



Marchtaler Beiträge zur Schulentwicklung

Nr. 3

ISSN 2509-274X

3/2017

Interreligiöser Dialog

Herausgeber:
Stiftung Katholische Freie Schule der
Diözese Rottenburg-Stuttgart
Bischof-von-Kepler-Str. 5
72108 Rottenburg a. N.

info@stiftungsschulamt.drs.de
www.schulstiftung.de



Stiftung
Katholische
Freie Schule
der Diözese
Rottenburg-Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Editorial	1
Dr. Christian Ströbele Interreligiöser Dialog im Kontext Schule - Zielvorstellungen, Herausforderungen und Chancen	2
Prof. Dr. Reinhold Boschki Katholische Schulen als Orte interreligiösen Lernens	11
Dr. Frank van der Velden Das religions- und kultursensible Handlungsfeld in der Schule im Kontext von Flucht, Migration und Integration	18
Jun.-Prof. Dr. Fahimah Ulfat Vielfältige Gottesnarrative im Islam und bei muslimischen Kindern	25
Christoph Schmitt Liturgische Feiern im interreligiösen Kontext – geht das und was geht?	31
Autorenverzeichnis	40

Editorial

Liebe Kolleginnen und Kollegen an den katholischen Schulen,
liebe Leserinnen und Leser,

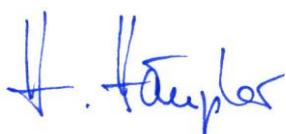
wir alle erinnern uns an die Bilder, Fernsehberichte Statements und teilweise auch Parolen, die im Herbst 2015 die Schlagzeilen beherrschten. Weltweit befanden sich in dieser Zeit nach Angaben des UNHCR 65,3 Millionen Menschen auf der Flucht, die Zahl der Asylersanträge in Europa verdoppelte sich von einem Jahr auf das andere. Deutschland stand – wie viele andere europäische Länder – vor Herausforderungen, Fragen und Diskussionen, die uns bis heute beschäftigen. Genau zu dieser Zeit begannen auch die Planungen für den sogenannten „Grundlehrgang“ 2016, die zentrale Tagung der Schul-, Tagesheim- und Kindergartenleitungen der Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart.

Die Situation des Jahres 2015 war natürlich ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der Auswahl des Tagungsthemas. Deutlich wie selten zuvor in der deutschen Nachkriegsgeschichte trat ins Bewusstsein, wie wichtig die Sensibilisierung für fremde Kulturen und andere Religionen, wie bedeutsam der Respekt gegenüber uns fremden Traditionen werden würde – angesichts der vielen Menschen, die Asyl und Heimat in Deutschland suchen. Schon im Rahmen des Profilbildungsprozesses (d.h. im Kontext der Beschäftigung mit der Frage, welche Aufgabe katholische Schule in der heutigen Gesellschaft hat) hatten wir dieses Thema als zentrale Zukunftsperspektive benannt: „Ziel [...] muss sein, Schülerinnen und Schüler auf ein Zusammenleben mit Menschen anderer Prägung, Herkunft und Überzeugung in versöhnter Verschiedenheit vorzubereiten und dieses Zusammenleben schon in der Schule zu realisieren.“

Wie aber kann dieses Ziel schulische Realität werden? Welche Haltungen müssen wir dafür entwickeln? Wie können wir anderen Kulturen und Religionen begegnen, und was müssen wir über sie wissen? Gefährdet oder bereichert die Begegnung mit anderen Religionen unsere eigenen religiösen Überzeugungen? Diese und viele weitere Fragestellungen sollten im Grundlehrgang beantwortet werden. Nicht nur theoretisch, sondern auch in der Begegnung – in diesem Fall in der Begegnung mit Musliminnen und Muslimen. Allen, die mit ihren spannenden und informativen Vorträgen und Workshops unsere Tagung bereichert haben, sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich gedankt. Dass alle die zusätzliche Mühe auf sich genommen haben, ihre Ausführungen niederzuschreiben und uns für diesen Band zur Verfügung zu stellen, ist für uns ein großer Gewinn.

Die Herausforderung für uns alle besteht jetzt darin, die gemachten Erfahrungen und die gewonnenen Erkenntnisse in die verschiedenen Einrichtungen unserer Stiftung zu tragen, um die Kinder und Jugendlichen zu einem wirklichen Dialog und zu echter Begegnung zu befähigen. Wir hoffen, dass die im vorliegenden Band versammelten Texte der Vorträge und Workshops des Grundlehrgangs dazu einen kleinen Beitrag leisten, und wünschen eine anregende Lektüre!

Rottenburg, 19. September 2017



Harald Häupler
Stiftungsdirektor



Dr. Joachim Schmidt
Stiftungsdirektor

Interreligiöser Dialog im Kontext Schule

Zielvorstellungen, Herausforderungen und Chancen

Hinführung

Die Begegnung und der Dialog zwischen Lehrenden und SchülerInnen unterschiedlicher Religionen – wobei im Folgenden aufgrund der quantitativen Ausgangslage v.a. jener zwischen Christen und Muslimen im Vordergrund stehen wird – ist nicht nur, und oftmals nicht zuerst, eine Frage religiös-theologischer Sachinhalte. Es geht zuvorderst um zwischenmenschliche Begegnung in einem sozialen Raum, der von vielerlei Bedingungen geprägt ist. Einen Teil möglicher Schwierigkeiten kann vielleicht ein Postkartentext einer jungen türkischen Schülerin illustrieren, welcher sich 2012 in der Wochenzeitung DIE ZEIT fand:

„Liebe Marie-Theres! Ich bin eine Türkin, deshalb mark mich fast keiner in der Schule Aber die Marie-Theres ist meine Freundin und ich hoffe Das ich auch ihre Freundin Bin. Deine Freundin Hande. 31.1.90“

Dazu schrieb die Einsenderin:

„Im Jahr 1990 hatte ich mir diese Seite aus dem Poesiealbum einer Schülerin kopiert, und heute erinnert mich der Eintrag an meine Zeit als Lehrerin in einem Dorf bei Baden-Baden und an dieses liebenswerte Kind. Hande hatte es nicht leicht, als Türkin und Tochter einer alleinerziehenden Mutter. In dieser ländlichen Umgebung war die Welt scheinbar »noch in Ordnung«, Integration und außerschulische Betreuung aber waren Fremdwörter. Manchmal nahm ich Hande nach der Schule mit nach Hause, um ihr die Einsamkeit zu erleichtern. Heute lebt Hande wieder in der Türkei und ist hoffentlich glücklicher als damals. Und: Ob Integration heute besser gelingt?“¹

Eine kurze Diskussion² dieses Beispiels zeigt mehrere beachtenswerte Gesichtspunkte: Auf die Frage „Würde Hande diese Karte heute noch so schreiben?“ antworteten einige spontan bejahend, andere verneinend. Das macht deutlich, wie abhängig dergleichen von zahlreichen Kontextfaktoren ist. Auch das Beispiel hat ja einen Orts- und Zeitindex: 1990, „ländliche Umgebung“. Wie sieht jeweils die lokale Situation aus und die Erfahrung der MitschülerInnen mit Diversität in ihrer Schule, ihrer Familie, ihrem Verein, ihrem Bekanntenkreis, ihrer Kommune oder vermittelt z.B. über diverse Medien? Hier liegt ein erster Ansatzpunkt einer Schulentwicklung zur Öffnung für mehr Diversität³ und Begegnung.

Sehr entscheidend zweitens: Welche Einstellungen und welche Stereotypen herrschen dort vor? Dazu zählt auch die Beobachtung: Hande würde heute vielerorts weniger als „eine Türkin“ diskriminiert, sondern über andere Kategorien, mutmaßlich vor allem aber aufgrund genau eines übergewichteten Identitätsmerkmals: als „Muslimin“!⁴ Hier besteht ein zweiter Ansatzpunkt für schulische Kontexte: Wie fördert man eine Haltung der Offenheit

² Bei vorliegendem Text handelt es sich um die schriftliche Ausarbeitung eines Referats beim „Pädagogischen Grundlehrgang“, der vom 12.-14. Oktober 2016 in Obermarchtal stattfand. Ich danke den Organisatoren und Teilnehmenden für die anregende Diskussion.

³ Vgl. z.B. Aliyeh Yegane / LIFE e.V. (Hg.): Diversität in Schulen: Diskriminierung thematisieren, Empowerment fördern und Partizipation stärken, Berlin 2013, online: goo.gl/MVZZZg (alle Abrufe zuletzt am 1.9.2017); Ann-Sofie Susen, Rufus Sona, Sandra Wille, Carl Chung / Stiftung SPI (Hg.): VIELFALT GESTALTET - Handreichung zu Diversity in Schule und Berufsvorbereitung, Berlin 2010, online: goo.gl/5VvakQ.

⁴ Vgl. dazu Yasemin Shooman: Keine Frage des Glaubens. Zur Rassifizierung von ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ im antimuslimischen Rassismus, in: Friedrich, Sebastian (Hg.): Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazindebatte“. Münster 2011, 59-76.

¹ In: DIE ZEIT vom 6.10.2012.

und Wertschätzung, wie begegnet man gegenteiligen Prozessen und Feindbildern?

Drittens zeigt das Beispiel einen spezifischen Kontext muslimischer Identitätsprozesse in Deutschland, nämlich den Zusammenhang mit Debatten um Migration und Integration: Seit 1990 ist einiges geschehen. Aber der Islam wird weiterhin als „eingewanderte“ Religion betrachtet, die Präsenz und Teilhabe von Muslimen steht immer noch im Zusammenhang der Migrationspolitik eines Deutschlands, das „kein Einwanderungsland“⁵ sein wollte, mit entsprechenden Rückkehrerwartungen (auch Hande lebt heute „wieder in der Türkei und ist hoffentlich glücklicher“) und Versäumnissen. Auch interreligiöse Begegnung und Dialog in der Schule wird mit der Frage aus dem angeführten Textbeispiel verbunden, „ob Integration heute besser gelingt“. Diese Verbindung der Themen kann faktische Asymmetrien und die Gerechtigkeitsdimension im Bewusstsein halten, aber auch Engführungen mit sich bringen.

Der folgende Beitrag wird deshalb ansetzen bei der Frage, ob (1.) interreligiöser Dialog als Beitrag zur Integration verstanden werden kann und sollte, um anschließend (2.) auf die Chancen für Lernprozesse und (3.) für die Gestaltung gemeinsamen Zusammenlebens einzugehen. Die Klärung, mit welchem Ziel überhaupt Dialoge geführt werden, ist entscheidend, weil sich „erst aus den Zielen Profile und Schwerpunkte des Dialogs“⁶ ergeben und weil sowohl intra- wie inter-religiös verschiedene oder ungeklärte Ziele hinderlich sind.

1. Interreligiöser Dialog als Beitrag zur Integration?

Jeder religionsübergreifende Dialog vollzieht sich in einem sozialen Kontext, der mitgeprägt ist durch gesellschaftliche, politische und mediale Bedingungen. Besonders die Begegnung und der Dialog zwischen Christen und Muslimen wird häufig mit Integrationsdebatten und -anliegen verbunden. Es ist wichtig, dieses Verhältnis zu klären, schon deswegen, weil es sonst leicht zu einer Verengung und Verzweckung kommt.

In besonders vehementer Form hat dies der Soziologe Levent Tezcan kritisiert⁷: Wenn v.a. seit dem 11. September 2001 der Dialog als Promotor von Integration gesehen wird, dann werden dabei soziale Fragen „islamisiert“, werden Migranten zu „Muslimen“, was deren „mehrdeutigen Identitäten“ vermeintliche „Eindeutigkeit verleihen soll“, wodurch für diese aber ein „Bekenntnisdruck“ entsteht; systemisch ergebe sich eine Fremdsteuerung durch die Politik, während religiöse Institutionen dem entgegenkommen, um ihre öffentliche Relevanz gerade als „Integrationsmittler“ zu zeigen, so dass insgesamt Dialog als „Trainingslager“ instrumentalisiert werde und religiöse Erfahrung zu kurz komme.

Manches an dieser Diagnose verdient Zustimmung. Aber Religionen prägen sich nicht nur in der Ermöglichung spiritueller Erfahrung aus, sondern auch als Sozialethik. So ist es ein genuines Anliegen christlicher und islamischer Ethik, bestehende Asymmetrien und Ungerechtigkeiten wahrzunehmen und anzugehen.

Wie steht es überhaupt um den Faktor Religion in Integrationsbelangen? Die Diskussion dazu

⁵ Unterrichtsmaterial zum Themenkomplex siehe z.B. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Politik & Unterricht Heft 37/2 (2011): Integrationsland Deutschland - Vielfalt leben und gestalten, Stuttgart 2011, online: goo.gl/dMwyMJ.

⁶ Hansjörg Schmid: Wozu Dialog? Zielbestimmungen und ihre Problematik im Kontext der aktuellen christlich-islamischen Beziehungen, in: Bernd-Jochen Hilberath, Karl-Josef Kuschel (Hg.): Theologie im Gespräch. Eine Agenda für die Zukunft, Frankfurt 2006, 171-190, 171, online: goo.gl/rpYfSe.

⁷ Vgl. Levent Tezcan: Interreligiöser Dialog und politische Religionen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 28/29 (2006), 26-32, online: goo.gl/KJsdmy und ders.: Kultur, Gouvernamentalität der Religion und der Integrationsdiskurs, in: ders./Monika Wohlrab-Sahr (Hg.): Konfliktfeld Islam in Europa, Baden-Baden 2007, 51-74. Für diesen Abschnitt folge ich weitgehend der Diskussion bei Hansjörg Schmid: Integration durch interreligiösen Dialog? Versuch einer Verhältnisbestimmung, in: Bülent Ucar (Hg.): Zur Rolle der Religion in der Integrationspolitik. Die deutsche Islamdebatte, Frankfurt 2010, 545-565, online: goo.gl/q5W6AS.

ist komplex, hier möge ein einfaches Beispiel genügen: Fragt man, was wichtig ist, „um zur Gesellschaft dazuzugehören“⁸, so wird an vorderster Stelle (von 89,2 bzw. 93,3 % bei Befragten ohne bzw. mit „Migrationshintergrund“) „einen festen Arbeitsplatz zu haben“ angeführt, gefolgt von „die deutsche Staatsangehörigkeit zu besitzen“ (64,8 bzw. 62,1 %). Beides also soziale und erwerbbarere Faktoren. Dagegen gilt „der christliche Glaube“ nur für 26,9 bzw. 40,5 % als „sehr/eher wichtig – wobei aber Befragte mit Migrationshintergrund diesen Faktor signifikant stärker gewichten, also der Mehrheitsgesellschaft zuschreiben, diesen wichtiger zu nehmen, als dies zumindest deren Selbstwahrnehmung entspricht.

Für gerade den Faktor Erwerbsarbeit sind Diskriminierungen aufgrund von Herkunft und Religion manifest. So müssen etwa „Migrantenkinder [...] für ein Vorstellungsgespräch im Schnitt sieben Briefe schreiben, deutsche Bewerber fünf“⁹ – und zwar bei gleichartigen Bewerbungsunterlagen. Ein Einfluss des Faktors Religion und eines negativen Islambildes ist dabei zumindest für einige Kontexte deutlich: So gibt es einen „zumindest indirekten Einfluss auf die Diskriminierungsneigung von Gatekeepern gegenüber Musliminnen und Muslimen“, besonders für kopftuchtragende Musliminnen.¹⁰

Christliche wie islamische Sozialethik kommen in der Bewertung derartiger Ungleichheiten weitgehend überein.¹¹ Daher ist deren gemeinsames Thematisieren und Inangriffnehmen ein wichtiges Thema für interreligiösen Austausch und Zusammenarbeit. Das gilt auch für Fragen der Bildungsgerechtigkeit. Denn

⁸ Vgl. SVR-Integrationsbarometer 2016.

⁹ Süddeutsche Zeitung vom 27.03.2014. Die fragliche Studie und zahlreiche weitere sind resümiert bei Mirijam Beutke, Patrick Kotzur: Faktensammlung Diskriminierung, Gütersloh 2015, online: goo.gl/to5ijV.

¹⁰ Mario Peucker: Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben – Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen, Berlin 2010, 5, online: goo.gl/ueVfqs.

¹¹ Siehe in arbeitsethischer Hinsicht: Moez Khalfaoui, Matthias Möhring-Hesse (Hg.): Eine Arbeitsgesellschaft – auch für Muslime. Interdisziplinäre und interreligiöse Beiträge zur Erwerbsarbeit, Münster 2015.

dass kulturelle Varianz oder „die internationale Geschichte eines Menschen [...] überhaupt zu einem problembesetzten Merkmal wird“¹², hängt auch zusammen mit Prozessen der Bewusstseinsbildung und systemisch mit einem unzureichenden Ausgleich primärer und sekundärer Herkunftseffekte. Und „[e]in großer Teil der bei den Antidiskriminierungsstellen gemeldeten Fälle kommt aus dem Bereich Schule“¹³. Auf der anderen Seite kann gelten: „Bildung ist die zentrale Integrationsdimension“¹⁴, und Schule ein wichtiger Lernort für einen produktiven und – auch interreligiös – kooperativen Umgang mit Heterogenität einschließlich religiöser Vielfalt.

„Integration“ sollte aber nicht fremdbestimmtes Ziel interreligiösen Dialogs sein – sehr wohl jedoch sind Integrationseffekte oftmals ein ‚positiver Kollateralnutzen‘ von gelingendem Dialog. Jedenfalls bei einem sachgemäßen Begriffsverständnis: Denn „Integration“ meint keine Einbahnstraße der Assimilation, so als wäre Integration durch Homogenität erzeugbar¹⁵ oder könnte sich heute noch eine Gesellschaften nur auf ihre gewachsenen Strukturen stützen; vielmehr muss sie „ihre Integration immer wieder neu aus der Verarbeitung einer Mehrzahl von Ressourcen produzieren“¹⁶. Integration ist deshalb immer ein wechselseitiger Prozess von anthropologisch und sozial grundlegendem Charakter: „Der Mensch bedarf der sozialen, geistigen, sprachlichen, sinnentfaltenden Integration. Er ist von Natur aus ein Kulturwesen. Menschen müssen sich, um

¹² Neue Deutsche Medienmacher: „Migrationshintergrund“ abgeschafft, Berlin 2014, online: goo.gl/XxaUHK.

¹³ Aliyeh Yegane Arani: Antimuslimische Einstellungen und Diskriminierungsrealität an deutschen Schulen, in: Christian Pfeffer-Hoffmann, Michail Logvinov (Hg.): Muslimfeindlichkeit und Migration: Thesen und Fragen zur Muslimfeindlichkeit unter Eingewanderten, Berlin 2016, 108-120, online: goo.gl/8CEAzP.

¹⁴ Aladin El-Mafaalani, Ahmet Toprak: Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland: Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen, Berlin 2011, 130, online: goo.gl/8Dqypw.

Das gesamte Kapitel („Konsequenzen für die pädagogische Praxis“, 130-162) ist beachtenswert.

¹⁵ Wilhelm Heitmeyer: Gibt es eine Radikalisierung des Integrationsproblems?, in: Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Bd. 2: Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt/M. 1997, 23-65, 53.

¹⁶ Richard Münch: Elemente einer Theorie der Integration moderner Gesellschaften, in: Heitmeyer 1997 (s. Anm. 15), 66-109, 103.

als Menschen leben zu können, miteinander verständigen, sich über Ziele verabreden, die hierzu erforderlichen Mittel entwickeln, Handlungserwartungen koordinieren.“¹⁷ Darum besteht auch ein spiegelbildlicher Zusammenhang von Integration und sozialer Ungleichheit in ihren unterschiedlichen Dimensionen – ökonomisch (Eigentum, Einkommen, Arbeit, etc.), sozial (Bildung, soziale Teilhabe, Wohnen, etc.) und kulturell (inkl. religiösen Aspekten).

Integrationsdebatten und soziale Ungleichheiten sind also nicht nur ein zu beachtender Kontext von interreligiösem Dialog, sondern auch ein mögliches Thema oder auch bewusst anstrebbares gemeinsames Ziel desselben, wie auch eine erwartbare Wirkung, „denn Dialog baut Brücken mit integrativer Kraft, indem er Personen und Institutionen miteinander in Beziehung bringt“¹⁸. Der Umgang mit „Integrationserwartungen an Schule“ ist gerade für die Gestaltung interreligiöser Begegnungen und Dialoge in diesem wichtigen Lern- und Lebensort besonders herausfordernd.¹⁹

2. Interreligiöser Dialog als Lernchance

Wenn im Folgenden die Lernchancen durch interreligiöse Begegnung und Dialog in den Blick genommen werden, dann gilt dies besonders für eine erste inhaltliche Hinsicht, nämlich (2.1.) das Lernen über (vermeintlich) religiös „Eigenes“ und „Fremdes“, aber auch (2.2.), wenn religiöse bzw. theologische Themen im engeren Sinne Gegenstand sind.

2.1. Interreligiöses Lernen über „Eigenes“ und „Fremdes“

Die angesprochene „integrative Kraft“ und die Chance, (vermeintliche) Gruppengrenzen zu überwinden und gemeinsame Motive zu vertiefen, ist in einem präziser gefassten Begriff

¹⁷ Wilhelm Korff: Migration und kulturelle Transformation, in: Karl-Heinz Kleber (Hg.): Migration und Menschenwürde, Passau 1988, 128-150, 128. Alle drei vorstehenden Zitate nebst ausführlicherer Diskussion auch bei Schmid 2010 (s. Anm. 7).

¹⁸ Schmid 2010 (s. Anm. 7), 531.

¹⁹ Vgl. dazu mehrere Beiträge im entsprechenden Heft 32/1 (2014) von engagement: Zeitschrift für Erziehung und Schule.

von Dialog geradezu inbegriffen: „Dialog“ meint eine sehr spezifische Form des Austauschs, „die eine Verständigung zwischen den Dialogpartnern zum Ziel hat und sich nicht auf verbalen Austausch beschränkt“.²⁰ Dies setzt geeignete Haltungen bzw. „Kompetenzen“ voraus, wie Aufrichtigkeit – das Konzilsdokument *Nostra Aetate* spricht von „sincera cum observantia“²¹ – sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu Perspektivwechsel und Selbstkritik. Einen „Dialog“ führt man nicht, um lediglich Informationen über objektive Tatsachen zu übermitteln – vielmehr ist ein Dialog ein offener Prozess, der immer auch einen Anteil an Wirklichkeitskonstruktion einschließt.²² Dialog zu führen bedeutet dabei immer auch ein Handeln in konkreten Kontexten, die höchstens in einem angestrebten Idealbild frei von Asymmetrien sind.

Derartige Asymmetrien bestehen naturgemäß zwischen religiösen Minderheiten und Vertretern einer als „zugewandert“ betrachteten Religion und Mehrheitsgesellschaft, in welcher Personen und Institutionen in diesem Fall christlicher Prägung über erheblich größere personelle und institutionelle Ressourcen verfügen; ebenso entscheidend aber sind die vorherrschenden Wahrnehmungsmuster. In dieser Situation liegen in interreligiösen Dialoganstrengungen, die eine Haltung der „Augenhöhe“ gerade auch angesichts bestehender Asymmetrien anstreben²³, besondere Chan-

²⁰ Schmid 2010 (s. Anm. 7), 530f, dem weitgehend auch die nachfolgenden Bestimmungen folgen.

²¹ *Nostra Aetate*, Nr. 2, meist übersetzt mit „aufrichtigem Ernst“ oder „aufrichtiger Hochachtung“. Letzteres kommt der theologischen Tradition näher, die „observantia“ als starken Ausdruck gebraucht: Thomas von Aquin erklärt ihn (*Summa Theologiae* II-II q. 102 a. 1 co.) als eine der Ehrerbietung bzw. Frömmigkeit (*pietas*) untergeordnete Tugend, durch die Personen in Würdenstellung Verehrung (*cultus*) und Ehrerbietung (*honor*) gezollt wird. Ausführlich zu *Nostra Aetate* und dessen Wirkungsgeschichte: Andreas Renz: Die katholische Kirche und der interreligiöse Dialog: 50 Jahre „*Nostra aetate*“ – Entstehung, Rezeption, Wirkung, Stuttgart 2014.

²² Vgl. zu Letzterem Rolf Arnold: Verstehen und Verständigung aus pädagogischer Sicht, in: Hamid Reza Yousefi, Klaus Fischer (Hg.): Verstehen und Verständigung in einer veränderten Welt: Theorie – Probleme – Perspektiven, Wiesbaden 2013, 73-85, 78.

²³ Vgl. dazu Hansjörg Schmid: Zwischen Asymmetrie und Augenhöhe. Zum Stand des christlich-islamischen Dialogs in Deutschland, in: Peter Hünslers, Salvatore Di Noia (Hg.): Kirche und Islam im Dialog. Eine europäische Perspektive, Regensburg 2010, 49-89, online: goo.gl/8PRzCW.

cen: Interreligiöser Dialog eröffnet Lernchancen im Blick auf Vorurteile, Stereotypen, die Wahrnehmung von Ambiguität und bricht vermeintliche Gruppengrenzen zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ auf.

Das derzeit vorherrschende Negativbild „des Islams“²⁴ ist ein Problemkomplex, der immer wieder Auseinandersetzungen erfordert. Negative Vorurteile abzubauen und Trenn- bzw. Konfliktlinien entlang religiöser oder kultureller²⁵ Kategorien aufzubrechen, sollte genuines Interesse aller Gesprächspartner und Akteure in den gemeinsamen Lebensräumen von Schule, Kommune oder deutscher bzw. europäischer Gesellschaft sein. Selbst wo Muslime nicht in Person den schulischen Alltag mitprägen, wird zwar nicht mit ihnen, aber über sie geredet. Und dabei werden wenige gesellschaftliche Gruppen in ähnlicher Weise negativ stereotypisiert, sind Wahlkampf- und Reizthema bis hin zum populären Feindbild. Der sogenannte „Negativismus“ medialer Berichterstattung ist gut erforscht²⁶, d.h. die Tendenz, über den Islam in Verbindung mit negativ behafteten Themen, Bildern und Konnotationen zu berichten, ebenso wie die „Wirkungsmacht impliziter Argumentationsmuster“²⁷ dabei.

Ich erwähne diese Muster, weil es zu den „Aufgaben schulischer [...] Bildungsarbeit“ gehört, „derartige Debatten immer dann aufzugreifen, wenn sie Kinder und Jugendliche beschäftigen oder gar belasten. Die große Gefahr besteht darin, dass ein solches Aufgrei-

fen die öffentlichen Debatten lediglich wiederholt oder gar deren zuschreibende Wirkung verstärkt. Ziel muss jedoch sein, die Handlungsfähigkeit Jugendlicher zu stärken. Ein Weg dorthin ist möglicherweise, die Debatten und ihre Auswirkungen auf Dynamiken in der Schulklasse, im Freundeskreis oder in der Familie zu reflektieren und alternative Handlungsmöglichkeiten durchzuspielen.“²⁸

Tatsächlich nehmen viele „den Islam als Bedrohung“ wahr. Um genau zu sein: mehr als 50 bzw. 60 % der 25-39 bzw. ab 40 Jahre alten Befragten.²⁹ Beachtenswert, gerade für die Chancen im Kontext Schule, ist aber auch: Bei den 16-24 Jährigen gilt dies nur für ca. 30 %. Die Erklärung liegt auf der Hand: Jugendliche haben wesentlich mehr Kontakt mit Muslimen.

Quantifiziert man gesamtgesellschaftlich Faktoren, die eine „positive Haltung zu Muslimen“ stärken oder beeinträchtigen³⁰, dann sticht dabei die Kontakthäufigkeit mit Muslimen heraus.

Es zählt in der Tat zu den bestbestätigten Hypothesen der Vorurteilsforschung, dass Vorurteile durch Kontakte verringert werden können – aber keineswegs von selbst schon. Diese sogenannte Kontakthypothese ist deutlich präziser: Demnach können Vorurteile, die nicht gerade besonders tief in der Charakterstruktur eines Individuums verwurzelt sind, durch (1.) statusgleichen Kontakt zwischen Mehrheits- und Minderheitsgruppen (2.) zwecks Verfolgung gemeinsamer Ziele verringert werden. Diese Wirkung wird enorm verstärkt, wenn der

²⁴ Vgl. zur theologisch-interreligiösen Auseinandersetzung damit: Christian Ströbele, Mohammad Gharaibeh, Tobias Specker, Muna Tatars (Hg.): „Kritik, Widerspruch, Blasphemie – Anfragen an Christentum und Islam“, Regensburg 2017, mit weiter Literatur.

²⁵ Vgl. zu „kulturbedingten Konflikten im pädagogischen Alltag“ z.B. die grundlegenden Hinweise bei Wolfgang Nieke: Interkulturelle Erziehung und Bildung, Opladen 2000, 251ff; Meltem Avci-Werning: Prävention ethnischer Konflikte in der Schule, Münster 2004.

²⁶ Vgl. besonders die Forschungen von Kai Hafez; eine Kurzdarstellung bei Ders.: Der Islam in den Medien. Ethno-religiöse Wahrnehmungen von Muslimen und Nichtmuslimen in Deutschland, in: Mathias Rohe, Mouhanad Khorchide, Havva Engin, Hansjörg Schmid (Hg.): Handbuch Christentum und Islam in Deutschland, Freiburg/Br. 2014, Bd. 2, 929-963.

²⁷ Vgl. die minutiösen Analysen bei Daniela Wehrstein: Deutsche und französische Presstexte zum Thema ‚Islam‘. Die Wirkungsmacht impliziter Argumentationsmuster, Berlin 2013.

²⁸ Riem Spielhaus: Muslimische Identitätskonzepte und der Wandel im Integrations- und Migrationsdiskurs, in: KlG A (Hg.): ZusammenDenken. Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus – ein Projekthandbuch, Berlin 2014, online: goo.gl/onXQBZ, 11-20, 19.

²⁹ Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religionsmonitor – verstehen, was verbindet: Sonderauswertung Islam 2015, Gütersloh 2015, auch in der Zusammenfassung: „Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick“, online: goo.gl/92158x, 10.

³⁰ Vgl. Detlef Pollack u.a.: Grenzen der Toleranz: Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa, Wiesbaden 2014; siehe auch Gert Pickel, Alexander Yendell: Einstellungen zu fremdreligiösen Gruppen in Deutschland und ihre Bedingungsfaktoren, in: Martina Löw (Hg.): Vielfalt und Zusammenhalt, Frankfurt 2014, Bd. 1, 247-264.

Kontakt (3.) institutionell gestützt wird (per Gesetz, Tradition oder lokaler Stimmung) und (4.) zur Wahrnehmung gemeinsamer Interessen und gemeinsam empfundener Menschlichkeit zwischen den Mitgliedern der beiden Gruppen führt³¹. Aber bestimmte Faktoren, z.B. gegenseitige Konkurrenz und Statusunterschiede, können auch dazu führen, dass sich mit dem Kontakt Vorurteile eher verstärken.

Es geht deshalb darum, ein „inklusives Wir-Gefühl“³² zu ermöglichen, gerade auch in schulischen Kontexten, wo dies z.B. in Bezug auf den Einsatz kooperativer Lerntechniken empirisch bestätigt ist.³³ Aber: Eine Statusgleichheit ist derzeit nicht in jeder Hinsicht möglich, solange beispielsweise nur weniger als 3 % des Bedarfs an Islamischem Religionsunterricht gedeckt werden kann, solange islamische Gemeindefarbeit zu allergrößten Teilen in Ehrenamtlichkeit besteht, solange Prozesse der Professionalisierung und des Strukturaufbaus noch in den Anfängen stecken, gerade auch in so wichtigen Bereichen wie Seelsorge und Sozialer Arbeit. Umso wichtiger ist daher, um es zu wiederholen, eine Haltung der Offenheit, Aufrichtigkeit und Anerkennung.

2.2. Interreligiöses Lernen über religiöse Themen im engeren Sinne

Interreligiöser Dialog und Begegnung im Sinne eines derart qualifizierten Kontakts einer Kooperation in gemeinsamen Anliegen bietet also allein schon in Bezug auf die Wahrnehmung des vermeintlich „Fremden“ und „Eigenen“ erhebliche Lernchancen. Das gilt auch in inhaltlicher Hinsicht, also für theologische Themen im engeren Sinne. Auch hier ist die Zielbestimmung zu klären. Denn handelt es sich nicht zwischen Christentum und Islam um

jeweils universale und konkurrierende Wahrheitsansprüche? Bestehen nicht eindeutige Gegensätze, wenn zum Beispiel die Gottessohnschaft Jesu für Muslime ebenso wenig anzuerkennen ist wie für Christen die Letztgültigkeit des Korans als göttlicher Offenbarung? Solche Differenzen sind ebenso wenig einzu-ebnen, wie sie verschwiegen werden dürfen. Vieles spricht dafür, dass auch bei allen denkbaren Annäherungen letztlich unauflösbare Infragestellungen verbleiben. Gerade das aber ist produktiv nutzbar. Das gilt allein schon für die Aufgabenstellung auf jeweils eigener Seite: Wo Konflikte und Widersprüche auftreten, ist zu überlegen: Ist die eigene Botschaft denn überhaupt bereits klar genug reflektiert und formuliert? Handelt es sich um Missverständnisse, die möglicherweise ausräumbar sind? Vielleicht auch um berechtigte Kritik, die in die eigenen Selbstklärungen aufzunehmen ist?

Eine solche Offenheit ist durchaus im Sinne auch maßgeblicher Texte der katholischen Kirche. Besonders hervorzuheben sind die Maximen des bereits 1991 publizierten Dokuments „Dialog und Verkündigung“. Demnach verlangt der Dialog die „Offenheit für die Wahrheit“: Dabei „gibt die in Jesus Christus geschenkte Fülle der Wahrheit nicht jedem einzelnen Christen die Garantie, daß er in deren Vollbesitz sei. Letztendlich wissen wir, daß die Wahrheit nicht einer Sache gleicht, die wir besitzen, sondern eine Person ist, der wir zugestehen müssen, von uns Besitz zu ergreifen. Dies ist ein nicht endender Prozeß. Der Dialog kann sie dazu bewegen, verwurzelte Vorurteile aufzugeben, vorgefaßte Meinungen zu revidieren und manchmal sogar einer Reinigung ihres Glaubensverständnisses zuzustimmen“³⁴.

Diese Offenheit des Prozesses gemeinsamer Suche nach der Wahrheit hat mehrere Dimensionen. Zu unterscheiden sind insbesondere

³¹ Vgl. Gordon Allport: *The nature of prejudice*, Cambridge 1954, bes. 281ff. Seitdem zahlreiche weitere Präzisierungen, u.a. durch Stuart W. Cook, und Bestätigungen durch hunderte Studien, vgl. unter den Metastudien v.a. diejenigen von Thomas F. Pettigrew, Linda Tropp und Co-Autoren, z.B. Dies.: *A meta-analytic test of intergroup contact theory*, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 90 (2006), 751-783.

³² Vgl. auch die „Schlussfolgerungen für ein gelingendes Miteinander“ der Religionsmonitor – Sonderauswertung Islam 2015 (s. Anm. 29), Kurzfassung, 13.

³³ Vgl. Avci-Werning (s. Anm. 25), 96ff.

³⁴ Päpstlicher Rat für den Interreligiösen Dialog, Kongregation für die Evangelisierung der Völker: *Dialog und Verkündigung: Überlegungen und Orientierungen zum Interreligiösen Dialog und zur Verkündigung des Evangeliums Jesu Christi*, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1991, Nr. 49, online: goo.gl/smdYre. Weitere kirchliche Dokumente bei Schmid 2006 (s. Anm. 7), 173ff.

die Ebenen von Glaubensinhalten bzw. -Sätzen und von Glaubensvollzügen. Zwischen beiden kann es durchaus auch Diskrepanzen geben, ebenso wie mögliche Allianzen oder Konfliktlinien in vielen Themen eher quer zu Religionsunterschieden liegen – so etwa bei klassischen Kontroversthemata wie z.B. der Stellung der Frau.

Auch wenn interreligiöser Dialog gerade in theologischen Fragen erhebliche Lernchancen bietet, sollten die bereits angesprochenen Asymmetrien mit im Blick bleiben: Lange fehlten Räume für professionelle innermuslimische Selbstklärungen. Auf der anderen Seite steht die große Aufmerksamkeit für den Islam unter den bereits angesprochenen islamkritischen Zuspitzungen, was gerade Muslime leicht in die womöglich überfordernde Rolle der Befragten bringt³⁵ – und plötzlich ist ein junges Mädchen, mit vielerlei Interessen, Hobbys und Persönlichkeitsmerkmalen „die Muslimin“³⁶, die „den Islam“ erklären soll! Damit soll natürlich nicht gesagt, dass dieses Mädchen besser gar nicht hätte zu Wort kommen sollen – wohl aber, dass die Moderation eines solchen Gesprächs einiges an Feingefühl verlangt.

Dasselbe gilt in der Zusammenarbeit für inter-/multi-religiöse Vorhaben: Vielerorts ist es eine Herausforderung, ein muslimisches Gegenüber als Kooperationspartner zu finden und einzubeziehen. Ein ‚virtueller‘ Einbezug, etwa über Text- oder Filmbeispiele, kann zumindest erwogen werden – mit Formaten wie „Forum am Freitag“ u.a.m. gibt es bereits zahlreiche inhaltlich hochwertige Aufbereitungen zu zentralen und aktuellen Themen auch der interreligiösen Beziehungen. Je nach Konstellation hilft dies aber schon aufgrund des fehlenden ‚Rückkanals‘ oft nur begrenzt weiter.

Exkursionen etwa in Moscheegemeinden oder Einladungen sind ein Mittel der Wahl. Wo die Leitung von Moscheevereinen z.B. wegen sprachlicher Barrieren schwer in Frage kommt,

gibt es möglicherweise im Bereich ehrenamtlicher Dialogbeauftragter oder der muslimischen Jugendarbeit Ansprechpartner, in wenigen Glücksfällen gibt es Islamische Religionslehrer, sonst vielleicht aber kompetente muslimische Lehrkräfte, in günstigen Ausnahmesituationen vielleicht auch universitäre Dozenten oder Studierende aus der Islamischen Theologie im lokalen Umfeld. Wichtig ist auf jeden Fall der Kontakt zu den Eltern – möglichst nicht erst dann, wenn diese als Vermittler in möglichen Konflikten in Betracht kommen.³⁷

3. Interreligiöser Dialog, um das gemeinsame Zusammenleben zu gestalten³⁸

Ein interreligiöser Dialog auf der Inhaltsebene bietet also erhebliche Lernchancen, setzt aber auch anspruchsvolle Bedingungen voraus, die aufgrund fortbestehender Asymmetrien gerade in schulischen Kontexten, wo erst wenigerorts islamischer Religionsunterricht angeboten werden kann, vor Herausforderungen stellen. Neben der Inhaltsebene im engeren Sinne sollte ebenfalls die Praxisebene gemeinsamer Engagements und z.B. schulischer Projekte im Blick sein.

Dafür sprechen nicht nur pragmatische, sondern auch genuin theologische Gründe. So unterscheidet etwa der Rabbiner Jonathan Sacks eindrücklich zwei Programmatiken: interreligiöse Gespräche „face to face“, die ertragreich sein können, aber voraussetzungsreich sind, und gemeinsame Anstrengungen „side by side“³⁹ als Einsatz für geteilte Anliegen, die religiösen Differenzen voraus liegen und tiefer ansetzen als jede theoretische Auseinandersetzung. Letztere könnten auf den ersten Blick als defensiv-pragmatisches Aus-

³⁵ Vgl. Schmid 2006 (s. Anm. 6), 175.

³⁶ Vgl. zu derartigen Mechanismen auch Hussein Hamdan, Hansjörg Schmid: Junge Muslime als Partner. Ein empiriebasierter Kompass für die praktische Arbeit, Weinheim 2014, 160ff.

³⁷ Vgl. auch Lamya Kaddor, Jörgen Nieland: Herausforderungen und Chancen in Bildungseinrichtungen. Grundinformationen zum Islam und Anregungen zum Umgang mit muslimischen Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern, Düsseldorf 2008, online: goo.gl/FBDVjw. Zu einigen typischen Situationen siehe: Ulrike Hinrichs, Nizar Romdhane, Markus Tiedemann: „Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil!“ 50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet, Mülheim/Ruhr 2012.

³⁸ Vgl. zum Folgenden auch Schmid 2006 (s. Anm. 7), 182ff.

³⁹ Siehe Jonathan Sacks: The Home We Build Together: Recreating Society, London 2007, Kap. 15.

weichen gewertet werden, aber nicht nur der Erfolg spricht für sie. Das vertieft Sacks auch biblisch: So böten etwa die Propheten „poetische“ Zielvorstellungen, etwa in der Utopie vom harmonischen Zusammenleben von Wolf und Lamm (Jes 11,6-9). Die Propheten hatten die „bessere Presse“ als die „ersten und größten Gesellschaftskritiker“, „unermüdlich in ihrem Ruf nach Integrität und Gerechtigkeit“. Indes: „ihr Erfolg jedoch war begrenzt“. Nur Jona erreicht einen tatsächlichen Gesellschaftswandel. Demgegenüber kann Jeremia (vgl. Jer 29,4-7) als „politischer Realist“ gelten, wenn er die exilierten Juden aufruft, sich in die babylonische Gesellschaft einzubringen: „Betrachtet die Wohlfahrt der Stadt als eure eigene. Arbeitet für sie. Betet für sie. Arbeitet ihr zu. Bleibt im Glauben. Bewahrt eure Identität. Seid euch selbst gegenüber wahrhaftig, aber seid ein Segen für die, unter denen ihr lebt!“ Derartige Kompromisse stellen „prosaischere“ Programme vor, wie sie auch die Rabbinen im Talmud umschreiben, keine Utopien, sondern Gesetze „für das Hier und Jetzt“ – denen im biblisch-historischen Kontext eminenter Erfolg beschieden war.

Für einen Vorrang der Handlungsorientierung statt Wortorientierung plädieren auch muslimische Stimmen.⁴⁰ Diesen Äußerungen entsprechen die drängenden Handlungsfelder für muslimische Akteure, wie Strukturaufbau und Professionalisierung in Bereichen der Wohlfahrt und Sozialen Arbeit, mit Schwerpunkten z.B. in der Jugendarbeit/-hilfe, Frauen- und Seniorenarbeit, und der Seelsorge, z.B. in Pflege, Krankenhaus, Hospiz oder Justizvollzugsanstalten. In vielen dieser Felder können christliche Organisationen aufgrund ihrer, teilweise konfliktvollen, eigenen Erfahrung, und auch ihrer genuinen Motivation einer Zuwendung zu allen bedürftigen Menschen gleich welcher Religion, Gesprächs- und Kooperationspartner sein – sodass sich sowohl in programmatischer Hinsicht wie in den Einzelkonkretionen breite Bereiche aussichtsvollen interreligiösen Austauschs und der Zusammenarbeit nahe legen. Auch zahlreiche dezentrale interreligiöse, oft

zivilgesellschaftliche Initiativen⁴¹ haben gute Erfahrungen damit, die jeweiligen örtlichen Belange, Alltagsprobleme, gesellschaftlichen und politischen Anliegen aufzugreifen.

Diese Praxisdimension interreligiösen Dialogs ist nicht lediglich ein defensives Ausweichen. Sie ist im Einzelnen sowohl theologisch und insbesondere sozialetisch vertiefbar und zählt zu den Kerndimensionen des Dialogs, wie sie sehr prägnant auch im Dokument „Dialog und Verkündigung“ angesprochen werden. Dieses nennt (a) einen „*Dialog des Lebens*“, insbesondere des nachbarschaftlichen Zusammenlebens, (b) einen „*Dialog des Handelns*“ „für eine umfassende Entwicklung und Befreiung der Menschen“, (c) einen „*Dialog des theologischen Austausches*“ v.a. unter „Spezialisten“ und (d) einen „*Dialog der religiösen Erfahrung*“.⁴²

Die erste Form ist für das Zusammenleben im Kontext Schule unmittelbar einschlägig und kann durch Projekte und z.B., insofern in möglicher Überschneidung mit der angesprochenen vierten Form, auch durch multi-religiöse Veranstaltungen zu besonderen Anlässen gemeinsamen Ausdruck finden.⁴³ Ein „Dialog des Handelns“ kann darüber hinaus in konkreten Vorhaben Wirklichkeit werden, sowohl im Schulareal selbst wie auch in der jeweiligen Kommune (z.B. in sozial-karitativen Projekten, etwa im Bereich der Flüchtlingsarbeit, oder im Einsatz für Umwelt⁴⁴). Mein Plädoyer geht dahin, verstärkt über derartige Projekte an Schulen nachzudenken – die wiederum auch einer inhaltlichen Vertiefung z.B. im Religions- oder Ethikunterricht offen stehen.

⁴¹ Vgl. z.B. die Zusammenschau bei Eva Maria Hinterhuber: *Abrahamitischer Dialog und Zivilgesellschaft. Eine Untersuchung zum sozialintegrativen Potenzial des Dialogs zwischen Juden, Christen und Muslimen*, Stuttgart 2009.

⁴² Päpstlicher Rat für den Interreligiösen Dialog 1991 (s. Anm. 34), Nr. 42.

⁴³ Unter den zahlreichen jüngeren Publikationen und Arbeitshilfen hierzu s. z.B. Harmjan Dam, Selçuk Doğruer, Susanna Faust-Kallenberg: *Begegnung von Christen und Muslimen in der Schule. Eine Arbeitshilfe für gemeinsames Feiern*, Göttingen 2016.

⁴⁴ Erwähnenswert ist an dieser Stelle die noch junge islamische Umweltbewegung mit Akteuren wie Hima e.V. oder NourEnergy; vgl. hierzu Monika Zbidi: *Aufruf zum Öko-Dschihad*, in: *Qantara.de*, Bonn 2013, online: goo.gl/WtWxzb.

⁴⁰ Vgl. die Zusammenstellung bei Schmid 2006 (s. Anm. 6), 184.

Zusammenfassend möchte ich einige Bedingungen zum Gelingen interreligiöser Dialoge festhalten: Grundlegend sind klare, übereinstimmende, gemeinsam gesetzte Ziele (im Unterschied zu Verzweckungen, z.B. durch Integrationsanliegen). Bestehende Asymmetrien sollten beachtet werden. Stereotype Wahrnehmungen sollten zu überwinden versucht werden, z.B. durch Aufarbeitung ihrer Entstehungsmechanismen, ebenso wie gruppeninterne Differenzierungen und Ambiguitäten beachtet werden sollten: So verbietet sich etwa die „Übertragung dessen, was Splittergruppen tun, auf die Gesamtgruppe“ oder ein Messen „eigene[r] Ideale [...] mit der Wirklichkeit des Gegenübers“⁴⁵. Religiöse Positionierungen sollten klar und transparent artikuliert werden und mögliche Konflikte als Chancen begriffen werden, diese weiter zu reflektieren. Vor allem aber kommt es an auf geeignete Haltungen bzw. ‚Kompetenzen‘ wie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, zur Empathie, zum Aushalten von Differenzen, zur Selbstdistanz und Selbstkritik.⁴⁶

⁴⁵ Schmid 2006 (s. Anm. 6), 179.

⁴⁶ Vgl. auch die sechs Kategorien interreligiöser Kompetenz nach: Albert Biesinger, Klaus Kießling, Josef Jakobi, Joachim Schmidt (Hg.): Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Münster 2011, 160-166.

Katholische Schulen als Orte interreligiösen Lernens

Hinführung

Katholische Schulen sind keine Eliteschulen, die eine auserwählte Klientel von handverlesenen Schülerinnen und Schülern mit einer bestimmten – „elitären“ – Art von Erziehung und Bildung versorgen würden oder die nur den eigenen „Nachwuchs“ heranziehen wollten. Im Gegenteil, katholische Schulen sind einerseits „ganz normale“ Schulen mit einer Schülerschaft, die in der Regel dem natürlichen Umfeld der Schulen entstammt. Andererseits sind sie aber auch besondere Orte, an denen ein bestimmter Geist herrscht, eine bestimmte, charakteristische und profilierte Grundhaltung bei den Beteiligten anzutreffen ist. Erziehung und Bildung erfolgt „im Geist der Frohen Botschaft“,¹ was ein besonderes Klima, eine spezielle, spürbare Schulatmosphäre hervorbringen will. Im Idealfall wird eine *Haltung der Wertschätzung* gegenüber jeder und jedem, die mit der Schule verbunden sind, gepflegt – den Lernenden untereinander, gegenüber deren Eltern und weiteren Angehörigen, im Verhältnis von Lehrenden und Lernenden, im Beziehungsgeflecht des gesamten Personals und Umfelds der Schule.

Die Stichworte „Haltung“ und „Wertschätzung“ sollen in den folgenden Ausführungen in den Mittelpunkt gerückt werden, wenn es darum geht, einen – in der langen Geschichte katholischer Schulen relativ neuen – Bildungsauftrag in die Realität umzusetzen, einen Auftrag, der aus der rasanten gesellschaftlichen Veränderung erwachsen ist – nämlich, dass katholische Einrichtungen zu Orten des Dialogs mit anderen Kulturen und Religionen werden. Die Bi-

schofskonferenz sieht in diesem Punkt einen der zentralen Leitgedanken für kirchliche Erziehungs- und Bildungseinrichtungen: „Katholische Schulen sind Orte des Dialogs und der menschlichen Gemeinschaft in Vielfalt.“² Bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil (1962-1965) waren katholische Einrichtungen weitgehend „Orte des Monologs“, wo sich Katholiken unter Katholiken befanden, wo Bildung weitgehend als Vermittlung praktiziert wurde, wo religiöse Erziehung sich oft genug als Katechismulernen verstand und wo Menschenbildung meist durch Anpassung an vorgegebene Regeln erfolgte. Ziel war die schrittweise Eingliederung der jungen Menschen in die katholische Kirche und die Hervorbringung von Nachwuchskräften für verantwortliche Positionen in Kirche und Gesellschaft.

Wie konnten und können aus den Orten des Monologs „Orte des Dialogs“ werden? Was sind die Voraussetzungen für interreligiösen Austausch und Begegnung der Kulturen? Welche Qualitätsmerkmale können katholische Schulen aufweisen, wenn es darum geht, ihr Profil als „katholisch“ beizubehalten und *gleichzeitig* ihre Ausrichtung konsequent dialogisch, weltoffen, interkonfessionell und interreligiös zu orientieren?

1. Heterogenität als Grundmerkmal jeder Schule – auch der katholischen

Ausgangspunkt des Nachdenkens über Schule, Unterricht, Profile, didaktische Ausrichtung der vernetzten Fächer, Schulkultur und Schulentwicklung muss der Blick auf die Realität gesellschaftlicher Verhältnisse der jeweiligen Zeit sein. Kaum ein Bereich ist so sensibel an die Bedingungen und Veränderungen von Gesellschaft geknüpft wie der Bildungssektor. Bil-

¹ Vgl. Die deutschen Bischöfe (2016): Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Nr. 102), Bonn.

² Ebd. S. 28ff.: Leitgedanke 6.

derung im Allgemeinen und Schule im Speziellen sind extrem abhängig von politischen Vorgaben, gesellschaftlichen Erwartungen, Einflüssen der sozialen Umwelt und neuerdings selbstverständlich auch von der rasanten Medialisierung der Lebenswelt. Die neuen Medien prägen Alltag, Kommunikationsformen, Identitäten und Mentalitäten, Beziehungsverhalten, ja das gesamte Zusammenleben der Menschen auf nie dagewesene Weise.

Ebenso sind Schule und Bildung von der schnell voranschreitenden Pluralisierung der Gesellschaft betroffen. Zuwanderung, Globalisierung, Vielfalt der Lebensformen, der Kulturen und Religionen sind charakteristische Kennzeichen gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen. Im Bereich von Schule und Unterricht schlagen sich diese Muster insbesondere in der zunehmenden *Heterogenität* der Schülerschaft, Elternschaft, Zusammensetzung der Klassen, auch der Lehrenden nieder. Der Begriff der Heterogenität setzt sich derzeit mehr und mehr gegenüber dem bisher häufig verwendeten Begriff der Pluralität durch.³ Letzterer kann zwar Verschiedenheit – z.B. kulturelle, religiöse, weltanschauliche – umgreifen, allerdings schwerer die Bedingungen von sozialer Ungleichheit oder Bildungsungerechtigkeit. Konkret: Eine Klasse ist zwar immer plural in ihrer Zusammensetzung, sie umfasst Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Kontexten. Aber die Frage nach der sozialen, ökonomischen bis hin zur körperlichen, gesundheitlichen Verschiedenheit und ggf. Ungerechtigkeit wird durch die Rede von „Pluralität“ eher verschleiert. Heterogenität heißt: Auch die Voraussetzungen, Bedingungen und (Lern-)Chancen können höchst ungleich sein, oft genug auch ungerecht. Bildung muss immer darauf ausgerichtet sein, möglichst Bildungsungerechtigkeiten auszugleichen und denen bessere Chancen zu verschaffen, die von Hause aus benachteiligt sind. Vor diesem Hintergrund wird die Rede von der Heterogenität auch zu einem besonderen Auftrag für katholi-

sche Schulen: Es geht nicht nur darum, eine „schöne bunte Vielfalt“ zu pflegen und plurale Voraussetzungen zu kennen und zu würdigen. Es geht auch darum, die Frage nach Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit innerhalb der Schulkultur zu berücksichtigen.

Eine solchermaßen „aufgeklärte Heterogenität“⁴ kann eine Seh- und Orientierungshilfe für katholische Schulen bedeuten: Lehrerinnen und Lehrer sowie alle Verantwortlichen sehen die Verschiedenheiten, wissen um (soziale und ökonomische) Hintergründe von Unterschieden, berücksichtigen Schwächen und Stärken, die nicht nur Folge unterschiedlicher Begabungen sind, sondern oft genug Folge sozialer Ungleichheiten.

Gleichzeitig umgreift der Begriff der Heterogenität die Frage nach der Möglichkeit, Differenzen in kultureller und religiöser Hinsicht wahrzunehmen und sie in konstruktiven Austausch, in Dialog zu bringen. Interkulturelle und interreligiöse Bildung sind das Gebot der Stunde. Ohne Sensibilisierung für fremde Kulturen und andere Religionen, ohne Anerkennung der unterschiedlichen religiösen Lebensformen und Gemeinschaften, ohne Wertschätzung und Respekt wird das Zusammenleben der Menschen in unserer Gesellschaft und darüber hinaus in Europa sowie weltweit auf Dauer nicht gelingen. Katholische Schulen leisten durch ihre besondere Schulkultur einen kleinen, aber äußerst wertvollen Beitrag. Entscheidend dabei ist die „Haltung“, die innere Haltung und die kommunikative Haltung der und dem anderen gegenüber. Was aber ist „Haltung“?

2. Kleine „Pädagogik der Haltung“

Der Begriff der Haltung wird in der Alltagssprache verwendet, hat aber auch eine lange philosophische und pädagogische Tradition. Alltagssprachlich bezeichnet er die „Gesamtheit des Auftretens, sich Bewegens, sich Verhaltens und Gewohnheiten eines Menschen“.⁵

³ Zu den verschiedenen begrifflichen Diskussionskontexten, den Vorteilen und Schwierigkeiten der Termini Pluralität, Differenz, Diversity, Heterogenität etc. siehe: Grümmel, Bernhard (2017): Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg.

⁴ Ebd., S. 91ff.

⁵ Guthoff, Heike / Landweer, Hilge (2010): Habitus, in: Sandkühler, Hans Jörg (Hg.), Enzyklopädie Philosophie, Bd. 1, Hamburg, S. 961-967, hier S. 961f.

Wenn wir anderen Menschen begegnen, sehen wir oft schon an ihrer äußerlichen Haltung, was ihnen momentan wichtig ist oder wofür sie stehen. Aufrecht mit forschem Gang geradeaus gehend oder gebückt, gebeugt, demütig, verzweifelt, trauernd: Die Körperhaltung verrät vieles, wenn auch niemals alles, was im Inneren eines Menschen vor sich geht. Ein Mensch mit Haltung wird im Allgemeinen geschätzt, sie oder er stehen für ihre Überzeugungen ein, sie sind den Nächsten gegenüber offen und zugewandt, sie repräsentieren in der Regel ein bestimmtes, meist positiv eingeschätztes Verhältnis zu sich selbst und zu ihren Mitmenschen.

„Haltung“ steht also für „Beziehung“, sie ist die äußerlich sichtbare Gestalt von bestimmten Beziehungsformen. Dabei geht es um mehrere Beziehungsdimensionen gleichzeitig: die Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur umgebenden Welt. Die Beziehung zu sich selbst wird sozialwissenschaftlich als „Identität“ erforscht, wozu es eine lange Forschungstradition in Psychologie, Entwicklungspsychologie und Pädagogik gibt, um genauer zu bestimmen, was Identität bedeutet und wie sie heute, angesichts pluraler Lebenswelten und des Auflösens festgelegter Identitätsmuster, gefasst werden kann.⁶ Entscheidend für die gegenwärtige Diskussion um Identität ist die Tatsache, dass das Verhältnis zu sich selbst stark geprägt ist durch „soziale Identität“, also soziale Zugehörigkeiten und Vernetzungen. Sie bestimmen darüber, wie die einzelnen sich selbst definieren, sich selbst sehen, sich selbst verstehen. „Haltung“ als Teil der Identität des Menschen ist demnach eng verbunden mit den sozialen Kontexten, in denen sich eine Person bewegt und zugehörig fühlt. Dieser Aspekt der Haltung wird in der soziologischen Diskussion unter dem Stichwort „Habitus“ reflektiert, worauf ich sogleich eingehen werde.

Zuvor sei noch der philosophische Haltungsbzw. Habitusbegriff erwähnt, wie er seit Aris-

toteles Verwendung findet (gr. *hexis*): „In der gesamten aristotelisch-scholastischen Tradition bedeutet Habitus eine erworbene Verhaltensdisposition bzw. Gewohnheit, die ein bestimmtes Verhalten leicht vollziehen lässt und so zur ‚zweiten Natur‘ des Menschen wird. Im Unterschied zu Fähigkeiten und Affekten sind Habitus als Tugenden und Laster Gegenstand moralischer Beurteilung.“⁷ Das bedeutet, dass Habitus bzw. Haltung eine bewusste, freie Entscheidung voraussetzt. Das Individuum entscheidet sich für eine bewusste Haltung, aus der bestimmte Handlungen vollzogen werden.

Im Unterschied dazu betont die spätere soziologische und schließlich pädagogische Theorie im Anschluss an Pierre Bourdieu, dass der Habitus eine vor allem sozial erworbene Disposition darstellt. Habitus besteht aus erworbenen Denk- und Handlungsschemata, die der sozialen Umwelt entstammen und die die Haltung des Menschen prägen. Ein solches Verständnis von Habitus hat enorme Auswirkungen auf ein pädagogisches Verständnis von Haltung.⁸ Bildungsprozesse können als Habitualisierungsprozesse verstanden werden. Im Folgenden soll jedoch nicht der Fokus auf den Erwerb von Habitusformen auf Seiten der Lernenden gerichtet werden, sondern auf die Bedeutung des Habitus bzw. der Haltung *auf Seiten der Lehrenden*, was für den Bildungsvorgang insgesamt entscheidend ist. Die Haltung der Lehrpersonen beeinflusst den Lern- und Bildungsprozess, die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die individuelle Entwicklung der jungen Menschen in besonderem Maße.

Grundsätzlich gilt: Ist die Haltung der Lehrperson gekennzeichnet durch Anerkennung und Wertschätzung, können günstige Einflüsse auf die Entwicklung der Lernenden erwartet werden. Diese Tatsache kommt besonders in Schulen zum Ausdruck, die großen Wert auf eine Schulkultur legen, in der jede und jeder geschätzt und anerkannt wird, wo die und der

⁶ Überblick: Keupp, Heiner (2017): Identitätsbildung und Sinnfindung im Jugendalter, in: Boschki, Reinhold et al. (Hg.) (2017). Person – Persönlichkeit – Bildung, Münster, S. 41-53; Pirker, Viera (2013): Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern.

⁷ Guthoff / Landweer (2010): Habitus, a.a.O., S. 962.

⁸ Liebau, Eckart (2014): Habitus, in: Wulf, Christoph / Zirkas, Jörg (Hg.): Handbuch pädagogische Anthropologie, Heidelberg, S. 154-164.

Einzelne zählt und mit den anderen zusammen eine Gemeinschaft bildet, die als Ganze für diese Werte steht. Eine solche „Kultur der Anerkennung“,⁹ die eine „lebenswerte Schule“¹⁰ als Ziel hat, wird auch in katholischen Schulen realisiert und immer wieder angestrebt. Anerkennung soll insbesondere denen zuteilwerden, die in der Alltagswelt unter Mangel an Anerkennung leiden, die aus schwierigen sozialen oder familiären Verhältnissen stammen oder aufgrund ihrer Herkunft bzw. der Herkunft ihrer Familien benachteiligt werden.

Genau hier ist die Schnittstelle für katholische Schulen, die „Orte des Dialogs“ sein wollen und sollen – sowohl des interkulturellen wie interreligiösen. Das Vernetzungsmodell des Marchtaler Plans sieht ja weit mehr als eine fachliche Vernetzung vor, sondern zielt auf den ganzen Menschen. Neben den fachlichen Bereichen, die vernetzt unterrichtet werden, sind gleichzeitig immer auch die personalen, sozialen, ethischen und religiösen Dimensionen im Blick – im Idealfall sowohl im Unterricht als auch in der Schulkultur. „Ort des Dialogs“ heißt hier zunächst Wahrnehmung der unterschiedlichen Voraussetzungen, Geltenlassen differenter Herkünfte und Zugehörigkeiten als gleichberechtigt neben der katholischen Zugehörigkeit, Aufmerksamkeit und schließlich Wertschätzung. Genau dies setzt auf Seiten der Lehrenden und der Verantwortlichen eine Haltung voraus, die einen eigenen Standpunkt repräsentiert und von dort aus andere, differente, vielleicht fremde Standpunkte respektiert. Hier zeigt sich, wie stark die Haltung verbunden ist mit einer Kompetenz zum Aufbau von – professioneller – Beziehung.

Doch diese „pädagogischen Beziehungsformen“¹¹ dürfen nicht einseitig gedacht, sondern müssen stets symmetrisch und in strikter Wechselseitigkeit verstanden werden. Lernende und Lehrende lernen voneinander, dies gilt

⁹ Jäggle, Martin et al. (Hg.) (2013): Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Baltmannsweiler.

¹⁰ Jäggle, Martin et al. (Hg.) (2009): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien.

¹¹ Seichter, Sabine (2014): Pädagogische Beziehungsformen, in: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch pädagogische Anthropologie, Heidelberg, S. 227-236.

insbesondere in Fragen des interreligiösen und interkulturellen Lernens. Nur so kann die Schule ein wirklicher „Ort des Dialogs“ für alle Beteiligten werden.

3. Kleine „Theologie der Haltung“

Wer andere Religionen verstehen will, wendet sich ihnen üblicherweise zunächst *phänomenologisch* zu, versucht also zu erfassen, wie sich die jeweilige Religion „zeigt“. Religiöse Menschen bzw. Glaubende werden in Bildern und Filmen in erster Linie über ihre Haltungen dargestellt. Meist sind es Gebetshaltungen oder Haltungen, die während ritueller Handlungen eingenommen werden: Glaubende stehen, knien, werfen sich nieder, erheben die Hände oder falten sie, senken den Kopf, blicken nach oben, machen Kreuzzeichen, rituelle Waschungen und vieles mehr. Die Haltungen, insbesondere die Gebetshaltungen, sind für bestimmte Religionen typisch, ja, in den meisten Fällen sind sie sogar Erkennungszeichen.

In der biblischen Tradition werden Körperhaltungen besonders dann virulent, wenn es zu Gottesbegegnungen kommt. Um nur wenige Beispiele aufzuführen: Mose wird aufgefordert, stehen zu bleiben, also „Haltung anzunehmen“, die Schuhe auszuziehen, als er dem brennenden Dornbusch nahe kommt (Ex 3,2ff.). Gleichzeitig verhüllt er sein Gesicht. Der Prophet Elija, der als Suizidkandidat unter dem Ginsterbusch lag und sterben wollte, stellt sich in der Höhle auf (nimmt Haltung an) und verhüllt ebenfalls sein Gesicht, als er spürt, dass Gottes Gegenwart nahe ist (1Kön 19,1-13). Und im Neuen Testament verändert Jesus die Haltungen der Menschen, denen er begegnet. In der Begegnung mit ihm werden die Menschen aufgerichtet, bekommen sie Haltung, Heilung und Würde, z.B. als er die Schwiegermutter des Petrus heilt und „aufrichtet“ (Mk 1,31) oder als er eine Frau am Sabbat heilt: „Und er legte ihr die Hände auf. Im gleichen Augenblick richtete sie sich auf und pries Gott.“ (Lk 13,13)

Die äußerlichen Formen der Haltung verweisen auf eine Tiefenstruktur, die für die Beziehung zu Gott steht. Die Gottesbeziehung ver-

ändert unsere Haltung. Daraus wird ersichtlich, dass Haltung ein zutiefst theologischer Begriff ist. Im Zusammenhang mit dem hier gestellten Thema – Katholische Schulen als Orte interreligiösen Lernens – wird dies besonders sichtbar in der „Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu nichtchristlichen Religionen“ (*Nostra Aetate*), die das Zweite Vatikanische Konzil kurz vor seinem Ende 1965 promulgierte.¹² Papst Johannes XXIII. kann zu Recht als Urheber des Dokuments gelten, da er zunächst ein ganz neues Verhältnis der Kirche zum Judentum etablieren wollte. Kurz vor Beginn des Konzils begegnete der Papst dem jüdischen Historiker Jules Isaak (1877-1963), dessen Ehefrau, Tochter und Schwiegersohn im Holocaust ermordet wurden. Johannes war von der inneren Haltung des schwer gezeichneten und trotzdem so aufrechten Mannes so sehr berührt, dass er sich die von Jules Isaak erwähnten zentralen Punkte einer völligen Neuordnung des Verhältnisses zu den Juden zu eigen machte und augenblicklich den Auftrag erteilte, eine Erklärung über das jüdische Volk auszuarbeiten. Hier beginnt die Textgeschichte von *Nostra Aetate*, dessen Titel im Deutschen meist ungenau wiedergegeben wird. Nach dem lateinischen Titel heißt es nicht „Erklärung über das *Verhältnis* der Kirche zu nichtchristlichen Religionen“, sondern „Erklärung über die *Haltung (habitudine)* der Kirche zu nichtchristlichen Religionen“. Diese *habitus*, diese neue Haltung, die das Konzil für die Beziehung zu andern Religionen entwickelt, wird zum Maßstab für christliches Handeln nicht nur auf der kirchenpolitischen Ebene, sondern auch für das Zusammensein im zwischenmenschlichen Bereich, in den Kirchengemeinden und kirchlichen Einrichtungen.

Diese grundsätzliche Neuausrichtung wurde als „Kopernikanische Wende“ der Kirche in ihrer Einstellung zu den Religionen bezeichnet.¹³ Aus der überheblichen Haltung des Her-

abblickens auf andere Religionen wird ein Dialog auf gleicher Augenhöhe, der von tiefem Respekt und Wertschätzung dem anderen gegenüber geprägt ist. Papst Franziskus zeigt in seiner Enzyklika *Evangelii Gaudium*, wie eine solche dialogische Haltung konturiert werden kann. In diesem Dokument taucht das Wort „Dialog“ an mehr als 50 Stellen auf und wird als theologisches Grundstichwort erarbeitet. Stets wird es in enger Verbindung mit einer christlichen Haltung gebracht.¹⁴ Für die Begegnung mit anderen Menschen gilt generell: „Es ist nötig, zu der Einsicht zu verhelfen, dass der einzige Weg darin besteht zu lernen, den Mitmenschen in der rechten Haltung zu begegnen, indem man sie schätzt und als Weggefährten akzeptiert ohne innere Widerstände. Noch besser: Es geht darum zu lernen, Jesus im Gesicht der anderen, in ihrer Stimme, in ihren Bitten zu erkennen.“ (Abschnitt 91) Und speziell für die Begegnung mit anderen Religionen schreibt der Papst: „Eine Haltung der Offenheit in der Wahrheit und in der Liebe muss den interreligiösen Dialog mit den Angehörigen der nicht christlichen Religionen kennzeichnen ...“ (Abschnitt 250).

Hier wird einmal mehr deutlich, wie sehr Haltung ein Beziehungsbegriff ist. Beziehung setzt Haltung voraus, in Fall interreligiösen Lernens eine Haltung der Offenheit, Neugier, Wertschätzung und Liebe.

4. Qualitätsmerkmale einer katholischen Schule als „Ort interreligiösen Lernens“

Für die konkreten Umgangsformen in Schule und Gemeinde sowie für interreligiöse Lernprozesse nennt der Religionspädagoge Stephan Leimgruber folgende Punkte, die unmittelbar aus einer dialogischen Haltung resultieren:¹⁵

- fremde Personen und Zeugnisse wahrnehmen
- religiöse Phänomene deuten

¹² *Nostra Aetate* (lat./dt.), Text in: Hünermann, Peter / Hilberath, Bernd Jochen (Hg.) (2004-2006): Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil (5 Bände), Freiburg; Band 1, 355-362. Kommentar: Siebenrock, Roman: *Nostra Aetate*. Theologischer Kommentar, in: ebd., Band 3, S. 591-693.

¹³ Leimgruber, Stephan (2009): *Interreligiöses Lernen*, München, S. 40ff.

¹⁴ Papst Franziskus (2013): *Apostolisches Schreiben „Evangelii Gaudium“*; hier zitiert nach Ausgabe: Papst Franziskus (2014): *Die frohe Botschaft Jesu. Aufbruch zu einer neuen Kirche*, Leipzig.

¹⁵ Leimgruber (2009): *Interreligiöses Lernen*, a.a.O., S. 42-44.

- einen neuen Zugang zum eigenen Glauben ermöglichen
- durch Begegnungen lernen
- das Gemeinsame und das Fremde entdecken
- sich in existenzielle Auseinandersetzung verwickeln lassen

Deutlich wird, dass die Beziehung zum Anderen, Fremden auch eine Rückwirkung auf das eigene Selbst- und Glaubensverständnis hat. Wer Menschen anderer Religionen und Kulturen aufrichtig (also mit „aufrechter“ Haltung) und mit Offenheit begegnet, wird aus dieser Begegnung nicht unverändert hervorgehen. Wichtig ist, dass ein Kommunikationsraum geschaffen wird, der den Partnern ermöglicht, sich vertrauensvoll einzubringen und auszutauschen. Der Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow hat schon vor Jahren Kommunikationsregeln für den interkulturellen und interreligiösen Austausch aufgestellt, die als Qualitätsmerkmale für Orte interreligiösen Lernens gelten können. Beispielsweise formuliert er Kommunikationsregel Nr. 5 folgendermaßen: *„Schaffe für die Kommunikation über religiöse Unterschiede unter besonders sorgfältiger Rücksichtnahme auf religiöse Minderheiten eine Atmosphäre des Vertrauens und kommuniziere grundsätzlich über Religion in einer religionsfreundlichen Grundhaltung!“*¹⁶

Um solche Elemente in die Realität des schulischen Zusammenlebens einzuführen, bedarf es einer Schulkultur, die es möglichst vielen Beteiligten ermöglicht, auf aktive Weise und mit eigener Stimme beteiligt zu sein. Wie oben in Abschnitt 1 aufgezeigt, ist dies nicht einfach dadurch möglich, dass man die Vielfalt preist, ohne sich über die ungerechten Strukturen, die hinter den Differenzen stehen, bewusst zu werden. Wenn aber ein pluralitätsorientierter Ansatz die strukturellen Unterschiede und Ungerechtigkeiten nicht zu-, sondern aufdeckt, können auch Minderheiten in ihrer Fremd- und Eigenartigkeit zur Geltung kommen und in ihren spezifischen Bedürfnissen gefördert werden.

¹⁶ Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt. Bd.2, Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh, S.114-123, hier S. 120.

Dies erfordert ein besonderes Maß an Professionalität auf Seiten der Verantwortlichen und der Lehrkräfte. In der neueren Professionsforschung wird Professionalität im pädagogischen Feld insbesondere mit drei Sichtweisen charakterisiert.¹⁷ Der *Persönlichkeitsansatz* stellt bei pädagogisch Handelnden deren Persönlichkeit, persönliche Beziehungsfähigkeit und Glaubwürdigkeit in den Mittelpunkt. Für Lehrerinnen und Lehrer an katholischen Schulen und für Religionslehrkräfte würden an dieser Stelle ihr eigener Standpunkt, ihre eigene Religiosität, die sie in das Schulleben einbringen, und ihre Orientierungskraft im Blick auf Glaubensfragen ins Spiel kommen. Der *strukturtheoretische Professionsansatz* geht vom Habitus-Modell aus und nimmt die Haltungen der Lehrkräfte in den Blick. Hier werden die professionellen Beziehungsstrukturen untersucht, die Lehrenden zu Lernenden aufbauen, sowie die Professionalität in Krisen und Widersprüchlichkeiten. Schließlich wird im *kompetenzorientierten Professionsansatz* ein Bündel von Kompetenzen ausgemacht, die zum professionellen Handeln gehören, die aber im Unterschied zum Persönlichkeitsansatz nicht einfach „in die Wiege gelegt“ sind, sondern durch Aus-, Fort- und Weiterbildung erworben, erweitert und vertieft werden können. Zu den professionellen Kompetenzen von Religionslehrkräften gehören u.a.: Professionswissen, pädagogisches Wissen und Können, theologisch-religionspädagogische Kompetenz, religionsdidaktische Kompetenz, erzieherische Begleitungskompetenz, diagnostische Wahrnehmungskompetenz, Kommunikations- und Konfliktlösekompetenz, Evaluationskompetenz, schulkulturelle Kompetenz und Innovationskompetenz. Die Professionalität der Lehrkräfte kann gefördert werden, wenn alle drei Ansätze Beachtung finden, wenn beispielsweise die Glaubwürdigkeit und Beziehungsfähigkeit unterstützt werden, wenn ermöglicht wird, dass pädagogisch Handelnde eine reflektierte und selbstreflektierende Haltung einnehmen können, wenn sie in ihrer spirituellen Kompetenz

¹⁷ Zum Folgenden siehe: Pirner, Manfred L. (2012): Wer ist ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung, in: Burrichter, Rita et al. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart, S. 13-32.

gefördert werden und schließlich und nicht zuletzt, wenn Lehrende in Aus- und Fortbildung Anregungen für den Aufbau von interreligiöser Kompetenz erwerben.

Die Religionspädagogin Mirjam Schambeck entwickelt in ihren Reflexionen zur interreligiösen Kompetenz ein theologisches Differenzmodell, das die Liebe als Schlüssel zum Verständnis von Differenz in den Mittelpunkt rückt. Das Fremde wird in der Liebe als das nicht ganz Andere begriffen, sondern als das, auf was ich bezogen bin, zu was ich eine Beziehung aufbauen kann. Diese Bezogenheit aufeinander ist nicht zerstörerisch und böse (wie im Dualismus), das Fremde wird nicht vom Eigenen absorbiert oder dominiert. Im Idealfall ermöglicht die Liebe eine Macht- und Herrschaftsfreiheit in der Beziehung zum Anderen. Das Eigene wird in liebende Beziehung zum Anderen gesetzt.

Hier findet sich eine parallele Argumentationsfigur wie im Vatikanischen Dokument „Erziehung zum Interkulturellen Dialog in der katholischen Schule“ aus dem Jahr 2013.¹⁸ Katholische Schulen, heißt es in Abschnitt 55, müssen sich heute notwendig mit der Frage der interreligiösen Begegnung auseinandersetzen. Dabei wird eine wesentliche Aussage gemacht, die das Selbstverständnis kirchlicher Schulen fortschreibt: „Das Erziehungskonzept darf nicht die eigene ‚Identität‘ als einziges Ziel haben, sondern muss die zunehmend multireligiöse Zusammensetzung der Gesellschaft berücksichtigen, woraus sich die Notwendigkeit ergibt, die verschiedenen Glaubensrichtungen zu kennen und mit deren Gläubigen sowie mit Nichtgläubigen in Dialog zu treten.“ (Abschnitt 55) Katholische Schulen sind also nicht Selbstzweck der Kirche, sie sind nicht allein für das „Eigene“ und die eigene Identitätsbildung da, sondern verstehen sich konsequent in Beziehung mit anderen Menschen, Kulturen und Religionen. Deshalb ist Erziehung zum interkulturellen und interreligiösen Dialog

ein grundlegendes Prinzip katholischer Schulen (vgl. Abschnitt 61):

Wenn katholische Schulen „Orte des interreligiösen Lernens“ werden sollen, erfordert dies Mut auf Seiten der Verantwortlichen und die Bereitschaft, nicht nur das Andere und Fremde kennenzulernen, sondern sich auch von Anderen verändern zu lassen. Eine solche Haltung aufzubauen ist nicht einfach und stellt eine dauerhafte Aufgabe für pädagogisch Handelnde dar. Sie wäre aber ein besonderes Qualitätsmerkmal kirchlicher Schulen.

¹⁸ Kongregation für das katholische Bildungswesen (2013): Erziehung zum Interkulturellen Dialog in der katholischen Schule. Zusammen leben für eine Zivilisation der Liebe, Vatikanstadt (www.vatican.va; deutsche Übersetzung: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz).

Das religions- und kultursensible Handlungsfeld in der Schule im Kontext von Flucht, Migration und Integration

Der Religionsplural als Normalfall an unseren Schulen

Blicke ich auf meine eigene Schulzeit an einem staatlichen Gymnasium in den 70er und frühen 80er Jahren zurück, so beschränkte sich der „Faktor Religion“ meist auf die Erteilung von wöchentlich zwei Deputat-Stunden Religionsunterricht und die vierteljährliche Freistellung zur Teilnahme am Schülergottesdienst in einer der Schule benachbarten Kirchengemeinde. Das Lernen über Weltreligionen fand im Normalfall ohne Begegnung mit Angehörigen dieser Religion statt, mit Ausnahme eines Unterrichtsganges zur Synagoge der nächst größeren Nachbarstadt im Rahmen des Geschichtskurses der 12. Jahrgangsstufe.

Heute findet das interreligiöse Lernen auch an staatlichen Schulen durch die tägliche Begegnung mit vielen unterschiedlichen Lebens- und Glaubenspraktiken auf dem Pausenhof und in der Klassengemeinschaft statt. Aber auch die eigene Religion ist viel bunter geworden. An einer Grundschule im Rhein-Main-Gebiet, die ich im Schuljahr 2014/2015 kennengelernt habe, nahmen 20 von 75 Kindern der dritten Jahrgangsstufe an der Lerngruppe „katholischer Religionsunterricht“ teil. Nur vier dieser Kinder besaßen keinen Migrationshintergrund in ihrer Elterngeneration. Neun weitere deutsche Kinder dieser Lerngruppe besaßen mindestens einen zusätzlichen Kulturhintergrund – aus ost- und südeuropäischen Ländern, aber auch aus Afrika und dem Nahen Orient. Zusätzlich waren in diesem Schuljahr sieben Kinder christlich-orthodoxer Konfessionen als Flüchtlinge aus Syrien und dem Irak dazugekommen und nahmen als Gäste am Unterricht teil.

Man kann voraussetzen, dass die gleiche Vielfalt kultureller Lebenspraktiken auch in den anderen Religions- und Ethiklerngruppen dieser Jahrgangsstufe bei Muslimen, evangelischen Christen, weiteren Religionsangehörigen und Konfessionslosen anzutreffen ist. Damit hat jede Religionslerngruppe schon für sich intern in jedem Schuljahr neu zu klären: „Auf welcher Basis können wir unsere unterschiedlichen kulturellen Potentiale einbringen?“ und „Wer sind wir überhaupt?“ Auch außerhalb des konfessionell getrennten Religionsunterrichts ist es für die ganze Schulgemeinschaft ebenso eine zunehmend bedeutsame Frage, wie sich die Schülerinnen und Schüler in ihren unterschiedlichen religiösen und kulturellen Identitäten begegnen, austauschen und miteinander leben können. Interreligiöses Lernen tritt an unseren Schulen aktuell also aus dem Fachunterricht Religion heraus und wird zu einem wichtigen Teil des interkulturellen diversity-management einer Schulgemeinschaft. Damit betrifft dies auf Seiten der Lehrerschaft auch nicht mehr nur die Schulseelsorger und Religionslehrer/innen, sondern das ganze Kollegium, insbesondere auch die Schul- und Klassenleitungen. Noch einmal verstärkt gilt dies in den Integrationsklassen, in denen die Kinder von Geflüchteten an das deutsche Schulsystem herangeführt werden.

Interreligiöses Lernen als Querschnittsaufgabe

Religiöse Vielfalt ist Teil der kulturellen Vielfalt an unseren Schulen und sollte entsprechend als Ressource betrachtet und genutzt werden. Selbstverständlich ist das jedoch noch nicht. Häufig wird der Faktor Religion vor allem mit seinem Gefährdungs- und Radikalisierungspotential verbunden und löst so Unsicherheiten und Ängste gegenüber religiösen Lebensprak-

tiken vor allem junger muslimischer Geflüchteter aus. Dabei mögen im Einzelfall dort, wo es einen gegebenen Anlass dazu gibt, Workshops zur „Extremismusprophylaxe“ oder interventive Maßnahmen zur Deradikalisierung sinnvoll und zielführend sein. Doch darf nicht aus dem Blick geraten, dass die Beschäftigung mit den unterschiedlichen religiösen Identitäten unserer Schülerinnen und Schüler nicht erst aus gegebenem Anlass beginnen darf. Wie in allen Dingen, die den Schülerinnen und Schülern existenziell wichtig erscheinen, sind auch ihre spirituelle Dimension und ihre religiösen Suchbewegungen pädagogisch professionell zu begleiten. Dies gilt besonders dort, wo diese ihren Bezug zur Lerngruppe und zur Schulgemeinschaft betreffen. Interreligiöses Lernen gehört als organischer Teil der interkulturellen Kompetenz zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schulen im Sinne einer Querschnittsaufgabe unseres pädagogischen Tuns. So lässt sich auch der Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der deutschen Kultusministerkonferenz (in der Überarbeitung von 2013) verstehen. Wir müssen lediglich im folgenden Zitat aus dieser Erklärung den interreligiösen Anteil an der interkulturellen Kompetenz stets mitbedenken.

„Interkulturelle Kompetenz, deren Erwerb eine Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft ist, bedeutet aber nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren.“ (KMK, 1996 & 2013, 2).

Folgende sieben Maßnahmen werden von der Kultusministerkonferenz für die Umsetzung dieses Axioms empfohlen:

- Schule nimmt Vielfalt als Normalität und Potential für alle wahr.
- Interkultureller Kompetenzerwerb ist Aufgabe aller Fächer und der Schulkultur außerhalb des Unterrichts.

- Interkultureller Kompetenzerwerb ist allen Schülerinnen und Schülern ungeachtet ihrer Herkunft zu vermitteln und geschieht unter Einbeziehung der Elternhäuser (offene Schule).
- Interkultureller Kompetenzerwerb ist in den Lehrplänen und in der Lehrerbildung (Fort- und Weiterbildung) zu verankern.
- Interkultureller Kompetenzerwerb fördert bewusst den Ausbau mehrsprachiger Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern.
- Interkultureller Kompetenzerwerb ist von der Schulleitung als Querschnittsaufgabe des schulischen Bildungsauftrags zu steuern.
- Interkultureller Kompetenzerwerb ist bewertbar, zertifizierbar und von der Schulaufsicht überprüfbar.

Bezogen auf den interreligiösen Anteil der interkulturellen Kompetenz erscheint es vor diesen Empfehlungen nicht nur zumutbar, sondern geradezu geboten, dass alle pädagogisch Tätigen auch mit den religiösen Identitäten der Schülerinnen und Schüler wertschätzend umgehen können und diese als Potential für das gemeinsame Leben und Lernen an unseren Schulen zu nutzen versuchen – und zwar unabhängig von der eigenen weltanschaulichen Verortung. Dies erfordert mittel- und langfristige Fortbildungsmaßnahmen, wie sie ähnlich auch bei der Einführung von Konzepten des sozialen Lernens oder des kooperativen Lernens unternommen wurden.

Religionssensible Pädagogik und interreligiöse Kompetenzen

Wenn Interreligiöses Lernen als Teil einer Querschnittsaufgabe schulpädagogischen Tuns anerkannt wird, so muss auch die Religionspädagogik beantworten, wie sie sich zu dieser Aufgabe verhält. Wo und zu welchen Bedingungen verortet sie sich zwischen sozialem Lernen, Mediation, diversity-management, Inklusionskonzepten und transkultureller Erziehung? Welche Elemente einer kultur- und religionssensiblen Schulkultur können religionspädagogisch verantwortet und bestimmt werden?

Für die Freiburger Religionspädagogin Mirjam Schambeck ist es in dieser Hinsicht wesentlich anzuerkennen, dass der Religionsplural heute fast überall in Deutschland der Regelfall ist. Aus der Begegnung muss aber ein Mehrwert für das eigene Leben gezogen werden: „Was nützt es, Kapitel über die Weltreligionen in die Curricula einzubauen, wenn dies keine Auseinandersetzung darüber anstößt, was sich daraus für das eigene Leben gewinnen lässt?“ (Mirjam Schambeck, 2013, 161). Dabei kommt sie in der Bestimmung dieses Mehrwerts des interreligiösen Lernens dem oben zitierten Beschluss der Kultusministerkonferenz sehr nahe: „Interreligiöse Bildung, die den Religionsplural ernst nimmt, muss einen Beitrag dazu leisten, dass Menschen eine eigene, begründete Position bezüglich der Frage ausbilden, wie Eigenes und Fremdes, sowie Eigenes im Angesicht des Fremden zu verstehen ist“ (Mirjam Schambeck, 2013, 161). „Jemand, der mit dem Religionsplural angemessen gut umgehen kann, [hat] die Fähigkeit“, Eigenes und Fremdes zu unterscheiden (Diversifikationskompetenz) und zugleich Eigenes und Fremdes miteinander in Beziehung zu setzen (Relationskompetenz) (vgl. Mirjam Schambeck, 2013, 174).

Martin Lechner, emeritierter Leiter des Instituts für Jugendpastoral an der PTH Benediktbeuern, formuliert es folgendermaßen: Religionsensible Erziehung zielt auf Lebensfähigkeit junger Menschen, nicht auf ihre Konfessionalität. In der religionssensiblen Erziehung geht es um eine religiöse Sensibilisierung und Alphabetisierung, um Heranwachsende zu befähigen, die religiöse Kultur zu verstehen, sich im religiösen Pluralismus zu orientieren, ethische Konfliktsituationen gut zu lösen, Krisensituationen des Lebens zu bewältigen (Vgl. Martin Lechner, 2009, 11-29).

Eine religionsensible Schulkultur setzt also an den individuellen und kulturell bestimmten Glaubenspraktiken der Schülerinnen und Schüler an und soll sie dazu befähigen, sich mit ihren eigenen religiösen Orientierungen und denen der anderen, aber auch mit ihrer eigenen Rolle in der Lern- und Schulgemeinschaft handlungsorientiert auseinanderzusetzen.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede bieten Chancen für ein auto-reflexives Lernen am anderen für das Eigene. Die Frage ist: „Wer sind Wir?“, und: „Wie gehen wir miteinander und mit unseren unterschiedlichen religiösen Identitäten um?“ Das Thema betrifft also nicht nur Geflüchtete und Migrierte, sondern die ganze Lern- und Schulgemeinschaft. Interreligiöses Lernen ist somit eine Frage, an der sich die individuelle Lebensfähigkeit unserer Schülerinnen und Schüler herausbilden kann und muss. Dieser Ansatz einer religionssensiblen Erziehung trifft sich mit den Anforderungen, welche die Kultusministerkonferenz an den interkulturellen Kompetenzerwerb gestellt hat. Er ist andererseits, das ist meine Erfahrung aus zahlreichen Fort- und Weiterbildungen im pädagogischen Bereich, auch anschlussfähig für die Arbeit interreligiöser Teams und zum Beispiel aus einer islamischen Pädagogik begründbar. Ich beziehe mich hierbei auf die von Harry H. Behr erarbeiteten Kompetenzen in schulischen Bildungskontexten (Harry H. Behr, 2013, 36-39) und ihre Umsetzungen in christlich-islamischen Unterrichtsprojekten (Dina Salama / Carmen Trautner, 2013, 165f.) ebenso wie auf die gemeinsam erarbeiteten Standards für pädagogische Fort- und Weiterbildungen im religionssensiblen Handlungsfeld (Harry H. Behr / Frank van der Velden, „Geisenheimer Standards“, 2017, 17f.).

Unterbrochene religiöse Bildungskarrieren bei jungen Geflüchteten

An jungen Geflüchteten beobachten wir an unseren Schulen häufig unterbrochene Bildungskarrieren, wie Jette van der Velden am Beispiel von vier minderjährigen Geflüchteten an einer deutschen Grundschule beschrieben hat (vgl. Jette van der Velden, 2017, 10-14). Dies lässt sich zum Beispiel für den Bereich mathematischer Kompetenzen recht gut bestimmen. Wenn ein syrisches Mädchen im Sommer 2012 in Aleppo eingeschult wurde, aber nach drei Monaten aufgrund von äußerer Gefährdung aus der Schule genommen werden musste und die nächsten drei Jahre des Bürgerkriegs weitgehend in der elterlichen Wohnung in Aleppo verbrachte, wenn sie danach seit dem Frühjahr 2015 mit Mutter und

Geschwistern im Frühjahr 2015 auf der Flucht war, bis sie bei Verwandten im Rhein-Main-Gebiet unterkam und endlich im Spätsommer 2015 in Deutschland eingeschult wurde, dann verfügt dieses mittlerweile 10jährige Mädchen unter Umständen nur über wenige mathematische Grundfertigkeiten. Es ist durchaus möglich, dass es nur mit den Fingern rechnen kann, dass mathematische Vorläuferfunktionen (Begriffe von Zahl, Menge, Ziffer) kaum ausgebildet sind und dass es sich den Zahlenraum bis 20 noch erarbeiten muss – ohne dass deswegen eine dyskalkulische Störung vorliegen muss. Der fehlende Kompetenzerwerb lässt sich unter Umständen auch durch die unterbrochene Bildungskarriere erklären.

Wenn religiöse Bildungskarrieren unterbrochen werden, ist das Ergebnis oftmals nicht unähnlich. Häufig haben diese Kinder in ihren Familien religiöse Grunderfahrungen gemacht. Sie besitzen ein Urvertrauen, ein Sich-gehalten-Fühlen. Sie kennen anhand familiärer Regeln die Bedeutung des Pflichtbewusstseins und wollen das Beispiel ihrer Eltern nachahmen und „auch Gott etwas geben“. Sie ahmen religiöse Riten nach, haben vielleicht schon den Tod eines älteren Familienmitgliedes erlebt und ahnen, dass es etwas gibt, was die menschliche Existenz übersteigt. In diesem Sinne besitzen sie bereits eine gewisse Offenheit für Transzendenz.

Aber sie können die so erworbenen Kompetenzen nicht mehr wie gewohnt beim Spielen auf der Straße oder in der Nachbarschaft im Kontakt mit Kindern anderer kultureller oder religiöser Identität ausprobieren. Aleppo ist ja eine multikulturelle und multireligiöse Metropole mit großen christlichen, armenischen, kurdischen, alawitischen und sunnitischen Bevölkerungsanteilen. Das weitgehend unverkrampte Miteinander der religiösen Gemeinschaften in der Zeit vor dem Bürgerkrieg machte es möglich, auf das Eigene stolz zu sein und den anderen etwas von sich zeigen und einen authentischen Einblick zu gewähren. Es war möglich, neugierig auf andere zu sein und Vielfalt als schön zu erleben – auch im Bereich gelebter Religiosität. Ein gutes Beispiel dafür sind die öffentlichen Prozessionen in der

Karwoche in den von Christen bewohnten Vierteln oder der ökumenische Brauch, am Karfreitag „sieben Kirchen“ konfessionsübergreifend zu besuchen, um ein frohes Osterfest zu wünschen; ebenso wie die gute Sitte, sich in den Nachbarschaften religionsübergreifend zu den großen Jahresfesten zu beglückwünschen (vgl. dazu Frank van der Velden, „Rettet Eure guten Geschichten!“, 2017, 13-18). Diese interreligiösen Basiskompetenzen werden bei Kindern in dem Maße nicht mehr ausgebildet, in dem religiöse Vielfalt nicht mehr beim Spielen mit den Nachbarskindern erfahrbar ist, sondern hauptsächlich anhand der Uniform gegnerischer Milizen bewusst wird. Auch innere Vielfalt in der eigenen religiösen Gruppe zuzulassen wird dann als gefährlich eingeschätzt, weil sie angeblich die Stärke der eigenen Position gegenüber der gegnerischen Partei schwächt.

Weiterhin fehlen in dieser Situation häufig die formale religiöse Schulbildung und damit das im regulären Bildungskanon vermittelte Wissen um die eigenen politischen und kulturellen Konzepte einer Friedensgesellschaft, zu denen immer auch der Erwerb von Kompetenzen für das Zusammenleben mit den Angehörigen anderer Religionen gehörte (vgl. Frank van der Velden, 2016, 21-28). Diese Konzepte entsprechen zwar selten unseren westlichen Vorstellungen von einer freiheitlichen, gleichberechtigten Bürgergesellschaft, auch haben sie die Verfolgung religiöser Minderheiten nicht immer verhindert. Aber sie vermittelten doch nachdrücklich die Existenz rechtlicher und gesellschaftlicher Regelungssysteme als Bildungsgut, ermöglichten in der Gesellschaft einen historisch gewachsenen und relativ stabilen Status quo und förderten nicht zuletzt das Wissen um die religiöse Begründbarkeit einer Konvivenz der Religionsgemeinschaften im Lande aus islamischen Quellen. Sie informierten somit auch junge Muslime und Christen über vorhandene Dialogkonzepte im Islam und über Good-practice-Beispiele eines gelungenen Zusammenlebens der Religionen im Lande. Diese Leistung der eigenen Kultur steht nun in der Gefahr, der nächsten Schüलगeneration nicht mehr vermittelt zu werden und als Ressource verloren zu gehen.

Junge Geflüchtete im ethischen und religiösen Vakuum

Die unterbrochene religiöse Bildungskarriere führt viele junge Geflüchtete in ein Vakuum an ethischen und religiösen Weisungen. Dies gilt für unbegleitete minderjährige Geflüchtete, aber auch für viele junge Menschen, die im Bürgerkrieg zu den kämpfenden Milizen stoßen oder zwangsweise von ihnen rekrutiert werden. Nehmen wir das Beispiel eines heute 17-jährigen Eritreers, der im Jahre 2005 in Asmara eingeschult wurde. Mit Unterstützung seiner Eltern, die seine Zwangsrekrutierung als Kindersoldat befürchteten, hat er sich im Jahr 2011 allein auf die Flucht begeben. Ende 2014 kam er nach der Flucht über den Sudan, die libysche Wüste und die Bootsroute nach Lampedusa letztlich im Rhein-Main-Gebiet an und erhielt dort einen Platz in einer Einrichtung, in der unbegleitete minderjährige Ausländer in Wohngruppen betreut werden. Im Spätsommer 2015 wurde er in die Integrationsklasse einer berufsbildenden Schule aufgenommen.

Das Vakuum ethischer oder religiöser Weisungen besteht für solche unbegleitete minderjährige Ausländer häufig auf drei Ebenen: Zum einen sind sie aus den Familienstrukturen gerissen. Die ältere Generation fällt als Weisungsgeber mithin aus. Das gleiche gilt für die politische Autorität der Regierenden. Häufig ist sie der direkte Gegner im Bürgerkrieg, oder die jungen Leute fliehen vor ihr. Sie fällt als weisungsgebende Ordnungsmacht mithin ebenfalls aus. Die Krise der religiösen Autoritäten, die nicht nur im syrischen Bürgerkrieg immer noch auf der Seite des herrschenden Regimes stehen, untergräbt deren Glaubwürdigkeit bei vielen jungen Leuten und führt auf einer dritten Ebene weiter zur Verstärkung des beschriebenen Vakuums ethischer und religiöser Weisungen (vgl. Frank van der Velden, 2011, 161-187).

In der Konsequenz muss sich die nachwachsende Generation ein gutes Stück weit ethisch und religiös selbst bestimmen. Unbegleitete minderjährige Ausländer haben auf der Flucht häufig alles verloren. Neben ihrer Sprache und kulturellen Identität ist oft nur Gott mit ihnen

mitgezogen. Zur kulturellen Trias, an der sie ihre eigene Lebenspraxis ausrichten, gehören die eigene Sprache, das eigene Essen und die eigene Religiosität. Betreuer beobachten in diesem Zusammenhang besonders im ersten Jahr ihres Aufenthalts in Deutschland eine verstärkte Hinwendung zur Religion auch bei solchen unbegleiteten Minderjährigen, die nach eigener Angabe in ihrem Herkunftsland wenig religiös waren. Häufig beschränkt sich ihr Wissen um die eigene Religion aber auf die familiäre Grunderfahrung und rudimentäre rituell geprägte Praktiken. Es fehlt ihnen genauso an religiösem Basiswissen wie an den Möglichkeiten seiner Kontextualisierung im neuen Umfeld des Ankunftslandes. Sie sind dafür also auf Hilfe und Unterstützer von außen und in ihrem sozialen Umfeld angewiesen. Nicht überall ist es möglich, diese Geflüchteten mit muslimischen oder christlich-orientalischen Gemeinden vor Ort in Beziehung zu bringen, die diese Bedarfe erfüllen können.

Unbildung ist aller Extremisten Anfang

In dieses Vakuum hinein drängen dann auch extremistische Ideologien. Es passt dabei sehr gut ins Schema, dass solche Bewegungen das Vakuum differenzierender religiöser Bildung bewusst fördern. So gehört zur Strategie des sogenannten „Islamischen Staates“ (IS) die Verdammung und Zerstörung der Vielfalt islamischer Identitäten und Lebenspraktiken, wie es Anfang Oktober 2014 durch die Zerstörung der historischen Awis al-Qarni-Moschee und ihrer schiitischen Mausoleen in al-Raqqah / Syrien deutlich wurde, um nur ein Beispiel zu nennen. Das gezielte Herstellen eines kulturellen Vakuums wird hierbei bewusst als politische Maßnahme eingesetzt. Durch das Verhindern einer differenzierten religiösen Bildung, die ja auch vielfältige ethische Positionierungen zulassen müsste, wird dem Anbieten vereinfachender „Lösungen“ und stereotyper Sichtweisen der Weg bereitet. Dies verführt in die Welt der Hass-Reden und der Slogans der politischen Rattenfängerei. Anders herum bedeutet dies auch: Die wenigsten Dschihadisten besitzen eine umfängliche muslimische religiöse Bildung, aber alle maßen sich an zu wissen, dass und wie sie im Namen des Islam handeln

dürfen. Bereits im Jahr 2014 haben mehr als 120 sunnitische Gelehrte in einem offenen Brief an al-Baghdadi, den selbst ernannten Kalifen und spirituellen Führer des IS, auf diesen Zusammenhang hingewiesen und an prägnanten Beispielen die Nicht-Theologie des IS gekennzeichnet. Es ist mehr als eine These, eher schon ein häufig beobachteter Zusammenhang: Der Weg in den religiösen Extremismus führt über die Zerstörung religiöser Bildung. Differenzierte religiöse Bildung dagegen macht stark gegen (religiösen) Extremismus.

Geflüchtete, Religion und säkulare Gesellschaft

Schwieriger als diese Dekonstruktion der pseudo-theologischen Ideologie des IS fällt dem Brief der 126 Gelehrten allerdings das Bekenntnis zu einer säkularen, auf freiheitlichen Bürgerrechten gegründeten Gesellschaft, in der sich die islamischen Glaubens- und Lebenspraktiken der nach Europa Geflüchteten bewähren müssen. Auch die Marrakesch-Erklärung (2016) und die Erklärung der al-Azhar-Universität zum muslimisch-christlichen Zusammenleben (2017) führen den von Muhammad in Medina geschlossenen Gesellschaftsvertrag als Blaupause des gesellschaftlichen Zusammenlebens an. Sie setzen also weiterhin ein auf religiöse Begründungen gebautes Gemeinwesen voraus, das den Geltungsrahmen der Bürgerrechte und der positiven wie negativen Religionsfreiheit vorgibt. Dabei gehen aktuell im Bereich der arabischen Welt etliche Staaten am perversen Missbrauch eben dieser religiösen Begründung ihres Gesellschaftssystems zugrunde. Dort wird auch der in diesem Kontext über Jahrhunderte gewachsene und gepflegte bürgerliche Common Sense akut zerrüttet.

Die allseitigen Traumatisierungen des Bürgerkrieges seit 2010 haben vielerorts zu einer Infragestellung des gewohnten Status quo zwischen religiösen Mehrheiten und Minderheiten geführt. Muslimische und christliche Geflüchtete aus Syrien gehen auch in Deutschland kaum mehr aufeinander zu und nutzen ihre eigenen kulturellen Kompetenzen zur

Verständigung nicht mehr auf regelmäßiger Basis. Viele Christen des Orients zeigen nach außen ihre eigene kulturelle Identität vor allem als „religiös Verfolgte“ und präsentieren sich nicht mehr als Teil einer religiös vielfältigen Gesellschaft ihrer Herkunftsländer, auf deren kulturelle und religiöse Konvivenz man doch auch immer ein Stück weit stolz sein durfte. In der Konsequenz werden viele der eigenen „guten“ Geschichten nicht mehr erinnert. Und damit geht auch dem Ankunftsland ein kultureller Beitrag verloren, den die Geflüchteten in den Prozess der Integration mit einbringen könnten.

Andererseits kann die Integration der religiösen Lebenspraktiken und des multireligiösen Zusammenlebens nur zu Bedingungen geschehen, die unser säkular, also eben nicht religiös begründetes Gemeinwesen vorgibt. Und an diesem Punkt können viele der für Deutschland gültigen Antworten auch nur durch eine in Deutschland gewachsene islamische Theologie gefunden werden. Die ist zum Glück an zahlreichen deutschen Hochschulen gerade in der Lehrerausbildung nicht schlecht aufgestellt und auch durchaus bereit, diesen Part zu spielen. An diesem Punkt ergibt sich auch eine zusätzliche Perspektive für das religionsensible Handlungsfeld in der Schule. Zunehmend werden wir in den Kollegien auf die Kompetenzen von kulturell und weltanschaulich gemischten Teams zurückgreifen müssen (und können), zu denen dann auch in Deutschland aufgewachsene und ausgebildete muslimische Teamer gehören.

Literatur:

Al-Azhar-Erklärung zum muslimisch-christlichen Zusammenleben, 2017; http://www.ezw-berlin.de/html/15_8666.php

Brief der 126 sunnitischen Gelehrten, Open Letter to Dr. Ibrahim Awwad Al-Badri, alias 'Abu Bakr Al-Baghdadi', to the fighters and followers of the self-declared 'Islamic State', 19.09.2014; <http://lettertobaghdadi.com>

Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013; http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

Marrakesch-Erklärung, 2016; <http://www.zentrum-oekume-ne.de/fileadmin/content/Materialien/Dokumentationen/Broschueren/Marrakeschdeklaration.pdf>

Behr, Harry H., Islamischer Religionsunterricht in der Kollegstufe, in: Van der Velden, F. (Hrsg.); Behr, Harry H. (Hrsg.); Haussmann, W. (Hrsg.), *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe*, v&v-unipress Göttingen 2013, 17-40

Behr, Harry H.; van der Velden, Frank, „Geisenheimer Standards“ zu Fortbildungen im interreligiösen Kompetenzbereich, in: *Geflüchtete in Schule und sozialer Arbeit*, hrsg. von der KEB Hessen, Wiesbaden 2017, 15-21; <http://www.keb-hessen.de/projekte>

van der Velden, Frank, Ausgewählte Ergebnisse der Interviews mit Geflüchteten zum Thema Religion. Von Bildern, Fakten und Erzählweisen, in: *Rettet Eure guten Geschichten!*, hrsg. von der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, Kassel 2017, 13-18; http://www.ekkw.de/media_ekkw/service_lka/Doku_gute_geschichten_web.pdf

van der Velden, Frank, Religiöse Ressourcen in Zeiten von Arabellion und Flüchtlingskrise, in: *Religion als Ressource in sozialer Arbeit*, hrsg. von der KEB Hessen, Wiesbaden 2016, 21-28; <http://www.keb-hessen.de/projekte/religion-als-ressource/>

van der Velden, Jette, Bildungserfahrungen, Flucht und schulischer Erfolg, in: *Geflüchtete in Schule und Sozialer Arbeit*, hrsg. von der KEB Hessen, Wiesbaden 2017, 10-14; <http://www.keb-hessen.de/projekte/>

Lechner, Martin, *Religionssensible Erziehung*, München 2009

Salama, Dina; Trautner, Carmen, Die Natur des Menschen – eine christliche und islamische Annäherung in religionspädagogischer und –didaktischer Perspektive, in: Van der Velden, F. (Hrsg.); Behr, Harry H. (Hrsg.); Haussmann, W.

(Hrsg.), *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe*, v&v-unipress Göttingen 2013, 151-170

Schambeck, Mirjam, *Interreligiöse Kompetenz: Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen 2013

van der Velden, Frank, Der Tahrir-Platz im Revolutionsjahr 2011. Vom Ort autonomen ethischen und religiösen Lernens, in: Behr, Harry H. (Hrsg.) / Ulfat, F. (Hrsg.): *Zwischen Himmel und Erde. Bildungsphilosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist*, Münster 2014, 161-187

Vielfältige Gottesnarrative im Islam und bei muslimischen Kindern

In der islamischen Theologie ist es treffender, nicht von einem theologisch eindeutigen Gottesbild oder Gottesverständnis zu sprechen, sondern von verschiedenen Gottesnarrativen, die sich im Laufe der Theologiegeschichte entwickelt haben. Diese Narrative sind bis heute in den Vorstellungen der Muslime von großer Bedeutung, wobei sich einzelne Muslime je unterschiedlichen Gottesnarrativen in je unterschiedlicher Weise verbunden fühlen.

Im Folgenden werden die verschiedenen Gottesnarrative aus einer theologischen Perspektive skizziert, um sie anschließend mit den Ergebnissen einer Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Schülerinnen und Schüler ins Gespräch zu bringen. Abschließend werden aus den Erkenntnissen didaktische Herausforderungen formuliert.

1. Die Gottesnarrative in der islamischen Theologie

Sowohl in der formativen (7.-8. Jh.) als auch in der klassischen Zeit (9.-13. Jh.) des Islam beschäftigten sich muslimische Denker mit verschiedenen Fragen wie der nach dem Wesen Gottes, der Willens-, Entscheidungs-, Handlungs- und Wirkungsmacht des Menschen, der Prädestination, der Natur des Koran (erschaffen oder unerschaffen) und vielen weiteren Themen. Innerhalb dieser Diskurse entstanden verschiedene Tendenzen des Denkens, die sich zu theologischen Denkschulen formierten. Drei der etablierten Denkschulen und deren Gottesnarrative werden im Folgenden kurz vorgestellt:

1.1 Das Gottesnarrativ der Mu‘tazila:

Die Mu‘tazila ist Anfang des 8. Jahrhunderts n. Chr. entstanden. Die Schule wird in der Literatur als kritisch-rational bezeichnet. Sie stellte

fünf Prinzipien auf (vgl. Hildebrandt 2007), von denen das erste die Einheit Gottes postuliert und das zweite die Gerechtigkeit Gottes.

Das erste Prinzip der Mu‘tazila fordert, dass es neben dem einen Gott keine anderen Götter gibt.

Das zweite Prinzip bezieht sich auf die Gerechtigkeit Gottes und geht davon aus, dass Gott verpflichtet sei, sich an ein „objektiv bestehendes Wertesystem“ (ebd., S. 138) zu halten. Aufgrund dieses Prinzips lehnte die Mu‘tazila jede Form der Vorherbestimmung durch Gott ab, was unmittelbare Auswirkungen auf die im Koran verankerte Verpflichtung des Menschen zu einer moralischen und gottgefälligen Lebensweise hat. Denn so hat das Konzept von Lohn und Strafe im Jenseits nur dann einen Sinn, wenn der Mensch aus freiem Willen seiner Verpflichtung nachkommt. Daher geht die Mu‘tazila davon aus, dass der Mensch seine Entscheidungen und Taten selbstverantwortet bestimmen kann, also mit einer „Handlungsfähigkeit“ ausgestattet ist (ebd.).

Als „Bindeglied“ zwischen den fünf Prinzipien galt für diese Denkschule die Vernunft (ebd., S. 135). Die allegorische Interpretation bestimmter Koranverse hat es der Mu‘tazila ermöglicht, das Spannungsverhältnis zwischen Offenbarung und Vernunft aufzulösen (vgl. ebd.). Insgesamt hat die mu‘tazilitische Denkschule ein tendenziell rationales Gottesnarrativ konstruiert.

1.2 Das Gottesnarrativ der Aš‘arīya

Die aš‘aritische Denkschule unterscheidet sich grundlegend von der mu‘tazilitischen Denkschule. Sie ist als eine Art Gegenreaktion zur mu‘tazilitischen Lehre entstanden und hat diese zurückgedrängt. Die Rolle der Vernunft

ist im aš'arischen Denken begrenzt, da die Denkschule davon ausgeht, dass Gott weder der Vernunft unterworfen, noch mit ihr zu begreifen ist. Gott wird als allmächtig und allwissend angesehen (vgl. ebd., S. 148). Auch in Bezug auf die Gerechtigkeit Gottes geht die Aš'arīya nicht wie die Mu'tazila davon aus, dass Gott sich an ein „objektiv bestehendes Wertesystem“ halten muss, sondern dass er nicht an (wie auch immer geartete) moralische Grundsätze gebunden ist. Ihrer Ansicht nach legt Gott selbst die Moral und die Werte fest, die nicht rational nachvollziehbar sein müssen. Demzufolge seien die Menschen auf die Offenbarung angewiesen, da sie nicht in der Lage sind, rational festzustellen, was gut und schlecht ist (vgl. Rudolph 1996, S. 331). Das wiederum hat Auswirkungen auf das Lohn-Strafe-System und die Vorstellungen vom Jenseits. Im Gegensatz zu den Mu'taziliten gehen die Aš'ariten davon aus, dass sich keiner sicher sein kann, dass ihm im Jenseits Heil zuteil wird; auch nicht der Fromme, sondern dass jeder auf die Güte Gottes angewiesen ist.

Das gesamte Konzept hat natürlich auf die Handlungs- und Willensfreiheit des Menschen Auswirkungen. In dieser Hinsicht entwickelte die Aš'arīya die Theorie des „Erwerbs“. Diese geht nicht von einer absoluten Handlungsfähigkeit des Menschen aus, sondern besagt, dass sich der Mensch seine Handlungen, die von Gott geschaffen werden, zu eigen macht, indem er sie bewusst ausführt (vgl. van Ess 1991, S. 503).

1.3 Das Gottesnarrativ der Māturīdīya

Die Schule der Māturīdīya wählt einen Mittelweg zwischen der Schule der Aš'arīya und der der Mu'tazila. Ihre Interpretation der Quellen des Islam führt sie dazu, einen vernunftbegabten Menschen anzunehmen und die Weisheit Gottes in den Vordergrund zu stellen (vgl. Berger 2010, S. 84). In Bezug auf die Frage, ob Gott an ein objektives Wertesystem gebunden ist, das der Mensch rational nachvollziehen kann, nimmt die Schule der Māturīdīya einen Mittelweg zwischen den gegensätzlichen Positionen der Mu'tazila und der Aš'arīya ein. Al-Māturīdī, der Gründer der Denkschule, entwi-

ckelte das Konzept der „Weisheit“ Gottes, die sich durch „Güte“ und „Gerechtigkeit“ äußert (vgl. Rudolph 1996, S. 333). Nach diesem Konzept ist Gott der Allmächtige, der Wertmaßstäbe festlegt. Aus dieser Festlegung ergibt sich dann „ein stabiles und intelligibles System von Normen“ (ebd., S. 332). Demnach teilt Gott seine „Ratschlüsse“ durch die „Rationalität der ethischen Normen“ (und auch auf anderen Ebenen) dem Menschen mit (ebd.). Somit integrierte al-Māturīdī sowohl die Sichtweise der Mu'tazila (rationales Vermögen des Menschen) als auch die der Aš'arīya (allmächtiger und unabhängiger Gott).

In Bezug auf die Handlungsfähigkeit des Menschen hat al-Māturīdī ebenfalls eine Lösung zwischen den beiden Positionen der Mu'tazila und Aš'arīya gefunden. Er postuliert ein Zusammenspiel zwischen Schöpfer und Geschöpf, wonach Gott die Handlungen erschafft und der Menschen diese ausführt. Die Handlungsfreiheit des Menschen gewährleistet seine Denkschule dadurch, dass der Mensch „immer das Vermögen zu zwei entgegengesetzten Handlungen besitzt“ (ebd., S. 340). Ein gläubiger Muslim ist demnach derjenige, der dem Glaubensbekenntnis mit dem Herzen zustimmt und mit der Zunge bekennt. Dementsprechend verurteilt Gott die schlechten Taten und nicht den Menschen selbst (vgl. ebd., S. 345).

Aus dieser kurzen Zusammenfassung wird ersichtlich, dass die Gottesnarrative eine Ambiguität erkennen lassen. Diese Meinungsverschiedenheiten galten in der klassischen Zeit des Islam als eine „Gnade für die Gemeinde“, wie Thomas Bauer erläutert. Verschiedene mögliche Wahrheiten standen nebeneinander. Ein Bruch mit dieser Pluralität und Ambiguität lässt sich nach Bauer erst im 19. Jahrhundert erkennen, den er als „Reaktion auf die westlich-moderne Forderung nach ideologischer Eindeutigkeit“ identifiziert (Bauer 2011, S. 191).

Wie sieht es aber nun in der aktuellen Lebenswelt der Muslime aus? Zeigen sich diese verschiedenen Gottesnarrative in den Vorstellungen der Muslime, oder sind sie zugunsten

einer wie auch immer gearteten Eindeutigkeit verschwunden?

Im Folgenden wird gezeigt, dass letzteres nicht der Fall ist und dass insbesondere muslimische Kinder ein breites Spektrum an unterschiedlichen Gottesbildern und -bezügen aufweisen.

2. Die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder

In einer empirischen Studie hat die Autorin dieses Beitrags die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder mit den Methoden empirischer Sozialforschung rekonstruiert. Es war das Anliegen der Studie, die Kinder selbst zu Wort kommen zu lassen, ihre eigenen Relevanzen in den Vordergrund zu stellen und somit ihre individuellen Erfahrungen mit Gott, aber auch ohne Gott zu rekonstruieren. Dabei wurde darauf geachtet, einen Weg zur Erlebenswirklichkeit der Kinder zu finden, in dem nicht von der Forscherin das Thema Gott angesprochen wurde, sondern die Kinder selbst entscheiden konnten, ob sie Gott ins Gespräch bringen wollten oder nicht (vgl. Ulfat 2017, S. 54ff.).

In der Studie wurden muslimische Kinder im Alter von ca. zehn Jahren interviewt, die bereits am islamischen Religionsunterricht teilgenommen hatten (etliche von ihnen auch am Moscheeunterricht). Mit acht Mädchen und sieben Jungen wurden narrative Einzelinterviews durchgeführt. Ihre Familien stammen aus verschiedenen Kultur- und Sprachräumen und gehören unterschiedlichen Strömungen des Islam an. Auf diese Weise wurde die innere Heterogenität des Islam sowohl auf kultureller als auch auf religiöser Ebene abgebildet. Die narrativen Einzelinterviews (vgl. Schütze 1976) wurden mit der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (vgl. Bohnsack 2010) ausgewertet.

Folgende Typen von Gottesbeziehungen konnten bei den muslimischen Kindern rekonstruiert werden:

Typ A: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Personalisierung

Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass Gott als ein Du im Mittelpunkt des eigenen Glaubens steht. Die Art und Weise, wie dieser Typ über Gott spricht, weist einen auf Erfahrung basierenden emotionalen Bezug zu Gott auf. Gottes Existenz wird nicht in Frage gestellt. Aber nicht nur Gott wird in bestimmten Situationen Verfügungsmacht zugewiesen, sondern auch dem Menschen die Handlungsfähigkeit. Dieser Typ setzt sich mit der Deutung von Welt und Mensch sowohl aus religiöser Perspektive als auch aus verantwortungsethischer Perspektive auseinander. Dementsprechend werden sowohl jenseitsbezogene Phänomene als auch immanente Phänomene mit einem hohen Abstraktionsgrad zur Sprache gebracht (vgl. Ulfat 2017, S. 120ff.).

Folgende Zitate sollen das oben Beschriebene illustrierend verdeutlichen (die Interpunktion in den Zitaten entspricht Transkriptionsregeln):

Diese positive Vorstellung von Gott zeigt sich beispielsweise bei Hagen (alle Namen wurden anonymisiert) (Zeile 388-391):

Hagen: ich glaub man fühlt sich bestimmt sicher oder .. weil er hat uns ja erschaffen .. man muss ihn sich ganz nett vorstellen . weil wenn man ihn sich nett vorstellt dann ist er auch nett . aber wenn man ihn sich böse vorstellt dann ist er auch böse für einen halt (7) ja (5)

Der emotionale Bezug zu Gott wird beispielsweise bei Leyla deutlich (Zeile 174-191):

I: hmm (5) und /ehm/ . hast du manchmal Angst

Leyla: also ich hab manchmal vor Dunkel Angst oder wenn ich keine Luft bekomme oder ich hab Angst dass ich Asthma bekomme oder . dass ich meine Eltern verliere vielleicht oder meinen Bruder oder jemanden den ich sehr mag . wie meine Cousine die ist gestorben und ich will auch nicht dass wieder jemand stirbt (14)

I: erzähl mir mehr davon

Leyla: ... also . meine Cousine die war so 17 oder 16 /ehm/ . die // also sie wollte über die

Straße es war grün aber sie wurde von einem Reisebus überfahren . war sehr traurig ich hab geweint . also ich hab dann Allah gesagt dass nie so etwas also passieren soll auch nicht meinen Eltern oder Verwandten oder jemandem den ich sehr mag und darum find ich jetzt meistens jemanden nett bevor er jetzt stirbt oder so etwas (15)

I: ((fragend)) du hast das zu Allah gesagt

Leyla: ja ich hab meine Hände aufgemacht hab gesagt dass nie so etwas passieren soll hab dua (Anm. d. Verf.: Bittgebet) gemacht . hab auch meiner Mutter gesagt dass sie auch // also dua machen soll vielleicht dass es ne Wirkung gibt oder so etwas (5) und seit dem bete ich auch immer mache namaz (Anm. d. Verf.: rituelles Pflichtgebet) tu ich halt

Typ B: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Moralisation und Traditionsorientierung

Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass die Beziehung zu Gott in den Hintergrund tritt und das Befolgen von Geboten, Aufsagen von Gebeten und die dichotome Einteilung von Handlungen in „erlaubt und verboten“, „richtig und falsch“, „gut und böse“ den Kern des eigenen Glaubens bildet. Gott wird die Rolle des Erschaffers eines Lohn-Strafe-Systems zugewiesen, und das Verhältnis zu ihm zeichnet sich durch Zweckrationalität aus. Die Art und Weise des Sprechens von und über Gott zeigt sich häufig als sozial erwünschtes Sprechen. Dieses sozial erwünschte Sprechen ist geprägt von islamisch-religiösen sprachlichen Markern. Es konnte rekonstruiert werden, dass die Antworten, die zugunsten der sozialen Erwünschtheit gegeben wurden, zur Konstruktion eines Zugehörigkeitsraums einer religiösen Gemeinschaft dienen (vgl. ebd., S. 168ff.).

Folgendes Zitat aus dem Interview Canan soll die oben beschriebene dichotome Sicht illustrierend verdeutlichen (Zeile 117-119):

Canan: Also wenn jemand in Schwierigkeiten ist /ehm/ beschützt Allah die u n d ... bestraft die anderen Menschen i n Hölle und (29) also

ich glaube Allah ist nur bei guten Menschen da und nicht bei schlechten (7) und weiter weiß ich nicht

Das folgende Zitat von Kaltrina soll die Herstellung eines Zugehörigkeitsraums illustrierend darstellen (Zeile 535-546):

Kaltrina: Aber mein Onkel // aber meine Tante hat keinen // also meine Tante ist muslimisch und meine Tante hat einen Deutschen geheiratet und die Frau hat gesagt es kommt immer auf den Vater an was das Kind ist aber meine Tante hat gesagt aber das geht nicht weil das Kind wurde ja nicht getauft

I: Mhm

Kaltrina: Und deswegen ist es islamisch

I: Mhm

Kaltrina: Und mein Onkel wollte sich // der weiß jetzt nicht was er machen will // will er immer noch Deutscher oder islamisch bleiben dann hab ich ihn gefragt der hat gesagt also ich würde mich schon für Islam unterziehen hat er gesagt

Typ C: Relationierung des Selbst zu immanenten Größen im Modus der Gottesferne

Dieser Typ ist durch ein weitgehendes Fehlen von transzendenten Größen gekennzeichnet. Im Mittelpunkt der Haltung stehen immanente Größen wie beispielsweise zwischenmenschliche Beziehungen. Gott existiert zwar, jedoch nicht als ein Du, sondern als soziale Realität. Er wird in den Narrationen eher in den Phantasiebereich verortet. Transzendente Phänomene wie der Tod werden immanent gedeutet. Die Äußerungen dieses Typs sind sozial. Soziale Phänomene werden aus einer verantwortungsethischen Perspektive thematisiert (vgl. ebd., S. 207ff.).

Folgendes Zitat von Gökmen soll die Verortung Gottes in den Phantasiebereich illustrierend verdeutlichen (Zeile 242-245):

I: Erzähl mir mal eine Geschichte von dir und Allah

Gökmen: /Eh/ .. also ein Traum

I: Was du willst

Gökmen: Ich hab keine Geschichte (ich?) und Allah

Die Fokussierung auf zwischenmenschliche Beziehungen zeigt sich beispielsweise bei Olivia (Zeile 423-433):

Olivia: ja (8) das muss halt . jedes Lebewesen gleich gut behandeln . also dass es jetzt nicht zum Beispiel . den Hunden besser geht als den Katzen oder andersrum

I: mhm

Olivia: sondern alle gleich gut behandelt werden müssen .. das ist eigentlich auch so bei den Menschen dass die auch gleich gut behandelt werden müssen . nicht irgendwie die Braunen sind schlecht und die Weißen sind gut

I: mhm

Olivia: also die sind beide gleich gut nur weil sie anders aussehen heißt das ja nicht dass sie anders im Herzen sind

Insgesamt wird sichtbar, dass sich bei den Kindern bereits im Alter von ca. zehn Jahren deutlich ausdifferenzierte Typen von Gottesbeziehungen herauskristallisieren, die schon bei dieser noch sehr jungen Altersgruppe bereits ausgesprochen heterogen sind:

Es gibt unter muslimisch erzogenen Kindern den Typ einer individuellen und mündigen Gottesbeziehung, die sie für ein Leben sowohl in religiösen als auch nicht-religiösen Welten befähigt. Im Anschluss an religionssoziologische Untersuchungen kann davon ausgegangen werden, dass dieser Typ in der Lage ist, Religiosität in einer hoch individualisierten und pluralen Gesellschaft für sich reflexiv zu rahmen (vgl. ebd., S. 254ff.).

Des Weiteren gibt es unter muslimisch erzogenen Kindern den Typ einer durch Tradition dominierten Gottesbeziehung. Im Anschluss an die genannten religionssoziologischen Unter-

suchungen kann davon ausgegangen werden, dass eine Gottesbeziehung, die nicht über eine rein formale Religiosität hinausgeht, zum Fehlen von Reflexivität führen kann, die es Individuen dieses Typs stark erschweren kann, in einer hoch individualisierten und pluralen Gesellschaft zurechtzukommen (vgl. ebd., S. 257ff.).

Schließlich wird deutlich, dass es auch muslimisch erzogene Kinder gibt, die zum Zeitpunkt des Interviews keine Gottesbeziehung und eine Distanz zur Tradition aufweisen. Der religionsferne Mensch stellt also ebenfalls einen Bestandteil der innerislamischen Pluralität dar (vgl. ebd., S. 259ff.).

3. Konsequenzen für die Arbeit mit muslimischen Kindern

Bei den Kindern werden Individualisierungsprozesse und Subjektivierungsleistungen sichtbar. Die Kinder kommen zu eigenständigen, individuellen Positionen, die sich als „Kindertheologie“ begreifen lassen.

Seine Subjektivierungsleistungen befähigen gerade Typ A zur Beweglichkeit im Denken. Religiosität stellt für ihn eine essentielle, biographische und alltagstaugliche Ressource dar. Bei Typ B ist das wenig der Fall. Religionsausübung dient hier primär der Integration in ein bestimmtes Milieu, das oft einen nationalreligiösen Charakter aufweist. Religiosität wird von diesem Typ nicht subjektiviert und stellt somit keine Ressource für die Anschlussfähigkeit an nicht-religiöse Welten dar.

Daher ist es zunächst einmal für den Islami-schen Religionsunterricht, aber auch für Unterrichtsfächer mit muslimischen Kindern und Jugendlichen insgesamt wichtig,

- die Vielfalt der religiösen Narrative zu thematisieren und das reiche und plurale kulturelle Erbe des Islam bewusst zu machen. Dadurch können den Kindern und Jugendlichen Zugänge zu Flexibilität, Perspektivenwechsel und eine Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts gebahnt werden.

- den unreflektierten Glauben durch einen narrativen und rationalen Zugang zum Glauben zu ergänzen und Formen der Versprachlichung anzubieten.
- Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, über Religion im Spannungsfeld zwischen der Welt und ihren Anfragen und Gott bzw. zwischen ihrem eigenen Glauben und dem Glauben ihrer unterschiedlichen sozialen Umwelten zu sprechen.

Durch diese Vorgehensweisen kann jungen Muslimen ermöglicht werden, sich in einer religiös pluralen Welt zu beheimaten und ihre eigene persönliche „Gangart“ in Fragen der Religion zu finden (Behr 2014, S. 29).

4. Literaturverzeichnis

Bauer, Thomas (2011): Die Kultur der Ambiguität. 1. Aufl. Berlin: Verlag der Weltreligionen.

Behr, Harry Harun (2014): Du und Ich. Zur anthropologischen Signatur des Korans. In: Behr, Harry H. (Hrsg.) / Ulfat, Fahimah (Hrsg.): Zwischen Himmel und Erde: Bildungsphilosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist. 1. Aufl. Münster: Waxmann. S. 11-31.

Berger, Lutz (2010): Islamische Theologie. Wien: facultas.wuv. (= UTB ; 3303 : Islamwissenschaft, Religionswissenschaft).

Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8., durchgesehene Auflage, Opladen [u.a.]: Budrich. (=UTB ; 8242 : Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft). S. 31-68.

van Ess, Josef (1991): Theologie und Gesellschaft im 2. und 3. Jahrhundert Hidschra. Berlin [u.a.]: de Gruyter.

Gerlach, Julia (2006): Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland. 1. Auflage. Berlin: Ch. Links Verlag.

Hildebrandt, Thomas (2007): Neo-Mu'tazilismus?: Intention und Kontext im modernen arabischen Umgang mit dem rationalistischen Erbe des Islam. Leiden ; Boston: Brill Academic Pub.

Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Frankfurt/M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. (= Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität ; 12).

Kiefer, Michael (2010): Lebenswelten muslimischer Jugendlicher – eine Typologie von „Identitätswürfen“. In: Behr, Harry H. (Hrsg.): Was soll ich hier? Lebensweltorien-

tierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht. Münster: LIT. S. 149-158. (= Islam und Bildung ; 2).

Renz, Andreas et al. (Hrsg.) (2012): „Der stets größere Gott“: Gottesvorstellungen in Christentum und Islam. 1. Aufl. Regensburg: Pustet.

Rudolph, Ulrich (1996): Al-Maturidi und die sunnitische Theologie in Samarkand. Leiden ; New York: Brill Academic Pub.

Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung. München: Fink. S. 159-260.

Tietze, Nikola (2001): Islamische Identitäten. 1. Aufl. Hamburg: Hamburger Ed.

Tressat, Michael (2011): Muslimische Adoleszenz? Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

Ulfat, Fahimah (2017): Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott: Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts. Paderborn: Schöningh.

Ulfat, Fahimah (2017a): Qualitative Untersuchungsergebnisse zur Gottesbeziehung von muslimischen Kindern als Basis für die theoretische Grundlegung einer Kindertheologie im Islamischen Religionsunterricht. In: Hikma. Journal of Islamic Theology and Religious Education. Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Jahrgang 8, Heft 2. S. 98-111.

Liturgische Feiern im interreligiösen Kontext – geht das und was geht?

Der schulische Alltag bietet Schülern wie Lehrern und zu bestimmten Anlässen auch Eltern nicht nur Raum, in ihrer jeweiligen Rolle zu agieren, sondern sich auch als religiös geprägte Menschen wahrzunehmen. An bestimmten Zeitpunkten eines Schuljahres finden wiederkehrende Anlässe oder aktuell bedingte Ereignisse eine Ausdrucksform in religiös geprägten Feierlichkeiten. Auf diese Weise durchbricht die Schulgemeinschaft ihren Alltag, um im gemeinsamen Feiern den prägnanten Ereignissen eine Achtsamkeit zu schenken, die den Einzelnen wie der Gemeinschaft gemeinschaftsstiftende wie sinnstiftende Perspektiven erschließt.

Solange sich die betroffenen Menschen als Christen verstehen, mag es inzwischen nur wenige Probleme bereiten, hier von Gottesdienst oder Liturgie zu sprechen. Doch wie sieht es angesichts einer vielfältigeren Religionspräsenz aus? Vielleicht sprechen wir dann mangels anderer zutreffender Termini auch noch von Liturgie oder Gottesdienst. Gleichwohl wird spürbar, dass beim Zusammenwirken auf der Ebene unterschiedlicher Religionen die Fachtermini aus dem christlichen Kontext nicht so einfach auf andere religiöse Praktiken übertragbar sind; damit wird keine abwertende Haltung insinuiert, vielmehr ist es auch Ausdruck der Achtung vor dem Anderssein anderer Religionen.

Die Ausführungen werden an dieser Stelle am Beispiel christlich-muslimischer Begegnungen dargestellt; im Bewusstsein, dass es auch weitere Begegnungen gibt wie die längere Tradition mit dem Judentum, aber auch mit den Religionen aus dem asiatischen Bereich. Diese erfordern je auf ihre Weise eigene Reflexionen, da sie sich von den monotheistischen Religionen des Judentums, Christentums und Islam unterscheiden.

Interreligiös oder Multireligiös?

Immer schon möglich und bei sensibler Handhabung ist es, Menschen anderer Religionen zur liturgischen Gastfreundschaft einzuladen. Dadurch öffnet die christliche Gemeinde Interessierten die Möglichkeit, durch die Präsenz in einem Gottesdienst Einblick zu gewinnen, wie Christen Gottesdienst feiern. Solche Gottesdienste können konfessionell geprägte oder ökumenische Gottesdienste sein und finden in der Regel auch im Kirchenraum statt. Die inhaltliche Verantwortung tragen die jeweiligen Pfarrer oder Gemeindeleitungen. Im Vorfeld heißt diese Einladung aber auch, Bedenken und Gefährdungen des Vertrauens aus dem Weg zu räumen durch Information und Austausch.

Die „Leitlinien“¹ weisen deutlich darauf hin, dass es im Zusammenhang von Zusammenkünften von Juden, Christen und Muslimen nicht nur die Begegnung miteinander geben kann, sondern auch die Begegnung mit Gott im Gebet in den Blick zu nehmen ist. Solche Zusammenkünfte gehören in den größeren Zusammenhang des „interreligiösen Dialogs“.

Für die katholische Kirche erschließt sich diese Perspektive durch die Feststellung der entsprechenden Konzilsdokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils. *Nostra Aetate* (verabschiedet 1965)² macht deutlich, dass die ka-

¹ Leitlinien für das Gebet bei Treffen von Christen, Juden und Muslimen. Eine Handreichung der deutschen Bischöfe, 24. Juni 2008, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Bonn2008 (Arbeitshilfen; 170). Im Folgenden zitiert als „Leitlinien“.

² „*Nostra Aetate*“ ist der kürzeste Konzilstext und die erste positive Äußerung der katholischen Kirche zu den anderen Religionen, vor allem zum Judentum (Hermann Henrix spricht von einer Magna Charta des christlich-jüdischen Dialogs). In der Betonung einer universalen „Brüderlichkeit“ eröffnet das Dokument Wege zum interreligiösen Dialog; es betont das Verbindende mit den anderen Religionen, ohne den eigenen Wahrheitsanspruch zu schmälern. Christen, Juden und Muslime werden ermuntert, gegensei-

tholische Kirche „nichts von alledem ab[lehnt], was in diesen Religionen wahr und heilig ist“, und dass 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“, mit aufrichtigem Ernst betrachtet (NA 2). Gleichzeitig steht für die Kirche fest, dass sie die Botschaft von Christus unablässig verkündigen muss, da in Christus Menschen „die Fülle des religiösen Lebens finden, in dem Gott alles mit sich versöhnt hat“ (NA 2). Und in *Lumen gentium* (LG 16) spricht das Konzil davon, dass „der Heilswille [...] aber auch die [umfasst], welche den Schöpfer anerkennen, unter ihnen besonders die Muslime, die sich zum Glauben Abrahams bekennen und mit uns den einen Gott anbeten, den barmherzigen, der die Menschen am jüngsten Tag richten wird.“

Die Leitlinien (S. 21) sehen diese Verbundenheit der Kirche mit dem Islam in folgenden Punkten begründet: „durch die Anbetung eines einzigen Gottes, durch die Hochschätzung Jesu, die Erwartung des Gerichts sowie die sittliche Lebenshaltung und Frömmigkeitspraxis“.³

Dieser interreligiöse Dialog setzt „notwendig Gleichberechtigung und Anerkennung der ‚gleichen personalen Würde der Partner‘ voraus, nicht aber Gleichheit der Lehren oder der Personen der Gründer“⁴. Der Dialog wird als ein prozesshaftes Geschehen gesehen, bei dem er sich „auf einer ersten Stufe“ in der wohlwollenden Begegnung und im gegenseitigen Interesse (Nachbarschaft, Arbeitsplatz) verwirklichen kann. „Schließlich gibt es den Dialog als bewusstes und organisiertes Bemühen, den anderen tiefer zu verstehen und von ihm zu lernen. Bei dieser Form des Dialogs geben die Teilnehmer sich gegenseitig das Zeugnis ihres Glaubens und nehmen gleichzeitig respektvoll die fremde religiöse Überzeugung wahr. In diesem Zusammenhang kann

auch das Beten in Anwesenheit von Vertretern der anderen Religionen eine wichtige Rolle spielen“⁵.

Auf diesem Hintergrund unterscheidet man im katholischen Bereich einerseits die interreligiöse Feier. Sie wird umschrieben als „ein Gebets-treffen, am besten an einem neutralen Ort, an dem Mitglieder der verschiedenen Religionsgemeinschaften teilnehmen. Die Gebete sollten möglichst nicht in christlichen Gotteshäusern abgehalten werden, um die Gefühle der dem Bilderverbot unterworfenen gläubigen Juden und Muslime nicht zu verletzen“⁶. „Unter *interreligiösem Beten* versteht man *ein gemeinsames Sprechen von Gebeten von Juden, Christen und Muslimen*. Diese Form des gemeinsamen Betens birgt große Schwierigkeiten in sich, da die verschiedenen Religionen teilweise auch unterschiedliche Gottesvorstellungen haben und diese im Gebet zum Ausdruck kommen. Ein Vorteil des interreligiösen Betens ist, dass bei einer wechselseitigen Teilnahme die spirituellen und religiösen Besonderheiten der Religionen kennengelernt werden können“⁷.

Unterschieden wird davon die multireligiöse Feier, bei der Menschen zusammen kommen, „um zu beten, aber eben nicht zum gemeinsamen Gebet. Jeder Teilnehmer gibt einerseits ein Zeugnis seines Glaubens, nimmt aber andererseits gleichzeitig auch beim Zuhören die fremde religiöse Tradition und Überzeugung respektvoll wahr. Hier betet jeder mit seinen eigenen traditionellen Texten und Gebeten, während die anderen achtsam zugegen sind“⁸.

⁵ Leitlinien, S. 25f.

⁶ So in der Publikation: *Gemeinsam Feiern – voneinander lernen. Leitfaden für multireligiöse Feiern in der Schule*, hrsg. von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Erzbischöflichen Generalvikariat Paderborn, Paderborn 2012, S. 5. Im Folgenden zitiert als „*Gemeinsam Feiern – voneinander lernen*“.

⁷ Ebd., S. 5. Passend zu dieser Wahrnehmung von 2012 weist der Bonner katholische Liturgiewissenschaftler Albert Gerhards im Rahmen der Betrachtung der Thematik multireligiöser Räume (*Open Spaces. Räume religiöser und spiritueller Vielfalt*, hrsg. von Thomas Erne, Peter Noss und Christian Bracht, (=KBl; 10), Kromsdorf/Weimar 2016) darauf hin, dass seit den ersten Ansätzen zu interreligiösen Feiern in Assisi 1986 politische und gesellschaftliche Veränderungen dazu beigetragen haben, sich inzwischen deutlich zurückhaltender zu verhalten.

⁸ *Gemeinsam Feiern – voneinander lernen*, S. 6. – Allerdings kann es Situationen geben wie bei Trauerfeiern nach

tig Missverständnisse im Dialog auszuräumen. Vgl. Peter Hünermann, Peter (Hg.) / Hilberath, Jochen (Hg.), *Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil*, Bd. 3, Freiburg 2005.

³ Leitlinien, S. 21.

⁴ Leitlinien, S. 24.

Die Leitlinien der Deutschen Bischofskonferenz fassen diese „nüchterne Einschätzung“ mit Bezug auf Papst Johannes Paul II. zusammen: Multireligiöse Gebete fordern, „dass wir an unserem Glauben festhalten, dabei aber respektvoll einander zuhören, alles Gute und Heilige in den Lehren der anderen zu erkennen suchen und gemeinsam alle Initiativen zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses und des Friedens unterstützen“⁹.

Tangenten religiösen Feierns

Aus Respekt voreinander und auch in Achtung davor, aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen von dem, was als Liturgie / Gottesdienst verstanden wird, ist es erforderlich zu überlegen, was beim gemeinsamen religiös orientierten Tun möglich ist.

So weist die Arbeitshilfe 172 der Deutschen Bischofskonferenz¹⁰ darauf hin, dass im Bereich der geistlichen Praxis nur verglichen werden sollte, was vergleichbar ist. In Bezug gesetzt werden in Folge das liturgische Beten der Muslime (salat) mit dem liturgischen Gebet der Christen (Eucharistie und Stundengebet), das islamische Bittgebet mit dem christlichen Bittgebet. Gefragt wird auf der Ebene des liturgischen Betens nach formalen und gemeinschaftlichen Charakteristika, nach Gebetshaltungen, nach dem melodischen Vortrag und dem sich täglich oder wöchentlich wiederholenden Vollzug, die als vergleichbar angesehen werden. Dem islamischen Bittgebet entsprechen in weiterer Betrachtung Anrufungen und persönliche Gebete in der christlichen Gebetspraxis, dem islamischen Gottgedenken

Katastrophen oder angesichts großer Bedrohungen und Gefahren, in denen Menschen unterschiedlicher religiöser Herkunft gemeinsam formulierte Gebete sprechen. Diese Form würde dann aus dem situationsgemäßen Bedürfnis erwachsen, sich gemeinsam der Trauer oder der Not und Gefahr zu stellen. Zur Problemstellung vgl. Eduard Nagel, *Leben und feiern in Vielfalt*. Auf der Suche nach christlich und muslimisch verantworteter Praxis. In: *Gottesdienst* 50 (2016) S. 1–3; Eduard Nagel, *Was geht? Praktische Anregungen zum gemeinsamen Beten von Christen und Muslimen*. In: *Gottesdienst* 50 (2016) S. 12–13; Christine Mann und Walter Ender, *Schulische Feiern und Gebete unter Beteiligung mehrerer Religionen*. In: *Heiliger Dienst <Salzburg>* 67 (2013) S. 184–191.

⁹ Leitlinien, S. 11f.

¹⁰ Christen und Muslime in Deutschland, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2003 (Arbeitshilfen; 172), Nr. 368. Im Folgenden zitiert als „Christen und Muslime in Deutschland“.

(dhikr)¹¹ korrespondierende Formen der Kontemplation.

Zu sehen und zu respektieren ist aber auch die Differenz. So versteht sich christliches Beten vor allem als Beten „wie Jesus, mit Jesus und in Jesus“¹². Gott ist durch Jesus, der Auferstandene durch den Heiligen Geist in der ganzen Welt gegenwärtig.

Jesus ist Vorbild im Beten, da sein Leben beständig auf den Vater hin und vom Vater her geordnet war und so eine gelebte Einheit mit Gott darstellt, was als Modell für das Gebet der Christen gilt. Im Gebet vereinen sich Christen, aber auch mit dem Gebet Jesu in der Kirche, in herausragender Weise in der Eucharistiefeier, die als das christliche Gebet schlechthin verstanden werden kann. Hinzu kommt, dass im christlichen Gebet der Heiligen Schrift als Offenbarung Gottes ein zentraler Platz eingeräumt wird.

Aus islamischer Perspektive ist „Gott [...] der erste Inhalt des muslimischen Glaubens, und [...] versteht sich mit anderen Worten als radikal theozentrisch. Die Ausrichtung des Menschen auf Gott findet Ausdruck in den Haltungen der Anbetung, der Hingabe an seinen Willen, der Achtung der ‚Rechte Gottes‘. Der Muslim ist zuerst und vor allem ein Diener-Anbeter, ein ‘abd. Das islamische Glaubensbekenntnis formuliert: ‚Ich bezeuge, dass es kei-

¹¹ Encyclopaedia Britannica: „dhikr, also spelled Zikr, (Arabic: “reminding oneself,” or “mention”), ritual prayer or litany practiced by Muslim mystics (Sūfīs) for the purpose of glorifying God and achieving spiritual perfection. Based on the Qur’ānic injunctions “Remind thyself [udhkur] of thy Lord when thou forgettest” (18:24) and “O ye who believe! Remember [udhkurū] Allāh with much remembrance” (33:41), the dhikr is essentially a “remembering” of God by the frequent repetition of his names. Originally a simple recitation of the Qur’ān and various religious writings among ascetics and mystics, the dhikr gradually became a formula (e.g., *lā ilāha illa ‘llāh*, “there is no god but God”; *Allāhu akbar*, “God is greatest”; *al-ḥamdu li‘llāh*, “praise be to God”; *astaghfiru ‘llāh*, “I ask God’s forgiveness”), repeated aloud or softly, accompanied by prescribed posture and breathing. As the Sūfī brotherhoods (*ṭarīqahs*) were established, each adopted a particular dhikr, to be recited in solitude (e.g., following each of the five obligatory daily prayers) or as a community. The dhikr, like *fikr* (meditation), is a method the Sūfī may use in his striving to achieve oneness with God.”

¹² Leitlinien, S. 28.

nen Gott gibt außer Gott“¹³. „Wesentlich für den Muslim ist der Gehorsam im Glauben, d.h., die Übereinstimmung des Handelns des Menschen mit dem Willen Gottes. Dies ist genau al-islam der Akt der totalen Hingabe an den einen Gott und seinen geoffenbarten Willen. Das Wort Muslim, abgeleitet von derselben Wortwurzel ‚s l m‘ wie ‚Islam‘ – bezeichnet denjenigen, ‚der sich Gott völlig ergeben hat bzw. ergibt“¹⁴.

Das Gebet ist nach dem Glaubensbekenntnis die wichtigste Pflicht eines Muslims. Als rituelles Pflichtgebet entspricht es dem, was Christen als liturgisches Gebet bezeichnen würden. Dieses ist sehr detailliert geregelt und fünfmal täglich¹⁵ zu festgesetzten Zeiten zu vollziehen. Im Wesentlichen ist es ein Akt der Anbetung und des Gotteslobes, und Muslime bringen darin auch den Gehorsam gegenüber Gott zum Ausdruck (Pflicht-Gebet). Dabei wird auch ausdrücklich hervorgehoben, dass Gott des Gebetes nicht im geringsten bedarf, sondern die Bedeutung des Gebetes im Nutzen für den Menschen liegt: es ist ihm Kraftquelle und vermittelt ihm Zufriedenheit und kann zum Bollwerk gegen die Stürme des Alltags werden.¹⁶ Da die muslimische Tradition von einem Recht Gottes auf Anbetung und Lob ausgeht, kommt dem rituell exakt regulierten Charakter des Betens eine gewisse objektive „Nüchternheit“ des liturgischen Pflichtgebets zu. Christen mögen das als „rituellen Formalismus“ betrachten, aber es geht hier um das Ideal, so klar wie möglich die zentrale Stellung Gottes in seiner Anbetung und in seinem Lob zum Ausdruck zu bringen. „Im Letzten ist es der erha-

bene Gott, der sich selbst lobt, und zwar durch die Gesten des Gläubigen, der sich selbst bis zum Äußersten zurückzunehmen bemüht ist“¹⁷. Wichtig ist auch zu wissen, dass mit dem rituellen Gebet der Muslim ein unmissverständliches Bekenntnis seiner Zugehörigkeit zur umma zum Ausdruck bringt. „Jeder Vollzug des Gebets legt Zeugnis für Gott und seinen Herrschaftsanspruch durch die Gemeinde der gläubigen Muslime ab. Die Ausrichtung des Beters in Richtung Mekka (qibla), dem symbolischen Zentrum der umma, bezieht jedes Gebet und alle Beter von den Enden der Erde ein in die eine, universale Gemeinschaft der Muslime“¹⁸. „Die Bedeutung, die die Muslime der rituellen Formalität und unveränderlichen Nüchternheit des Gebets zumessen, kann am ehesten mit der Dauer der Anbetung und dem gelebten Lob verglichen werden, die im Stundengebet der Kirche, feierlich und vollständig vor allem von den Mönchen verrichtet, oder in der zeitlosen Feierlichkeit gewisser orientalischer Liturgien leben“¹⁹.

Das individuelle und in seiner Form freie Gebet wird dagegen du‘a (Anrufung, Bittgebet) genannt. Weitere Gebetsformen sind beispielsweise die Rezitation des Korans, das stille Erwägen und Meditieren von Koranversen, die Betrachtung der schönsten Namen Gottes. Die Wallfahrt nach Mekka wird von Gebeten des Lobes und der Bitte um Vergebung begleitet, und das tägliche Leben der Muslime ist von Formeln des Lobes, Segnungen, Bitten um Hilfe und Vergebung durchwirkt. „Frömmigkeit besteht nicht darin, dass ihr euer Gesicht nach Osten oder Westen wendet. Frömmigkeit besteht darin, dass man an Gott glaubt..., aus Liebe zu Ihm von seiner Habe etwas verschenkt ...; diejenigen, die ihre Pflichten erfüllen ... Diejenigen sind es, die Gott fürchten“²⁰.

Nimmt man diese „tiefen formalen und inhaltlichen Unterschiede zwischen dem Kult der beiden Religionen, d. h. zwischen dem rituellem islamischen Gebet einerseits und der Feier etwa der Taufe, der Eucharistie andererseits“

¹³ Christen und Muslime in Deutschland, S. 60.

¹⁴ Christen und Muslime in Deutschland, S. 61.

¹⁵ Das Morgengebet vor dem Sonnenaufgang, das Abendgebet nach Sonnenuntergang, das Nachtgebet, sodann ein Mittags- und Nachmittagsgebet. Für alle Gebete gilt, dass sie nicht auf einen festen Zeitpunkt hin vollzogen werden, sondern dafür längere Zeitspannen festgelegt sind. Damit ist es möglich, während der üblichen Arbeitszeiten Gebete auch in den Arbeitspausen oder im Sommer sogar teilweise nach Arbeitsschluss zu verrichten: „Das rituelle Gebet ist Männern und Frauen fünf Mal am Tag vorgeschrieben. Nur am Freitag um die Mittagszeit ist der männliche Muslim verpflichtet, dafür eine Moschee aufzusuchen.“ (Christen und Muslime in Deutschland, S. 124).

¹⁶ Koran Sure 2, 186: „Und wenn Meine Diener dich nach Mir fragen (sprich): Ich bin nahe. Ich antworte dem Gebet des Bittenden, wenn er zu Mir betet. So sollten sie auf Mich hören und an Mich glauben, auf dass sie den rechten Weg wandeln mögen.“

¹⁷ Christen und Muslime in Deutschland, Nr. 358.

¹⁸ Christen und Muslime in Deutschland, Nr. 359.

¹⁹ Christen und Muslime in Deutschland, Nr. 360.

²⁰ Aus Sure 2, 177 in: Christen und Muslime in Deutschland, S. 183.

ernst, dann bedeutet dies zunächst einmal, dass „jede aktive Teilnahme an diesem [rituellen] Gebet von Gläubigen der anderen Gemeinschaft unmöglich“²¹ ist. Für Christen ist es daher ebenso wenig sinnvoll, sich in das rituelle Gebet der Muslime einzureihen, wie für einen Muslim, an der Eucharistiefeier aktiv teilzunehmen. Es würde jeweils die Teilnahme die Aufgabe des eigenen und die Annahme des anderen Glaubens bedeuten: „denn diese kultisch-rituellen Gebetsakte und Feiern bezeugen und ‚begründen‘ den spezifischen Glauben der jeweiligen Gemeinschaft“²².

Respektvoll miteinander feiern – Zeit, Raum, Traditionen, Gebärden, ...

Wenn Menschen unterschiedlicher Religion miteinander etwas feiern, das bewusst auf ihre religiösen Traditionen zurückgreift, so sollte diese Feier auch religiös genannt werden. Den Begriff des Gottesdienstes aber sollte man aus den oben angeführten Gründen des gegenseitigen Respektes vermeiden.

Gemeinsam verantwortete Feiern sollten im Blick auf jahreszeitliche Anlässe sich immer die Frage stellen, wie weit ein Fest, etwa Weihnachten oder Ostern, doch so stark die Identität einer Religion prägt, dass es für Menschen anderer Religionen wegen ihres Verständnisses z.B. von Jesus Christus schwer sein dürfte, daran teilzunehmen. Es empfiehlt sich hier, solche Feste, die etwa vom Charakter Gottes als Schöpfer her interpretiert werden können oder durch einen sozialen/diakonischen Charakter für die Menschen bedeutend sind, vorzuziehen – etwa das Erntedankfest oder das Fastenbrechen.

Diese Zurückhaltung gilt es auch zu beachten beim Blick auf Lieder, die man gemeinsam singen möchte, wenn diese von den jeweiligen Glaubensvorstellungen und Gebetstraditionen geprägt sind, oder bei der Aufnahme von Texten und Bräuchen der anderen Religion, deren Einsatz durch Personen einer anderen Religion Irritation auslösen kann.²³

Im Schuljahreslauf finden sich aber auch ausreichend Anlässe für feierliche Gestaltungen, denen die religiöse Dimension des Feierns einen wichtigen Aspekt für den Blick auf Sinn und Orientierung denen geben kann, die sich als Schulgemeinschaft tiefer verstehen.

Sofern religiöse Feiern gemeinsam verantwortet werden, heißt das auch, dass Vertreterinnen der Religionen und der christlichen Konfessionen daran beteiligt sind. Man spricht dann auch vom Team-Modell, bei dem die beteiligten Religionen gemeinsam einladen und eine möglichst paritätisch besetzte Arbeitsgruppe das Treffen vorbereitet.

Die Alternative dazu, die sich oft aus sehr praktischen Umständen des Fehlens geeigneter Personen ergibt, ist das sogenannte Gastgeber-Modell²⁴. Dieses Modell läuft oft auch auf die liturgische Gastfreundschaft hinaus, bei der die christliche Seite Menschen anderer Religionen als Gäste zu ihren Gottesdiensten einlädt, und die Form dieser Gottesdienste sowie die Verantwortung für deren Gestaltung und Lokalisierung liegt bei den christlichen Kirchen. Anlässe können sein die klassischen Einschulungs- oder Abschlussgottesdienste, auch kirchliche Beerdigungen und Trauerfeiern.

Gestaltungsimpulse

Für religiöse Feiern in multireligiöser Gemeinschaft gibt es keine verbindliche oder feststehende Form. Damit sind die beteiligten Partner in der Vorbereitung darauf angewiesen, sich auf die eingebrachten Elemente zu verständigen und darauf zu achten, dass in der Feier selbst Mitfeiernde diesen Elementen respektvoll folgen können und sich nicht angegriffen fühlen.

Es lassen sich aber zumindest einige Grundkonstanten für eine Feier benennen, die über religiöse und kulturelle Schwellen hinweg sinnvoll sind:

- Die Feier sollte einen Rahmen mit Eröffnung und Abschluss haben, der die

²¹ Christen und Muslime in Deutschland, Nr. 369.

²² Christen und Muslime in Deutschland, Nr. 369.

²³ Eine Ausnahme besteht da, wo Christen und Juden bei einer solchen Begegnungsform frei zustimmend gemein-

sam beten und dabei auf die gemeinsame Gebetstradition etwa der Psalmen zurückgreift.

²⁴ Vgl. dazu: Leitlinien, S. 43f.

Beteiligten hineinführt und ihnen ein gutes, nachhaltiges Verlassen möglich macht.

- Das Lob Gottes ist ein immer unverzichtbares Element; dem nachgeordnet sind Anliegen und Bitten.
- Ein multireligiöses Gebetstreffen kann unter ein bestimmtes Thema gestellt werden oder einem bestimmten, menschlich allgemein relevanten Anliegen gewidmet sein (z.B. Frieden, Gerechtigkeit usw.).

Um sich eine Vorstellung von einer möglichen Struktur einer multireligiösen Feier zu machen, kann man sich in der katholischen Tradition an der Tagzeitenliturgie orientieren. Dazu gehören: Lesungen aus den Heiligen Schriften wie auch Gebete aus den gottesdienstlichen Traditionen. Seitens katholischer Partner könnten daher als geeignete Gebetstexte eingebracht werden: das Vaterunser, das Te Deum, das Benedictus, das Magnificat, Psalmen sowie Lieder und Hymnen. Da in religiösen Feiern auch Gesten und Gebärden ihre Bedeutung haben, muss im Vorfeld von den Beteiligten geklärt werden, welche eingebracht und akzeptiert werden können. Beispiele hierfür sind das Entzünden von Kerzen, Formen des Friedensgrußes, das Austeilen von Blumen oder anderen geeigneten Zeichen. Und nicht zu unterschlagen ist ein wesentliches Moment der Religionen: das Schweigen als wichtiges und geeignetes Element, sich zu sammeln und dem stillen Beten Raum zu geben – es ist besonders geeignet beim Gedenken an Opfer der Gewalt und bei Bitten in Krisensituationen. Die religiöse Atmosphäre lebt auch durch die Gestaltung der akustischen Seite. Hier ist darauf zu achten, ob Vokalmusik von allen Partnern mitgetragen werden kann oder Instrumentalmusik besser geeignet ist.

Aus Platzgründen sei an dieser Stelle auf konkrete Beispiele aus dem Bereich der multireligiösen Feier von Christen und Muslimen verwiesen, die sich in der Publikation Christen und Muslime: Gemeinsam beten? Überlegungen und Texte. Arbeitspapier des KEK/CCEE-Ausschusses „Islam in Europa“ (s. <http://cid.ceceurope.org/fileadmin/filer/cid/D>

oc_Interreligious_Dialogue/PrayingtogetherG.pdf) finden.

Die Gotteslobausgabe von 2013 bietet neben den Psalmen auch unter den Nummern 20,3-5 entsprechende Gebete.

Was „brauchen“ die Beteiligten, damit überhaupt eine gemeinsame religiöse Feier für Muslime und Christen möglich ist?²⁵

Die Sicht der muslimischen Dialogpartner/innen

- gemeinsame partnerschaftliche Vorbereitung
- rechtzeitige Information aller beteiligten Lehrer/innen
- „Neutrale“ Feste werden gemeinsam gefeiert, z.B. ein Schulabschlussfest
- Eltern muslimischer Kinder haben die Möglichkeit, an den Aktivitäten teilzunehmen

Die Sicht der christlichen Dialogpartner/innen

- menschliches Vertrauen liegt vor und wird gefördert
- bei der Vorbereitung werden alle teilnehmende Lehrer/innen der verschiedenen Religionsgemeinschaften einbezogen
- es liegt eine innere Bereitschaft zum gemeinsamen Tun vor (manchmal muss dies in der Schule erst geweckt werden)
- es werden Texte ausgewählt, die für alle akzeptabel sind
- mit Sensibilität wird vorbereitet und gefeiert
- der Anlass muss klar sein
- es wird eine gute (!) Vorbereitung angestrebt
- aus Bibel und Koran werden geeignete Stellen gewählt
- ungewohnte Gesten / Gebärden werden vorher allen erklärt
- die Schulpartnerschaft wird einbezogen (d.h. Schulleitung, Eltern, Lehrer/innen)

²⁵ Diese Tabelle entlehne ich der Handreichung des Ökumene-Referates der Erzdiözese München.

Was auf keinen Fall passieren sollte ...

Die Sicht der muslimischen Dialogpartner/innen

- es dürfen keine einseitigen Rahmenbedingungen festgelegt werden
- es geht nicht um theologische Auseinandersetzungen, diese werden vermieden
- Auseinandersetzung und Diskussionen über die negativen geschichtlichen Entwicklungen sollten in der Vorbereitung kein Thema sein, durch das eine gemeinsame Feier unmöglich gemacht wird.²⁶

Die Sicht der christlichen Dialogpartner/innen

- Konfrontatives wird vermieden
- Es darf niemand zu einem Glaubensbekenntnis gezwungen werden
- Den Anlass zur Mission verzerren
- Spontane Einfälle umsetzen, die zum Ärgernis werden



²⁶ Das bedeutet nicht, das Schwierige aus der Geschichte an anderer Stelle gemeinsam aufarbeiten zu wollen.

Zur Diskussion gestellt

Gemeinsames Beten und Feiern kann einen Beitrag leisten auf dem Weg zu einer interkulturellen Theologie der Leibhaftigkeit – so André Ritter in seinem Buch „Nebeneinander oder miteinander vor dem Einen Gott?“²⁷. In seinen Thesen hält er fest, dass Beten und Feiern als ganzheitlich-menschliche Leistung voraussetzt, den praktischen Vollzug zu reflektieren und wahrzunehmen, dass das Gebet neben den verbalen Ausdrucksformen auch anatomische, physiologische, psychologische, soziologische, religionswissenschaftliche und nicht zuletzt auch ästhetische Gesichtspunkte aufweist. Das zeigt sich auch darin, dass dem sprachlichen Ausdruck von Beten und religiösem Feiern rituelle Handlungen und leibhaftige Erfahrungen anhaften. Daraus folgert Ritter in seiner vierten These, dass „in diesem Zusammenhang [...] die Frage des gemeinsamen Betens eine zentrale Frage der interkulturellen Begegnung bzw. des interreligiösen Dialogs [ist]. Denn durch seine ihm eigene Gebetshaltung, ja mehr noch durch seine in Dank, Lob, Klage und Fürbitte zum Ausdruck kommende Zuwendung zu Gott wie auch zu seinen Mitmenschen erfährt sich der betende Mensch als eine „dialogische Existenz“. Aus unterschiedlichen Anlässen kann sich deshalb aus dem Zusammenleben von Juden, Christen und Muslimen die Notwendigkeit und Möglichkeit gemeinsamen Betens ergeben“²⁸. Und weiter schreibt er: „Doch nur im Respekt voreinander kann die Praxis gemeinsamen Betens und Feierns erwachsen. Also gerade nicht eine am aktuellen Tagesgeschehen zu messende Publikumsattraktion und schon gar nicht eine allseits salonfähige Geste des bloßen Mitmachens und Zustimmens, sondern ganz im Gegenteil das heilsame Kraftfeld Gottes selbst macht uns Menschen jedweder Kultur und Religion zu dem, was wir vor Gott sind und was wir deshalb in der Welt zu tun und zu lassen haben. Dementsprechend bezieht sich unser Beten und Feiern auf unsere Alltagserfahrung, indem wir wiederum in einen grenz-

überschreitenden Kommunikationsprozess eintreten, der selbst schon interkulturell und leibhaftig ist. Also authentisch zum einen, dialogisch zum anderen – auf diese kurze, aber theologisch gleichwohl präzise Formel lässt sich meines Erachtens bringen, was in der Konkretion so und nicht anders intendiert ist. Ob als Jude, als Christ oder auch als Muslim zu beten, dies kann sachgemäß nur dahingehend verstanden werden, dass ich keineswegs bei mir selbst verbleibe, sondern mich im Vorgang des Betens sowie in Gestalt des Gebets zugleich auf Anderes zu beziehen verstehe“²⁹.

Ausblick

Mit einem Zitat des von mir geschätzten Theologen Stephan Leimgruber will ich schließen. Er schreibt, „‘multireligiöse’ Gebete sind möglich, theologisch verantwortbar und haben eine große Überzeugungskraft, selbst wenn eine Glaubensgemeinschaft eine andere theologisch nicht voll anerkennen kann. Multireligiöse Gebete sind zukunftsfähige Formen des Gebetes und des liturgischen Feierns. Dies schließt nicht aus, dass in solchen Feiern eine gemeinsame Grundsatzklärung unterzeichnet wird, die ja kein Gebet ist. Falsch wäre aber die Folgerung, nicht nur mit solchen Gebeten aufzuhören, die ein Hoffnungszeichen für heutige Menschen in Krisensituationen sind, sondern den Dialog zwischen Christen und Muslimen insgesamt abubrechen, also darauf zu verzichten, einander in der Not zu unterstützen“.³⁰

²⁷ André Ritter, *Nebeneinander oder miteinander vor dem Einen Gott? Eine Studie zur Frage des gemeinsamen Betens und Feierns von Juden, Christen und Muslimen*, Münster 2010.

²⁸ Ebd., S. 160.

²⁹ Ebd.

³⁰ Stephan Leimgruber, *Ja zu multireligiösen Feiern*. In: SKZ 172 (2004, Nr. 7), Leitartikel.

Literatur

Christen und Muslime: Gemeinsam beten? Überlegungen und Texte. Arbeitspapier des KEK/CCEE-Ausschusses „Islam in Europa“ (s. http://cid.ceceurope.org/fileadmin/filer/cid/Doc_Interreligious_Dialogue/PrayingtogetherG.pdf) (Zugriff 31.03.2017)

Christen und Muslime – Partner im Dialog, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2006 (Stimmen der Weltkirche; 38)

Christen und Muslime in Deutschland. Eine pastorale Handreichung, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1993 (Arbeitshilfen; 106)

Christus aus Liebe verkündigen. Zur Begleitung von Taufbewerbern mit muslimischem Hintergrund, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2009 (Arbeitshilfen Nr. 236)

Harmjan Dam, Selçuk Dogruer, Susanna Faust-Kallenberg, Begegnung von Christen und Muslimen in der Schule. Eine Arbeitshilfe für gemeinsames Feiern, Göttingen 2016

Gemeinsam Feiern – voneinander lernen. Leitfaden für multireligiöse Feiern in der Schule, hrsg. von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Erzbischöflichen Generalvikariat Paderborn, Paderborn 2012

Gemeinsame religiöse Feiern mit Menschen verschiedener Religionen, hrsg. von der Referentin für den interreligiösen Dialog im Bistum Hildesheim und der Beauftragten für den interreligiösen Dialog im Bistum Osnabrück, Hildesheim / Osnabrück o. J.

Leitlinien für das Gebet bei Treffen von Christen, Juden und Muslimen. Eine Handreichung der deutschen Bischöfe, 24. Juni 2008, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Bonn 2008 (Arbeitshilfen; 170)

Lobet und preiset ihr Völker! Religiöse Feiern mit Menschen muslimischen Glaubens, hrsg. vom Zentrum Ökumene der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Frankfurt 2011

Muslime in Deutschland, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1982 (Arbeitshilfen; 26)

André Ritter, Nebeneinander oder miteinander vor dem Einen Gott? Eine Studie zur Frage des gemeinsamen Betens und Feierns von Juden, Christen und Muslimen, Münster 2010 (Studien zum interreligiösen Dialog; 9)

Hansjörg Schmid, Als Christ Muslimen begegnen. Konsequenzen für Theologie und Glaubenspraxis. In: ThPQ 156 (2008), S. 166–177

Johannes Schwartländer, Heiner Bielefeldt, Christen und Muslime vor der Herausforderung der Menschenrechte, hrsg. von der Wissenschaftlichen Arbeitsgruppe für weltkirchliche Aufgaben der Deutschen Bischofskonferenz, 1. Auflage, Bonn 1992 (Weltkirche / Broschüre 3)

Verzeichnis der Autorin und Autoren

Prof. Dr. Reinhold Boschki
Abt. Religionspädagogik
Kath.-Theol. Fakultät
Eberhard Karls Universität Tübingen
Liebermeisterstr. 12
72076 Tübingen
E-Mail: reinhold.boschki@uni-tuebingen.de

Christoph Schmitt
Institut für Fort- und Weiterbildung
Diözese Rottenburg-Stuttgart
Referat Liturgische Dienste und Geistliche Begleitung
Postfach 9
72101 Rottenburg
E-Mail: ChSchmitt.institut-fw@bo.drs.de

Dr. Christian Ströbele
Fachbereich Interreligiöser Dialog
Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart
Im Schellenkönig 61
70184 Stuttgart
E-Mail stroebele@akademie-rs.de

Jun.-Prof. Dr. Fahimah Ulfat
Zentrum für Islamische Theologie (ZITh)
Eberhard Karls Universität Tübingen
Rümelinstraße 27
72070 Tübingen
E-Mail: fahimah.ulfat@uni-tuebingen.de

Dr. Frank van der Velden
Dezernat Schule und Bildung
Abteilung Erwachsenenbildung
Roßmarkt 12
65549 Limburg
E-Mail: F.vanderVelden@bistumlimburg.de