? (vgl. Leimgruber, 2007, S. 191f.)

In der islamischen Sicht gibt es mittlerweile eine ausformulierte theologische Grundlage für die interreligiöse Auseinandersetzung im Rahmen der Weltreligionen. Zustande gekommen ist diese Grundlage durch die Einsicht in die schiere Notwendigkeit einer solchen Begegnung im Pluralismus – sowohl in der islamischen Welt als auch bei den Musliminnen und Muslimen in Europa (vgl. Aslan, 2016, S. 34-39).

„Das theologische Fundament eines islamisch begründeten Pluralismus beruht vor allem auf folgenden drei koranischen Säulen: erstens die Bekräftigung einer allgemeinen Heilsmöglichkeit für all jene, die in wahrer Gottesfurcht und Rechenschaft leben, auch wenn sie nominell keine Muslime sind (Suren 2,62.112.213; 5,72; 20,112); zweitens die Überzeugung, dass Gott kein Volk ohne die erforderliche Offenbarung beziehungsweise prophetische Rechtleitung gelassen hat (Suren 5,19.48; 10,47; 14,4; 35,24); drittens das Bekenntnis zu der alle menschlichen Ausdrucksformen übersteigenden Transzendenz Gottes (Suren 17,43; 37,80; 112,4).“ (Amirpur, 2017, S. 455f.)

Gegenüber der christlichen Theologie zeigt sich dabei unmittelbar die Zentralität der Offenbarung. Leimgruber definiert den Begriff „Offenbarung“ als

„[...] die Art und Weise zu verstehen, wie sich Gott den Menschen mitgeteilt und gezeigt hat. Dies kann durch Menschen und ihre Botschaften geschehen, aber auch durch die Natur, durch Worte und Zeichen. Die Antwort auf Gottes-Offenbarung ist der Glaube der Menschen oder die Ablehnung der Offenbarung. Der Offenbarungsbegriff ist vielschichtig und differiert in den drei abrahamitischen Religionen.“ (Leimgruber, 2007, S. 191)

Nach dem Neuen Testament haben die Offenbarungen Gottes vor allem in der Kreuzigung und der Auferstehung Jesu ihren Höhepunkt erreicht. Für den christlichen Glauben hat sich Gott in der Inkarnation Jesu Christi gezeigt, der grob gesagt Gottes Wort in personifizierter Form ist. Gottes Präsenz zeigt sich nicht nur in den offenbarten Dogmen und den Wundern Jesu, sondern auch in seiner persönlichen Geschichte, mit dem Volk Israel und der Kirche, speziell im Wirken Jesu. In weiterer Folge hat die Bibel vor allem das Ziel, Gott selbst und sein Wesen zu offenbaren und eine Vertrauensbeziehung zu ihm aufzubauen (vgl. Leimgruber, 2007, S. 192).

Im Islam bezieht sich das Verständnis der Offenbarung darauf, dass sich Gott in der Schöpfung und in der Geschichte den Menschen als Wirkmacht erwiesen hat, Gott sprach zu den Menschen durch die Propheten. Diese Auffassung zeigt sich auch im Judentum als Gemeinsamkeit (vgl. Goshen-Gottstein, 2017, S. 429-431). Jedoch bedeutet das Wort „Prophet“ im Islam „der auserwählte Mensch durch Gott“, um dessen Botschaft zu verkünden. Es umfasst Jesus Christus wie auch Moses und viele weitere. Gottes Offenbarung hat ihren Ursprung in der Uroffenbarung im Himmel. So zeigt sich eine entscheidende Differenz laut Leimgruber (2007), dass sich die ursprüngliche Offenbarung, die im Himmel stattfand, in der Tora Mose und im Evangelium Christi ereignet hat. So überbiete sie die Tora und das Evangelium und finde im arabisch verfassten Koran ihre Fülle (vgl. Leimgruber, 2007, S. 193).

Deshalb spricht man parallel zur Inkarnation der Offenbarung im Christentum (in Jesus und seinem Wirken) von der Buchwerdung (Inlibration) der Offenbarung im Islam. Die späteren Suren des Korans weisen auf eine Fälschung der Bibel hin und korrigieren diese. Damit darf der Koran nicht einfach mit der Bibel gleichgesetzt oder verglichen werden.

Eine Annäherung der Verständnisse kann erreicht werden, wenn realisiert wird, dass im islamischen Verständnis der Koran in Bezug auf die „Fülle der Offenbarung“ dem Jesus Christus des christlichen Verständnisses entspricht (vgl. ebd., S. 192).

6.1.1 Das Gottesbild

Die Angehörigen der drei großen monotheistischen Religionen (Judentum, Christentum und Islam) stimmen im Bekenntnis an den einen und einzigen Gott überein. Im Dekalog heißt es: „*Du sollst dich nicht vor anderen Göttern niederwerfen.*“ (Ex 20,5: Dt 5,9)

Damit sind alle drei Religionen den monotheistischen Religionen zuzurechnen. Der Glaube an einen einzigen Gott (Ein-Gott-Glaube) spielt bei Muslimen jedoch eine explizit wichtige Rolle. Kernbotschaft der Verkündung Muhammads in der arabischen Halbinsel ist, neben Gott keine anderen Götter zu verherrlichen, also Gott keine Götzen beizugesellen. Die Schwierigkeit liegt bei der Konzeption des islamischen Gottesbildes gegenüber dem judäo-christlichen in der polytheistischen, aber auch jüdisch und christlich geprägten arabischen Welt zur Zeit der Offenbarung (vgl. Izutsu, 2008, S. 115f.). Die islamische Sicht auf den christlichen Tritheismus, der dem christlichen Bekenntnis den Glauben an drei Götter unterstellt, anstatt an eine Dreieinigkeit, zeigt eine potenzielle Konfliktlinie (vgl. Leimgruber, 2007, S. 193). Abgesehen davon weist der Gott, an den sich die Anhänger*innen der „abrahamitischen Religionen“ wenden, ähnliche Bezeichnungen und Merkmale auf. Die Schönsten Namen Gottes (*asma ul-husna*) nennen Allah als Schöpfer, Barmherziger, Allmächtiger, Richter usw.

Von christlicher Seite liegen Unterschiede vor allem in der Auffassung der Menschennähe Gottes nach christlich-jüdischem Gottesbild bzw. nach islamischer Ansicht. So spricht Gnlika (2004, S. 82) von der völligen Transzendenz Gottes nach islamischer Vorstellung, da Allah nicht in die Geschichte „einsteige“. Demgegenüber hält Toshihiko Izutsu fest:

“God in the Qur'anic weltanschauung does not subsist in His glorious self-sufficing solitude and stand aloof from mankind as does the God of Greek philosophy, but deeply involves Himself in human affairs.” (Izutsu, 2008, S. 100)

Schließlich spricht der Koran selbst in Sure 50:16 von der Nähe Gottes zum Menschen:

*„Wir haben den Menschen erschaffen und wissen, was ihm seine Seele einflüstert.
Wir sind ihm näher als die Halsschlagader.“ (Sure 50:16)*

Nach christlicher Vorstellung zeigt sich die Nähe des christlichen Gottes zu den Menschen vor allem in dessen Menschwerdung in Jesus Christus. Deutlichere Unterschiede zeigen sich indes bei der Anrufung Gottes, bei den Christen wird Gott „Vater“ angesprochen, was der islamischen Auffassung nach abwegig ist, da dadurch eine Vermenschlichung Gottes stattfindet. Die Frage der Anrede bestand schon mit den Arabern der Frühzeit des Islam (vgl. Samir, 2011, S. 121). Danach offenbarte Gott seinem Propheten Muhammad den Vers:

„Sag: Ruft Allah oder ruft den Allerbarmer an; welchen ihr auch ruft, Sein sind die schönsten Namen. Und sei nicht zu laut beim Gebet, und sei auch nicht zu leise dabei, sondern suche einen Weg dazwischen.“ (Sure 17:111)

Die Hauptdifferenz zwischen Islam und Christentum, wie sie sich im Anredeproblem zeigt, liegt demnach in der Christologie, demnach in der Sicht auf und im Verständnis von Jesus (vgl. Leimgruber, 2017, S. 193).

Samir, ein Christ-Araber, äußert sich:

„Ich denke, dass unsere Bücher alle Namen Gottes enthalten, nur jeder legt den Akzent anders. Ich sage also nicht, wir glauben nicht an denselben Gott, sondern ich sage, wir sehen ihn unterschiedlich.“ (Samir, 2011, S. 121)

Zur Versöhnung zwischen den Perspektiven von islamischer Seite kann wiederum die islamische Mystik beitragen, die der allumfassenden Größe Gottes das Konzept einer Multiperspektivität zuschreibt, die auch innerislamisch Gegensätze ausgleichen kann (vgl. Hübsch, 2014, S. 351).

6.1.2 Das Menschenbild

Der Koran einigt sich mit der Bibel, dass der Mensch von Gott erschaffen wurde und ihm sein Leben verdankt. Er ist also kein Produkt des Zufalls oder bloßer Natur. (Leimgruber, S.195)
Beide heiligen Schriften erzählen die Schöpfung in symbolischen Bildern.

Genesis (1,26- 27, 31)	Der Klumpen (Sure 96;1-5)
Dann sprach Gott: lasst uns Menschen machen als unser Abbild, uns ähnlich. Sie sollen herrschen über die Fische des Meeres, über die Vögel des Himmels, über das Vieh, über die ganze Erde und über alle Kriechtiere auf dem Land. Gott schuf also den Menschen als sein Abbild; als Abbild Gottes schuf er ihn. Als Mann und Frau schuf er sie. Gott sah alles an. Was er gemacht hatte; Es war sehr	Trag vor im Namen deines Herrn, der erschaffen hat, den Menschen erschaffen aus einem Klumpen! Trag vor! Dein Herr, der Hochherzigste, er hat mit dem Schreibrohr gelehrt, den Menschen gelehrt, was er nicht wusste.

gut	
Genesis (2,7. 22) Da formte Gott, der Herr, den Menschen aus Erde vom Ackerboden und blies in seine Nase den Lebensatem. So wurde der Mensch zu einem lebendigen Wesen. Gott, der Herr, baute aus der Rippe, die er vom Menschen genommen hatte, eine Frau und führte sie dem Menschen zu.	Die Höhen (Sure 7;189) Er ist es, Der euch aus einem einzigen Wesen erschaffen, und aus ihm seine Ehefrau geschaffen hat, damit er ihr beiwohne. Als er über sie kam, trug sie ein Zeit lang leichte Last. Als sie dann schwer zu tragen hatte, riefen die beiden zu Gott, ihrem Herrn, an: „Wenn Du uns gesundes gibst, gehören wir gewiss zu den Dankbaren.“

Tabelle 1: Die Schöpfungsgeschichte im Christentum und Islam

In beiden Schriften wird der Mensch vom Schöpfer aus physischen bzw. leibhaftigen (Staub, Erde, Ton) und geistigen (transzendenten) Bestandteilen zu einer Einheit zusammengefügt. Weiters betonen beide Schöpfungserzählungen, dass die Frau aus dem Mann entsteht, was aber keine Herabwürdigung des weiblichen Wesens andeuten soll.

„Der Koran bezeichnet alle Menschen als Geschöpfe des barmherzigen und liebenden Gottes, die einander gleichgestellt seien. Demnach drücken sich Gottes Barmherzigkeit und Liebe in der gesamten Schöpfung aus und dies bildet den Grundtenor des Korans, denn ‚Gott hat sich selbst die Barmherzigkeit vorgeschrieben‘ (Sure 6/54). Gott ist also der Schöpfer, Ernährer und Erhalter des Menschen und des ganzen Universums. Mann und Frau sind im Angesicht Gottes gleichgestellt und gleichwertig, weil sie von Gott erschaffen worden sind.“ (Takim, 2017, S. 104)

Im jüngsten biblischen Text wird dargestellt, dass Gott Mann und Frau gleichzeitig erschuf. Die Geschlechtlichkeit wird in der Bibel und im Koran als ein Geschenk Gottes dargestellt. Hingegen muss man hier anmerken, dass die Gottebenbildlichkeit nur in der Bibel vorkommt, indem Gott den Menschen als sein Ebenbild oder Abbild geschaffen hat (Gen 1,27). Im Bezug darauf wird im Koran deren Gehalt vergleichbar mit der Nachfolger- und Stellvertreterfunktion des Menschen für Gott angeführt (vgl. Sure 2:30)

„Im Koran ist Gott als Schöpfer dem Menschen ‚näher als die Halsschlagader‘ (Sure 50/16). Dennoch ist der Mensch im Koran nicht Abbild Gottes wie in der jüdisch-christlichen Tradition, auch wenn Gott dem Menschen von seinem Geist einhaucht, wenn Er ihn erschafft (Sure 15/28 f.). Denn nichts gleicht Gott (Sure 112/4; 42/11). Der Mensch besitzt zwar eine Sonderstellung unter den Geschöpfen, steht Gott sehr nahe, aber von einer Gottebenbildlichkeit, wie sie in der christlichen Theologie entwickelt und verstanden wurde, ist im Koran nicht die Rede.“ (Takim,, 2017, S. 105)

Der Mensch bekam von Gott den Auftrag, die Welt zu bewohnen und zu bebauen, weiters auch Gut und Böse voneinander zu unterscheiden. In beiden Schriften tritt der Mensch als auf Gott Vertrauender und Hoffender hervor. Der Inhalt des Korans widerspricht dem Fatalismus, der dem Islam oft zu Unrecht unterstellt wird, da die islamische Schrift den Menschen als Handelnden in Verantwortung sieht (vgl. Takim, 2017, S. 106ff.), der in einer Kommunikationsbeziehung mit Gott steht (vgl. u.a. Izutsu, 2008). Somit zeigen sich in theologischer Sicht in Bezug auf den Menschen bereits mehrere Ähnlichkeiten und Differenzen. Daher wäre es von Vorteil im Religionsunterricht, die Schülerinnen und Schüler mit ausgewählten Beispielen an die Basis und Grundbegriffe der beiden Religionen heranzuführen (vgl. Leimgruber, 2007, S. 195-196)

6.2 Heilige Schriften im Vergleich: Bibel – Koran

Sowohl die Bibel als auch der Koran sind heilige Schriften, die das Wort Gottes enthalten und inspiriert wurden. *„Für Christen hat das Leben aus dem Wort Gottes, der Bibel, ein ähnliches Gewicht wie das Leben aus der Kraft der heiligen Kommunion, des ‚Leibes Christi‘.“* (Leimgruber, 2007, S. 196). Die „Verkündigung“ bietet auch immer einen Schwerpunkt im christlichen Gottesdienst. Die vorherrschende Empfindung beim Lesen des Buches ist die

Ehrfurcht. „Durch die Worte spricht Gott zu ihnen, gibt Anweisungen und schenkt Leben.“ (Leimgruber, 2007, S. 196). Die Christinnen und Christen sind Hörende (vgl. ebd.)

Das gilt auch für den Koran. Der Koran ist Gottes Wort selbst. Muslime sollen den Koran rezitieren und vortragen. Durch diese Rezitation entsteht eine Beziehung zu Gott. Anhand der Rezitation der einzelnen Verse oder Suren werden die Menschen in Gottes Nähe gebracht.

„Zu einem akustischen Erlebnis wird der Koran durch die Rezitation. Entsprechend genau definierten Regeln wird der Koran rezitiert, bezeichnenderweise könnte man auch sagen: gesungen, und damit auch zu einem ästhetischen Erlebnis. Wettbewerbe helfen, diese Kunst auch in der Gegenwart zu fördern. Allein die Rezitation ermöglicht es, den Koran vollständig zu erfassen.“
(Lohlker, 2008, S. 38)

Neben seiner Heiligkeit genießt der Koran anhand seiner schönen arabischen Schriften die Bewunderung der Muslime und gilt als der schönste Text der Welt (vgl. ebd.). Jeder Prophet bekam ein Wunder von Gott, um Menschen zu überzeugen und sich als glaubwürdig zu erweisen. Für Muslime ist es der Koran selbst, der die Prophetenschaft Muhammads beglaubigte, und seine Worte gelten als Wunder.

Auch die Christinnen und Christen verehren die Bibel, die Gottes Wort enthält.

„Doch sind sie sich dessen oft zu wenig bewusst. So wird das Evangeliar, ein kostbares Buch mit den Sonntags- und Festtagevangeliën (v.a. an Hochfesten), erhoben in den Gottesdienst hineingetragen und auf den Altar gestellt. Für die Verkündigung des Evangeliums wird es in einer kleinen Prozession zum Lesepult gebracht, begleitet von zwei Kerzenträgern (Akolythen). Als Gesten der Verehrung erfolgen Kreuzzeichen, Weihrauch und Kuss. Anlässlich der Trauerfeierlichkeiten Johannes Paul II. lag die geöffnete Bibel auf dessen Sarg zum Zeichen dafür, dass sein Leben und Sterben unter dem Wort Gottes gestanden hatte. Auch Muslime verehren den Koran mit Ehrfurcht. Sie würden das Buch niemals umherwerfen oder unter ein anderes Buch legen, wie es im christlichen Religionsunterricht schon einmal vorkommen kann. Beim Öffnen und Schließen des Korans werden bestimmte Segensworte gesprochen, und oft wird der Einband geküsst als Zeichen der Verehrung. (vgl. Leimgruber, 2007, S. 197)

Die Verehrung beider heiligen Bücher heißt freilich nicht, dass sie frei von Unterschieden sind, im Gegenteil kann eine charakteristische Differenz zwischen den heiligen Schriften darin gesehen werden, dass aus islamischer Sicht der Koran das direkte und unmittelbare Wort Gottes darstellt. Muslime folgen der Vorstellung, dass Gott die Schrift im Himmel auf Tafeln verfasste und bewahrte sowie sie von dort auf Prophet Muhammad (a.s) herabsenden ließ, der sie in seiner Brust aufnahm. Das heißt, diese Worte können nicht interpretiert werden, da geglaubt wird, dass es eine perfekte Kopie vom Wort Gottes ist und jedes Wort endgültig erscheint. (vgl. Samir, 2011, S. 122) Das greift jedoch zu kurz, da die Koranexegese ein wichtiges Diskussionsfeld ist, mit sowohl hermeneutischen, aber auch essenzenorientierten Auslegungsansätzen, die mehr Gewicht auf die Ethik legen. Als Koran im eigentlichen Sinn erkennen die Muslime jedoch tatsächlich nur arabische Fassungen an, diese interpretiert sich selbst bzw. können Interpretationen nur innerhalb des Rahmens der arabischen Sprache erfolgen, alle Formen von Übersetzungen sind nicht der Koran selbst, aber eine Art naher Versuch bzw. eine Nothilfe (vgl. Lohlker, 2008, S. 39f.).

„Unter qur’ān sind also [...] vier verschiedene Dinge zu verstehen:

a) der Vortrag eines Offenbarungstextes an Mohammed selbst

b) der öffentliche Vortrag dieses Textes durch Mohammed

c) der Text selbst, der vorgetragen wird

d) die Gesamtheit der vorzutragenden Texte, d. h. der Koran als Buch.“ (Bobzin, 1999, S. 20

Die Bibel stellt für Christen auch Gottes Wort dar, allerdings ist sie nicht direkt mit der Offenbarung Gottes identisch. Die Bibel enthält Erfahrungsberichte gläubiger, berufener Menschen. In ihr kommen theologische Reflexionen und die verschiedenen literarischen Gattungen zum Tragen. Deshalb darf Gottes Wort übersetzt werden, ja es muss ausgelegt werden, um richtig verstanden zu werden, denn Christen verstehen die heilige Schrift als göttlich inspiriert. Menschen mit konkreten Namen wie Markus oder Matthäus hatten ihren eigenen Stil, ihre eigene Wahrnehmung und ihre selbst reproduzierten Ideen mit eingebracht. Sie haben die Schriften unter der Kontrolle Gottes geschrieben, folglich ist der Inhalt von Gott inspiriert, während dennoch eine Distanz zwischen dem Text und Gott bleibt (vgl. Samir & Koller, 2007, S. 122).

Der Hauptunterschied zwischen den längeren Entstehungszeiten der Bibel gegenüber der relativ kurzen Entstehungszeit des Korans ist der Entstehungsprozess beider Bücher. Die Offenbarung des Koran beschränkt sich auf 23 Jahre, während für die Bibel mündliche Überlieferungen, die um ca. 800 v. Chr. begonnen und bis ins vierte Jahrhundert hin über tausend Jahre gedauert haben, verarbeitet wurden (vgl. Leimgruber, 2007, S. 197). Die lange Entstehungszeit der Bibel hinterließ ihre Spuren innerhalb des Bibelverständnisses und der Methoden der Auslegung. Die lange Zeit der Schriftwerdung der Bibel, ermöglicht sie in den Mehrheitssprachen nieder zu schreiben. Biblische Urtexte wurden in hebräischer, griechischer, und aramäischer Sprache abgefasst (vgl. Leimgruber, 2007, S. 198). Ein sehr wichtiges Prinzip der christlichen Kirche deutet darauf hin, dass Gott unsere Sprache spricht. „*Quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur.*“ Das bedeutet, dass Gott mit einfachen Leuten simpel spricht, mit Philosophen philosophisch und mit Poeten poetisch (vgl. Samir & Koller, 2011, S. 123)

Der Koran wurde gleichzeitig mündlich, aber auch schriftlich weitervermittelt. Schreiber (wie Zaid Ibn Thabit) notierten Verse unter der Aufsicht des Propheten Muhammad (a.s.). Auf Palmenblättern, Knochen oder Holzstücken wurde der Koran Vers für Vers aufgezeichnet. Unter der Herrschaft des ersten Kalifen Abu Bakr (632–634) wurde der Koran gesammelt, in der Zeit vom zweiten Kalifen Umar (634–644) einheitlich verschriftlicht, von dessen Tochter Hafsa aufbewahrt und unter Uthman, dem dritten Kalifen (644–656), von einem Schreibteam zum sogenannten uthmanischen Koran zusammengefasst.

„Dies verweist uns, nebenbei gesagt, darauf, dass der Koran eben in zweifacher Form vorhanden ist: oral und in schriftlicher Form.“ (Lohlker, 2008, S. 36)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Hauptunterschied darin liegt, dass sich Muslime in einer Religion sehen, die einem umfassend gedachten Koran untersteht, der das direkte Wort Gottes enthält, nur in arabischer Sprache und als unveränderlich – das bedingt auch das Exegeseproblem. Im Christentum werden demgegenüber die vielfältigen literarischen Formen der Bibel anerkannt, da sie auch zu unterschiedlichen Zeiträumen entstanden sind und schon alleine deswegen eine kritisch-historische Auslegung nötig machen, ohne die interpretierende Essenz des göttlichen Wortes zu verändern (vgl. Leimgruber, 2007, S. 198).

6.2.1 Jesus Christus in der Bibel

Für Christinnen und Christen spielt Jesus die zentrale Rolle in ihrem Leben. Von seiner Geburt bis zu seinem Tod gilt sein Leben als die Erfüllung der Messias-Verheißung, welche durch die biblischen Propheten so oft angesprochen wurde. (vgl. Schreiber, 2015, S. 17f.). Liebe und Solidarität den Menschen gegenüber, sein Anspruch führte zu einer Konfrontation mit den jüdischen Oberhäuptern und endete mit seiner Verurteilung durch den damaligen römischen Statthalter Pontius Pilatus.

*„Jesus hat den gegenwärtigen Anbruch der Gottesherrschaft an seine Person gebunden. In seiner Botschaft und seinem Wirken ist die Gottesherrschaft in Israel präsent. In Jesu Exorzismen wurde das Wirken Gottes als Überwindung der dämonischen Macht über einen Menschen erfahrbar: ‚Wenn ich aber mit dem Finger Gottes die Dämonen hinauswerfe, kam also zu euch bereits die Königsherrschaft Gottes‘ (Lk 11,20). Jesus beansprucht für sich die Vollmacht, in der Kraft Gottes gegen die Dämonen wirken zu können! Jesus sagt die basileia Gottes nicht nur an, sondern seine Person ist selbst Teil ihrer Verwirklichung.“
(Schreiber, 2015, S. 55)*

Dieser Anspruch wurde von den Zeitgenossen oft kritisch aufgenommen und führte zu Jesu Ablehnung durch die jüdischen Autoritäten (vgl. ebd.). Mit dem letzten Abendmahl, welches er den Jüngern (im Anschluss an das Pessach-Mahl der Israeliten) schenkte und mit seinem Kreuzestod und den darauffolgenden Erscheinungen begann das Christentum. Jesus Christus war der jüdischen Tradition verpflichtet, er war beschnitten, kannte die Tora, fastete wie damals üblich, unternahm Wallfahrten nach Jerusalem und betete zu Gott als seinem Vater. Jesus ist für Christen der endgültige, universale Retter und Heiland. Er befreit aus allen Zwängen und Nöten, er heilt von Krankheit, Leid und sogar Schuld und Tod. Jesus ist für Christen der Inbegriff der göttlichen Offenbarung, Gott selbst. Die verschiedenen Titel bringen seine göttliche Dimension zum Ausdruck: Messias, Sohn Gottes, Retter, Heiland (vgl. Leimgruber, 2007, S. 202).

Nach dem christlichen Verständnis stellt ein Prophet die Verbindung zwischen Gott und den Menschen her. Er verkündet das Wort Gottes an die Menschen und wendet sich in ihrem Namen an Gott, wie etwa zunächst bei Abraham. Er ist auch ein Führer, wie Moses innerhalb des Alten Testaments, ein Verständnis, das im Islam noch erweitert ist, im Falle Muhammads (a.s) um die Funktion als politischer und militärischer Führer und Gesetzgeber. Jesus hatte im Gegensatz dazu das irdische Richteramt zurückgewiesen. *„Gebt dem Kaiser, was des Kaisers*

ist, und gebt Gott, was Gottes ist.“ Jesus wollte von Beginn an die Trennung zwischen Politik und Religion (vgl. Samir & Koller, 2011, S. 122). Für Muslime aber ist Jesus nur ein Prophet, ein Mensch, der von Gott auserwählt wurde, um die Botschaft Gottes zu verkünden.

6.2.2 Jesus Christus im Koran

Im Koran wird der Prophet Jesus in 15 von 114 Suren erwähnt – Bedeutung gewinnt das dadurch, dass es sich um „*die erste nachbiblische externe Christologie*“ (Leimgruber, 2007, S. 203) handelt.

„Inwiefern ist die koranische Christologie ein ‚Sonderfall‘? Einfach schon deshalb, weil sie die einzige Christologie außer den neutestamentlichen ist, die in der Heiligen Schrift einer Weltreligion fundiert ist. Dieser Sachverhalt ist zugleich schon ein Grund für die theologische Legitimität des koranischen Jesuszeugnisses.“ (Bauschke, 2001, S. 130)

Jesus wird im Koran als Prophet und Diener Gottes anerkannt, der die Botschaft Gottes an die Israeliten weitervermittelt. Jesus wird als „Sohn Marias“ angeführt, aber auch als „Christus“ bzw. „der Gesalbte“ (vgl. Leimgruber, 2007, S. 203). Jesus genießt im Koran einen besonderen Stellenwert, denn er wurde mit dem Evangelium ausgezeichnet und von Gott auserwählt. (Sure, 5:46; 57:27). Die islamische heilige Schrift erkennt ihn als Licht und Rechtleitung an, als Mensch Gottes und durch sein Handeln und Reden als Gotteszeichen, wie Bauschke (2001) befindet.

„So bleibt auch Jesus stets auf Gott hingeordnet und stellt sich nicht selber in den Mittelpunkt seiner Botschaft. Das bedeutet nicht weniger, als daß die koranische Christologie eine theozentrische Re-Interpretation der Gestalt Jesu angesichts der vielfältigen, noch bis in die Zeit Muhammads miteinander konkurrierenden christlichen Christologien darstellt. Im Wissen darum [...] bekundet der Koran, daß Jesus allein Gottes sei und allein von Gott her und auf ihn hin verstanden werden könne, so nämlich, wie Jesus sich selber verstanden habe.“ (Bauschke, 2001, S. 125)

Es könne daher von einer „Zeichen-Christologie“ gesprochen werden, die immer auf Gott hinweist (vgl. ebd.). „*Jesus ist ein Fingerzeig Gottes. Aber eben Gottes! Jesus weist stets, wie es im Wesen des Zeichens und auch des Gesandten begründet liegt, von sich selber weg, hin auf Gott.*“ (ebd., S. 126)

An bestimmten Stellen nimmt der Koran „eine betont antithetische (nicht antichristliche!) *Christologie*“ (Bauschke, 2001, S. 127) ein. Dabei spricht er sich gegen eine Identifikation Jesu mit Gott und der Drei-Götterlehre aus. Jesus war ein Mensch. Die Sure 5:116 lehnt ausdrücklich die damalige Vorstellung der Dreifaltigkeit mit Gott-Vater, Gott-Mutter (Maria) und Jesus als Gott-Kind ab (vgl. ebd.). Um Missverständnisse zu vermeiden sollte im interreligiösen Dialog zunächst geklärt werden, dass die Vorstellung der Dreifaltigkeit oder Dreieinigkeit in keiner Weise die Einzigkeit Gottes infrage stellt. (vgl. Leimgruber, 2007, S. 203).

Die Geburt und Kindheit Jesu wurde im Koran ausführlicher dargestellt, als dies in der Bibel der Fall ist. Die Verkündung Jesu durch den Engel Gabriel (Lukas 1,26- 38) findet Ähnlichkeit in Sure 3:42- 48. Ebenfalls findet sich in der islamischen Tradition die Verkündung Marias durch den Engel Gabriel. Die Geburt Jesu wird in beiden Büchern ähnlich wiedergegeben. Eine Nachbildung vom Pseudo-, Matthäusevangelium findet in der Sure 19:22- 34 statt, als Maria sich unter der Dattelpalme ausruht. Der Prophet Muhamad (a.s), der Jesus als Bruder und Prophet erkannt hat, sieht ihn als treuen Muslim, der die Pflichten des Gebetes und Zakat (soziale Abgabe) erfüllt. Eine weitere Gemeinsamkeit in der Bibel und dem Koran ist die Annahme der jungfräulichen Geburt Jesus. Es wird im Koran mit einer Schöpfung durch das Wort begründet. (Sure 3:47) Der Koran beschreibt, wie auch die Bibel, in Sure 5:110 Jesus besondere Gaben. Er kann Blinde und Aussätzige heilen und Tote zum Leben wiedererwecken (vgl. Leimgruber, 2007, S. 204).

„Interessant ist auch Vers 6 in Sure 61, in dem Jesus einen Propheten oder Gesandten verkündet. Diese Stelle wird auf die Paraklet Verheißungen im Johannesevangelium bezogen und als Hinweis auf eine Ankündigung Muhammads in der Bibel gedeutet.“ (Leimgruber, 2007, S. 204)

Der Kreuzestod Jesu wird im Koran mehrdeutig verwendet und bleibt umstritten. In Sure 4:156-159 wird der Tod Jesu am Kreuz ausdrücklich abgelehnt, „wohl ohne das Faktum einer Kreuzigung zu leugnen“ (Blaschke, 2001, S. 128). Die Halbsätze zur Kreuzigung im Koran lassen verschiedene Interpretationen zur Kreuzigung Jesu zu:

- a) *„Ein anderer als Jesus wurde getötet (Substitutionstheorie)*
- b) *Jesus wurde nur scheinbar getötet (Doketismustheorie)*
- c) *Die Leute täuschten sich in ihrer Wahrnehmung (Illusionstheorie)*

d) *Das Geschehen am Kreuz entzieht sich der menschlich möglichen Wahrnehmungskraft (Mysteriumstheorie)“ (Leimgruber, 2007, S. 204)*

Aus muslimischer Perspektive kann Gott die Ermordung seines Propheten Jesus keinesfalls zugelassen haben. In der Sure 4:158 steht geschrieben: „*Gott hat ihn zu sich erhoben.*“ Dies kann entweder als direkte Erhebung verstanden werden oder als das Faktum, dass zuerst der übliche Tod eingetreten ist und danach – jedoch erst am jüngsten Tag – die Auferweckung stattgefunden hat. Auferstehung oder Erhebung ohne Kreuzestod heißt aber auch, dass Jesu Tod ohne soteriologische Bedeutung bleibt und damit ohne Heil und Sündenvergebung. Der „*Transzendenz Gottes, der einer ist, der nicht zeugt und nicht gezeugt ward (Sure 112), widerspricht deutlich die Gottessohnschaft Jesu*“ (Lohlker, 2008, S. 32) und damit auch dessen stellvertretendem Kreuzestod für die Sünden der Welt. Aber eine „*Antithese zur Kreuzestheologie als einer Heilslehre des Christentums ist im Kontext des Kreuzigungsverses nicht erkennbar*“ (Bauschke, 2001, S. 128).

Im folgenden Vers: „*Am Tag der Auferstehung wird er (Jesus) über sie Zeuge sein.*“ (Sure 4: 159) wird nicht postuliert, dass Jesus als Richter erscheinen wird, sondern dass das Symbol der Gerechtigkeit als Zeuge der Menschen fungieren wird. Muslime sind fest überzeugt, dass nur Gott die Alleinherrschaft am Tage des Jüngsten Gerichts besitzt (vgl. Leimgruber, 2007, S. 205). Jesus wird als Vorbild der Demut dargestellt, diese These lässt sich mit Muslimen identisch vergleichen. Da Jesus in den Augen der Muslime ein Muslim war, wahrt er die Säulen des Islam.

6.2.3 Zusammenfassung

Das vergleichende Studium von Bibel und Koran verschafft ein wichtiges und ein ausgezeichnetes Fundament für den Religionsunterricht und den christlich-islamischen Dialog. In beiden Religionen sind die heiligen Schriften zentral und eine Rechtleitung für das Leben. Die Bedeutung des Korans für Muslime ist indes nicht mit der Bedeutung der Bibel für Christen vergleichbar. Für Muslime ist der Koran direkt offenbart und unmittelbares Wort Gottes, für Christen ist die Bibel göttlich inspiriert, aber mit Einflüssen der Überlieferer. Der Koran ist in einer verhältnismäßig kurzen Zeit entstanden, die Bibel im Lauf von Jahrhunderten. Außerdem ist die Stellung Jesu Christi für Christen eine andere, da er der Inbegriff der Offenbarung Gottes ist – Jesus ist das Wort und Inhaber der Gottessohnschaft. Im Koran kommt Jesus auch vor, er ist jedoch Mensch und treuer Prophet, der auf Gott verweist. Neuere Ansätze in der islamischen Koranexegese und eine theozentrische

Christologie, die Jesu Ausgerichtetheit auf Gott betont, auf Seiten des Christentums schaffen aber Grundlagen für einen islamisch-christlichen Dialog, ohne die Unterschiede zu ignorieren (vgl. Blaschke, 2001, S. 136ff.).

6.3 Die fünf Säulen des Islams – Vergleichbares im Christentum

Nachdem die theologischen Schlüsselbegriffe wie Offenbarung, Gottesbild und Menschenbild erklärt worden sind, soll nun auf zentrale Frömmigkeitsformen im Islam, die als die „fünf Säulen“ bezeichnet werden, als Basis eingegangen und zu praktizierten christlichen Glaubensbekenntnissen in Vergleich gesetzt werden.

6.3.1 Das Glaubensbekenntnis

Das islamische Glaubensbekenntnis (Schahada) lautet wie folgt. Ich bezeuge: Es gibt keinen Gott außer Gott (Allah) und Muhammad ist sein Gesandter. Dieses bildet einen Hauptbestandteil des täglichen Gebets und unterscheidet Muslime von Nicht-Muslimen. Es soll mit dem Mund gesprochen und im Herzen fest verankert werden. Es verherrlicht und bezeugt die Souveränität des allmächtigen, barmherzigen und gerechten Gottes. Mit diesem Bekenntnis und dieser Hingabe (Islam) wird Gott als Einziger anerkannt (vgl. Ohlig, 2000, S. 115) Der zweite Satz des islamischen Bekenntnisses ist eine implizierte Anerkennung Muhammads als Prophet und Gesandten Gottes. Er soll niemals auf der Ebene Gottes gesehen werden, sondern als Mensch, der von Gott auserwählt wurde, um seine Botschaft für die Menschen weiterzuleiten. Er wird öfters im Koran erwähnt, als Mensch und Überbringer der Botschaft Gottes. Im Koran heißt es: „Sag: *Ich bin nur ein Mensch wie ihr. Mit ist offenbart, dass euer Gott ein einziger Gott ist.*“ (Sure 41:6)

„Muhammad selbst versteht sich als Glied in der Reihe der Propheten Abraham, Isaak, Ismael. Jakob, Mose, Johannes der Täufer, Jesus u.a., aber er ist der letzte und Bedeutendste, das ‚Siegel der Propheten‘ (Sure 33:40), der den Menschen die unverfälschte, endgültige Offenbarung vermittelt.“ (Leimgruber, 2007, S. 206)

In Sachen Glauben wird das islamische Glaubensbekenntnis auf sechs Stufen entfaltet. Dies beginnt mit dem Glauben an Gott, seine Engel, seine heilige Schrift, seine Gesandten und seine Bestimmung (vgl. Chrispens, 2011, S. 3f.). Die große Bedeutung der Engel und die Vorherbestimmung Gottes im Islam erstaunt viele Christen, denn innerhalb der heiligen Schrift der Juden und Christen begegnen dem Leser auch Engel im Sinne von Boten oder

Botschaftern Gottes. Das Vorwissen Gottes steht mit Gottes Allmacht im Zusammenhang. Was den Jüngsten Tag betrifft, teilen sich Christen und Muslime denselben Glauben, jedoch ist nach islamischer Lehre Gott der Alleinherrscher am Tag des Gerichtes. Ihm wird die Richterfunktion zugesprochen, während im Christentum Jesus Christus als Richter selbst erscheint. Eine weitere Grunddifferenz zwischen Christentum und Islam ist die trinitarische Struktur im Christentum. Sie wird im Gottesdienst in der längeren Fassung des Nicäno-Konstantinopolitanum oder in der kürzeren Fassung des apostolischen Glaubensbekenntnisses wiedergegeben (vgl. Leimgruber 2007, S. 207) und umfasst folgende Bekenntnisse:

„Bekenntnis zum allmächtigen Gott, Schöpfer und ‚Vater‘. Bekenntnis zum Mensch gewordenen Gott in Jesus Christus und Bekenntnis zum Lebenspendenden Geist Gottes, der durch die Propheten gesprochen hat. Hinzu kommt – allerdings auf einer anderen Ebene – das Bekenntnis zu einer heiligen, allgemeinen und apostolischen Kirche Christi, zur Taufe der Bekehrung, zur Auferstehung der Toten und zum Leben in der neuen Welt“ (Leimgruber, 2007, S. 207f.)

Das Äquivalent zur Kirche der Christen ist die „Umma“ bei Muslimen, womit die weltweite Gemeinschaft der gläubigen Muslime gemeint ist, das heißt, alle jene Muslime, die sich zum einen Gott und zur Gesandtschaft Muhammads bekennen. Christen schwören den „satanischen Mächten“ ab bei der Erneuerung ihres Taufgelübdes, das entspricht der islamischen Abkehr von allen Mächten neben Gott (vgl. ebd.).

Zwar widersprechen sich islamisches und christlich-trinitarisches Verständnis, diese Differenz ist jedoch auf einen Verständnisunterschied zurückzuführen. Wenn Christen von „Vater“ und „Sohn Gottes“ sprechen, so tun sie das in einem übertragenen, nicht wörtlichen oder physischen Sinn, während diese Bezeichnungen zumindest im Koran wörtlich aufgefasst werden (vgl. Groth, 2011, S. 8). Auf diesen Unterschied ist in der interreligiösen Begegnung aufmerksam zu machen, weil durch ein Bewusstsein davon das islamische und das christliche Glaubensbekenntnis vergleichbar werden.

6.3.2 Das Gebet

Im Islam als auch im Christentum gehört Beten zu den religiösen Grundaktivitäten gläubiger Menschen. Beten wird als Quelle der Spiritualität angesehen. In Gemeinschaften oder allein ist das Gebet für Millionen von Menschen ein wichtiger Bestandteil des Lebens. Eine Flucht

vor dem alltäglichen Stress und ein konstanter Kommunikationsaustausch mit Gott werden gewährleistet (vgl. Leimgruber, 2007, S. 208).

Das rituelle islamische Gebet wird mindestens fünfmal am Tag wiederholt: Morgens, Mittags, Nachmittags, Abends und in der Nacht, je nach Sonnenstand mit zeitlicher Verschiebung. Das Gebet bildet die zweite Säule des Islams und ist Pflicht für jeden Gläubigen, der ein bestimmtes Alter erreicht hat. Zu diesem Gebet gehören feste Bestandteile wie die Basmala („Im Namen Gottes, des Erbarmers, des Barmherzigen“), die Ähnlichkeiten mit christlichen Gebetsformeln hat („Im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes“). Eine weitere Ähnlichkeit findet man in der Sure „Al fatiha“, die Ähnlichkeiten zum Vaterunser (Mt 6,9- 15; Lk 11, 2-4) und zu Psalm 1 aufweist.

„Im Namen Gottes, des Allerbarmenden und Barmherzigen. Das Lob gebührt Gott, den Herrn aller Welt, dem Allerbarmenden und Barmherzigen, dem Herrscher am Tag des Gerichts. Dir dienen wir und dich bitten wir um Hilfe. Führe und den geraden Weg, den Weg derer, denen du Gnade schenkst, denen nicht gezürnt wird und die nicht irregehen!“ (Sure 1:1-7)

Das Ritual in der islamischen Religion zeigt nicht nur die starke Bindung zwischen Seele und Geist, sondern weist auch körperliche Bewegungen, Verneigung und Niederwerfung, auf. Dies ist eine Anerkennung der Mächtigkeit Gottes, daher ist die Leibhaftigkeit des islamischen Gebets stärker ausgeprägt als bei den im christlichen Gebet üblicherweise anzutreffenden Gebetsformen. Besonders an Freitagen, wenn Muslime als große Gemeinschaft beten, wird das spür- und greifbar (vgl. Bauschke et al., 2004, S. 54-78). Neben dem Pflichtgebet kann jederzeit ein Bittgebet (Dua) an Allah gerichtet werden, dabei handelt es sich entweder um ein formelhaftes Gebet mit überliefertem Text oder ein spontanes individuelles Gebet, um ein laut mit der Zunge oder um ein nur im Geiste gesprochenes Gebet (vgl. Mertek, 2012, S.67-70).

Das Gebet im Christentum ist individueller gestaltet, doch wie bei Muslimen kann das christliche Gebet auch Gemeinschaftscharakter haben. Für Katholiken beginnt das Gebet mit dem Kreuzzeichen und hat einen trinitarischen Charakter. Durch Christus und den heiligen Geist wenden sich Betende an Gott. Neben der geregelten Tagzeitenliturgie gibt es im Christentum das spontane, frei formulierte Gebet. Das Grundgebet bei Christen ist das sogenannte „Herrengebet“ (Mt 6,9-15; Lk 11, 2-4) und dieses wird von jüdischen Lobpreisungen geprägt, welche auf Jesus zurückzuführen sind (vgl. von Scheliha, 2004, S. 88-90). Das Vaterunser-Gebet ermöglicht Christen unterschiedliche Bitten an Gott zu

formulieren. Gemeinsam mit dem Judentum beten Christen den „Psalter“, die 150 Psalmen Davids aus dem Alten Testament, die auch im Koran erwähnt werden (vgl. Sure 4:163). Leimgruber plädiert für eine „mystische Gebetstradition“ als Verbindendes zwischen Christentum und Islam.

„Hier steht nicht das gesprochene Gebet im Zentrum, sondern die stille Anbetung, die bisweilen durch wiederholte Gebetsformeln unterbrochen wird. Ziel ist die mystische Vereinigung mit Gott, wie es die tanzenden Derwische eindrücklich zeigen.“ (Leimgruber, 2007, S. 209)

6.3.3 Fastenzeit

Fasten im Christentum und im Islam wirkt sich auf die Erneuerung der Seele und des Leibes aus. In der Praxis, während Christen ihre Fasten-Tätigkeiten in Auseinandersetzung mit dem Judentum bringen, fokussieren sich Muslime auf den Ramadan-Monat. Der Ramadan-Monat enthält den Tag der Herabsendung der ersten Botschaften des Korans an den Propheten Muhammad (a.s). (Lailat-ul Qadr; Nacht der Bestimmung). In diesem Monat verzichten gläubige Muslime tagsüber auf das Essen, Trinken, Rauchen und den Geschlechtsverkehr.

„O ihr, die ihr glaubt! Das Fasten ist euch vorgeschrieben, so wie es denen vorgeschrieben war, die vor euch waren. Vielleicht werdet ihr (Allah) fürchten“ (Sure 9:36)

Es ist ein Monat des Teilens und bringt den Aspekt der Versöhnung mit sich. Der Ramadan-Monat erinnert jeden Muslim, jede Muslimin an Bedürftige und Arme und stellt somit einen Akt der Solidarität dar. Der Ramadan-Monat ist bei gläubigen Muslimen ein Monat des Koran. In Moscheen wird der Koran Tag und Nacht rezitiert. Manche nehmen sich vor, den gesamten Koran zu rezitieren, denn die Rezitation während des Ramadan-Monats potenziert die Belohnung. Das Fest am Ende des Monats bildet den feierlichen Schlusspunkt des Ramadan (vgl. Budak, 2015, S. 8-15). Während des Monats können Probleme in der Schule entstehen, wenn sich Kinder früh einer rigiden Fastenpraxis befleißigen. Im Turnunterricht oder während Sportwochen entstehen jedes Jahr Debatten, ob Schüler währenddessen ihre religiöse Praxis ausführen dürfen, oder ob ihre schulischen Pflichten Vorrang haben (vgl. u. a. Islamrat, 2016; Die Presse, 14. 6. 2018, <https://www.diepresse.com/5446843/ramadan-ovp-fordert-fastenverbot-fur-schuler>).

Im Vergleich zum Islam kennt die katholische Kirche eine vierzigstägige Fastenzeit. Diese beginnt mit Aschermittwoch und endet mit Karsamstag. Sie soll die Vorbereitung auf das Hauptfest (Ostern) darstellen. Das Vorbild ist hier das Fasten Jesu in der Wüste. Abstinenztage von Fleisch und Alkohol sind nur mehr Aschermittwoch und Karfreitag (vgl. Leimgruber, 2007, S. 211f.)

„Der tiefere Sinn dieser Zeit ist die Erneuerung und Intensivierung des Glaubens im Hinblick auf die Gemeinschaft mit Jesus und der Kirche. In der Fastenzeit pflegen manche Christen eine tägliche Bibellektüre und Schriftmediation, vermehrten Gottesdienstbesuch, Gebet und Exerzitien (im Alltag), den Empfang des Bußsakraments und soziale (Geld-) Spenden für Bedürftige (z.B. über das Hilfswerk ‚Misereor‘).“ (Leimgruber: 2007, S. 212)

Gemeinsam ist Islam und Christentum, dass das Fasten, gleich in welcher Form, ein spiritueller Akt ist, der den Verzicht auf Annehmlichkeiten um Gottes willen beinhaltet, eine Konzentration auf Bedürftige in der Gesellschaft und allgemein eine Zeit des Näherrückens zu den Mitmenschen.

6.3.4 Soziale Abgabe und Almosen als Zeichen der Solidarität

Zu den weitergehenden Entsprechungen zwischen Islam und Christentum gehört die Einstellung zu materiellen Gütern. Beide Religionen sind gegen Materialismus. Beide kämpfen für soziale Gerechtigkeit und Solidarität unter den Menschen sowie eine besondere Berücksichtigung der Benachteiligten. Der Islam, wie auch das Christentum, motiviert die Menschen, ihre innere Freiheit nicht in materiellen Gütern zu suchen. Das Vermögen und Einkommen gilt als die Berechnungsgrundlage für die islamische Pflichtabgabe (Zakat). Vergleichbar ist das mit der Kirchensteuer in christlich geprägten Ländern wie Österreich, der Schweiz und Deutschland (vgl. Ceylan & Kiefer, 2016, S. 92-97; Leimgruber, 2007, S. 212). Die Pflichtabgabe (Zakat) wird einmal im Jahr entrichtet, dies soll immer zur gleichen Zeit des Jahres geschehen. Um mehr spirituelle Belohnung zu bekommen, entrichten Muslime die Zakat im Monat des Ramadan (vgl. Farschid, 2012; S. 51f.). Mehrere Stellen im Koran weisen auf die dritte Säule des Islams hin.

„Verrichtet das Gebet, leistet die Abgabe und verneigt euch mit denen, die sich verneigen.“ (Sure 2:43)

Es handelt sich bei der Zakat um eine Pflichtabgabe, wie Sure 9:60 belegt:

„Die Almosen sind nur für die Armen, die Notleidenden, für die, die dafür arbeiten, und die, deren Herzen verbunden werden, für die Sklaven und die Verschuldeten, für die auf Gottes Weg und den Reisenden. Gottes Verpflichtung! Gott ist wissend und weise.“ (Sure 9:60)

Dabei wird aber auch das Wort *Almosen* genannt, das auch die freiwillige Spende (*Sadaqa*) einschließt, alle *„um Gottes willen gegebenen Gaben“* (Asad, 2018, S. 351). Nach islamischem Denken besitzt Gott die absolute Macht über alle Güter, denn Er hat alles erschaffen und die Güter als Leihgabe für die Menschen gewährt. Der Islam ist daher stark geprägt von sozialer Gerechtigkeit. Die Entrichtung der sozialen Abgabe deckt unterschiedliche Zwecke für die Gesellschaft ab. Darüber hinaus ist Dankbarkeit gegenüber Gott, der Kampf gegen das eigene Ego und der Dienst an der Gerechtigkeit elementar. Wer sich vom eigenen Egoismus befreit, kann durch die Zakat die gegenseitige Liebe unter den Menschen fördern, denn bereits das Wort *zakat* lässt sich als *Zunahme* und *rein* übersetzen und bezieht sich dabei auf die Reinigung von Habgier und Besitzstreben (vgl. Farschid, 2012, S. 50f.).

Im Vergleich zum Islam kennt das Christentum ausschließlich das Wort „Almosen“ als eine „gute Tat um Gottes willen“:

„Wenn du Almosen gibst, lass es also nicht vor dir her posaunen, wie es die Heuchler in den Synagogen und auf den Gassen tun, um von den Leuten gelobt zu werden. Amen, das sage ich euch: Sie haben ihren Lohn bereits erhalten. Wenn du Almosen gibst, soll deine linke Hand nicht wissen, was deine rechte tut. Dein Almosen soll verborgen bleiben und dein Vater, der auch das Verborgene sieht, wird es dir vergelten.“ (Mt. 6,2-4)

Das Matthäus-Evangelium erinnert die Gläubigen an die drei guten Werke (Almosen, Gebet und Fasten) (vgl. Leimgruber, 2007, S. 213). Die darin aufgeführten Aussagen Jesu weisen auf eine innere Freiheit, die im Widerspruch zu einer materialistisch orientierten Lebensweise steht:

„Sammelt euch nicht Schätze hier auf der Erde, wo Motte und Wurm sie zerstören und wo Diebe einbrechen und sie stehlen, sondern sammelt euch Schätze im Himmel, wo weder Motte noch Wurm sie zerstören und keine Diebe einbrechen und sie stehlen. Denn wo dein Schatz ist, da ist auch dein Herz.“ (Mt. 6, 19-21)

Der Unterschied liegt hierbei darin, dass das Christentum, in Bezug auf Almosen, keine obligatorische Pflicht für soziale Abgaben vorsieht. Dies sollte freiwillig geschehen, jedoch wäre Sozialisation ein wichtiger Bestandteil, dies macht Gläubiger auf die Gefahren des Reichtums aufmerksam.

„Verkauf alles, was du hast, verteil das Geld an die Armen und du wirst einen bleibenden Schatz im Himmel haben; dann komm und folge mir nach!“ (Lk. 18,22)

Franz von Assisi folgte diesen Versen und verzichtete auf sein gesamtes Erbe, welches er von seinem reichen Kaufmannsvater erhalten hatte. Wie bei Muslimen weist die Bibel unterschiedliche Stellen auf, die wie im Buch Genesis zeigen, dass Gott den Menschen Reichtümer anvertraut hat. Dieses Vertrauen soll den Menschen motivieren, auf die Erde zu achten und sie nur mit guten Werken und Taten zu bereichern. Gott will den Menschen damit aber auch im christlichen Verständnis klarmachen, dass ihre Verfügung über den Besitz auf Erden zeitlich begrenzt ist. Nur Gott ist der eigentliche Besitzer aller Reichtümer (vgl. Leimgruber, 2007, S. 214).

Der Wohlfahrtsgedanke ist damit auch dem Christentum inhärent, was sich auch in dessen historischer Entwicklung zeigte (vgl. Wilhelms, 2010, S. 57ff.):

Durch die Herausforderungen der Gesellschaft wurde „im Laufe der Zeit und auf der Grundlage biblischer Motive und ethischen Grundprinzipien eine christliche Sozialethik im modernen Kontext stärker reflektiert, um gesellschaftliche Missstände aus dem Christentum heraus zu bekämpfen. Die kirchliche Soziallehre bzw. Sozialverkündigung schärfte zunehmend ihr Profil und die zentralen Grundbegriffe und Prinzipien Solidarität, Subsidiarität, Verantwortung, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit wurden stärker reflektiert, mit ‚christlichen Inhalten‘ gefüllt, um die Gesellschaft in den Bereichen Wirtschaft, Politik, Bildung und Familie stärker mitzugestalten. Für die evangelischen und katholischen Bewegungen wurde also die Sozialethik richtungsweisend in der Zielsetzung einer gerechten sozialen Ordnung.“ (Ceylan & Kiefer, 2016, S. 97).

Im Vergleich wird deutlich, dass sich in der Frage der sozialen Solidarität und der gegenseitigen Fürsorge und Sozialethik Christentum und Islam ohne Weiteres begegnen können, indem sie an den Gemeinsamkeiten anknüpfen:

„Almosen‘ geben ist nur eine zeitbedingte Vorstellung für eine tiefere soziale Dimension des Glaubens, die beiden Religionen inhärent ist. Christen können das eucharistische Brot nicht miteinander brechen, ohne das Leben mit dem hungernden und dürstenden, den Not leidenden Menschen zu teilen. Und zum Fasten im Monat Ramadan gehört wesentlich hinzu, die Gaben mit den Nächsten zu teilen. Almosen geben heißt somit, die Gerechtigkeit und Solidarität unter den Menschen zu stärken und gerade dadurch Gott die Ehre zu geben.“ (Leimgruber: 2007, S. 214)

6.3.5 Die Pilgerfahrt

Die Pilgerfahrt nach Mekka bildet für Muslime die fünfte Säule des Islams. Gläubige Muslime – wenn sie körperlich und finanziell in der Lage sind – sollen mindestens einmal in ihrem Leben den Ursprungsort ihres Glaubens, „Mekka“, besuchen.

„[...] Und Allah steht es den Menschen gegenüber zu³, dass sie die Pilgerfahrt zum Hause⁴ unternehmen – (diejenigen,) die dazu die Möglichkeit haben. [...]“ (Sure 3:97)

Vorgegebene Rituale stehen im Alltagsplan, wie die Umkreisung der Kaaba, die nach der Überlieferung von Abraham und seinem Sohn Ismael errichtet worden ist, um den schwarzen Stein und die zentrale Moschee zu verehren (vgl. Leimgruber, 2007, S. 214). Mit der Wallfahrt beweisen Muslime ihre Gehorsamkeit gegenüber ihrem Schöpfer, der sie im Koran zu seinem Haus eingeladen hat. Weiteres fördert und stärkt das Erlebnis der Pilgerfahrt das Gemeinschaftsgefühl in der „Umma“ (Gemeinschaft). Neben finanziellen und physischen Vorbereitungen nehmen sich gläubige Muslime Zeit, um über ihre Sünden nachzudenken und kurz vor der Reise Gott um Vergebung zu bitten. Sie sollen ihre Sünden bereuen, sich vornehmen, ein gottgefälliges Leben zu führen und sich gegenüber den Menschen besser verhalten. Mit der Reise nach Mekka versprach Gott – der Überlieferung nach – alle Sünden der Pilger zu löschen. Die Reise darf nicht durch Schuldmittel finanziert werden. Ein gläubiger Muslim soll ausstehende Verpflichtungen erfüllen und eine materielle Vorsorge für die Angehörigen, bis zur Rückkehr von der Wallfahrt, sichern. Erst jetzt darf der gläubige Muslim die Reise unternehmen. Der Haddsch beginnt am 8. Tag des islamischen Monats Dhu l-Hiddscha, da es sich jedoch um einen Mondkalender handelt, ändern sich von Jahr zu Jahr

³ Es ist eine Verpflichtung.

⁴ Die Kaaba in Mekka.

die Hadsch-Zeiten, wie auch der Monat des Ramadan, hier gibt es stets eine Verschiebung von zehn bis elf Tagen. Für den Hadsch gilt eine Reihe von Ritualen, die streng eingehalten werden müssen, da die Pilgerreise sonst ungültig im Sinne der Glaubenspflicht ist. Wer die Hadsch vollzogen hat, wird als Hadschi bei seiner Rückkehr in die Heimat gefeiert und bezeichnet (vgl. Mulch et al, 2013, Kap. Haddsch – Die muslimische Pilgerfahrt).

Die mekkanische Pilgerreise weist einige Unterschiede zur christlichen Religion auf. Im Christentum gehört die Wallfahrt nicht zu den Grundpflichten des Glaubens. Das Unterwegssein und Aufsuchen bestimmter heiliger Orte passt gut zur christlichen Existenz. Wallfahrt ist der „*Ausdruck des Pilgerstandes, in dem sich der Christ auf Erden befindet*“ (Leimgruber, 2007, S. 215). Diese Wallfahrt findet ihren Ursprung in der Wallfahrt der Juden nach Jerusalem. Daher spielt Palästina, wo Jesus Christus auch auftrat, lebte und wirkte eine besondere Rolle. Zur Zeit der ersten Verfolgung suchten Christen Ortschaften auf, in denen Märtyrer begraben worden waren. Der gläubige Christ, die gläubige Christin will Nähe zu den Ursprüngen erfahren, den eigenen Glauben stärken und zukunftsgerichtete Eucharistie feiern (vgl. Müller, 2009, S. 5-9). In Wallfahrtsorten werden die Heiligen verehrt und es wird um Fürsprachen gebeten.

„Sinn christlicher Wallfahrt ist die Erinnerung und Vertiefung des Glaubens, die Bereitschaft zur Umkehr; oft mit persönlichem Bekenntnis in der Beichte sowie in der in der Erfahrung von Gemeinschaft. Es bestehen also durchaus Entsprechungen zwischen muslimischer Pilgerfahrt und christlicher Wallfahrt: Der Aufbruch aus dem Alltag, die Erinnerung an Geist, Leib und Seele: die Begegnung mit Gott und die erneute Rückkehr in den Alltag. Die Differenzen liegen in den Orten und in der theologischen Ausrichtung auf Jesus Christus bzw. auf Muhammad (a.s) und Gott.“ (Leimgruber, 2007, S. 215)

6.4 Feiern als spezifische Form interreligiöser Begegnung in der Schule

Das gemeinsame Feiern unter Kinder und Jugendlichen verschiedener Religionen im schulischen Gottesdienst bringt Herausforderungen mit sich. Am Anfang und Ende des Schuljahres oder bei besonderen Anlässen entsteht eine innere Bereitschaft zur Bewältigung der Rituale. Die evangelische Kirche von Westfalen sieht dies als Chance, unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Religionen (und Konfessionen) zusammenzuführen.

„In einer gemeinsamen Feier liegt die Chance, Frieden, Toleranz und Versöhnung einzüben und gleichzeitig zum Ausdruck zu bringen, dass es Menschen

verschiedener religiöse Prägung sind, die sich täglich begegnen und den Lebensraum Schule miteinander teilen.“ (Evangelische Kirche von Westfalen, 2004, S. 12.)

Damit keine Missverständnisse entstehen, sollen die zwei Regeln der Gestaltung bei den Feiern eingehalten werden. Die Vermischung der religiösen Traditionen soll somit verhindert werden. Wichtig ist, dass der Respekt gegenüber allen Gebetskulturen gewahrt wird. Zum anderen sollen diese Feiern nicht der Missionierung oder dem Proselytismus dienen, sondern stille Kenntnisnahme bei den anderen hervorbringen. Um die Gefahr einer unverbindlichen Beliebigkeit zu vermeiden, wurde in den letzten Jahren die Unterscheidung zwischen „interreligiösen Feiern“ (gemeinsam gesprochene Gebete) und „multireligiösen Feiern“ (nacheinander vollzogene Gebete) durchgesetzt. Innerhalb multireligiöser Feiern sprechen Vertreter verschiedener Religionen nacheinander Gebete und Fürbitten, während die anderen in Stille zuhören. In den symbolischen Gesten wird am Schluss ein Friedensgruß ausgetauscht. Für multireligiöse Schulfeiern trägt die Schule die Verantwortung, jedoch sind Vertreter und Lehrer der Religionen für die inhaltliche Gestaltung zuständig. Die Feier kann in Form von Liedern, Lesungen aus Heiligen Schriften, Gebeten und Fürbitten, Mediationen, Gesängen, Ansprachen, symbolische Gesten und künstlerischen (Musik) Elementen gestaltet werden. (vgl. Leimgruber, 2007, S. 211)

Für moderne Schulen ist ein multireligiöser Schulgottesdienst ein wichtiger Aspekt, des schulischen Miteinanders.

6.4.1 Interreligiöse Feiern

Eine bereits existierende Art interreligiöser Begegnung ist die schulische Feier. Neben interreligiösem Lernen und Projekten, spielen Feiern mit unterschiedlichen Religionsgemeinschaften eine große Rolle für Schüler*innen (vgl. Dam et al., 2016, S. 73-80). Für diese Form von Feiern sind Richtlinien, die vom erzbischöflichen Amt für Unterricht und Erziehung in Wien stammen, entwickelt worden, um die Festlichkeiten zu ermöglichen und bestmöglich gestalten zu können. Natürlich werden hierbei das Recht und die Privatsphäre anderer Religionen nicht außer Acht gelassen, folgende Modelle sind bisher bekannt:

- **Gebetstreffen** (Teammodell): Anderen Religionen wird mit Achtung und Respekt begegnet. Die Teilnahme der Religionen erfolgt nacheinander ohne ein gemeinsames Gebet.

- **Religiöse Feier mit Gästen** (Gastgeber-Modell): Die religiöse Übung erfolgt, indem der Gottesdienst oder die Feier mit eingeladenen Angehörigen anderer Religionen stattfindet.
- **Christliche Brauchtumsfeier:** Die Feier wird als Ausdruck der Kultur angesehen, dies betrifft in erster Linie religiöse Übungen und Schulveranstaltungen.
- **Säkulare Schulfeier mit religiösen Beiträgen:** Wenn die Religionsgruppen bei einem Treffen innerhalb einer Schulveranstaltung einen Beitrag leisten (vgl. Ender, 2012, S. 151; vgl. Kuhn, 1998; 2005, S. 71-79).

Um Konflikte zu vermeiden, werden gemeinsame Gebete abgelehnt. Gebetstreffen zwischen den Religionen können am Anfang oder Ende des Schuljahres angeboten werden.

Als grundsätzliche Leitlinie für religiöse Gebetstreffen kann gelten, dass

„[...] die Überzeugung vom Wahrheitsanspruch des eigenen Glaubens mit der Bereitschaft und Öffnung zum Dialog mit den anderen Religionen einhergehen muss: Anfänglich bestand bei religiösen Gebetstreffen die Tendenz, aus gegenseitiger Rücksichtnahme das Gemeinsame so sehr in den Mittelpunkt zu stellen, dass Unterschiede kaum noch wahrzunehmen waren. Doch Gemeinsamkeit entsteht nicht durch Leugnung von Differenz. Nun finden vermehrt Feiern statt, in denen die jeweilige religiöse Tradition bezeugt und der Verschiedenheit mit gegenseitiger Achtung begegnet werden kann. Auf diese Weise entwickelt sich die Schule durch Anerkennung von Religionen zu einem Ort der Verständigung über Differenz [...], da die meisten der religiösen Gebetstreffen in der Schule stattfinden, wird Religion nun mehr ins schulische integriert. Sie entgeht dadurch der Gefahr der Ghettoisierung, religiöse Pluralität wird sichtbar.“ Ender, 2012, S. 151f.)

Im Gegensatz zu religiösen Übungen sind für säkulare Schulfeiern religiöse Beiträge mit verpflichtender Begleitung elementar und ausschlaggebend.

Es gibt unterschiedliche Anlässe, zu denen gemeinsam religiös gefeiert wird (vgl. Hiller, 2015, S. 8-19; Ender, 2012, S. 152):

- Beginn und Ende des Schuljahres

- Frieden, Verantwortung und Schöpfung
- Katastrophen: Trauerfälle, Naturkatastrophen

Ein religiöses Gebetstreffen hängt von verschiedenen Faktoren ab:

- Gegenseitige Wertschätzung
- Beiträge der verschiedenen Religionen sollen gerecht behandelt werden
- Nicht nur über sondern mit Gott sprechen
- Unterschiede nicht verbergen

6.4.2 Grenzen und Hürden

Die Erfahrung zeigt, dass Feiern und Projekte des interreligiösen Lernens in österreichischen Schulen möglich wären. Der konfessionelle Religionsunterricht wird als Katalysator solcher Prozesse angesehen. Wenn der Wille da ist, könnten diese sehr erfolgreich werden. Für ein Miteinander trägt der konfessionelle Religionsunterricht viel bei und macht interreligiöse Begegnungen möglich. Damit interreligiöses Lernen gelingt, sollte nicht nach Konfessionen und Religionen getrennt gelernt werden, sondern das Miteinander im Lernprozess verankert werden (vgl. Kuhn, 1998, S.93).

„Denn es sollte bewusst vorgelebt werden, wie kulturelle und religiöse Eigenheiten und Traditionen im Einklang miteinander gelebt werden können, ohne zu einem Einheitsbrei vermischt zu werden. Nur so kann das Gemeinsame der verschiedenen Religionen entdeckt und die Verschiedenheit als Bereicherung respektiert und aufgenommen werden.“ (vgl. Ritter, 2010, S. 106)

Dieser Lernprozess im Religionsunterricht weist viele Probleme auf. In Schulen, in denen verschiedene Religionen und Konfessionen repräsentiert werden, weist die Organisation des Religionsunterrichts Schwierigkeiten auf. Hierzu kommt, dass nicht immer Religionsunterricht in den österreichischen Schulen parallel angeboten wird. Die Nachmittags-Unterrichtseinheiten machen diese Begegnung unmöglich, was aber auch ein nennenswerter Grund ist, um sich vom Religionsunterricht abzumelden. Diese Trennung macht den Dialog unmöglich, denn immer öfter wird der Religionslehrer, der seine Unterrichtseinheiten am Nachmittag stattfinden lässt, isoliert und hat somit kaum Kontakt zu anderen Religionslehrer*innen (vgl. Pagel, 2019, S. 42). Diese Trennung wirkt sich negativ

auf ein gemeinsames interreligiös Lernen aus. In diesem Fall bleibt nur der interreligiöse Prozess, welcher von Lehrer*innen anderer Fächer angeboten wird. Wenn das nicht der Fall ist, verliert dieser Dialog an Gewicht und die Schüler*innen können von dem Dialog nicht mehr profitieren.

6.5 Sakralraumpädagogik in Moschee und Kirche

Seit vielen Jahren gehört das Erkunden, Deuten und Erschließen von Kulträumen bei Kindern und Jugendlichen zur Pädagogik. Damit interreligiöses Lernen noch tiefer gehen kann, wird ein Zusammenhang zwischen Erkundung und Deutung von heiligen Räumen anderer Religionen geschlossen.. Die Erfahrung bei Freitagsgebeten dabei zu sein potenziert diesen Effekt noch. Sakralraumpädagogik kann erweitert werden, indem Gespräche mit Fachleuten wie Imamen und Religionslehrer*innen geführt werden.

„Der hervorgehobene Ort kennzeichnet den Mittelpunkt der Erde, den »Nabel« der Welt, den Omphalos, die Stelle, an der sich Himmel und Erde berühren. Von ihr gehen die heilenden, Segen spendenden Kräfte aus, die die Gläubigen in kultischen Zeremonien und Prozessionen oder bei ekstatischen Verzückungen auf sich durch Berührung zu übertragen hoffen. Alle Religionen vermitteln den Menschen diese Mitte der Welt und zugleich die Mitte ihres Lebens. Der Kultraum gewinnt damit einen eigenen und selbstständigen Wert. Er ist herausgehoben aus dem weiten Horizont der Welt und ab- gegrenzt von den alltäglichen, profanen Räumen des Lebens.“ (Brüll et al., 2005, S. 22)

Das heißt auch, der Besuch von religiösen Räumen wird nicht nur passiv, sondern auch aktiv, durch Fragen und Antworten, erweitert. Dies trägt auch maßgeblich zur Horizont Erweiterung eines jeden Kindes bei. *„Bei Gelegenheit kann auch ein multireligiöser Gottesdienst aus solchen Erfahrungen hervorgehen.“ (Leimgruber: 2007, S. 222)*

In jüngster Zeit hat das Interesse für sakrale Räume, insbesondere für Moscheen zugenommen. Der Besuch solcher heiligen Stätten ermöglicht Kindern und Jugendlichen ein nahes Erlebnis, welches sie auf sich selbst zurückführen und etwas Geheimnisvolles erahnen können. (vgl. Brüll et al., 2005, S. 9; Leimgruber, 2007, S. 222) Der Besuch solcher Räume ist eine Begegnung mit Gott.

6.5.1 Moscheen und Kirchen im Vergleich

Im Unterschied zu einer Kirche kennt die Moschee keine Bilder, Statuen oder sonstige Figuren. Fehlende Bilder in Moscheen haben etwas mit der islamischen Theologie zu tun, denn es gibt hierbei ein Bilderverbot. Moscheen sind für ihre arabischen Kaligraphien bekannt. Oft sind die Namen von Gott, Prophet Muhammad (a.s) und nicht selten die Namen seiner besten Freunde – die Sahaba – angeführt. Leimgruber erklärt das Wort Moschee etymologisch mit „Ort der Niederwerfung“ bzw. „Ort des Gebetes“. Jede Moschee ist mit einer Gebetsnische, welche die Richtung der Kaaba (Qibla) angibt, ausgestattet. Die ovale Form der Nische dient als eine Art Lautsprecher für die Betenden, die ganz hinten beten. Vor ihm nimmt der Vorbeter Aufstellung und hinter ihm ordnen sich die Betenden in Reihen an. (vgl. Leimgruber, 2007, S. 222) Kirchen sind anders ausgestattet, christliche Kirchen werden als „Haus Gottes“ bezeichnet.

„Es sind Orte, an denen Gott auf besondere Weise erfahrbar ist. Während katholischerseits diese Gegenwart Gottes durch das ewige Licht angezeigt wird, welches auf die mystische Gegenwart Christi im Tabernakel verweist, gelten evangelische Kirchen als Orte, wo Gottes Gegenwart in der versammelten gottesdienstlichen Gemeinde erfahrbar wird.“ (Leimgruber: 2007, S. 223)

Seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil ist im katholischen Gottesdienst die Gegenwart Gottes mehrfach präsentiert, nämlich in der feiernden Gemeinde, im Vorsteher der Christus repräsentiert, im verkündeten Wort Gottes und schließlich in der eucharistischen Gabensegnung von Brot und Wein. ((vgl. Leimgruber, 2007, S. 223)

„Frühchristliche Kirchen waren mit einer halbrunden Apsis geostet, jener Richtung also, in der die Sonne - Sinnbild für Christus - aufgeht. In katholischen Kirchen sind Heiligenfiguren (Maria, Apostel, Kirchenpatrone) aufgestellt oder biblische Szenen dargestellt. In den Kirchen der Reformation sind häufig biblische Worte an den Wänden sichtbar, während die Kanzel als Ort der Predigt die Mitte des Gotteshauses bildet.“ (Leimgruber: 2007, S. 223)

Beim Besuch einer Moschee fällt sogleich die Schönheit der Kanzel (Minbar) auf. Er ist aus Stein oder auch aus Holz geschnitzt. Diese dient als Stelle, wo der Imam am Freitag predigt. Der Minbar ist in christlichen Kirchen mit der Kanzel vergleichbar, die öfter mit Lesepult (Ambo) ersetzt oder ergänzt wird. Dort wird das Wort Gottes vorgetragen und gepredigt. Ähnlich wie in der Moschee liegt die geöffnete Heilige Schrift außerhalb des Gottesdienstes

auf dem Ambo, genau wie es der Moschee der Kursi entspricht, an welcher Stelle auch immer der Koran aufgeschlagen ist (vgl. Brüll et al., 2005, S. 39-43, vgl. Leimgruber, 2007, S. 223)

Eine weitere auffällige Ähnlichkeit zwischen Kirchen und Moscheen besteht zwischen Kirchturm und Minarett. Beide dienen als Einladung für die Gläubigen zum Gebet. Vom Minarett aus ruft der Muezzin die Gläubigen zum Gebet mit den Worten: „Allahu Akbar“, „Gott ist größer“. Im Kirchturm läuten die Glocken als Einladung zum Gebet. Das Minarett wird als Symbol für die Verbindung von irdischer und himmlischer Welt betrachtet. Brunnen im Hof einer Moschee sind keine Seltenheit. Sie dienen neben Trinken, auch der Gebetswaschung vor dem Gebet oder bevor der Koran rezitiert wird. In katholischen Kirchen haben Weihwasserbecken eine ähnliche Funktion, nämlich an die Taufe als Bad der Reinigung zu erinnern und die Verbindung mit dem dreifaltigen Gott durch Kreuzzeichen herzustellen. (vgl. Kraft, 2002, S. 22-27)

6.5.2 Zentrale Bedeutungen von Moschee und Kirche

Als Prophet Muhammad (a.s) von Mekka nach Medina ausgewandert ist, war sein erstes Anliegen, eine Moschee zu erbauen. Diese Moschee diente nicht nur der Versammlung für das Gebet, sondern war auch ein Ort für Beratung, soziale Tätigkeiten, religiöse Bildung, Rückzug und vieles mehr. Diese Zwecke verblieben bis heute. Neben gemeinschaftlichen und individuellen Gebeten, in denen nur Gott allein die Verehrung gilt, sind auch Orte der Versammlung gestattet und bieten Gelegenheit zum weltlichen Gespräch (vgl. Kühnel, 1974, S. 7ff.).

Für Christen ist die Kirche ein Ort der Sammlung und Begegnung mit Gott, seinem Worte und Geiste zu Ehren. Leimgruber postuliert:

„Je nach christlicher Konfession liegt der Akzent dieser Begegnung eher auf dem Wort und/oder auf dem (Opfer) Mahl- Darüber hinaus sind Kirchen Orte der sakramentlichen Feiern im Hinblick auf besondere Lebenssituationen der Gläubigen (Taufe, Firmung, Krankensalbung, Buße, Ehe und Beauftragung zum kirchlichen Dienst). Angesichts der durch Christus aufgehobenen Trennung von Sakralem und profanem Bereich kann natürlich auch außerhalb der Kirche (z.B. in der Natur) Gott erfahren werden, sei dies im Gebet, im Gedenken, in der Mediation oder im zwischenmenschlichen Umgang, besonders in der Begegnung mit Hilfsbedürftigen.“ (Leimgruber, 2007, S. 223)

Die sakralen Räume sind Orte der Begegnung und bieten Möglichkeit zum interkulturellen und interreligiösen Lernen. Hier öffnen Kinder und Jugendliche durch transzendente Dimensionen des Lebens und Glaubens ihren Kopf und ihr Herz. Kirchen und Moscheen sind Orte, an denen sich elementare Einsichten über eine Religion erschließen, wo spirituell religiöse Praxis offenbar wird und viele Menschen emotional berührt werden. Sakrale Räume sind Orte performativen Religionsunterrichts, insofern hier religiöse Vollzüge und liturgische Erfahrungen gemacht werden können. Sie sind langfristige Investitionen in den christlich-islamischen Dialog, für ein besseres gegenseitiges Verstehen und ein respektvolles Zusammenleben. Ähnlichkeiten und Besonderheiten der verschiedenen Religionen werden hier veranschaulicht (vgl. Brüll et al., 2005, S. 20ff.; Leimgruber, 2007, S. 224).

7 Fazit: Friedensbildung als gemeinsamer Weg

Im letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird es deshalb um eine Zusammenführung der vorherigen Kapitel gehen und die Schlussfolgerungen daraus in eine Form des interreligiösen Lernens und des Interreligiösen Dialogs, der eine Basis für Friedensbildung darstellt. Eine solche Friedensbildung ist eine elementare Notwendigkeit auch in der Schule und im Schulalltag wie für die Gesellschaft, weil sich unterschiedliche Religionen, in diesem Fall Christentum und Islam, in diesem Zusammenhang treffen, begegnen und handlungsorientiert austauschen können.

7.1 Gemeinsame Werte als Basis des Dialogs

Die Basis eines solchen Dialogs können und sollen gemeinsame Werte sein, Werte eines geteilten Verständnisses und eines geteilten Ethos von Christentum und Islam. Das Bekenntnis zu diesen Werten, die auch und gerade das Begegnen mit dem Anderen betreffen, sind sozusagen die Voraussetzung dafür, in einem pluralistischen Verständnis zusammenzutreffen. Dabei handelt es sich um gemeinsame Werte, die als „nichtverhandelbar“ für einen Dialog begriffen werden (vgl. Hoffman, 2015, S. 155ff.).

7.2 Toleranz

Ein friedliches Miteinanderleben ist nur möglich, wenn Grenzen der Freiheiten im sozialen Miteinander erkannt und eingehalten werden. *„Die eigene Freiheit endet immer da, wo sie die Freiheit eines anderen berührt oder gar beschneidet.“* (Obermann, 2006, S. 312) Eine

wichtige Voraussetzung für das friedliche Zusammenleben unter den Menschen und als Basis, ist der gegenseitige Respekt. Der Weg zu einem Dialog der Religionsgemeinschaften, wenigstens im Zeichen der Toleranz gegenüber Verschiedenheit oder in deren Akzeptanz, hat viele Barrieren, die überwunden werden müssen. Der Koran als Wort Gottes bei den Muslimen, fordert den Dialog, erkennt andere Religionen wie das Judentum und das Christentum an und bezeichnet diese als „Besitzer der Schrift“. In vielen Passagen wird dazu aufgefordert, anderen Religionsgemeinschaften mit Respekt und Toleranz zu begegnen – der Koran empfiehlt sogar, sich in diesem Dialog auf gleicher Augenhöhe zu begegnen und den Frieden für alle zu ermöglichen.

Exklusivistische Aussagen, dass der Islam die beste aller Religionen sei, sollten relativiert werden, da diese Aussage lediglich als Bekenntnis begriffen werden sollten. Im pluralistischen Verständnis sind die Religionen gleichwertig. Es soll zu einer bewussten und öffentlich erklärten Distanzierung von allen diskriminierenden und verleumderischen Aussagen gegenüber Heiden, Juden und Christen kommen. Außerdem gibt es einen Bedarf an Reformen und Akzeptanz für Menschen, vor allem für Atheisten oder säkular geprägte Menschen. Während des Dialogs sind Missionierungsbestrebungen nicht angebracht (vgl. Obermann, 2006, S. 313-316). Der katholische Religionsunterricht soll ebenfalls darauf verzichten, inklusivistisch vorzugehen und von einer Gleichberechtigung der Partner ausgehen. Auf diese Weise soll eine Haltung der Achtung entstehen (vgl. Schulte, 2010, S. 25-27). Da der Interreligiöse Dialog im Allgemeinen und in der Schule im Besonderen auf Freiwilligkeit beruht, ist die Toleranz als die Mindesteintrittsforderung zu stellen, denn interreligiöses Lernen kann nicht erzwungen werden (vgl. Lähnemann, 2002, S. 397f.).

Toleranz ist deshalb als die Mindestvoraussetzung für einen interreligiösen Religionsunterricht zu begreifen, auf der aufgebaut werden kann, und zwar nicht nur eine formale Toleranz:

Formale Toleranz ist dann gegeben, wenn Menschen es hinnehmen und ohne Bekundung von Missfallen oder Aggression ertragen, dass Mitbürger andere Überzeugungen vertreten als sie selbst oder anderen Lebensstilen oder Lebensformen den Vorzug geben. Eine solche formale Toleranz betrifft das äußere Zusammenleben, das alltägliche Nebeneinander der Menschen. In pluralistischen Gesellschaften ist sie unerlässlich, da allein auf ihrer Grundlage Personen und Gruppen friedlich koexistieren können, die abweichende Überzeugungen haben

und alternativen Lebensweisen oder -konzeptionen verpflichtet sind.“ (Kreß, 2014, S. 1035f.)

Von dieser formalen Toleranz ist die „aktive, reziproke und dialogische Toleranz abzuheben“ (ebd., S. 1036).

„Sie schließt ein, dass Menschen sich mit den Überzeugungen anderer ernsthaft beschäftigen und inhaltlich auseinandersetzen (Reflexionstoleranz), ihre Überzeugungen und Lebensentwürfe nicht nur äußerlich hinnehmen, sondern tatsächlich akzeptieren (Respekttoleranz), sich im eigenen Verhalten auf die anderen aktiv einstellen (Verhaltenstoleranz) und in der Begegnung, der Wechselseitigkeit mit anderen auch zur Selbstkorrektur bereit sind (lernoffene Toleranz).“ (Ebd., S. 1036f.)

Für einen gelingenden Interreligiösen Dialog ist das Bekenntnis zu diesem zweiten reflexiven, respektvollen und lernoffenen Toleranzgedanken eine gemeinsame Wertvoraussetzung. Dieser Wert kann aus den Religionen Christentum und Islam ebenso abgeleitet werden wie aus einem säkularen, nicht religiösen Verständnis. Deshalb kann Toleranz an den Beginn gestellt werden.

7.2.1 Solidarität und Partizipation

Frieden als umfassende Ordnung für den Menschen und seine Umwelt besitzt eine soziale Komponente, die ohne Gerechtigkeit unmöglich zu erreichen ist. Die sozialen Dimensionen sollen in die Handlungen integriert werden. Frieden ist ein Prozess, der zustande kommt, wenn sich Menschen in guter und in zuvorkommender Weise ganzheitlich begegnen und sich gleichsam dazu gegenseitig einladen und einbinden. Friedenshandeln ist daher als soziales Geschehen zu verstehen, wo Menschen in Solidarität füreinander eintreten (vgl. Obermann, 2006, S. 317).

Solidarität ist darüber hinaus ein Wert, der sowohl in der christlichen als auch in der muslimischen Wahrnehmung eine hervorragende und wichtige Bedeutung einnimmt. Das gilt sowohl in religiöser als auch in sozialer Hinsicht. Ergänzt wird der Begriff der Solidarität um die Partizipation, um die Möglichkeit, an Prozessen teilzunehmen, sich einzubringen, sie mitzugestalten. Die Partizipation an der der Gemeinschaft, der Gesellschaft, dem Miteinander ist ein zentraler und wichtiger Wert in beiden Religionsgemeinschaften und damit eine geeignete Voraussetzung für einen echten Interreligiösen Dialog.

Von Seiten der christlichen Kirchen wurde ein solches Verständnis entwickelt und zwar in Abgrenzung evangelikaler Distanzierung vom Islam und den Muslimen, denen Missionsstreben unterstellt wurde.

„Sein in der Begegnung‘ besteht darin, daß man miteinander redet, aufeinander hört. Die Sache klingt einfach und besteht doch in einer sehr vielfachen Aktion: gegenseitige Aussprache und gegenseitiges Vernehmen von Aussprache, gegenseitige Ansprache und gegenseitiges Vernehmen von Ansprache. [...] Es beginnt der Dialog erst dann, wenn das hinüber und herüber gesprochene Wort zum Mittel wird, je den Anderen zu suchen, dem Anderen zu helfen, das heißt: ihm in der Verlegenheit, die der Eine dem Anderen notwendig bereitet, zurecht zu helfen. Das ‚Sein in der Begegnung‘ besteht darin, daß man einander in der Tat seines Seins gegenseitig Beistand leistet. Beistand heißt: aktives Stehen bei dem Anderen“. (Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2000, S. 118, zit. nach Dehn, 2014, S. 1977)

7.2.2 Empathie und Verständnis

Die Werthaltung der Bereitschaft zur Beteiligung wird durch die Empathie ergänzt und auch erweitert, denn durch die Perspektivenübernahme, die mit der Empathiefähigkeit ermöglicht wird, wird auch ein Verständnis ermöglicht, auf dem Kommunikationsbeziehungen aufbauen können. Empathie und Verständnis können sich nur entwickeln, wenn die eigene Religion und die religiöse Identität gefestigt genug sind, um ohne Bedrohungen auch die Perspektive des Gegenübers darauf einnehmen zu können (vgl. Tautz, 2007, S. 73-77). Aus diesem Grund ist die Gestaltung der interreligiösen Begegnung zwischen Islam und Christentum in der Sekundarstufe 1 auch in Stufen zu gestalten.

Empathie und Perspektivenübernahme bilden die Voraussetzung für Verständnis und sind nur möglich, wenn konkrete Mitmenschen das Ziel dafür bilden und nicht der Blick auf „die Christen“ bzw. „die Muslime“, „die Migrant*innen“, „die Fremden“ zu einer Abwertung ganzer Gruppen führt und einer Begegnung im Weg steht (vgl. Bucher, 2006, S. 206-210).

7.2.3 Diversität, Akzeptanz und Konfliktlösung

In der letzten Stufe des Dialogs wird ein Diversitätsverständnis entwickelt. Die Unterschiedlichkeit und die Unterschiede zwischen dem Islam und dem Christentum werden nicht mehr als „ewig“ trennende Gegebenheiten wahrgenommen, sondern als spezifische

Sichtweisen in einer pluralistischen Sicht auf Gott und den Menschen, die Wahrheit. Diese Unterschiede können vielmehr dazu beitragen, diese Sicht zu bereichern und zu erweitern. Wenn Diversität als die Bejahung von Unterschiedlichkeit und als die Nutzung dieses Ressourcenpotenzials tatsächlich verstanden wurde, dann erwächst daraus die Akzeptanz der Unterschiede. Daher sollte Akzeptanz ein ganz wichtiger und zentraler Wert für den Interreligiösen Dialog auch zwischen Christentum und Islam sein, der nicht nur eingefordert, sondern den Schüler*innen der Sekundarstufe in Pflichtschulen auch vorgelebt wird (vgl. Kaiser, 2011).

Entscheidend für das Friedenshandeln ist die Akzeptanz insofern, weil sie zur Lösung von Konflikten beitragen kann. Konflikt wird hier in einem weiten Sinn verstanden, also sowohl von inneren Konflikten zwischen unterschiedlichen inneren Wahrnehmungsweisen als auch von interpersonellen Konflikten zwischen verschiedenen Religionsangehörigen. Genauso sind damit aber auch die ganz konkreten Konflikte in der Gesellschaft und in der praktischen Lebenswirklichkeit gemeint, zwischen einzelnen Schüler*innen genauso wie zwischen Gruppen.

„Die vorhandenen Probleme müssen zudem als das thematisiert werden, was sie sind: nämlich ganz normale Prozesse, in denen es um die Austarierung von Interessen geht, um Gewöhnungsprozesse und um Konflikte, die zwangsläufig sind, aber nicht unlösbar.“ (Amirpur, 2014, S. 2093)

7.3 Dialogische Haltung: Der Mensch im Zentrum

Durch die Annahme und Umsetzung der obengenannten Voraussetzungen und Werte entsteht eine Haltung des Dialogs, eine dialogische Haltung. Diese dialogische Haltung zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht die Theologie oder den Anspruch auf die Wahrheit ins Zentrum ihrer Überlegungen stellt, sondern den Menschen. Der Mensch wird dabei in seiner konkreten Lebenswirklichkeit, in seiner Leiblichkeit und in seiner Würde angenommen, denn es sind nicht Religionen, die miteinander in Dialog treten, sondern Menschen. Letzten Endes sind sowohl Christentum als auch Islam Religionen, die dem Menschen dienen und dem Menschen von Nutzen sind. Was für die Religionen gilt, gilt selbstverständlich auch für den Dialog, der in ihrem Namen geführt wird: Der Interreligiöse Dialog soll sich um die Begegnung und die Verständigung zwischen Menschen sowie um ein gemeinsames Handeln bemühen.

Denn es sind „(im Unterschied zu vielen anderen unterrichtlichen Inhalten) immer Menschen [...], die dem, wofür Religionen stehen, Gesicht und Ausdruck geben“ (Lähnemann, 2005, S. 20).

7.3.1 Identität

„Das grundlegende Ziel eines IrRU ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler, in ihrem Alltag und Alltagserleben einen Blick für ein friedfertiges Verhalten im Umgang mit anderen Menschen zu bekommen und lebenspraktische Handlungsmuster für dieses Verhalten in Konfliktsituation kennen zu lernen. Neben allen unter dieser Prämisse zu subsummierenden kognitiven, emotionalen und affektiven Lernzielen ist jedoch die Person der Schülerin bzw. des Schüler selbst Zielpunkt des Unterrichtsgeschehens, sofern jede Art von Friedenspädagogik untrennbar mit der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden verbunden ist.“ (Obermann, 2006, S. 335f.)

Friedenserziehung sollte auch die Lebenserfahrungen und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. In einer Schule, in welcher solche pädagogischen Programme angeboten werden, wird sich die Schülerin und der Schüler zu einem verantwortungs- und selbstbewussten Subjekt entwickeln können. Hierbei können Betroffene zu einer eigenständigen Identität gelangen. Mit der ersten Ich-Findung ist die Voraussetzung und Basis für eine dialogische Begegnung in der Lerngruppe geschaffen. Inhaltliche, wie auch persönliche Auseinandersetzungen für einen friedfertigen Umgang können reproduziert werden. Die Frage nach Identität muss in der Sekundarstufe in verschärfter Form gestellt werden und es gilt zu berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler bei dieser Begegnung ehrlich und authentisch sein sollen, denn dies verhilft ihnen zu einer Identitätsbildung und stellt wichtige Barrieren gegen jeglichen Fundamentalismus auf. Muslimische Schülerinnen und Schüler sind dabei besonders von diesem Fundamentalismus bedroht, da sie in der Gesellschaft oft wenig Akzeptanz erfahren und in einer alternativen Minderheitsgesellschaft leben (vgl. Obermann, 2006, S. 336ff.; vgl. Sinus Sociovision, 2008).

7.3.2 Kommunikation

Bei interreligiösem Lernen im Religionsunterricht stehen die Grundzüge der fachbezogenen Positionen und der einzelnen Religionsgemeinschaften primär im Fokus. Das Handeln anderer Religionsgemeinschaften (Feste, Gottesdienste, Gespräche) sollte bekannt gemacht werden,

um Transparenz zu ermöglichen. Die Kommunikations- und Integrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler besteht als soziales Ziel, ihre Mündigkeit wird. Um das zu erreichen, sollen Schülerinnen und Schüler selbst Subjekt und Gegenstand des Unterrichtsgeschehens werden. Es geht um Beförderung von Verständnisbereitschaft, Dialogtraining, Begegnungslernen, Vorurteilsabbau, Angstreduktion und Motivation zur Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen und Religionen. Das erworbene Wissen der Schülerinnen und Schüler soll in die Gemeinschaft eingebracht werden, um so ein friedliches Miteinander zu fördern. Übungen wie Rollenspiele oder Besuche von Kirchen und Moscheen setzen das Gelernte in die Realität um. Durch eine gezielte, transparent kommunizierte Bildungsbemühung wird zu friedlichem gemeinschaftlichem Zusammenleben befähigt – konfliktlösend und gewaltfrei.

Dabei soll in der Kommunikation auf die Sprachkompetenz geachtet werden, denn im Interreligiösen Dialog und interreligiösen Lernen spielt die Kommunikation die Hauptrolle – Reden und Argumentieren sind die gewählte Kommunikationsform. Sprachkompetenzen wirken sich positiv auf den Dialog aus – die dabei gemachten Erfahrungen von einer möglichen Verständigung wirken in die Richtung der Lernziele (vgl. Obermann, 2006, S. 335-338).

7.3.3 Integration

Die Integration beider Perspektiven, der des Christentums und der des Islam bildet die Voraussetzung für Prozesse des interreligiösen Lernens, die in ein Friedenshandeln münden können. Eine solche Integration ist aber nur durch eine soziale Integration möglich und dafür sind echte soziale Kontakte notwendig, die in vielen Fächern des schulischen Unterrichts zu kurz kommen. Solche Kontakte und Begegnungen können etwa durch gemeinsamen interreligiösen Religionsunterricht, durch Moscheen- und Kirchenbesuch sowie gemeinsames gesellschaftliches Engagement konfessionsübergreifend bereitgestellt werden. Darin ist eine Form des sozialen Kapitals zu sehen (vgl. Portes, 1998, S. 1-24).

Da Religion, insbesondere vor dem Hintergrund der Bedeutung von Migration im Zusammenhang mit der islamischen Religion in Österreich und in Europa, zugleich auch ein kulturell bedeutsames Phänomen ist, auch hier wieder besonders für junge Menschen, ist Integration auch ein Wert, den eine aktive interkulturelle Pädagogik durch interkulturelles Lernen verfolgt. Im Zentrum steht die direkte Begegnung im Rahmen des Dialogs und unter

Anerkenntnis bestehender Probleme (vgl. Kropač, 2006, S. 483; Leimgruber & Ziebertz, 2010, S. 463).

Auf der Basis der Integration lassen sich Konfliktlösungsstrategien entwickeln.

7.3.4 Konfliktlösung

Als Nah- und Fernziel steht über dem Interreligiösen Dialog in der Sekundarstufe I die Konfliktbewältigung. Als Nahziel stehen die Konflikte der Schüler*innen in ihrer Lebensrealität und in ihrem Alltag, als Fernziel die Lösung gesellschaftlicher, friedenshemmender Konflikt. Sowohl in der Bibel als auch im Koran finden sich Beispiele dafür und diese sollten mit den Schüler*innen auch trainiert werden. Es geht dabei nicht um Toleranz im Sinne des bloßen Duldens, sondern im Sinne des Respekts.

In einem dialogischen Religionsunterricht geht es vielmehr um konkrete Realisierungen und realistische Friedensgebote. Als Beispiel dient das Rollenspiel, das für didaktische und auch methodische Zugänge geeignet ist und einen Großteil der Realität in Anspruch nimmt, denn Empfindungen, emotionales Verständnis und Einfühlungsvermögen können am besten in einem selbst rekonstruiert werden, wenn empathisch die Stelle des jeweils anderen eingenommen wird. Die Schule übt mit interreligiösem Lernen den Ernstfall mit den Schülern und gibt diesen eine Einführung über Modelle von gewaltfreien Aktionen und ihren Prinzipien, Strategien und Methoden im Umgang mit Konfliktsituationen. „*Friedenserziehung ist deshalb Befähigung zu kritischem Denken und Handeln.*“ (Obermann, 2006, S. 339)

Die Kompetenz der Konfliktlösung und die sich daraus aufbauende Kompetenz der Interaktion ist die Fähigkeit, über verbale Kommunikation hinaus, mit dem Gegenüber als Partner in eine Beziehung zu treten und diese selbstständig und vernünftig zu gestalten, über die Grenze der eigenen Kultur bzw. Religion hinaus. Das Annehmen und Akzeptieren der anderen kann zur gesellschaftlichen Verständigung und zu sozialem Frieden führen und verhindert Identitätsbildungen in eine fundamentalistische Richtung.

8 Resümee

Im Resümee können auf der Grundlage der vorstehenden Erarbeitung daher die folgenden Ergebnisse in der Beantwortung der Forschungsfragen festgehalten werden. Gefragt wurde nach den pädagogischen und didaktischen Voraussetzungen eines gelungenen Interreligiösen Dialogs im katholischen und islamischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I sowie nach den dafür zu erwerbenden Kompetenzen von Schüler*innen im Religionsunterricht. Um diese Frage beantworten zu können, ist zunächst festzuhalten, dass sich der Interreligiöse Dialog als Überbegriff darauf bezieht, in der gemeinsamen Begegnung und in Kooperation Möglichkeiten des Zusammenlebens innerhalb einer pluralen und global geprägten Gesellschaft zu entwickeln. Damit ein solches Ziel erreichbar wird, waren zunächst auf der religionspädagogischen Ebene der Begriff des interreligiösen Lernens und der nahestehende Begriff des interkulturellen Lernens im Wechselverhältnis zu bestimmen. Der Interreligiöse Dialog kann dann möglich werden, wenn interreligiöses Lernen (nicht nur) als Aufgabe des Religionsunterrichtes im Kontext Schule begriffen und gewürdigt wird, als Teil des allgemeinen Bildungsauftrags. Das dahinterstehende Verständnis soll nicht allein theologisch verstanden werden, sondern als eine gesamtpädagogische und damit auch religionspädagogische Aufgabe. Das muss sowohl als „interreligiöses Lernen“ in den Lehrplänen berücksichtigt werden, und zwar auch in den Lehrplänen anderer Fächer als des Religionsunterrichtes, wie auch in den Lehrbüchern und der Lehrerbildung.

Weitere Voraussetzungen sind die praktischen Voraussetzungen für die Religionsunterrichte. Insbesondere der islamische Religionsunterricht findet oft an Randzeiten statt und wird von Lehrkräften abgehalten, die zwischen verschiedenen Schulen hin- und herpendeln, aber in kaum einer Schule wirklich tragfähige Beziehungen zu anderen Religionslehrkräften oder auch zum Lehrkörper überhaupt aufbauen können. Wenn zwischen der katholischen und der islamischen Religionsklasse ein solcher Interreligiöser Dialog gelingen soll, dann müssen die Lehrkräfte in der Lage sein, den entsprechenden Rahmen für interreligiöse Lernprozesse bereitzustellen, sodass sich auch Formen der Kooperation ergeben können. Auch die Eltern sind in das vorbereitende Begegnungslernen, beispielsweise über den wechselseitigen Besuch von Sakralräumen oder gemeinsamen Einbezug in religiöse Feiern einzubeziehen. Die Lehrpersonen, die solches unternehmen, müssen daher über die entsprechende interreligiöse und auch interkulturelle Kompetenz verfügen. Das in der Dialogtheologie entwickelten Modell des Pluralismus soll dabei den reflektierten Ausgangspunkt für die Dialogbemühungen bilden. Da sich die Dialogvoraussetzungen von Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen

deutlich unterscheiden, braucht es eine Orientierung an den konkreten Verhältnissen und eine kritische Auseinandersetzung mit diesen, aber auch eine Ausrichtung auf eine kindgemäße Vermittlung. Auf diese Weise sollen der Erwerb von Wissen ermöglicht, negative Einstellungen abgebaut und die Akzeptanz anderer religiöser Traditionen und Glaubensweisen gefördert werden – das ist nur in einem gemeinsamen Begegnungslernen überhaupt möglich.

Interreligiöses Lernen richtet sich auf interreligiöse Kompetenz, die je nach Blickwinkel unterschiedlich definiert wurde. So zeigen sich dessen Kernkompetenzen bei Leimgruber als ein Spektrum von Wahrnehmung – Wissen – Erinnerung über Fragen und Dialog zum Handeln. Schambeck wiederum liegt die Kompetenz darin, sich im Rahmen einer Diversifikations- und Relationskompetenz, den „*Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen*“ (Schambeck, 2013, S. 178), innerhalb des „Religionsplurals“ zu positionieren. Bei Sajak spannt sich ein Bogen, analog zu Leimgruber, vom Erkennen zum Handeln (auch außerhalb der Schule). Im Modell von Willems findet sich eine *Konfessiozentrische Stufe* mit zwei Niveaus, auf der Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkannt, und eine höhere *Konfessioflexive Stufe*, auf der ein Aufeinanderbezug ermöglicht wird.

Das stimmt auch mit den Lehrplänen für den katholischen und den islamischen Religionsunterricht überein, die in der Sekundarstufe I beide die Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten fördern wollen und darauf aufbauend gegenseitige Wertschätzung sowie gemeinsames Tun. Auch hier entspricht das einem Fortschreiten von der Wahrnehmung (Gemeinsamkeiten/Unterschiede) zur Anerkennung und Respekt der anderen Religion (mit ihren Gemeinsamkeiten/Unterschieden) sowie schließlich die Reflexion auf die gemeinsame Gestaltung des Zusammenlebens. Darin liegt auch das Potenzial für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, wenn das interreligiöse Lernen in der Praxis der Schule integriert ist.

So benennt Leimgruber gezielt zu entwickelnde Kompetenzen durch eine komparative interreligiöse Didaktik: Interreligiöse ästhetische Kompetenz, Interreligiöse inhaltliche Kompetenz, Anamnethische Kompetenz, Interreligiöse Frage- und Ausdrucksfähigkeit, Interreligiöse Kommunikationsfähigkeit sowie schließlich eine Interreligiöse Handlungskompetenz, womit die Fähigkeit zu solidarischen Aktionen und Projekten bezeichnet ist (vgl. Leimgruber, 2007, S. 99-101). Im unterrichtspraktischen Zusammenhang bilden hier die heiligen Schriften in Islam und Christentum, Bibel und Koran, Gottes- und

Menschenbild, die jeweiligen Christologien sowie die fünf Säulen des Islams Ansatzpunkte für gemeinsame interreligiöse Lernprozesse.

Als entscheidende Voraussetzung eines gemeinsamen Weges zwischen islamischem und katholischem Interreligiösen Dialog ist daher das Bekenntnis zu einer Friedensbildung zu nennen. Eine solche Friedensbildung baut auf einem gemeinsamen Wertefundament (eines geteilten Ethos), Toleranz sowie Solidarität und Partizipation auf. Die entsprechende dialogische Haltung nimmt Empathie und Verständnis herein und bereitet die nächste Stufe vor, auf der nicht mehr das Trennende zuerst wahrgenommen wird, sondern Diversität akzeptiert und angenommen und eine Lösung von Konflikten angestrebt und erreichbar wird.

9 Literaturverzeichnis

Amnesty International: Deine Rechte auf einen Blick. Alle 30 Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, URL: <https://www.amnesty.de/alle-30-artikel-der-allgemeinen-erklaerung-der-menschenrechte> (Letzter Zugriff: 21.12.2020).

Aslan, Ednan (Hg.): Zwischen Moschee und Gesellschaft. Imame in Österreich. Frankfurt am Main 2012.

Bair, Johann/ Rees, Wilhelm (Hg.): Religionsunterricht in der öffentlichen Schule im ökumenischen und interreligiösen Dialog. Innsbruck 2017.

Bertels, Gesa/ Hetzinger, Manuel und Laudage-Kleeberg, Regina (Hg.): Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule. Weinheim 2013.

Biesinger, Albert: Erziehung zur Toleranz. Was gewinnen Kinder durch interreligiöse Erziehung? In: klein&groß. Lebensorte für Kinder 12 (2009), S. 14-16.

Bukow, Wolf-Dietrich und Yildiz, Erol: Islam und Bildung. Opladen 2003.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: „...das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!“ Interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen. Wien 2008.

Denzinger, Heinrich: Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen. Verbessert, erweitert, in deutscher Übertragung und unter Mitarbeit von Helmut Hoping herausgegeben von Peter Hünermann. Freiburg i. Br (u.a) 1991.

Diözesanschulamt: Religionsunterricht und rechtliche Fragen (2015), URL: http://schulamt.dsp.at/sites/www.dsp.at/files/u235/religionsunterricht_und_rechtliche_fragen_version_1_vom_9.1.2015.pdf StF: BGBl. Nr. 242/1962 (Letzter Zugriff: 21.12.2020).

Durmosch, Chalid/ Radosh-Hinder, Silke/ Reber, Bertram/ Shabat, Shemi und Stertz, Julia: Mekka nicht rum... frag warum... Erfahrungen und Strategien im Umgang mit interreligiösen Konflikten in der pädagogischen Arbeit. Berlin 2010.

Elsenbast, Volker/ Schreiner, Peter und Sieg, Ursula (Hrsg: Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh 2005.

Forum Religionspädagogik interkulturell: Info-Blatt: Politische Bildung im interreligiösen Kontext. Angebote im Themenfeld Interreligiöser Dialog und Interreligiöses Lernen. o.O. 2008.

Frindte-Baumann, Karin: Lernen in Begegnung – Ökumene und Religionspädagogik im Gespräch. Religionspädagogisches Studienzentrum Wien 2008.

Hafiz, Farid/ Shakir, Amena (Hg.): Religionsunterricht und säkularer Staat. Berlin 2012.

Hildebrand, Mathias: Mittelalterliche Religionsdialoge: Auf der Suche nach einer interreligiösen Hermeneutik. In: Brocker, Manfred/ Hildebrand, Mathias (Hg.): Friedensstiftende Religionen? Religion und die Deeskalation politischer Konflikte. Wiesbaden 2008, S.29-70.

Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan und Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2001.

Hünslers, Peter/ Di Noia, Salvatore (Hg.): Kirche und Islam im Dialog. Europäische Länder im Vergleich. Regensburg 2010.

Karamat, Elisabeth: Christlich-Islamischer Dialog. Initiative Österreichischer Außenpolitik. Schenefeld 2007.

Korbach, Thomas/ Lindner, Doris und Petschnigg, Edith (Hg.): Nun sag, wie hast du mit der religiösen Vielfalt? Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Wien 2019.

Kraml, Martina/ Sejdini, Zekirija (Hg.): Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontext. Stuttgart 2018.

Kraml, Martina/ Sejdini, Zekirija/ Bauer, Nicole und Kolb, Jonas: Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität. Stuttgart 2020.

Kropač, Ulrich: Karikaturen – Kulturen – Religionen. Zu Schwierigkeiten und Chancen eines Dialogs der Religionen, in: RHS 49 (2006), S.310-316.

Kuhn, Elke: Christlich-muslimische Schulfeste. Grundlegende Sachinformationen, ausgearbeitete Entwürfe, weiterführende Arbeitshilfen. Neukirchen-Vluyn 2005.

Kuschel, Karl-Josef: Leben ist Brückenschlagen. Vordenker des Interreligiösen Dialogs. Ostfildern 2011.

Lähnemann, Johannes: Religionsunterricht und interreligiöses Lernen. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7, H.2 (2008), S.34-46.

Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen. München 2007.

Obermann, Andreas: Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen. Berlin 2006.

Rötting, Martin/ Sinn, Simone und Inan, Ayman (Hg.): Praxisbuch interreligiöser Dialog. Begegnungen initiieren und begleiten. Sankt Ottilien 2016.

Sajak, Clauß Peter: Das Fremde als Gabe begreifen. Münster, 2005.

Sajak, Clauß Peter: Interreligiöses Lernen – ein Ernstfall für die Kompetenzorientierung. In: Rupp, Hartmut/Hermann, Stefan (Hg.): Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2012 – Bildung und interreligiöses Lernen, Stuttgart 2011, 187-199.

Sajak, Clauß Peter: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Theologische Grundlagen – Didaktische Überlegungen – Methoden und Medien. Arbeitshilfe für Religionsunterricht Nr. 2 (2005).

Sajak, Clauß Peter: Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch. Unter Mitarbeit von Gergen-Woll, Katrin, Huber-Rudolf, Barbara und Woppowa, Jan. München 2010.

Samir, Khalil Samir/ Koller, Michaela: Muslime und Christen. Geschichte und Perspektiven einer Nachbarschaft. Augsburg 2011.

Schmid Michael: Christen und Muslime in der Schule. Möglichkeiten und Wege interreligiöser Begegnung. Berlin 2010.

Schreiner, Peter/ Sieg, Ursula und Eisenbast, Volker (Hg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh 2003.

Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Conrad, Jörg und Gronover, Matthias: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. Unter Mitarbeit von Rosemarie Ilg und Julia Münch. Freiburg im Breisgau 2006.

Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung, Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. München 2014.

Schweitzer, Friedrich: Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wirtschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte. Hrsg. von Bülent Ucar. Frankfurt am Main 2011.

Schweitzer, Friedrich/ Biesinger, Albert/ Conrad, Jörg und Gronover, Matthias: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. Unter Mitarbeit von Rosemarie Ilg und Julia Münch. Freiburg im Breisgau 2006.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 2005.

Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Papst Johannes Paul II: Enzyklika Redemptoris Missio über die fortdauernde Gültigkeit des missionarischen Auftrages. 7 Dezember 1990. Bonn 2007.N.5

Stettberger, Herbert; Bernlocher, Max (Hrsg.), 2013: Interreligiöse Empathie lernen: Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht. Berlin/Münster: Lit Verlag.

Tautz Monika, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht: Menschen und Ethos im Islam und Christentum Verlag. W. Kohlhammer Verlag, 2007

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Exklusivistisches Modell	36
Abbildung 2: Inklusivistisches Modell	37
Abbildung 3: Pluralistisches Modell	39
Abbildung 4: Interreligiöses Lernen im engeren und weiteren Sinn	47
Abbildung 5: Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzfelder	50
Abbildung 6: Vom interreligiösen Lernen zum interreligiösen Dialog nach Claus Peter Sajak	54

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die Schöpfungsgeschichte im Christentum und Islam	89
--	----

Kurzzusammenfassung

Unter dem Titel *Interreligiöses Lernen im islamischen und katholischen Religionsunterricht. Eine kritische Untersuchung zu Bedingungen, Chancen und didaktischen Zugängen des interreligiösen Dialogs in österreichischen Mittelschulen* beschäftigt sich die vorliegende Masterarbeit mit dem umfassenden Thema des Interreligiösen Dialogs und des interreligiösen Lernens im Rahmen der österreichischen Schule. Dabei wird einerseits nach den pädagogischen und didaktischen Voraussetzungen gefragt und danach, welche Kompetenzen durch die Schüler*innen und Schüler des katholischen bzw. des islamischen Religionsunterrichts zu erwerben sind. Die Differenzierung der Begrifflichkeit des Interreligiösen und ein Überblick über die Geschichte interreligiöser Begegnung zwischen Islam und Christentum wird geleistet. Interreligiöses Lernen ist diesbezüglich Teil des allgemeinen Bildungsauftrags der Schule – ein solches Begegnungslernen erfolgt auch unter den Bedingungen des praktischen Religionsunterrichts, was erschwerend sein kann. Gibt es einen solchen Rahmen für interkulturelles Begegnungslernen, dann kann auf der Grundlage einer Dialogtheologie darauf ein interreligiöses Begegnungslernen aufbauen, sofern sich dieses an den konkreten Verhältnissen der kindlichen Lebenswelt orientiert. Auf diese Weise wachsen bei den Schüler*innen Wissen und Akzeptanz anderer religiöser Traditionen und Weltansichten. Bei der interreligiösen Kompetenz geht es im Wesentlichen darum, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die vom Wissen zu einem Handeln im Rahmen des modernen gesellschaftlichen „Religionsplural“ führen. So kann auch ein bedeutender Beitrag für die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen geleistet werden. Bei allen Unterschieden in den Glaubensvorstellungen von katholischer und islamischer Religion, etwa hinsichtlich der Christologie, ermöglicht doch ein gemeinsames Bekenntnis zur Friedensbildung, zu einem geteilten Ethos und zu Partizipation gelungene interreligiöse Lernprozesse in der Schule.

Summary

Under the title *Interreligious Learning in Islamic and Catholic Religious Education. A critical examination of the conditions, opportunities and didactic approaches of interreligious dialogue in Austrian secondary schools*, this master's thesis deals with the comprehensive topic of interreligious dialogue and interreligious learning in the context of the Austrian school. On the one hand, questions are asked about the pedagogical and didactic prerequisites, on the other about which competences are to be acquired by the students of Catholic or Islamic religious instruction. The differentiation of the terminology of the interreligious and an overview of the history of interreligious encounters between Islam and Christianity is provided. In this regard, interreligious learning is part of the general educational mandate of the school - such encounter learning also takes place under the conditions of practical religious instruction, which can be difficult. If there is such a framework for intercultural encounter learning, then interreligious encounter learning can build thereon a basis of a dialogue theology, provided that this is based on the concrete conditions of the child's world. In this way, the students' knowledge and acceptance of other religious traditions and worldviews grows. Interreligious competence is essentially about imparting skills and abilities that lead from knowledge to action within the framework of the modern social "religious plural". In this way, a significant contribution can be made to the development of the identity of children and young people. Despite all the differences in beliefs between the Catholic and Islamic religions, for example with regard to Christology, a common commitment to peace building, a shared ethos and participation enables successful interreligious learning processes in schools.

Erklärung

Hiermit gebe ich die Versicherung ab, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, September 2021

Mohamed Boubaker