

**AK 22: Muslime im Religionsunterricht - eine Bereicherung?**

Ilsetraud Ix

10 Tage nach dem Terroranschlag am 11.9.2001 in New York, besorgt, ob die Serie von Attentaten fortgesetzt werde, in Erwartung eines militärischen Gegenschlages in welcher Form auch immer, angesichts der Ahnung, dass religiös motivierte Unmenschlichkeit nunmehr eine neue Dimension erreicht hat, uns also herausfordert zu einer neuen Dimension des Einsatzes für Gerechtigkeit und Frieden, war dieser Arbeitskreis (AK) für alle Beteiligten kein leichtes Unterfangen. Die Lehrerinnen und Lehrer hatten wenige Tage zuvor die Frage zu bewältigen, wie sie - selbst tief betroffen - den Kindern und Jugendlichen an ihrer Schule zur Seite stehen könnten bei deren Versuch, sich mit dem spektakulären, in den Medien pausenlos re-inszenierten Massenmord und den noch nicht absehbaren Folgen, mit Ängsten und Ohnmachtsgefühlen auseinanderzusetzen. Da diese Verbrechen nicht nur von Muslimen begangen, sondern auch mit Berufung auf den Islam begründet wurden, verschärfte sie die *Leitfrage* des AK: Wie kann konfessioneller Religionsunterricht - als einzig legitimer RU nach Maßgabe von Grundgesetz und Landesverfassung - mit Muslimen in der Lerngruppe gelingen? unter welchen Voraussetzungen? Soll dies mehr als eine rhetorische Frage sein und aufrichtige Auseinandersetzung gewagt werden, heißt das aber auch: unter welchen Bedingungen muss der RU mit Muslimen scheitern?

Der Arbeitskreisleiterin (AKL) war von vorneherein bewusst, dass Alltagserfahrungen zu sogen. *Alltagstheorien* führen: Wir legen uns Strategien und Erklärungen zurecht, mit denen wir komplexe Situationen vereinfachen und unser Tun legitimieren, um handlungsfähig zu bleiben. Kritische Reflexion der theologischen und religionspädagogischen Begründung, der Rechtslage sowie des tatsächlichen Verlaufes und Erfolges können als schmerzlich und störend empfunden werden und Widerstände wecken. Sie werden nicht selten vermieden oder abgewehrt mit einem typischen Vokabular („graue Theorie“ ... „kleinliche theologische Unterschiede“ ... „Praxisferne“ ... „sicher interessant für andere Schulformen“... „wir können doch gar nicht anders“ ... „zeitgemäßer RU pflegt den interreligiösen Dialog“ ... „bei uns läuft alles glatt“...). Die AKL entschied sich, unbequeme Fragen offen anzusprechen, sich nicht weniger als dem AK die kritische Besinnung zuzumuten und nach geprüften Kriterien Ausschau zu halten, die eine verantwortungsvolle, zukunftsfähige Praxis ermöglichen, nämlich katholischen Religionsunterricht, an dem auch Muslime teilnehmen können.

Der AK setzte sich zunächst mit dem „*Gebet der Vereinten Nationen*“ auseinander, das die AKL zur Vorbereitung auf die Schweigeminuten im Pausenhof ihrer eigenen Schule vorgetragen hatte. Sie berichtete von der Entscheidung der Schulleitung, es den Klassen, Kursen und Lehrkräften zu überlassen, ob und wie sie das europaweit angekündigte Schweigen begehen würden; von der Empörung ihres Kurses darüber, allein gelassen zu sein, und dessen einmütigem Wunsch etwas zu unternehmen; von ihrer für einen solchen Fall knapp vorbereiteten Improvisation. Der Kurs versammelte sich am Haupteingang um die zahllosen Lichter und Blumen, die Schülerinnen und Schüler am Morgen spontan in einem Halbrund auf den Boden gelegt hatten. Sämtliche zufällig vorbeikommenden Kinder und Jugendlichen schlossen sich unaufgefordert der Gruppe an. Die Lehrerin sprach kurz vom möglichen Sinn des Schweigens, lud zu Andenken und Andacht ein und trug das Gebet vor. Anschließend schwiegen die Jugendlichen lange, während der Verkehrslärm verebbte und ringsum Glocken läuteten. Im folgenden Unterricht wollten die Jugendlichen das Gebet schriftlich haben:

*„Unsere Erde ist ein kleines Gestirn im großen Weltall.  
Uns ist es aufgetragen, daraus einen Planeten zu machen, dessen Bewohner nicht von Kriegen  
gepeinigt, nicht von Hunger und Furcht gequält, nicht zerrissen werden in sinnloser Trennung  
nach Rassen, Hautfarbe oder Weltanschauung.  
Gib uns den Mut und die Vorausschau,  
schon heute mit diesem Werk zu beginnen,  
damit unsere Kinder und Kindeskinde einst  
mit Stolz den Namen Mensch tragen.“*

Diese Entscheidung überprüfte die AKL zusammen mit dem AK. Wie mögen Angehörige verschiedener Religionen den Wortlaut verstehen? Können sie vorbehaltlos mitbeten?

Martin Kämpchen<sup>1</sup> schildert, wie ein *Hindu*-Mönch 1988 auf eine Terrorwelle im indischen Punjab reagierte. Der Mönch fastete öffentlich und lud die Passanten durch ein Flugblatt zum Gebet ein. Darauf hieß es: „Der Herr Politiker, dieser allmächtige Erlöser, scheint [die Zeitbombe] nicht entschärfen zu können. Du aber kannst sie entschärfen. Du allein kannst das. Denn, lieber Freund, die wirkliche Macht ist in dir. Mein Fasten und Gebet ist

<sup>1</sup> Martin Kämpchen, Der Hinduismus angesichts der Weltprobleme Schutz des Friedens und der Umwelt, in: Heinz Althaus, Hg., Christentum, Islam und Hinduismus vor den großen Weltproblemen, Altenberge 1988, S. 80-104.

ein schlichter Versuch dich dazu zu bewegen, deine innewohnende moralische Macht auszuüben.“ Der Hindu setzt dem kalkulierten Einsatz körperlicher und materieller Kraft der Staatsgewalt den kalkulierten Einsatz der geistigen und moralischen Kraft entgegen. Kämpchen betont: „Praktischere Anweisungen gibt er nicht... Diese innewohnende Macht wirkt sich 'von selbst' aus“<sup>2</sup>. Unser Problem - zu dem sich auch das Gebet der Vereinten Nationen verhält - ist für den Hindu „keine eigentliche religiöse Fragestellung“; was wir „Welt“ nennen, ist unwirklich, trügerisch. „Wie leicht kann man, ihren Täuschungen anheimfallend, in diesem Ozean 'ertrinken'! Das einzig Notwendige ... ist, diesen Ozean der Welt zu überqueren, um an das 'andere Ufer' zu kommen... Das eine Problem, das es zu lösen gilt, ist, dieser 'Welt' zu entkommen“ und mit geeigneten Methoden so zu existieren, „als lebe man nicht in der 'Welt', sondern im Absoluten.“ Die „für uns sehr realen Weltprobleme wie Gerechtigkeit unter den Menschen, Schutz der Natur, Wahrung des Friedens, soziale und wirtschaftliche Entwicklung werden im Hinduismus im Licht dieses Hauptproblems erfasst“<sup>3</sup>. Hinduistische Denkstrukturen sind so anders, der Hindu ist „bereit, sein eigenes Subjekt in den Abbau der Phänomene einzuschließen und letztlich verschwinden zu lassen, dass der Wortlaut des Gebetes („Unsere Erde ist“, „aufgetragen, daraus einen Planeten zu machen“, „mit diesem Werk zu beginnen“) genau genommen - und darauf kam es in unserem AK an - seiner Identität als Hindu widerspricht. Auch die Frage nach der Quelle dessen, was uns „aufgetragen“ ist, und der Adresse des Gebetes („Gib uns den Mut“) würde sich einem Hindu so nicht stellen. Vermutlich würde er, während andere diese Worte sprechen, sich an ihrer Seite in die ihm innewohnende Macht versenken.

Die erste Problematisierung des „Gebetes der Vereinten Nationen“ gelang, da sie an der weniger mit Emotionen und Voreinstellungen behafteten Sichtweise des Hinduismus ansetzte. Nun aber stand die kritische Prüfung an, inwieweit der Wortlaut mit *islamischer Glaubensüberzeugung* übereinstimmt. Gott als Quelle des Friedensauftrages und Adressat des Betens stand nicht in Zweifel. Doch unvermutet geriet das „nicht zerrissen werden in sinnloser Trennung“ in den Blick: Sinnlos ist sie für Muslime, wenn „nach Rassen“ und „Hautfarben“ getrennt wird. Gilt andererseits jedwede Trennung nach Weltanschauung als sinnlos? Grenzt der Islam nicht deutlich Muslime, „Schriftbesitzer“ als „Schutzbefohlene“ - Juden und Christen - und „Ungläubige“ als sinnvoll und notwendig von einander ab? So darf ein Schutzbefohlener keine muslimische Frau heiraten (umgekehrt darf ein Muslim eine freie Frau aus den Reihen der „Leute des Buches“, der Juden und Christen, ehelichen). Schutzbefohlene können mit Muslimen nach dem Koran gültige, verbindliche Geschäftsverträge schließen. Vor Gericht gilt ihr Zeugnis aber als weniger aussagekräftig. Der Koran hält dazu an, keine Gemeinschaft mit den Ungläubigen einzugehen, er würdigt die Teilgemeinschaft mit Juden und Christen, stellt ihr aber die volle Solidarität einzig mit den muslimischen Glaubensgenossen gegenüber. Schließlich ist für die Muslime die Überwindung von Krieg, Hunger, Furcht und Rassenschranken unlösbar verknüpft mit dem Anspruch des Islam, „die beste Gemeinschaft unter den Menschen“ (Koran 3,110) hervorzubringen und den Gottesstaat auf Erden zu errichten<sup>4</sup>.

Am meisten freilich zögerte der AK bei der Frage, inwieweit das untersuchte Gebet mit dem *christlichen Glauben* vereinbar sei. Schließlich wurde aber auch in dieser Hinsicht die Angemessenheit sorgfältiger Unterscheidung allmählich erkannt. Denn das Gebet macht nicht deutlich, dass für Christen dem Auftrag der Menschen eine alles entscheidende Vor-Gabe vorausgeht: Gottes Herrschaft und Reich, Gottes Initiative, untrennbar verbunden mit dem Leben und Geschick Jesu Christi. Christen wissen sich gewarnt vor menschlicher Selbstüberschätzung, doch nicht minder auch entlastet von dem Anspruch, ihres und aller Menschenkinder Glückes Schmied sein zu müssen. Die im Glauben erkannte Zuneigung Gottes erlöst sie von gnadenloser Überforderung wie von entmutigender Frustration. Der Glaube an das unaufhaltsame Kommen von Gottes Reich vermag Kräfte freizusetzen - zum geduldigen Einsatz für mehr Gerechtigkeit und Frieden zu motivieren - realistisch mit der bleibenden Gefährdung all unserer Erfolge zu rechnen, ohne zu verzweifeln - an der Hoffnung festzuhalten, dass Misserfolge ebenso nur vorläufig sind - darauf zu vertrauen, dass alles Gute, das es in dieser Welt gibt, von Gott bewahrt und in einer neuen Schöpfung vollendet wird. Christen wissen, dass sie wortwörtlich einen unendlich langen Atem brauchen ... und dass es diesen Atem gibt, Gottes tröstenden, belebenden Geist.

Eine gewisse Unruhe und Ungeduld gegenüber dieser Erinnerung an das „schon - aber noch nicht“ von Gottes Herrschaft und Reich machte sich im AK freimütig Luft. Wie aktuell der „eschatologischen Vorbehalt“ aber ist, wurde sofort erkannt in der kritischen Auseinandersetzung mit der programmatischen Bezeichnung „infinite justice“, unter dem die US-Regierung ursprünglich ihren bevorstehenden Kampf gegen den Terrorismus angekündigt hatte. Sie nahm rasch wieder Abstand, nachdem man sie darauf hingewiesen hatte, dass kein islamischer Staat unter diesem Motto der Anti-Terror-Allianz beitreten könnte, da Muslime unendliche Gerechtigkeit einzig und allein von Gott erwarten. Unterscheiden sie sich hierin von Christen, die im Vaterunser um das Kommen des Reiches Gottes bitten und bekennen, dass die Macht und die Kraft und die Herrlichkeit in Ewigkeit allein Gottes

<sup>2</sup> a.a.O. S. 81.

<sup>3</sup> a.a.O. S. 81 f.

<sup>4</sup> teils sinngemäß, teils wörtlich zitiert nach *Adel Theodor Khoury*, Frieden, Toleranz und universale Solidarität in der Sicht des Islams, in: Heinz Althaus, a.a.O. S. 50-79.

ist? Wollten die Menschen nicht ruhen und rasten, bis sie mit militärischen, diplomatischen und wirtschaftlichen Mitteln in dieser Welt infinite justice durchgesetzt hätten, wäre die Menschheit bald ausgerottet, zumal sie sich infinite justice als endliche Geschöpfe durchaus widersprüchlich vorstellt.

Die Frage nach dem Unterschied zwischen sinnvoller Differenzierung von Weltanschauungen einerseits und sinnlosen, weil zerreißen Trennungen andererseits wurde noch einmal aufgegriffen und führte zu einer grundsätzlichen Überlegung:

Wie viele Kompromisse müssten die genannten Angehörigen verschiedener Religionen eingehen, wollten sie so tun, als seien sie im Gebet oder gar durch das gemeinsame Gebet vereinte Nationen!<sup>5</sup> Die AKL erinnerte an die notwendige Unterscheidung von Interessen- und Wahrheitskonflikten. Ein *Interessenkonflikt* (wie z. B. Ferien am Meer oder in den Bergen?) lässt sich lösen durch *Kompromisse* (dieses Jahr Meer, nächstes Jahr Gebirge; oder Ferien in den französischen Seealpen; oder Ferien teils gemeinsam, teils getrennt), indem man unterschiedliche Interessen austariert. Solches ist bei *Wahrheitskonflikten* nicht möglich (Existiert Gott? Ist Jesus Christus Gottes ewiges Wort? Sind Sakramente wirksame Zeichen der verborgenen, heilsamen Nähe Gottes? - gewiss nicht, wie im Fall der Kompromisse, heute so, morgen so; oder sowohl als auch; oder teils - teils). Wahrheitskonflikte werden geklärt im *Dialog*, der Unterschiede und - oft überraschende - Gemeinsamkeiten zum Vorschein bringen kann, und ausgehalten in *Toleranz*. Dass letztere als anstrengende Tugend abzugrenzen ist von sogen. postmoderner Beliebigkeit, die Gleich-Gültigkeit unsachgemäß mit „Toleranz“ verwechselt, und dass vielen Zeitgenossen bereits die Frage nach der Wahrheit illegitim erscheint, wurde thematisiert, konnte aus Zeitgründen aber nicht weiter entfaltet werden, ebenso wenig wie die mögliche Gleichzeitigkeit von Interessen- und Wahrheitskonflikten.

Angeregt von den Stichworten Gebet und Vaterunser, berichteten einige Lehrkräfte von ihren positiv zu bewertenden Erfahrungen mit muslimischen Kindern im Religionsunterricht, in dem alle gemeinsam das *Vaterunser* beteten. Die AKL wagte nicht konkret nachzufragen, ob die kleinen Muslime sich auch mit dem *Kreuz* bezeichneten. Sie stellte aber wesentliche Überzeugungen des Islam vor Augen. *Jesus* kommt im Koran als großer Prophet vor. Sure 3 erzählt ausführlich von Jesus und seiner Mutter, Zacharias und Johannes dem Täufer. Hiernach ist er durch das machtvolle Wort Gottes im Leib Mariens erschaffen worden, also nicht wie im christlichen Credo „vom Himmel herabgestiegen“, und eine göttliche Natur zeichnet ihn nicht aus. Er verkündet die Botschaft Gottes, ist „mit Beglaubigungswundern ausgestattet; er findet Anhänger und Helfer, aber noch mehr Gegner, die ihm nach dem Leben trachten; zum Schluss wird er durch Gottes Eingreifen gerettet“<sup>6</sup>. Nach Sure 4 ist Jesus nicht am Kreuz getötet, sondern zuvor durch ein wunderbares Eingreifen Gottes vor dem Kreuz gerettet und erhöht worden. „Vielmehr erschien ihnen (ein anderer) ähnlich... (so dass sie ihn mit Jesus verwechselten und töteten)“<sup>7</sup>. Das Kreuzzeichen stünde also in unauflöselichem Widerspruch zum Koran! Außerdem widerspricht der Islam ausdrücklich und strikt der christlichen Überzeugung, dass der absolut transzendente Gott der Vater Jesu sei oder von uns mit der Metapher „Vater unser“ angebetet werden dürfe, geschweige denn wolle. Mag auch alles noch so gut gemeint sein und einfach scheinen - die „tiefe Hochachtung“ vor den Muslimen, von denen das Konzil spricht, verlangt, ihre Kinder nicht unbedacht gegen den Koran zu vereinnahmen<sup>8</sup>. Die Vernachlässigung der Unterschiede hinsichtlich der geoffenbarten Identität Jesu würde die Preisgabe der jeweils eigenen Identität von Christen und Muslimen erfordern. Jesus kann nach dem Verständnis des Islam unmöglich als *Messias* geglaubt und angebetet werden, während der Christ nicht „um des lieben Friedens willen“ verleugnen darf, dass all sein Beten „durch Christus, unsern Herrn“ geschieht.

<sup>5</sup> Wenige Wochen zuvor hatte *Papst Johannes Paul II* während seiner Nahostreise bei seinem Besuch in einer syrischen Moschee mit taktvollen, von seinen Gastgebern aufrichtig gewürdigten Worten erneut verdeutlicht, dass Christen und Muslime nicht miteinander, aber in gegenseitiger Achtung in Präsenz der anderen beten können. Dies steht in der jungen Tradition des berühmten Gebetstreffen am 27. Oktober 1986 in Assisi, zu dem der Papst eingeladen hatte, verbunden mit der Aufforderung an alle Kriegführenden und Streitenden, wenigstens an diesem Tag die Waffen ruhen zu lassen zum Zeichen ihres Friedenswillens. Weltweit haben viele kämpfende Gruppen dieser Aufforderung entsprochen. Zusammengekommen nicht zu einem (!) Friedensgebet, aber aus keinem anderen Grund als für den Frieden zu beten, sprachen *nacheinander* die Vertreter der Religionen vor der ganzen Versammlung, in der jede Religionsgruppe *Zeugin* des ernsthaften Tuns *der anderen* werden konnte, *ihre* Gebete, denen jeweils eine Besinnungspause folgte. Vgl. Die Friedensgebete von Assisi, Einleitung v. *Franz Kardinal König*, Kommentar v. *Hans Waldenfels*, Freiburg/Brsg. 1987.

<sup>6</sup> *Heribert Busse*, Die theologischen Beziehungen des Islams zu Judentum und Christentum. Grundlagen des Dialogs im Koran und die gegenwärtige Situation, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1988, S.123. Weitere Veröffentlichungen wie z. B. die außerordentlich sachkundigen von *Hans Zirker* konnten aus Zeitgründen nicht mehr vorgestellt werden: Christentum und Islam. Theologische Verwandtschaft und Konkurrenz, Düsseldorf 1989; ders., Islam. Theologische und gesellschaftliche Herausforderungen, Düsseldorf 1993.

<sup>7</sup> *Koran* 4,156-157, zit. nach Busse a.a.O. S. 136.

<sup>8</sup> *Nostra Aetate*, art. 3

Dieses Nachdenken über das Gebet der Vereinten Nationen schmeckte nicht allen im AK. Die Verteidigung der getroffenen Wahl übersah zeitweise, dass die AKL ja selbst in einer außergewöhnlichen Situation diese Notlösung gewählt hatte und für vertretbar hielt - mit dem Unterschied, dass sie sich dadurch herausgefordert sah, demnächst im Unterricht in geeignetem Kontext die - im besten Sinne verstandene - Frag-Würdigkeit des Gebetes zu bedenken.

Für viele Anwesende war der Gedanke neu, dass im Religionsunterricht - mit oder ohne Muslime - Koran und Bibel nicht irgendwie gleichgesetzt werden können, nur weil sie „heilige Schriften“ sind und „Gottes Offenbarung enthalten“. Der *Koran* ist den Muslimen *reines Gotteswort*, in der heiligen Sprache Arabisch durch den Erzengel Gabriel dem Propheten Mohammed anvertraut, der ihn ohne irgendein eigenes Zutun von Gott empfangen und wortwörtlich als Wiederherstellung und Vollendung der früheren Offenbarung ausgerichtet hat (Verbalinspiration). Christen finden *in der Bibel Gottes Wort im Menschenwort*; um dessen Formulierung haben die verschiedenen menschlichen Autoren gerungen (vgl. nur die Vorbemerkung des Evangelisten Lukas an Theophilus, Lk 1,1-4). Wird die Bibel sachgerecht und mit Hörbereitschaft ausgelegt, finden Christen in ihr Gottes Wort. Die Bibel als Ganzes läuft auf die radikale Selbstmitteilung Gottes in Jesus Christus - dem ewigen, lebendigen Wort des Vaters - zu. Wenn der Vergleich also nicht allzu sehr hinken soll, entsprechen einander nicht Bibel und Koran, sondern eher noch ist Christus für die Christen, was der Koran für die Muslime bedeutet. Folgerichtig wurde im AK die hermeneutische Konsequenz dieser Differenz lebhaft erörtert: Für gläubige Muslime ist es unerträglich, die historisch-kritische Methode einfach an den Koran heranzutragen; schon seine Übersetzung wirft Probleme auf. Umgekehrt ist ihnen das dem christlichen Glauben eingestiftete inkarnatorische Prinzip (Menschwerdung Gottes; Gottes Wort im Menschenwort) fremd. Sie müssen Anstoß nehmen an Formulierungen, wonach „Mohammed im Koran sagt“ oder nach seinem Tod die Suren in Ermangelung eines anderen Kriteriums „von Mohammeds Nachfolgern der fallenden Länge nach geordnet wurden“. Die uns Christen vertrauten Interpretationsweisen der Bibel legen für Muslime leicht den Verdacht nahe, die Christen selbst nähmen ihre Heilige Schrift - in welcher der Islam nach Maßgabe des Korans ein Konglomerat von gültiger, authentischer Offenbarung, Irrtümern und hinzugefügtem Menschenwerk sieht - nicht ernst genug. Der äußerst mühsame Dialog hierüber steht noch ganz am Anfang, und es lässt sich überhaupt nicht absehen, zu welchen Ergebnissen er allmählich führen kann. Die Schwierigkeiten für einen Religionsunterricht, der sich seinen ureigenen Aufgaben unter Einbeziehung muslimischer Schülerinnen und Schüler stellt, können kaum überschätzt werden.

Die AKL stellte zwei erlebte Unterrichtsbeispiele zur Debatte, um die Leitfrage nach einem Gelingen - und zwar als Bereicherung für alle - voranzutreiben.

- a) Ein junger Kollege findet unvermittelt in einer 5. Klasse etwa ein halbes Dutzend muslimischer Kinder im katholischen Religionsunterricht vor; wer sie mit welcher Begründung der Lerngruppe zugeteilt hat, ob die Eltern informiert sind und ob diese Kinder eine Note bekommen sollen, ist ihm völlig unbekannt /Teilnahme ohne Note entspräche nicht dem Schulgesetz). Der Islam scheint ihm das nächstliegende Thema. Er konzipiert eine Unterrichtsreihe, in der er im Blick auf „methodische Abwechslung“ und „Motivation“ ebenso auf ausgezeichnete Schulbücher<sup>9</sup> wie auf äußerst fragwürdige Modelle zurückgreift; der Qualitätsunterschied fällt ihm nicht auf. In einer Stunde über die Wallfahrt nach Mekka berichtet ein muslimisches Mädchen - kurzerhand zur Expertin erklärt - begeistert, was sie von ihrem Onkel kürzlich nach dessen Rückkehr von seiner Pilgerreise erfahren hat. Sie erzählt lebendig, genau und reich an Details, ihre Augen leuchten, die Klasse hört gespannt zu. Dann kippt die Situation, als das Mädchen schildert, wie die Pilger an dem Ort, an dem schon Abraham den Teufel mit Steinen vertrieben hat, mit Steinchen auf die drei Satanssäulen werfen, um den Teufel zu verjagen. Unter den Zuhörern fangen einige an, aufgeklärt zu lachen und zu spotten. Den Teufel gibt es nicht. Und falls es ihn gibt, hilft das Steinewerfen gar nichts. In einer Ecke ertönt „Exorzismus“. Der Lehrer versucht zu vermitteln: Das sei eine schöne Legende, die *eigentlich aber* besagt, dass...

---

<sup>9</sup> Ohne dies im einzelnen begründen zu können, können die Unterrichtswerke für die Sekundarstufe I von *Hubertus Halbfas* und *Werner Trutwin* als ausgesprochen verlässliche Hilfen herangezogen werden. Dazu kommen die Lehrerkommentare beider Autoren und ganz besonders das jüngere Themenheft *Islam* aus der Serie *Die Weltreligionen. Arbeitsbücher für die Sekundarstufe II, Religion - Philosophie - Ethik*, Düsseldorf 1998 von Werner Trutwin. Der Autor hat Kenntnisse und Verständnis des Islam in bewundernswerter Weise weiterentwickelt und bietet eine Arbeitshilfe, die einerseits in der Oberstufe eingesetzt werden kann, andererseits der Fortbildung der Lehrenden dient, die in jüngeren Klassen über den Islam unterrichten und Qualitätsmaßstäbe zur Bewertung von Arbeitshilfen, Modellen und Videos benötigen. Nachdrücklich zu empfehlen ist nach wie vor die Beilage zu den Studien der Internationalen Schulbuchforschung (Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts): *Abdoldjavad Falaturi/Udo Tworuschka*, *Der Islam im Unterricht. Beiträge zur interkulturellen Erziehung in Europa*, Braunschweig (2) 1992. Anhand geprüfter Kriterien wird hier eine leicht überschaubare Checkliste vorgestellt, die hilft, sachgemäße von unsachgemäßen Aussagen zu zentralen Stichworten - Islam, Gott, Mensch, Koran, Muhammad, Umma, Islam und Minderheiten, Missionierung, Ausbreitung des Islam und Fundamentalismus - zu unterscheiden; die Informationen zu den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland - will auch sagen: zu ihren Vorurteilen - sind glücklicherweise zu einem beträchtlichen Teil überholt, aber immer noch lehrreich für Lehrkräfte.

Niemand hört zu. Das Mädchen zieht sich gekränkt zurück, nachdem sie festgestellt hat, dass ihr Onkel, weil er dabei war, es besser weiß und man nichts verstehen kann, wenn man „nicht wirklich“ glaubt. Was ihr den fragwürdigen Beistand einer Mitschülerin einbringt, dass man niemanden auslachen darf, wenn er „halt strenggläubig erzogen“ ist. Die (religions-) pädagogische Aporie, in die das so gut gemeinte Unterfangen wegen eines großen Mangels an religionswissenschaftlichen Kenntnissen, Problemverständnis und didaktischer Erfahrung geriet, wurde schier unerträglich, am Ende hatten alle Beteiligte viel verloren.

- b) Eine andere junge Lehrerin unterrichtet an einer Gesamtschule mit einem Ausländeranteil von über 40 %. Zum Grundkurs der 12. Klasse gehören mehr Muslime als Christen. Was über die religiöse Sozialisation der Jugendlichen zu erfahren war, läuft auf nennenswerte Unterschiede nicht nur zwischen, sondern innerhalb beider Gruppen hinaus. Die AKL gibt freimütig zu, dass ihr selbst diese Quadratur des Kreises gewaltig zu schaffen gemacht hätte und sie vor allem nicht weiß, ob der hohe Anspruch, den eine solche Kurszusammensetzung an lehrplangerechtes Vorgehen stellt, bei einer Wochenstundenzahl von 24 und mehr auf Dauer durchgehalten werden kann. Der Lehrplan wird in diesem Kontext im AK unterschiedlich gewertet - teils als praxisfernes Papier und abgehobene Fiktion, teils als unverzichtbare Arbeitsgrundlage für den Religionsunterricht, die ihm seinen Platz als gleichrangiges Fach in der Schule sichern hilft. Die junge Kollegin betrachtet ihn mit seiner Obligatorik und seinen Freiräumen als hilfreichen Bezugsrahmen ihres Unterrichts.

Was aus Zeitknappheit im AK nur angedeutet werden konnte, soll wegen der gesuchten Bedingungen einer bereichernden Teilnahme von Muslimen hier ausführlicher beschrieben werden: Besagte Lehrerin entscheidet sich häufig für Binnendifferenzierung in Bezug auf Sozialformen, Materialien und Arbeitsaufträge; dabei achtet sie sorgsam auf die Vermittlung der Ergebnisse, deren verständliche Präsentation und den dafür benötigten Zeitbedarf.

- Mit dem Kurs liest sie u.a. das Buch Judith als Ganzschrift, wobei sie weder auf die innerjüdische Wirkungsgeschichte noch auf die historisch-kritische Exegese noch auf die Auslegung der feministischen Theologie verzichtet - eine dreifache Herausforderung für die muslimischen Schülerinnen und Schüler!
- Sie initiiert einen fächerverbindenden und schulübergreifenden Studientag zur umstrittenen Ausstellung „Körperwelten“ und trägt mit ihren Schülerinnen und Schülern wesentlich zu seinem Gelingen bei.
- Schließlich entwirft sie einen „Kirchentag“ in Köln. Der arbeitsteilig vorbereitete Besuch ausgewählter Kirchen dient dazu, Sachkenntnis zu erwerben - Vormeinungen selbstkritisch unter die Lupe zu nehmen und Fragen zu entwickeln - die Lebensrelevanz und Aktualität des christlichen Glaubens ernsthaft zu bedenken - darüber in einen aufmerksamen, achtungsvollen Dialog untereinander einzutreten - sich jenseits ritualisierter plakativer Kirchenkritik mit dem Wesen, der Aufgabe und der Realität von Kirche offen auseinander zusetzen - sich persönlich einzubringen - Berührungsängste zu umgehen und den Kontakte mit katholischen Pfarrern so anzubahnen, dass das Kennenlernen für beide Seiten als Gewinn erlebt werden kann - die bisweilen unerwarteten Mühen des handlungsorientierten Unterrichts auf sich zu nehmen.

Das Unterfangen, unter den vorgefundenen Bedingungen katholischen Religionsunterricht zu erteilen, christologische und ekklesiologische Inhalte eingeschlossen, verlangt Mut und Phantasie, bescherte unendlich viel Arbeit, hohe Akzeptanz im Kurs und immer größere Freude an der Herausforderung. Vieles hängt von der Persönlichkeit der Lehrerin ab, ihrer Zuwendung und unaufdringlichen Selbstbehauptung, lebt also entscheidend von persönlichen Qualitäten: von der eigenen glaubwürdigen Beziehung zur „Sache“ des Religionsunterrichts - von der Kraft der Lehrerin, Fragen zu stellen und auszuhalten - von ihrem Herz für die Jugendlichen, ihrem Zutrauen zu deren Fähigkeiten, ihrem ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit, ihrer Geduld und ihrem Humor - von ihrem Qualitätsbewusstsein, das gerade unter erschwerten Umständen den Lernenden die Anstrengung des Begriffs und die Schulung der methodischen Kompetenz samt Förderung des Methodenbewusstseins zumutet.

Im Unterricht wird intensiv gearbeitet und gelacht, gelesen, beobachtet und nachgedacht, probiert und notiert, diskutiert und möglichst oft gemeinsam entschieden. Einzelne und Gruppen kommen zu ihrem Recht. Besondere Stärken von Jugendlichen werden gezielt gefördert, spezifische Schwächen berücksichtigt. Die Lehrerin lässt ihre Schülerinnen und Schüler durchaus nicht in Ruhe, mutet ihnen aber zu, sie selbst sein.

Intensiv konnte sich der AK allerdings mit der Selbstvorstellung auseinandersetzen, die ein Schüler dieses Kurses im Rahmen eines internationalen Projektes geschrieben hat:

*Ich heiße E., bin 17 Jahre alt und besuche z. Zt. die XY-Gesamtschule in Z. Ich bin von türkischer Abstammung. Meine Eltern sind vor ungefähr 35-40 Jahren als 'Gastarbeiter' nach Z. gekommen und haben einen Beitrag zu Z.s 'Multikulturgesellschaft' geleistet. Meine Religion ist der Islam, doch ich bin kein überzeugter Muslim, denn ich fühle mich eher zum christlichen Glauben hingezogen. Aber ich kann nicht sagen, dass ich eine 'feste' Religion habe, denn für mich haben beide Religionen viele Gemeinsamkeiten. Für mich ist der Glaube an einen Gott eine Art Lebensaufgabe, eine Mission, die unmöglich zu definieren ist. Viele Menschen zweifeln, dass es überhaupt einen Gott gibt. Dies wird heutzutage kein Mensch beweisen können. Darüber haben sich schon viele Diskussionen ergeben, dennoch ist klar, dass die Hälfte der Menschheit schon seit Tausenden von Jahren überzeugt ist, einen Gott zu kennen und heilige Bücher Generation für Generation zu überliefern. Diese Tatsache*

*ergibt bei vielen einen Widerspruch, den viele nicht begreifen wollen, da sie etwas sehen und verstehen müssen, um es zu glauben.*

*Die Bibel, das Wort Gottes, hat für mich in den letzten drei Jahren sehr viel an Bedeutung gewonnen, da sie mein Leben deutlich verändert hat. Diese Stellen der Bibel sind für mich von sehr großer Bedeutung in vielen Hinsichten:*

1. *Entstehung der Menschheit: 1 Mose Genesis*
2. *Die Zehn Gebote: 2. Mose Exodus 20,1-21*
3. *Leiste keinen Widerstand: Matthäus 5,38-42*
4. *Liebe: Matthäus 5,42-48*
5. *Verurteile keinen, wenn du selbst gesündigt hast: Johannes 8,1-11*
6. **Die Vollendung: Offenbarung des Johannes Schlüsselvers: 1,8**

[P. 6 ist im Original des Schülers fettgedruckt]

*Nicht nur die Bibel war für mich ein großer Einfluss in meinem Leben, sondern auch eine besondere Lehrerin, die mir im wahrsten Sinne des Wortes die Tür zur Religion geöffnet hat. Diese Lehrerin hat mir nicht nur im Religionsunterricht geholfen und meine Interesse zur Religion erweckt, sie hat mir auch eine völlig neue Perspektive erschaffen, mit der ich mein Leben viel interessanter und erfolgreicher bewältige.*

*Obwohl mein Glaube der Islam ist und ich mich mehr und mehr für das Christentum interessiere, bedeutet es sehr viel für mich ein Muslim zu sein. Denn ich kann das Christentum aus einer ganz anderen Perspektive sehen, als manch andere. Ich kann meine und andere Religionen vergleichen und daraus Schlüsse ziehen und Erfahrungen sammeln. Dennoch lebe ich zwischen zwei Welten. Ich als Türke lebe in Deutschland mit Deutschen zusammen. So ist das auch mit dem Glauben. Ich bin Muslim und lebe in einer christlichen Umgebung. Diese Gegebenheiten bringen natürlich Konflikte mit sich, aber dies muss ich akzeptieren und damit leben“<sup>10</sup>.*

Im AK entspann sich eine lebhafte Diskussion mit zahlreichen Beobachtungen zu diesem Brief, sei es die spannungsvoll, durchaus nicht widerspruchsfrei beschriebene muslimische Identität - die indispensable Bedeutung der Persönlichkeit der Lehrerin - das Bekenntnis des Schülers zur Prozesshaftigkeit des Glaubens - sein Nachdenken über dessen Begründbarkeit in unserer Gesellschaft - die sich herausbildende Konfliktfähigkeit des jungen Mannes - das Bewusstsein der Perspektivität seiner Einsichten, die diese zugleich relativiert und den Beteiligten eine einzigartige Chance der Bereicherung im Dialog bietet. Man scheute vor einer (bloß) sachlichen Kritik zurück, wagte aber eine einfühlsame kritische Würdigung.

Von besonderem Interesse war die Liste der aufgeführten biblischen Texte. Im Buch Genesis mag der Briefautor vor allem das gemeinsame Bekenntnis von Christen und Muslimen zu Gott als Schöpfer und zur Welt als Schöpfung erkennen, auch dürfte die Rolle Abrahams für alle, die an einen Gott glauben, eine Rolle spielen. Ob der Schüler auch an andere Abschnitte wie z. B. den Joseph-Zyklus denkt und weiß, dass der Koran sich in einer langen Sure mit Joseph befasst (Koran 12), ist der AKL nicht bekannt. Dem AK fiel die Selbstverständlichkeit auf, mit der Erstes und Neues Testament, jüdische und christliche Überlieferung als Zusammenhang verstanden wurden. Er beobachtete die - teilweise als achtenswerte Einseitigkeit eingeschätzte - Auswahl vor allem ethisch bedeutsamer Perikopen mit ihrer Hervorhebung des Gewaltverzichtes und der Feindesliebe, die so nicht der islamischen Tradition (freilich auch nicht der selbstverständlichen Praxis der Christen in Geschichte und Gegenwart) entspricht. Die Nennung der Begegnung Jesu mit der Ehebrecherin dürfte zur muslimischen Überzeugung von der unergründlichen Barmherzigkeit Gottes in Beziehung stehen. Die Wahl von Apk 1,8 - „Ich bin das Alpha und das Omega, spricht Gott, der Herr, der ist und der war und der kommt, der Herrscher über die ganze Schöpfung“ - als „Schlüsselvers“ wurde im Sinne einer Interpretationsvorgabe für alle anderen Zitate verstanden, die der Autor unter dem radikalen Vorbehalt göttlicher Allmacht und menschlicher Begrenztheit begreift. Ohne diesen Beitrag überinterpretieren zu wollen, fiel dem AK aber auch auf, dass der junge Muslim Jesus selbst mit keinem Wort erwähnte.

Der Vergleich der beiden Beispiele half zu verdeutlichen, dass das *Zusammentreffen von Christen und Muslimen* nicht zwangsläufig eine „Begegnung der Religionen“ ist, Angehörige verschiedener Religionen nicht eo ipso schon „Experten“ sind und nicht jedes Gespräch zwischen ihnen einem „interreligiösen Dialog“ gleichkommt.

Er weckte auch die Frage, in welchem Maße das *Alter* der Schülerinnen und Schüler für Gelingen und Misslingen, Bereicherung oder Verarmung des Religionsunterrichts von Bedeutung ist. Die Kürze der Zeit ließ keine reziproken Beispiele für erfolgreiche Teilnahme von muslimischen Kindern in jüngeren Klassen oder misslungene Versuche der Teilhabe muslimischer Jugendlicher in höheren Klassen zu. Immerhin wurde anerkannt, dass bei Abwägung der realen Gegebenheiten das Alter der Schülerinnen und Schüler eine beachtenswerte Größe darstellt. Als weitere *Kriterien* wurden ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufgeführt: Gesamtgröße der Lerngruppe - prozentualer Anteil der muslimischen Schülerinnen und Schüler - solide Kenntnisse des Islam bei der Lehrperson - individuelle Einstellungen, Erwartungen, Vorerfahrungen der Lernenden...

---

<sup>10</sup> Das Original liegt der AKL vor. Beratungsgespräche, Hospitationen und Begutachtung der Schriftlichen Hausarbeit gewährten ihr einen gründlichen Einblick in den geschilderten Unterrichtszusammenhang.

Von hieraus stellte sich die Frage, wer eigentlich über die Teilnahme muslimischer Schülerinnen und Schüler an katholischer Religionslehre entscheidet. Für die meisten Mitglieder des AK waren die *rechtlichen Bestimmungen* der Abitur- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe (APO-GOST) neu, die Regeln fixieren, welche z. T. mindestens sinngemäß auch auf andere Schulstufen und -formen anzuwenden sind:

§ 8 Abs 3 „legt eine Belegpflicht für Schüler fest, die **nicht am Religionsunterricht teilnehmen**. Danach sind ordnungsgemäß vom RU abgemeldete Schüler verpflichtet, das Fach Philosophie zu belegen. Schüler, für die kein Unterricht eingerichtet ist, und Schüler, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, belegen ebenfalls das Fach Philosophie. Es besteht allerdings auch die Möglichkeit für diese Schüler, auf eigenen Wunsch und mit Zustimmung des aufnehmenden Lehrers am Religionsunterricht einer Konfession ordnungsgemäß teilzunehmen... Voraussetzungen...:

- Schüler, die ... auf eigenen Wunsch in der Sekundarstufe I am RU einer Konfession teilgenommen haben, ... werden ... den Anforderungen ... im Regelfall gewachsen sein.
- Schüler, die bisher nicht am RU teilgenommen haben, sind ... daran gebunden, die entsprechenden Kenntnisse für eine erfolgreiche Mitarbeit selbständig zu erbringen. Die Fachlehrerin oder der Fachlehrer muss sich über die Fähigkeit der erfolgreichen Mitarbeit nach entsprechender Einarbeitungsfrist sorgfältig Gewissheit verschaffen, damit eine Bewertung der Leistungen möglich ist. Im Zweifelsfall sollte eine Phase der Einarbeitung ausdrücklich abgesprochen werden... Ist die Aufnahme in den Kurs vertretbar, steht diesen Schülern auch ... Religionslehre als Abiturfach prinzipiell offen.

Die Religionsgemeinschaften haben [gemäß einem Urteil des BVerwG] das Entscheidungsrecht [für die Zulassung bekenntnisfremder oder bekenntnisloser Schüler zum konfessionellen RU] auf die einzelne Religionslehrerin und den einzelnen Religionslehrer delegiert, der als Person für den konfessionellen Charakter des Faches einsteht. Eine 'Zuweisung' ... durch den Schulleiter wäre nicht rechtens; eine Berufung der Schüler auf Artikel 3 Abs. 3 GG wäre in diesen Fällen unwirksam...<sup>11</sup>

Im Zusammenhang des AK bedeutet dies auch:

- Es ist ungerecht und unverantwortlich, wenn muslimische Schüler aus dem Philosophieunterricht oder aus Schulversuchen zur philosophischen Orientierung (S I) hinausgedrängt werden mit der stillschweigenden oder ausdrücklichen Begründung, das sei für sie zu schwer. Nicht nur hat der Islam in bemerkenswertem Maße seine „Philosophiefähigkeit“ bewiesen und zur Übermittlung der antiken Philosophie ins abendländische Denken entscheidend beigetragen. Auch sprachliche Probleme müssen zu bewältigen sein - wenn der angestrebte Abschluss im Fach Deutsch möglich ist, kann er nicht gleichzeitig in Philosophie oder philosophischer Orientierung in Abrede gestellt werden.
- Religionspädagogen sollten sich tapfer wehren, wenn sie erkennen, dass muslimische Schülerinnen und Schüler ihnen bevorzugt zugeschoben oder angegedient werden, weil man mit einer fundamentalistischen Affinität von Islam und katholischer Kirche rechnet. Hier können sie sich gleichzeitig für ihre eigene Kirche und eine faire Einschätzung des Islam einsetzen!
- Über die Aufnahme jedes einzelnen nichtkatholischen Schülers und jeder einzelnen nichtkatholischen Schülerin entscheidet unter ausdrücklicher Ansehung der Person die entsprechende Fachlehrkraft, nicht die Schulleitung oder Schulverwaltung. Nur Religionslehrerinnen und -lehrer können anhand geprüfter fachdidaktischer Kriterien abschätzen, ob die jeweiligen Schülerinnen und Schüler ihrem Unterricht mit Erfolg folgen können, ob die Gesamtsituation der Lerngruppe für ihre Aufnahme günstig ist und - last not least - ob die eigene Kompetenz und Kraft reicht, um der größeren Heterogenität der Lerngruppe gewachsen zu sein. Selbstverständlich setzt diese Regelung nicht auf einsame Beschlüsse, sondern auf verantwortungsbewusste Beratung in der Fachkonferenz. Kein Religionslehrer, keine Religionslehrerin muss sich einem Gruppendruck oder einer unzulässigen Anordnung beugen.
- Auch wenn man nicht kleinlich und engherzig sein will, sollte man ernsthaft prüfen, wie fehlende Voraussetzungen aus früherem Religionsunterricht nachgearbeitet werden können. Sonst wäre der Schluss unausweichlich, der Religionsunterricht bleibe so folgenlos, dass alle Schülerinnen und Schüler zu jeder Zeit problem- und voraussetzungslos zusteigen können.

Weitere *einschlägige Fragen* konnten nur noch angerissen werden.

- Die aktuelle Thematisierung des „heiligen Krieges“ verlangt unsere besonnene Reaktion. Krieg heißt im Arabischen „harb“, von dem der „*dschihad*“ (enthalten auch in der Bezeichnung „Mu-dschaheddin“) sorgfältig zu unterscheiden ist. Der Islam versteht darunter heiligen Kampf, heilige Anstrengung. Nach einem maßgeblichen Wort des Propheten Muhammad (einem „hadith“) ist es „die höchste Form von dschihad, dem Regierenden, der vom rechten Pfad abweicht, die Wahrheit ins Gesicht zu sagen.“ Gewalt ist letztlich nur ge-

<sup>11</sup> Günther Böhm / Klaus Hahn, APO-GOST, Kommentar für die Schulpraxis, 6. überarb. Aufl. Essen

rechtfertigt, wenn die Existenz des Islam auf dem Spiel steht. Autoritäten der Al-Azhar-Universität in Kairo stellen in Frage, ob dies in der Geschichte des Islam bis heute jemals der Fall gewesen sei.

- Weitere zur Verfügung gestellte *Materialien zur sachgerechten Auseinandersetzung mit dem Islam* hätten der Erläuterung bedurft. Ihr Einsatz wird weitgehend erklärt und reflektiert im Themenheft „Christen und Muslime. Mit den Augen des anderen sehen“, das die AKL angesichts unsäglicher Diffamierungen im Schatten des Golfkrieges erarbeitet hat 12.
- Ein Anliegen der AKL konnte leider nur knapp angesprochen werden. Der Regensburger Psychologe Prof. *Alexander Thomas* hat auf der Grundlage empirischer Forschungen dargelegt, *wie interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken können*<sup>13</sup>. Er stellte fest, dass ein hohes Engagement für den Austausch zwischen Nationalitäten und Kulturen nicht nur verpufft, sondern Vorurteile sogar verstärkt, wenn es ahnungslos gegen elementare sozialpsychologische Bedingungen des Gelingens verstößt. Es war schwierig genug, seinen aufregenden Vortrag auf wenige Seiten „zusammenzudampfen“. Thomas erläuterte u. a., dass und warum es angezeigt ist, die angestrebte Begegnung nicht mit dem Gespräch über die eigene Identität, über Gemeinsamkeiten und Differenzen zu beginnen, sondern durch die gemeinsame Verfolgung von Zielen jenseits der spezifischen Unterschiede - von Zielen freilich, die in überschaubarer Zeit zu einem begründeten Erfolgserlebnis führen. Seine Erkenntnisse könnten die Schulen darin bestärken, sich als ganze ihrem Bildungsauftrag gegenüber ihren muslimischen Schülerinnen und Schülern zu stellen, statt der Versuchung des vermeintlich geringsten Widerstandes zu erliegen und ihre Aufgabe an die beiden Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre zu delegieren.

Der AKL verbleibt aber die Möglichkeit, ihren kühnen Zusammenschritt des Vortrags wiederzugeben und anzuregen, dass die Religionspädagogik sich in nächster Zeit auf diese Forschung und ihre heilsam beunruhigenden Ergebnisse einlässt. Was zunächst sich an diejenigen wendet, die kraft ihrer Fakultas in modernen Fremdsprachen sich für den internationalen Schüleraustausch einsetzen, sollte an Religionspädagogen nicht vorbeigehen. Die Ernüchterung könnte Raum schaffen für den behutsamen und kundigen Umgang mit bereichernden Formen der Begegnung von Christen und Muslimen in der Schule im Allgemeinen sowie im Fach Katholische Religionslehre im Besonderen.

Den im Arbeitskreis engagierten Kolleginnen und Kollegen sei herzlich gedankt.

---

<sup>12</sup> ru. Zeitschrift für die Praxis der Religionsunterrichts, Jg. 22 H. 4 1992.

<sup>13</sup> Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? in: *Le Style*. Festschrift für Herrn Oberstudiendirektor *Karl-Friedrich Mundzeck*, hg. v. *Karl Heinz Wagner* und *Michael Fröhlich*, als Typoskript veröffentlicht Köln; Bonn 1994.