

Theorien in der Religionspädagogik: evangelisch, katholisch, islamisch

Reinhold Boschki, Friedrich Schweitzer und Fahimah Ulfat

Dieser Beitrag nimmt eine für die Religionspädagogik eher ungewohnte Frage auf. Einen Diskurs über die Bedeutung von Theorie oder Theorien in der Lehrerbildung für den Religionsunterricht gibt es als solchen bislang kaum. Insofern ist das uns gestellte Thema besonders reizvoll und in mancher Hinsicht auch innovativ.

Indirekt wird die hervorgehobene Bedeutung von Theorie und Theorien in der Religionspädagogik dadurch beleuchtet, dass immer wieder gerade der religionspädagogische Bedarf an empirischen Erkenntnissen hervorgehoben und begründet wird. Zugleich stehen allerdings in der Religionspädagogik insgesamt und speziell für die religionspädagogische Lehrerbildung bislang nur wenige größere Forschungsprojekte zur Verfügung, woran sich auch durch die vor bereits 50 Jahren ausgerufene *empirische Wende* in der Religionspädagogik (Wegenast, 1968) nur wenig geändert hat. Aus unserer Sicht wäre es auch wenig sinnvoll, die Bedeutung von Theorie und Theorien aus der Unterscheidung zu empirischen Zugangsweisen ableiten oder hier gar einen Gegensatz konstruieren zu wollen. Empirische Untersuchungen und Erkenntnisse sind für die religionspädagogische Lehrerbildung ebenso unerlässlich wie Theorie und Theorien.

Die Autorin und die beiden Autoren dieses Beitrags kommen aus der islamischen, aus der evangelischen sowie aus der katholischen Religionspädagogik. Sie sind dort in der Religionslehrerbildung engagiert und bieten auch gemeinsame, konfessionell- und interreligiös-kooperative Lehrveranstaltungen an. Die gemeinsame Autorschaft wird durch die Gemeinsamkeiten in den unterschiedlichen Formen von christlicher und islamischer Religionspädagogik möglich, die deshalb im Folgenden im Vordergrund stehen sollen. Zugleich liegt uns daran, auch den Unterschieden zwischen den Konfessionen und Religionen gerecht zu werden. Wie auch der Religionsunterricht lebt die religionspädagogische Lehrerbildung von beidem, der Ausbildung einer eigenen Identität und der Verständigung mit dem (religiös) Anderen.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45584>



1. Überblick

In der universitären Lehrerbildung für den Religionsunterricht spielen Theorie und Theorien heute naturgemäß eine hervorgehobene Rolle. Das unterscheidet sie von früheren Formen der Lehrerbildung etwa seminaristischen Stils. Dabei kann zwischen zwei Hinsichten unterschieden werden: Von Anfang an stellt sich die moderne Theologie als primäre Bezugswissenschaft für den Religionsunterricht durchweg in Gestalt wissenschaftlicher Theorien dar. Die Theologie entwickelt Theorien im Blick auf historische Zusammenhänge, sei es im Blick auf Bibel und Koran oder hinsichtlich der Geschichte von Kirche und Christentum beziehungsweise der Geschichte des Islam, sie entfaltet Glaubensüberzeugungen in Gestalt möglichst kohärenter reflexiver Deutungssysteme sowie ethischer Modelle, sie beschreibt die gegenwärtige Gestalt des religiösen Lebens, und schließlich entwickelt sie Theorien im Blick auf Handlungsoptionen und Gestaltungsstrategien, zu denen dann auch die Religionspädagogik einschließlich der Religionsdidaktik zu zählen ist.

Damit ist bereits die zweite Hinsicht angesprochen, in der Theorie und Theorien in der Ausbildung für den Religionsunterricht bedeutsam sind: didaktische und insbesondere fachdidaktische Theorien, die in der Religionspädagogik mit großer Intensität und in breiter Vielfalt entwickelt und diskutiert werden (Überblick bei Schweitzer, 2006; Boschki, 2017). Solchen Theorien, die in der Religionspädagogik auch als Konzeptionen oder Modelle bezeichnet werden, ist traditionell ein großer Teil der fachdidaktischen Ausbildung gewidmet, nicht zuletzt mit dem Ziel professioneller Reflexions- und Urteilsfähigkeit.

Sowohl in der fachbezogenen als auch in der fachdidaktischen Hinsicht geht die Ausbildung für den Religionsunterricht heute davon aus, dass die Lehrerbildung forschungsbasiert sein muss. Fachlich werden nicht einfach Positionen oder persönliche Überzeugungen tradiert, sondern intersubjektiv nachvollziehbare und kritisierbare, darin auch immer vorläufige Erkenntnisse oder Theorien. Und fachdidaktisch geht es nicht um die Weitergabe einer Meisterlehre, sondern um wissenschaftlich nachvollziehbare Theorien sowie, wo immer möglich, um deren diskursive oder empirische Validierung. Weiterhin orientiert sich die Religionsdidaktik in allen drei Formen konsequent an einem allgemein-didaktischen Horizont sowie an bildungstheoretischen Grundlegungen, die mit anderen Fächern der Schule geteilt werden können. Als eine Art tradiertes Konsensmodell steht dafür noch immer der Bezug auf Wolfgang Klafkis grundlegende didaktische und bildungstheoretische Darstellungen (z. B.

Klafki, 2007), auch wenn diese sich im Einzelnen als modifizierungsbedürftig erweisen.

2. Fokussierung: Die Herausforderung inter-religiösen Lernens

Als Konkretion für die allgemeinen theoretischen Zusammenhänge und Entwicklungsaufgaben, die im vorangehenden Abschnitt beschrieben wurden, wählen wir hier das interreligiöse Lernen. Dafür spricht aus unserer Sicht die große Aktualität dieses Themas, die aus den Herausforderungen eines Zusammenlebens in Frieden und Toleranz in Deutschland und darüber hinaus erwächst und die auch in der Religionspädagogik zunehmend wahrgenommen wird. Weiterhin entspricht dieses Thema in besonderer Weise der interreligiösen Autorschaft dieses Beitrags.

Zugleich stellt gerade das Thema interreligiöses Lernen vor weitreichende theoretische Klärungsaufgaben, die in diesem Falle auf drei Ebenen angesiedelt sind:

- ▶ Die Frage, wie sich die jeweils eigene Konfession oder Religion zu anderen Konfessionen oder Religionen verhält und verhalten soll, ist ein innerhalb der jeweiligen Theologie kontrovers diskutiertes Thema. Insofern geht es zunächst um *theoretisch-fachwissenschaftliche Perspektiven*, die in der Lehrerbildung deshalb auch in jeder der Theologien aufzunehmen sind.
- ▶ Davon noch einmal zu unterscheiden, obwohl unmittelbar darauf bezogen, ist die Frage, welche *Formen von Kooperation und Dialog* sowohl bereits realisiert sind als auch für die Zukunft neu entwickelt werden sollten – bis in Schule und Unterricht hinein.
- ▶ Welche *didaktischen Aufgaben und Möglichkeiten* sich in interreligiöser Hinsicht ergeben, ist jedoch auch in diesem Falle keineswegs unmittelbare Folge fachwissenschaftlicher Klärungen. Beispielsweise wird in der Religionsdidaktik schon seit langem zu Recht darauf hingewiesen, dass die Situationen im Unterricht keineswegs mit den religionsdialogischen Begegnungen zwischen Erwachsenen gleichgesetzt werden dürfen. Vielmehr muss eigens gefragt werden, was hier im Rahmen der Schule sowie mit Kindern und Jugendlichen sinnvoll ist. Insofern stellt interreligiöses Lernen auch eine genuin didaktische Herausforderung dar, die unterschiedlich akzentuiert werden kann.

Im Folgenden soll in knapper Form exemplarisch auf alle drei Ebenen etwas genauer eingegangen werden.

2.1 Historisch-theoretische Voraussetzungen (inter-)religiöser Bildung

In der christlichen Theologie ist die Frage nach dem Verhältnis des Christentums zu anderen Religionen und der Beziehung der verschiedenen Religionen untereinander in den letzten Jahren und Jahrzehnten zu einem zentralen Thema theoretischer beziehungsweise theologischer Auseinandersetzungen avanciert. Nach jahrhundertelanger Abgrenzung des christlichen Weges von anderen religiösen Traditionen und Gemeinschaften – durchbrochen allerdings durch stärker dialogische und tolerante Formen des Zusammenlebens, die heute wieder neu bewusst werden – wurde im vergangenen Jahrhundert auf breiter Basis die Notwendigkeit einer interreligiösen Verhältnisbestimmung und Verständigung erkannt. Dies schlug sich in offiziellen Verlautbarungen der Kirchen ebenso nieder wie in theologischen Entwürfen, was schließlich zu einer weitreichenden Neubestimmung religiöser Bildung im Blick auf andere Religionen führte.

Im Einzelnen: In der Geschichte des Christentums gibt es schon seit dem Mittelalter zumindest vereinzelt Hinweise und Modelle, wie ein positives Verhältnis zu anderen als den christlichen Wahrheitssystemen (z. B. in der Philosophie) oder zu anderen Religionen (Judentum und Islam) gefunden werden kann (Siebenrock, 2009). Der programmatische Satz *außerhalb der Kirche kein Heil*, der auf dem Konzil von Florenz 1442 lehramtlich festgeschrieben wurde, wurde in der Geschichte der Theologie bereits an einzelnen Stellen relativiert, wonach auch in außerchristlichen Philosophien, Weltanschauungen und Religionen »Samenkörner« (ebd., S. 601) der Wahrheit und der Gnade Gottes vorhanden sein können. So können beispielsweise Hinweise auf eine positive Auseinandersetzung mit der griechischen Philosophie in der frühen Theologie der ersten Jahrhunderte n. Chr. als Ansätze gedeutet werden, anderen, nichtchristlichen Weltdeutungen eine gewisse Bedeutung zukommen zu lassen. Weitere Beispiele sind die Möglichkeit einer *natürlichen* Gotteserkenntnis auch außerhalb der christlichen Religion bei Thomas von Aquin (1225-1274) oder die Schrift *De pace fidei* (Über den Frieden der Religionen) von Nikolaus von Kues (1401-1464), die als Ursprung einer Toleranzidee gelten kann, wie sie später in der philosophischen Aufklärung ausgearbeitet wurde. Daneben gab es in der Geschichte des Christentums immer wieder Phasen der friedlichen religiösen Koexistenz, in der es auch zu Religionsgesprächen zwischen einzelnen Gelehrten kam, etwa in Andalusien, aber auch in anderen Regionen des Mittelmeerraums, auch wenn sich die Geschichte in dieser Hinsicht immer wieder wechselhaft darstellt.

Im Wesentlichen war die Geschichte des Christentums jedoch eine Geschichte der Abgrenzung, der Abwertung und Geringschätzung gegenüber anderen Religionen, die immer wieder in Gewalt, Krieg und Vernichtung enden konnte. Exemplarisch stehen dafür die Kreuzzüge, die aus heutiger Sicht allerdings nicht einfach nur religiösen Motiven folgten. Die Formel *außerhalb der Kirche kein Heil* blieb weithin bestimmend für die Haltung in Bezug auf andere Religionen. Insbesondere war die antisemitische Grundeinstellung gegenüber dem Judentum und die feindlich ablehnende Haltung gegenüber dem Islam ein Leitmotiv der kirchlichen Lehre und der christlichen Theologie bis weit ins 20. Jahrhundert. Das Erschrecken über das Ausmaß der Vernichtung im Holocaust führte zu einem teils radikalen kirchlichen und theologischen Umdenken in Bezug auf das christlich-jüdische Verhältnis und in dessen Gefolge zum Teil auch auf das Verhältnis zu anderen Religionen. Erstmals in der Kirchengeschichte hat das Zweite Vatikanische Konzil (1962-1965) anderen Religionen gegenüber eine positive Haltung in einem verbindlichen, lehramtlichen Text grundgelegt. In der Erklärung *Nostra Aetate* (In unserer Zeit) über die Haltung der katholischen Kirche zu den nichtchristlichen Religionen »dominiert die Absicht, das Gemeinsame zu betonen« (ebd., S. 615; vgl. Boschki & Wohlmuth, 2015; Renz, 2015). Aus Exklusivismus wird in dieser Erklärung Inklusivismus: Andere Religionen werden mit *Wertschätzung* und mit *Hochachtung* behandelt. Ihnen wird zuerkannt, dass sie einen *Strahl der Wahrheit* und reiche Traditionen besitzen, die zur Erkenntnis Gottes hinführen, auch wenn diese im Vollsinn nur in der katholischen Kirche gesehen wird. Insbesondere wird das Judentum in einer gemeinsamen Traditionslinie mit dem Christentum, das aus dem Judentum hervorging, gedeutet.

In den evangelischen Kirchen ist die entsprechende Diskussion erst später in Gang gekommen, und die Positionen sind vielfältiger, aber auch dort herrscht in den letzten Jahrzehnten in kirchlichen Stellungnahmen zunehmend eine neue positive Haltung gegenüber nichtchristlichen Religionen vor (Überblick: Schweitzer, 2014, S. 70-109). An die Stelle der lange Zeit bestimmenden Nicht-Beachtung und Ablehnung anderer Religionen sind dialogische Orientierungen sowie die Offenheit zur Zusammenarbeit getreten. Wichtig ist dabei, dass pluralitätsfähige Sichtweisen nicht einfach als äußerliche Anforderungen von gesellschaftlicher Toleranz und ähnliches akzeptiert, sondern auf der Grundlage zentraler evangelisch-theologischer Positionen wie der Rechtfertigung allein aus Glauben formuliert werden. Daraus kann dann auch das von den Konfessionen und Religionen gemeinsam voranzutreibende Vorhaben erwachsen, in der jeweils eigenen Tradition nach *Wurzeln der Toleranz* zu suchen (vgl. Schwöbel, 2003) und diese nicht zuletzt im Religionsunterricht stark zu machen.

Unter klassischen und zeitgenössischen muslimischen Denkerinnen und Denkern gibt es in der theoretisch-fachwissenschaftlichen Diskussion zur Frage, wie sich der Islam zu anderen Weltanschauungen oder Religionen verhält, ebenfalls kontroverse Meinungen. Aus dem Koran geht hervor, dass auch Christen und Juden Völker der Schrift sind. Dieser besondere Status bedeutet, dass Mitglieder des jüdischen, christlichen und muslimischen Glaubens an denselben Gott glauben und sich somit auf Augenhöhe befinden. Der Koran ruft zum Dialog zwischen den Buchvölkern auf (beispielsweise in Sure 29:46 oder Sure 3:64). Durch die vom Koran und der islamischen Tradition gestützte Grundüberzeugung, dass der Islam als letzte der Buchreligionen die ihm vorhergehenden Religionen inkludiert (»Wir glauben an das, was zu uns herabgesandt wurde und was zu euch herabgesandt wurde« 29:46), hatten Muslime bis weit in die Moderne sozusagen ein natürliches Selbstbewusstsein gegenüber den anderen Buchreligionen. Es herrschte die Überzeugung vor, dass der Islam die Erfüllung von Christentum und Judentum darstelle und somit das Erbe der gesamten vorherigen Buchreligionen in sich trage. Christentum und Judentum wurden mit einer, wenn auch inklusivistischen Großzügigkeit behandelt. Auch ihre Anhängerinnen und Anhänger genossen in muslimischen Ländern Rechtssicherheit und einen klaren Status.

Trotz aller theologischen Differenzen ist insgesamt die Haltung der Muslime bis ins 19. Jahrhundert gegenüber Nichtmuslimen, insbesondere den Buchvölkern, relativ stabil geblieben. Selbst die Kreuzzüge haben keine grundsätzliche Änderung der Haltung gegenüber den Nichtmuslimen bewirkt. Das osmanische Reich hat die selbstbewusste und tolerante Haltung gegenüber Christinnen und Christen und Jüdinnen und Juden weitergeführt und ist diesen Minderheiten im Wesentlichen positiv begegnet. Die stabile Grundposition wurde nicht von einer Obrigkeit verordnet, sondern speiste sich aus dem religiösen Selbstvertrauen, der durch den Koran und das Vorbild des Propheten gestärkt wurde. Der Koran denkt den Kontakt zu Menschen aus anderen Religionen mit und empfiehlt bestimmte Positionen und Grundhaltungen: Er spricht von »keinem Zwang im Glauben« (2:256), er spricht von einer positiven *Streitkultur* zwischen den verschiedenen Buchvölkern (29:46), er spricht von der Distanzierung bei Uneinigkeit »euch eure Religion/Lebensweise, mir meine« (109:6).

Ab dem 19. Jahrhundert hat dieses Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein der Muslime gegenüber anderen Religionen durch politische Ereignisse wie beispielsweise die Kolonialisierung und die Gründung des Staates Israel stark gelitten. Der Palästina-

3

konflikt, der kurz nach dem ersten Weltkrieg zum ersten Mal virulent wurde, brachte eine antisemitische Wendung in die bisher dem Judentum gegenüber sehr tolerante islamischen Theologie (vgl. Schreiber/Wolffsohn 1996). Diese politischen Ereignisse haben eine Krise im Denken der Muslime ausgelöst. Dadurch wurde eine theologische Wende eingeleitet, die durch die Wahhabiten und die Schriften der Muslimbrüder vorbereitet wurde und die durch die iranische Revolution eine große Breitenwirkung erlangte. Sie wendet sich gegen eine *Verwestlichung*, sie vertritt ethisch rigoristische Positionen und sie predigt einen islamischen Exklusivismus. Die Krise des Selbstvertrauens der Muslime ist somit als ein Produkt der letzten 200 Jahre zu werten.

Erst mit den zeitgenössischen Reformdenkerinnen und -denker sind wieder Formen inklusivistischer und sogar pluralistischer Ansätze im Verhältnis zu anderen Religionen und Weltanschauungen formuliert worden. Besonders erwähnenswert für unseren heutigen Kontext ist die Sichtweise des muslimischen Theologen Farid Esack, der eine »theology of pluralism for liberation« vertritt, die eher tugendhafte Taten als theologische Lehren betont und damit »Raum« – in diesem und im nächsten Leben – »für die Rechtschaffenen und Gerechten Anderen schafft« (Khalil, 2012, S. 135 in Zitation von Esack). Esack geht von der *ökumenischen Natur* des Islam aus, die er vor allem aus Sure 5:48 entwickelt: »Für jeden von euch (die ihr verschiedenen Bekenntnissen angehört) haben wir ein (eigenes) Brauchtum und einen (eigenen) Weg bestimmt. Und wenn Allah gewollt hätte, hätte er euch zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht. Aber er (teilte euch in verschiedene Gemeinschaften auf und) wollte euch (so) in dem, was er euch (von der Offenbarung) gegeben hat, auf die Probe stellen. Wetteifert nun nach den guten Dingen!« (Paret, 2007). Der Koran lehrt nach Esack, dass Gott verschiedene Akte der Hingabe beziehungsweise Riten für jede Gemeinschaft bestimmt hat (22:67) (vgl. ebd., S. 137). Verse, in denen Anhängerinnen und Anhänger anderer Glaubensrichtungen verurteilt werden, müssen daher nach Esack historisch im Zusammenhang mit den sozioökonomischen Praktiken der damaligen Menschen und als Kritik gegen diese gelesen werden. Diese Annahme untermauert er, indem er aufzeigt, dass gerade in Suren wie 2:62 und 5:69 Juden, Christen und Sabäer, die an Gott und den Jüngsten Tag glauben und die rechtschaffen handeln, ihren Lohn bei ihrem Herrn haben werden. Esack schließt in seine Überlegungen überdies die Anhängerinnen und Anhänger der Nicht-Buchreligionen ein, wie zum Beispiel Hindus (vgl. ebd., 137-138, ebenso Esack, 1997).

Koran-Textstellen wie diese und andere (beispielsweise 2:213) verdeutlichen nach Esack und anderen heutigen Theologinnen und Theologen, dass Muslime als

Zeuginnen und Zeugen einer Schrifttradition, die das friedliche Zusammenleben mit anderen Glaubensgemeinschaften aufrechterhält und fördert, aufgerufen sind, Brücken des Verständnisses und der Zusammenarbeit mit Menschen anderer Glaubensrichtungen zu bauen.

2.2 Formen von Kooperation und Dialog

Im muslimischen Bereich gibt es gerade in Deutschland eine große Vielfalt an Dialogveranstaltungen und Kooperationen. Im universitären Bereich könnte man neben den bereits erwähnten Aktivitäten in Tübingen unter anderem die von Johannes Lähnemann schon in den 1980er Jahren entscheidend mitinitiierten Tagungsreihe *Nürnberger Forum* nennen (u. a.: Pirner, Lähnemann & Bielefeldt, 2013).

Solche Veranstaltungen in der Gegenwart erinnern zugleich an die wissenschaftliche Aufgabe, frühere, teils schon im Mittelalter zu findende Versuche mit Dialog und Kooperation zu erforschen, sie damit dem mitunter drohenden Vergessen zu entreißen und sie nach bleibenden Impulsen zu befragen (Thomas & Chesworth, 2019). Gerade im Verhältnis der Religionen untereinander sollte es nicht dabei bleiben, nur Negativ-Erfahrungen und damit Vorurteile und Feindschaften zu tradieren. Auf das teils legendäre Beispiel des interreligiösen Friedens im mittelalterlichen Andalusien wurde bereits verwiesen. Eben darauf beziehen sich aktuelle Kontroversen in der Geschichts- und Religionswissenschaft (Fernández-Morera, 2016), die es erforderlich machen, noch einmal neu nach dem bleibenden Gehalt solcher historischer Vorbilder zu fragen. Die sich daran knüpfenden theologischen Versuche auch etwa von jüdischer Seite (Cohen, 2003) sind ein eindruckliches Beispiel für die Verbindung wissenschaftlicher Arbeit und historisch-theologischer Selbstklärung im Interesse interreligiöser Verständigung.

Eine internationale, noch zu wenig bekannte Initiative wiederum aus heutiger Zeit ist das von muslimischer Seite ausgehende Projekt *A Common Word Between Us and You*. Über 130 prominente muslimische Theologinnen und Theologen und Intellektuelle aus verschiedenen Glaubensrichtungen und Denkschulen des Islam haben im Oktober 2007 einen offenen Brief an religiöse Führer der christlichen Kirchen gesandt. Dieses Dokument war Anlass für eine fortgesetzte Bemühung, die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Traditionen in den Fokus zu nehmen, um den Weltfrieden im Namen Gottes zu fördern, und zwar auf der Grundlage zweier gemeinsamer Prinzipien:

Liebe zu Gott und Liebe zum Nächsten. Inspiriert von der koranischen Botschaft in Sure 3:64,

- » Sag: ›Ihr Leute der Schrift! Kommt her zu einem Wort des Ausgleichs zwischen uns und euch! (Einigen wir uns darauf) daß wir Gott allein dienen und ihm nichts (als Teilhaber an seiner Göttlichkeit) beigesellen, und daß wir (Menschen) uns nicht untereinander an Gottes Statt zu Herren nehmen« (Paret, 2007)

werden Christinnen und Christen dazu eingeladen, einen Dialog im Geiste des gegenseitigen Verständnisses und der Achtung zu führen, ohne dabei die Differenzen auszuklammern. Diese Initiative hat bisher viele Früchte getragen, von positiven Reaktionen christlicherseits (vgl. Biser & Heinzmann, 2010) über große nationale und internationale Konferenzen, Symposien, Workshops, Lehrveranstaltungen bis hin zur Aufnahme einer *interreligiösen Weltharmoniewoche* in den Kalender der Vereinten Nationen (Demiri, 2011, Vorwort; vgl. auch El-Ansary & Linnan, 2010).

2.3 Didaktische Herausforderungen

Aus der erneuerten Theologie gingen eine Vielzahl von Projekten konkreten Dialogs und gelebter Kooperation auf der Ebene weltweiter und nationaler Kircherversammlungen hervor bis hin zu zahlreichen gemeinsamen Aktionen zwischen Kirchengemeinden und Gemeinschaften anderer Religionen, beispielsweise christlichen, jüdischen und muslimischen Gemeinden. Auch in der Wissenschaft etablierten sich vielfältige Formen der interreligiösen Kooperation, beispielsweise besteht der weltweite Zusammenschluss von an Universitäten tätigen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, das *International Seminar on Religious Education and Values* (ISREV), aus christlichen, jüdischen, muslimischen, buddhistischen und weiteren Vertreterinnen und Vertretern der Religionen.

Die veränderte Theologie des Verhältnisses zu anderen Religionen schlug sich unmittelbar in einer Theorie interreligiösen Lernens und interreligiöser Bildung nieder (Überblick: Leimgruber, 2007; Engbretson 2010; Schweitzer, 2014). Die theoretischen Voraussetzungen sind schließlich von eminenter Bedeutung für die Entwicklung von interreligiösen Didaktiken, wie sie seit den 1970er Jahren aufkamen und inzwischen einen zentralen Bestandteil der Religionsdidaktik im Ganzen darstellen (z. B. Sajak, 2010; aus christlich-muslimischer Sicht: Sejdini, Kraml & Scharer, 2017).

Dabei spielt die Frage nach interreligiöser Kompetenz eine besondere Rolle (Willems, 2011). Empirische Forschungen zur interreligiösen Kompetenz haben die theoretische Konzeption der *Perspektivenübernahme* als didaktisches Prinzip interreligiöser Bildung konzeptualisiert und in Unterrichtsversuchen empirisch evaluiert (Schweitzer, Bräuer, & Boschki, 2017). Derzeit geht es um Versuche, die zunächst für die evangelisch-katholische Zusammenarbeit im Religionsunterricht konzipierten Ansätze interreligiös auszuweiten. Dafür bieten sich mit der Einrichtung des Islamischen Religionsunterrichts neue Chancen, die in wissenschaftlich begleiteter Form genutzt werden sollen.

Am Beispiel der interreligiösen Theologie und Theorie zeigt sich die Bedeutung theoretischer (theologischer) Konzeptionen für die Religionsdidaktik in besonderer Weise. Auch in einem zweiten Bereich wird der Einfluss der Theorie auf die Didaktik und damit die Ausbildung von Religionslehrkräften virulent, nämlich in dem oben angesprochenen Verhältnis der Religionsdidaktik zu allgemeindidaktischen Theorien und Bildungstheorien. In der evangelischen Theologie begann die Rezeption allgemeiner Bildungstheorie bereits mit Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), in der katholischen mit Johann Baptist Hirscher (1788-1865), wenn auch Letzterer eine gewisse Ausnahme in der katholischen Theologie darstellt. Erst die Entstehung einer modernen Religionspädagogik Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts war von der Idee geleitet, pädagogische, (entwicklungs-)psychologische, bildungstheoretische bis hin zu didaktischen Theorien als gleichwertige Erkenntnisquellen neben theologischen Bestimmungen anzuerkennen (Schweitzer & Simojoki, 2005).

Im Laufe des 20. Jahrhunderts kam es zu einer Ausdifferenzierung zwischen Gemeindekatechese oder -pädagogik (religiöses Lernen im kirchlichen Kontext) und schulischer religiöser Bildung (Religionsunterricht an öffentlichen Schulen). Letztere nahm allgemeindidaktische Theorien immer mehr auf, was sich unmittelbar auf die Formen der Lehrerbildung auswirkte. So ist das aus katholischem Kontext stammende religionsdidaktische Grundmodell der Korrelation (Baudler, 1984) ebenso wie das aus evangelischem Kontext entwickelte Modell der Elementarisierung (Schweitzer, 2012) in direkter Auseinandersetzung mit Klafkis bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Reflexionen entstanden (z. B. Klafki, 2007).

Die Islamische Religionspädagogik, die in Deutschland seit den 2000er Jahren auf dem Weg ist, sich zu etablieren und zu profilieren, bedient sich sowohl klassischer Bildungsphilosophien muslimischer Denkerinnen und Denker als auch zeitgenössischer Bildungstheorien sowohl christlicher Prägung als auch allgemeinpädagogischer

3

Provenienz. Klassische Bildungsphilosophien legen besonders hohen Wert auf den Aspekt der Charakterbildung und lehnen sich an aristotelische Konzepte an (Halstead, 2004). Zeitgenössische Ansätze gehen eher von an der Individualität und am Subjekt orientierten Bildungstheorien aus (Behr, 2012).

Eine didaktische Antwort aus islamischer Perspektive auf die interreligiösen Herausforderungen kann das Konzept des *al-insān al-kāmil* anbieten, das einen dezidiert pluralistischen Horizont eröffnet. Die hinter der Formel *al-insān al-kāmil* stehenden theologischen Überlegungen bieten einen anthropologischen Bezugshorizont für eine idealistische Bildungstheorie. *Al-insān* bedeutet *Mensch*. *Al-kāmil* leitet sich von dem Begriff *kamāl* ab, der folgendes semantische Feld eröffnet: »Ergänzung«, »Erfüllung«, »Verbesserung« oder »Vervollkommnung« (Behr, 2014, S. 16). Es geht um das »Bild[es] vom Menschen und [...] [die] religiösen und ethischen Zielkoordinaten seiner Entwicklung« (ebd., S. 18).

Nach Harry Behr bietet das Konzept *al-insān al-kāmil* gerade für das interreligiöse Lernen eine fruchtbare Grundlage (ebd.). Das anthropologische Entwicklungspotenzial des Menschen in Bezug zum Absoluten ergibt sich hier nach Behr nicht nur aus einer genuin islamischen oder einer christlichen Perspektive, sondern aus intersubjektiven und interreligiösen Aushandlungsprozessen. Dazu schlägt er vor, religiöse Schriftquellen in einen Dialog miteinander zu bringen, um eine Verständigung über gemeinsame religiöse Interessen nicht nur in den heutigen Kontext, sondern auch in den religiösen Traditionen zu verankern (ebd., S. 19).

Es wird deutlich, dass dieses Konzept eine Möglichkeit bietet, die didaktische Realisierung des fachwissenschaftlichen Diskurses in doppelter Weise vorzunehmen: 1. Es ist die Aufgabe des umfassend gebildeten Menschen (*al-insān al-kāmil*), in einer guten Weise mit anderen Religionen und Weltanschauungen umzugehen und sich nicht als höherwertiger anzusehen. 2. Was den *al-insān al-kāmil* ausmacht, ist auf einer interreligiösen Ebene zu verhandeln. Gerade der interreligiöse Bezugshorizont ist in der Lage, überzeugende Antworten auf exklusivistische Theologien zu bieten und bildet Kompetenzen wie Kommunikation, Dialog, Begegnung und Dialektik mit dem oder der religiös Anderen heraus, um das Menschenbild mit Bezug auf sein religiöses Entwicklungspotential in interreligiöser Perspektive gemeinsam zu konturieren. In unserer globalisierten Welt sind diese interreligiösen Kompetenzen unabdingbar, um sich gegen Juden-, Muslim- und Christenfeindlichkeit sowie Religionskriege einzusetzen und für ein friedliches Zusammenleben zu engagieren.

3. Kritische Würdigung

Dass die Ausbildung für den Religionsunterricht an einem theoretisch anspruchsvollen Niveau sowie an forschungsbasierten Perspektiven festhält, wird von den Studierenden manchmal nur zögernd akzeptiert. Noch immer weit verbreitet ist zunächst die Erwartung, in der Religions- beziehungsweise Fachdidaktik mit methodischem Vermittlungs-Know-How ausgestattet zu werden, was mitunter zu – notwendiger – Enttäuschung führt. Die heute in der Wissenschaft allgemein anerkannten fachdidaktischen Standards und entsprechenden Ausbildungserwartungen haben sich außerhalb der Universität keineswegs überall durchgesetzt.

Auch sonst verweist die Frage nach dem Verhältnis zwischen Praxis und Theorie auf ungelöste Probleme in der Religionsdidaktik. Entsprechende Untersuchungen, wie sie bislang nur zu katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern vorliegen, machen deutlich, dass die in der Ausbildung vermittelten fachdidaktischen Theorien und Modelle in der Praxis nur selten wirklich rezipiert werden (vgl. Englert, Hennecke, & Kämmerling, 2014). Für den islamischen Bereich (in Österreich) wecken entsprechende Untersuchungen Zweifel an der Rezeption aufgeklärter theologischer Theorien (Korchide, 2009). Auch die Erwartung, dass die Ausbildung und Fortbildung hier die Rolle einer wirksamen Übertragung zwischen Theorie und Praxis spielen könnten, bewahrheitet sich demnach nicht ohne weiteres. Die Frage nach dem religionsdidaktischen Theorie-Praxis-Zusammenhang bedarf deshalb auch in Zukunft verstärkter Beachtung.

Theorie und Empirie sind in der Religionsdidaktik noch wenig miteinander verzahnt. Dies liegt zum einen an der Bruchstückhaftigkeit empirischer Erkenntnisse in diesem Bereich (Schweitzer & Boschki, 2018), zum anderen aber auch am Fehlen religionsdidaktischer Theorien, die für empirische Validierungen anschlussfähig wären. In der religionsdidaktischen Forschung hat sich bislang keine Theorietradition ausbilden können, die für die Forschung eine orientierende Funktion übernehmen und die als Voraussetzung kumulativer Erkenntnisfortschritte dienen könnte. Auch in dieser Hinsicht besteht weiterer Diskussionsbedarf, nicht zuletzt hinsichtlich der Frage, welcher Art solche Theorien sein sollen.

Noch immer sind auch keineswegs alle Bereiche der Religionsdidaktik theoretisch angemessen durchdrungen. Interreligiöse Lernaufgaben beispielsweise werden erst seit wenigen Jahren vermehrt diskutiert. Eine Pionierfunktion übernahm hier die

katholische Religionsdidaktik, später hat auch die evangelische Religionsdidaktik nachgezogen, von islamischer Seite fehlen weithin noch entsprechende Beiträge. Die Autorin und die Autoren dieses Beitrags wollen sich deshalb in dieser Hinsicht in den nächsten Jahren gemeinsam vermehrt engagieren.

Literatur

- Baudler, G. (1984). *Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen*. Paderborn et al.: UTB.
- Behr, H. H. (2012). Islamische Theologie und der Paradigmenwechsel im muslimischen Denken. *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI)*, 6, S. 32–34.
- Behr, H. H. (2014). Du und Ich. Zur anthropologischen Signatur des Korans. In H. H. Behr & F. Ulfat (Hrsg.), *Zwischen Himmel und Erde: Bildungsphilosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist*. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH. S. 11–31.
- Biser, E., & Heinzmann, R. (Hrsg.). (2010). *Antwort der Eugen-Biser-Stiftung auf den Offenen Brief „A Common Word between Us and You“*. München: Eugen-Biser-Stiftung.
- Boschki, R. (in Zusammenarbeit mit S. Altmeyer, & J. Münch) (2017). *Einführung in die Religionspädagogik* (3. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchgemeinschaft.
- Boschki, R., & Wohlmuth, J. (Hrsg.). (2015). *Nostra Aetate 4: Wendepunkt im Verhältnis von Kirche und Judentum – bleibende Herausforderung für die Theologie*. Paderborn: Schöningh.
- Cohen, M. R. (2003). *Jews and Muslims: The Myth of the Interfaith Utopia*. Retrieved January 14, 2018 from hagalil.com Website: <http://www.hagalil.com/archiv/2003/11/cohen-eng.htm>.
- Demiri, L. (Hrsg.). (2011). *A Common Word: Text and Reflections: A Resource for Parishes and Mosques*. Cambridge: Muslim Academic Trust.
- El-Ansary, W., & Linnan, D. K. (Hrsg.). (2010). *Muslim and Christian Understanding: Theory and Application of „A Common Word“*. New York: Palgrave Macmillan.
- Engelbreton, K., De Souza, M., Durka, G., & Gearon, L. (eds.). (2010). *International Handbook of Inter-religious Education*. New York et al: Springer.
- Englert, R., Hennecke, E., & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. München: Kösel.
- Esack, F. (1997). *Qur'an, Liberation and Pluralism: An Islamic Perspective of Interreligious Solidarity against Oppression*. Oxford: Oneworld Publications.
- Fernández-Morera, D. (2016). *The myth of the Andalusian paradise: Muslims, Christians, and Jews under Islamic rule in medieval Spain*. Wilmington, Delaware: ISI Books.
- Halstead, J. Mark (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40, 517–529.
- Khalil, M. H. (2012). *Islam and the Fate of Others: The Salvation Question*. Oxford ; New York: Oxford Univ Pr.
- Khorchide, M. (2009). *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.
- Paret, R. (2007). *Der Koran* (10. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M., Lähnemann, J., & Bielefeldt, H. (Hrsg.). (2015). *Menschenrechte und interreligiöse Bildung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2013*. Berlin: ebv.
- Renz, A. (2015). *Die katholische Kirche und der interreligiöse Dialog. 50 Jahre "Nostra aetate". Vorgeschichte, Kommentar, Rezeption*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Sajak, C. P. (2010): *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive* (2. Aufl.). Münster: Lit.
- Schreiber, F., & Wolffsohn, M. (1996). *Nahost: Geschichte und Struktur des Konflikts*. 4. Aufl. 1996. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweitzer, F. (2006). *Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2012). *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele* (4. Aufl.). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlag.
- Schweitzer, F., & Boschki, R. (eds.). (2018). *Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes*. Münster/New York: Waxmann.
- Schweitzer, F., Bräuer, M., & Boschki, R. (Hrsg.). (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F., & Simojoki, H. (2005). *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*. Freiburg/Gütersloh: Herder/Gütersloher Verlagshaus.
- Schwöbel, C. (2003). Toleranz aus Glauben. Identität und Toleranz im Horizont religiöser Wahrheitsgewissheiten. In ders. (Hrsg.), *Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur*. Tübingen: Mohr Siebeck, 217-244.
- Sejdini, Z., Kraml, M., & Scharer, M. (2017). *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Siebenrock, R. A. (2006). Nostra Aetate. Theologischer Kommentar. In P. Hünemann & B. J. Hilberath (Hrsg.), *Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil* (Band 3, S. 591-693), Freiburg: Herder.
- Thomas, D. & Chesworth, J. (Hrsg.). (2019). *Christian-Muslim Relations. A Bibliographical History. Volume 13. Western Europe*. Leiden: Brill.
- Wegenast, K. (1968). *Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. Der Evangelische Erzieher*, 20, 111-125
- Willems, J. (2011). *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: VS-Verlag.