

*Regine Froese*, Zwei Religionen – eine Familie. Das Gottesverständnis und die religiöse Praxis von Kindern in christlich-muslimischen Familien (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 7), Gütersloh (Gütersloher Verl.-Haus) – Freiburg/Br. (Herder) 2005 [312 S.; ISBN 3-579-05297-7 (Gütersloher Verl.-Haus) / 3-451-28839-7 (Herder)]

*Irka-Christin Mohr*, Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich, Bielefeld (transcript) 2006 [310 S.; ISBN 3-89942-453-0]

*Andreas Obermann*, Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamitischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen (Christentum und Islam im Dialog. Christian-Muslim Relations; Bd. 8), Berlin (LIT) 2006 [414 S.; ISBN 3-8258-9149-6]

Die Tatsache, dass Muslim/innen unsere Nachbarn geworden sind, spiegelt sich zunehmend in der religionspädagogischen Grundlagenreflexion. Auch dass zahlreiche Muslimkinder und -jugendliche mit unseren Kindern und Jugendlichen dieselben Schulen besuchen, wirkt sich auf Schule und Religionsunterricht aus. Hier sind drei religionspädagogische Qualifikationsarbeiten aus dem evangelischen Bereich zu besprechen:

Die an der Freien Universität Berlin (Prof. *Gudrun Krämer*) angefertigte Dissertation (2006) von *Irka-Christin Mohr* über „Lehrtexte“ (Lehrpläne, Schulmaterialien) zum islamischen Religionsunterricht in Berlin, Nordrhein-Westfalen, Wien und Rotterdam; die Bonner Habilitationsschrift (Prof. *Michael Meyer-Blanck*) von *Andreas Obermann* (2005) zu einem dialogisch-konfessorischen multireligiösen Religionsunterricht für die beruflichen Schulen und *Regine Froeses* Dissertation in Tübingen (Prof. Friedrich Schweizer) über das Gottesverständnis und die religiöse Praxis von Kindern aus bireligiösen, christlich-islamischen Familien (2005). Gemeinsam ist den drei Arbeiten, dass sie die islamische Präsenz in Europa zum religionsdidaktischen Thema machen, dass sie islamische Religiosität ernstnehmen und für eine positive Ausgestaltung der Religionsfreiheit auch in gesellschaftlichen Strukturen eintreten.

Seit den 1980er Jahren sind sich die Verantwortlichen in den Schulen, in Politik und Kirchen darüber einig, dass islamischer Religionsunterricht auch in zentraleuropäischen Ländern eingeführt werden muss, um eine gerechte religiöse Bildung aller Schüler/innen zu gewährleisten. Doch vielfältig sind die Modellversuche solchen islamischen Religionsunterrichts, denn sie hängen von nationalen, theologischen und religionsdidaktischen Entscheidungen ab. Noch immer übt die Türkei massiven Einfluss auf die islamischen Verbände aus, die als Ansprechpartner für die Ausgestaltung der Schulversuche zuständig sind. Noch immer ist die Differenz zwischen Islam und Christentum trotz elementarer Gemeinsamkeiten gerade im Bereich der heiligen Schriften erheblich, und diese bilden einen zentralen Gegenstand des Religionsunterrichts. Was noch gravierender ist, der Islam kennt höchstens in Ansätzen eine didaktische Reflexion. Stattdessen werden Ethik und ‘Dogmatik’ des Koran im islamischen Unterricht ähnlich vermittelt, wie einst die christliche Ethik und Dogmatik in den Katechismen. Religionspädagogik, wenn überhaupt, ist dann Anwendungswissenschaft, Vermittlungsinstanz der längst feststehenden Inhalte. Hinzu kommt die Schwierigkeit, den verschiedenen Strömungen des Islams im Religionsunterricht Rechnung zu tragen.

*Irka-Christin Mohr* untersucht in verdienstvoller Weise vier Modelle islamischen Religionsunterrichts, der nun – analog zu Art. 7,3 des *Grundgesetzes* – in der Verantwortung der islamischen Religionsgemeinschaft im schulischen Kontext auf Deutsch erteilt werden soll.

Der vom *Zentralrat der Muslime* edierte Lehrplan (1999), der für 19 Mitgliederverbände spricht, basiert auf einem Entwurf (1986) des *Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest*, setzt sich aber zugleich hiervon ab, indem er nur inhaltlich, nicht didaktisch strukturiert ist. Das heißt, der Inhalt ist mit der Didaktik identisch wie einst in den früheren Katechismen.

Der zweite Entwurf der *Islamischen Förderung von Berlin* basiert auf demjenigen des *Instituts für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik in Köln*, das im Jahr 2000 einen Rahmenplanentwurf für den islamischen Religionsunterricht, Primarstufe 1-4, herausgegeben hat. Er enthält 8 Themen plus entsprechende Intentionen und Lernziele, die sich auch an koranische Formulierungen anlehnen, zumeist verfasst von deutschen Frauen, die zum Islam konvertiert sind. Man spricht von einer koranischen Korrelationsdidaktik, insofern Suren mit dem Leben der Schüler/innen in Beziehung gesetzt werden sollen, was unweigerlich zur fundamentalistischen Tendenz führt, obwohl gegenüber den Hadithen Zurückhaltung geboten wird und je eigene personale Interpretationen des Koran möglich sind.

Der *Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht in Österreich* – seit 1983 eingeführt – ist von der *Islamischen Religionspädagogischen Akademie in Wien* verfasst, welche auch die islamischen Religionslehrer/innen ausbildet. Ein vom Präsidenten der islamischen Gemeinschaft in Österreich herausgegebene Lehrplan ist in vier Schulbüchern berücksichtigt und mit didaktischen Prinzipien versehen worden, wodurch der Islamunterricht der österreichischen Unterrichtstradition angepasst werden sollte. Sie nehmen Bezug auf türkische Traditionen ebenso wie auf die Al-Azhar Universität Kairo und sind der hanafiytischen Rechtsschule verpflichtet und sunnitisch geprägt. Die fünf Säulen und die sechs Glaubensartikel sind zentral und bilden die Basis für islamischen Religionsunterricht in Wien.

Schließlich wird der seit 1989 erteilte *Islamunterricht in Rotterdam/Niederlande* untersucht. Allerdings bestehen keine festgeschriebenen landesweiten fixen Lehrpläne und keine jahrgangsbezogene Fachdidaktik. Eine lokale islamische Plattform verantwortet in Rotterdam Inhalt, Ziele und Methoden des auf Niederländisch erteilten islamischen Religionsunterrichts. Dieser ist wiederum ausgesprochen sunnitisch geprägt – es gibt eine „al-Gazhali Schule“ (223) und mittlerweile aus verschiedenen Traditionen zusammengestellte Lehrbücher. Ziel ist sowohl die Ausbildung einer islamischen Identität als auch die Integration in die europäische Gesellschaft.

Insgesamt ist europaweit eine recht große Vielfalt von Lehrplänen islamischer Didaktik festzustellen, mit gemeinsamer Einweisung in das islamische Selbstverständnis, in Gebet und Fasten. In ethisch-moralischen Fragen ist eine Adaption der Kontexte, die Bejahung der Menschenrechte sowie der demokratischen Verfassung zu beobachten. Interessant wäre der Einbezug des neuesten Lehrplans von *Harry Harun Behr* für Bayern und Baden-Württemberg mit einem ausgesprochen emanzipatorischen und korankritischen Ansatz gewesen, doch war er beim Abschluss der Dissertation wohl noch nicht veröffentlicht.

Der Entwurf *Andreas Obermanns* für die beruflichen Schulen, in multireligiösen Klassen einen konfessorischen, dialogischen Religionsunterricht aus christlicher Sicht einzuführen, dürfte an vielen Orten bereits verwirklicht sein und sich nicht nur christlicher, sondern auch – teilweise wenigstens – islamischer Akzeptanz erfreuen. Wogegen sich Muslime wenden dürften, ist eine Form bekenntnisneutraler Religionskunde ohne inne-

res Engagement. Das widerspräche ganz dem Selbstverständnis des Islam, der stets auf Bekenntnis zum einen Gott (Lobpreis und zur Anbetung) hinzielt. Allerdings könnten sich Muslime und vermutlich die *Deutsche Bischofskonferenz* vorstellen, dass auch nach Religionen unterschiedene Unterrichtsgruppen gebildet würden, die dann mit anderen Religionsgruppen etwa bei Projekten und anderen Gelegenheiten kooperieren. Hier spielt das kontrovers diskutierte Problem der religiösen Identität eine Rolle. Vor allem in unteren Jahrgangsklassen scheint es evident zu sein, dass die Religionsgemeinschaften ein berechtigtes Interesse haben, ihre Religion zunächst aus ihrer Sicht darzustellen, bevor die Schüler mit der Sicht der Anderen und der eigenen Sicht im Spiegel anderer Religionen konfrontiert werden. Wenigstens eine gewisse Zeit sollten sie in einer Gruppe die Erfahrung ihrer konfessionellen Identität machen dürfen, obwohl sie durch die Medien und durch alltägliche Begegnungen längst von den anderen Religionen erfahren haben.

Was ich hinterfrage, ist *Obermanns* Vorstellung von einer *gemeinsam verantworteten*, „auf Dauer angelegte[n] Form religiösen Lehrens und Lernens“ (123) und öfters seine Rede von einem Religionsunterricht in „*multireligiöser Verantwortung*“. Zum einen trifft dies für seinen Modellversuch nicht zu, weil jüdische und fernöstliche Partner fehlen und der muslimische Kollege „zurücktritt“ (131), sodass die Hauptlast beim christlichen Lehrer blieb. Zum anderen wurden die anderen Religionen vorher nicht befragt (über ihre Inhalte, Ziele und Wünsche), so wie dies jetzt für die Etablierung des islamischen Religionsunterrichts mühsam und landesweit geschieht. Drittens müsste eine Verantwortung genau festgelegt und nicht Zufälligkeiten überlassen werden, und viertens widerspräche eine multireligiöse Verantwortung *Art. 7,3 des Grundgesetzes*, eine Verankerung des Religionsunterrichts in Deutschland, die ohne zwingende Notwendigkeit nicht aufgegeben werden sollte. Auch in der Berufsschule soll m.E. eine Religionsgemeinschaft die Federführung übernehmen und mit den anderen Konfessionen und Religionen kooperieren. 'Konfessorischen Religionsunterricht' ist deshalb zu befürworten, weil Religionsunterricht mehr als bloße 'Religionskunde' oder 'Religionenkunde' auf der Grundlage der 'Religionswissenschaften' ist. Die von den Niederlanden und dem angelsächsischen Bereich hervorkommenden Konzeptionen betonen stets das innere Engagement und die empathische Teilnahme der Lehrpersonen, welche aber in der Schule nicht missionieren dürfen. Auch in der Berufsschule wird der Unterricht einer Gratwanderung gleichen zwischen nötiger Information und konfessorisch-dialogischer Einstellung.

Man vermisst in dieser Habilitationsschrift zum Religionsunterricht an Berufsschulen die Forschungsarbeiten der 'anderen Konfession' (von *Norbert Weidinger*, *Klaus Kießling*, *Jochen Sautermeister*) sowie offizielle einschlägige Dokumente wie z.B. „*Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*“ 1996. Gerade beim sensiblen Berufsschulreligionsunterricht mit seinem vielen Ausfallstunden wäre eine ökumenisch vernetzte Forschung nötig.

Die dritte Qualifikationsarbeit betrifft die Religiosität von Kindern in bireligiösen Lebensgemeinschaften. *Regina Froese* führte in den Jahren 1996/97 in 73 religionsverschiedenen Familien der Städte Dortmund, Köln, Stuttgart, Berlin und München semi-strukturierte problemzentrierte Interviews durch. Dabei befragte sie Eltern und Kinder nach ihrer Gottesbeziehung und der religiösen Praxis.

Die klarsten Antworten erhielt sie in Bezug auf das Gebet. Es zeigte sich eine vielfältige lebendige Praxis. Kinder, die sich stärker an einer islamgeprägten Frömmigkeit orientierten, begleiteten ihren Vater regelmäßig zum Moscheegebet, während mehr christlich orientierte Kinder ihre Hände zum

Gebet falteten. In beiden Gruppen zeigte sich eine Praxis, die stark von einem Elternteil bestimmt war, die der jeweils anderen Religion und Gebetsform indessen wurde mehr oder weniger zur Kenntnis genommen. Eine theologische Reflexion war (noch) nicht möglich. Eine dritte Gruppe wies eine fragmentarische Gebetspraxis mit gelegentlichen Aktivitäten – auch gemischte – auf, eine vierte, kleine Gruppe wuchs ohne Gebet auf.

Das mit Zeichnungen und Gesprächen eruierte Gottesbild wies stark anthropomorphe und deistische Züge auf; besonders islamisch sozialisierte Kinder wehrten sich dagegen, Gott darzustellen. Gott wurde in Notsituationen und regelmäßig bei Tisch und am Abend angerufen. Er sollte Krieg und Gewalt beenden. Er ist im Himmel ‘angesiedelt’, nicht aber im Leben präsent. Ein weibliches Gottesbild wird zwar abgelehnt, nicht aber feminine, sorgende Züge dieses Gottes.

Religiöse Feste waren lediglich in ihrem kulturellen Gewand bekannt; an erster Stelle Weihnachten als Fest des Lichtes und der Geschenke, an zweiter Stelle Ostern im Zusammenhang mit dem Osterhasen und mit Schokolade. Pfingsten kam ebenso wenig vor wie eine christologische Begründung dieser Feste. Für etwa ein Drittel hatten das Zuckerfest und das Fasten eine Bedeutung. Für Kinder gibt es das sogenannte ‘Vogelfasten’, d.h. es wird bis mittags gefastet.

Kennzeichen der religionsverschiedenen Familien war es, dass sie gleichsam ‘überkonfessionell’ leben, d.h. *eine* Religion stärker kannten und lebten, die *andere* eher dunkel zur Kenntnis nahmen. Viele Eltern sind von der Überzeugung beseelt, ihr Kind sollte später einmal selbst jene Religion wählen, die ihm mehr entspricht. Es wird faktisch wenig Druck oder Zwang in der religiösen Erziehung ausgeübt, aber auch wenig religiös-theologisches Wissen vermittelt. „Ich bin ein Muslim und Christ“ (125) sagte Heissam. Diese Aussage signalisiert auch ein Hin-und-Hergerissen-Werden zwischen beiden Religionen und eine gewisse religiöse Heimatlosigkeit. Kennzeichnend ist die Beziehung zur Moscheegemeinde und/oder zur christlichen Ortskirche. Gegenüber der Taufe wurde große Zurückhaltung festgestellt, wohl deshalb, weil es nach dem Koran und islamischer Tradition zwar keinen Zwang in der Religion gibt, aber doch verboten ist, sich mit den „Leuten der Schrift“ einzulassen oder einen christlichen Partner gar zu heiraten.

Welches Fazit ist zu ziehen? – Interreligiöse Ehen sind für Kinder nicht einfach. Sie bringen Fragen und Probleme mit sich, können jedoch auch die Chance in sich bergen, bereits früh zwei Religionen kennenzulernen. Weil Kinder eine religiöse Beheimatung zum Identifikationsaufbau brauchen, wäre zu überlegen, ob sich die Eltern nicht für eine Religion entscheiden und diese dann gemeinsam ausüben sollten. Beide Religionen zu leben setzt ganz große Fähigkeiten voraus, ist aber eine Einübung in Differenz und Toleranz von Anfang an! Die Autorin misst dem Religionsunterricht und dem offenen Gespräch (zu) hohe Bedeutung zur Klärung vieler Fragen über Religion zu. Erstaunlich ist, dass die befragten Eltern jeder Kultur- und Religionsdominanz absagen und beide Religionen gelten lassen.

Alle drei kurz besprochenen Arbeiten belegen, dass wir erst am Anfang eines Lernprozesses stehen, der die Präsenz der Muslime und ihrer Kinder in Europa religionspädagogisch und –didaktisch reflektiert. Es trifft zu, dass sich Europa neu formiert und sich allmählich neue Strukturen und Organisationsformen herausbilden.