

Doch darin liegt eben zugleich eine Stärke: Das Buch erlaubt Einblicke in eine und Anregungen aus einer Praxis, die noch nicht vom Misslingen entmutigt ist: „Natürlich waren wir optimistisch“ (55), erzählt Theodor Ebert von den Anfängen außerparlamentarischer Opposition. Nick Lin-Hi irritiert mit einem kurzen Plädoyer für die Marktwirtschaft (wohlgemerkt: ohne das Epitheton „sozial“, 123f.).

„Vom Können erzählen“ ist ein eigenwilliges Buch. Nicht allen Autorinnen und Autoren liegt die kleine Form, die pointierte Rede (positiv hervorzuheben: Klaus Deptas Radiobeitrag, 46f.). Einige der geschilderten Begebenheiten (so die Wolfgang Nastainczyk von einer Schlägerei im Priesterseminar der Heimatvertriebenen, 147f.) berühren. Anregend – auch für den didaktischen Einsatz – kann es werden. Es braucht eben seine Leser/innen – aber nicht alle werden mit ihm etwas anfangen können. Man muss das Buch nicht gelesen haben. Aber man kann. Und dann kann es etwas bewirken.

Markus Tomberg



Sejdini, Zekirija/Kraml, Martina/Scharer, Matthias: *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive (Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik 1)*, Stuttgart (Kohlhammer) 2017 [161 S., ISBN 978-3-17-031488-7]

Kraml, Martina/Sejdini, Zekirija (Hg.): *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte (Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik 2)*, Stuttgart (Kohlhammer) 2018 [215 S., ISBN 978-3-17-031490-0]

Seit 1912 gehört der Islam in Österreich zu den staatlich anerkannten Religionen. Und seit 1982 wird an den öffentlichen Schulen Islamischer Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach erteilt. In all dem ist Österreich dem Nachbarn Deutschland weit voraus. Wo sich in Deutschland regional sehr unterschiedliche, häufig mühsame Entwicklungen im Blick auf die Einführung des Unterrichtsfaches Islamische Religionslehre an den Schulen und die Ausbildung von Lehrkräften für dieses Fach an den Universitäten zeigen, ist all das in Österreich schon weit fortgeschritten. Was läge näher, als von den dort gemachten Erfahrungen zu lernen?

Konkret: Seit dem Wintersemester 2013/14 wird in Innsbruck das grundständige Studium Bachelor Islamische Religionspädagogik angeboten. Die Absolvierenden werden im Normalfall als schulische Lehrkräfte arbeiten. Das Besondere: Innsbruck hat von vornherein auf ein stark verschränktes Studium zwischen Katholischer und Islamischer Religionspädagogik/-didaktik gesetzt. Unter der Ägide der christlichen Vorgaben wurden zwei Schulpraktika, zwei religionsdidaktische Lehrveranstaltungen, ein universitäres Begleitseminar und eine spezifische Lehrveranstaltung zu Themen spezieller Fachdidaktik de facto für muslimische Studierende geöffnet. Das eigentliche Ziel, jeweils durchgängig Lehrende beider Religionen einzusetzen, ließ sich zunächst nicht erreichen.

Die neu eröffnete Reihe ‚Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik‘ setzt sich zum Ziel, eine neu

entstehende, gemeinsam zu entwickelnde „interreligiöse Religionspädagogik“ (Bd. 1, 14) zu konturieren sowie den damit verbundenen Prozess zu schildern, empirisch zu evaluieren und zu reflektieren. Der erste Band – die allgemeine Grundlegung der Reihe und des Innsbrucker Zugangs – ist schon von seiner Anlage her außergewöhnlich: Die Autorinnen und Autoren legen ihn als „gemeinsam erstellten Text“ (11) vor. Der gesamte Text wird von allen drei Verfasser/-innen verantwortet. Und mehr noch: Sie beginnen mit „biografischen Selbsterzählungen“ (17), autobiografischen Kurzvorstellungen, in denen der Weg in die Religionspädagogik und hin zu einer interreligiösen Ausrichtung narrativ entfaltet wird. Dass dabei eine eindeutige religionstheologische Selbstpositionierung bei allen unterbleibt, fällt ins Auge und ist zu bedauern. Aber: Da interreligiöse Kooperation nur über vertrauensvolle Begegnung möglich wird, braucht es diese persönliche Fundierung nach innen wie nach außen, so die Überzeugung der Autorinnen und Autoren.

Von hier aus entfalten sie ihre Grundsatzüberlegungen. Das Kapitel „Kontexte, in denen wir uns bewegen“ umreißt die Rahmendaten heutiger religiöser Realität, orientiert an den bekannten Stichworten von Säkularität, Heterogenität und Flüchtlingsbewegungen. Im Folgekapitel geht es um „Grundlagen, auf die wir uns verständigt haben“, und zwar im Blick auf „Anthropologie, Theologie und Bildung“. Unter den Überschriften „Menschsein“, „Gott und die Welt“, „Bildungsbegriff“ werden Überlegungen zusammengefasst, die nicht als womöglich innovative Einzelaussage von Interesse sind, sondern dadurch, dass sie von Vertreterinnen und Vertretern der beiden Religionen gemeinsam getragen werden. Dabei finden sich durchaus immer wieder auch klare Differenzierungen, etwa „unterschiedliche Auffassungen im Hinblick auf die Darstellbarkeit Gottes“ (64).

Im vierten Kapitel wird die Besonderheit der Innsbrucker Religionspädagogik in Erinnerung gerufen, vor allem die Zentrierung auf Einsichten der TZI von Ruth Cohn und die so genannte „Kommunikative Theologie“. Selbstkritisch wird gefragt, warum „gerade ein [...] Konzept, das in einem christlichen Kontext entstanden ist, Grundlage für eine interreligiöse Religionspädagogik sein kann“ (109)? Trotz der Einsicht, dass „beide Religionen völlig unterschiedliche religionspädagogische Ansätze haben müssen“ (ebd.), werden einige der von dort stammenden Grundelemente für das gemeinsame Projekt fruchtbar gemacht.

Das Ziel der interreligiösen Religionspädagogik im Innsbrucker Verständnis liegt in einer „möglichkeits-sensible[n] Religionspädagogik und Religionsdidaktik“ (113), so die Vorgaben des fünften Kapitels. Sie setzt die Werthaltigkeit von Konfessionen und religiösen Traditionen voraus. Zudem spricht sie bewusst in spezifisch theologischer Perspektive von interreligiösen Perspekti-

ven, also weder von – eher philosophischen – ‚transreligiösen‘ noch – eher ‚religionswissenschaftlichen‘ – multireligiösen Zugängen, die jeweils anders fundiert wären und konzipiert sein müssten. All das ist nur möglich, wenn man ein Verständnis von „Wahrheitsansprüchen“ voraussetzt, „das die anderen Wahrheitsansprüche nicht ausschließt und den eigenen Anspruch nicht verabsolutiert“ (130). (Religiöse) Identität wird dabei nicht als feststehender Block betrachtet, sondern als fortwährende Entwicklung, die sich durch Begegnungen ändert. Dazu braucht es, so der Appell im Schlusskapitel, „Offenheit, Großzügigkeit und Solidarität“ (145).

Der zweite Band schildert und reflektiert die konkreten Prozesse. Wohltuend realistisch wird aus mehreren Perspektiven beschrieben, wie die Einführung der Innsbrucker Kooperation vorstättend: Dozierende, Studierende, Praktikumslehrer/-innen, Vertreter/-innen der Schulämter kommen zu Wort. Deutlich wird zum einen, warum man sich nicht an ein multireligiöses Modell anlehnt, sondern bewusst auf Interreligiosität setzt, also die Kooperation zweier Religionen auf Augenhöhe, bei dem die Identität der Einzelreligion Ausgangspunkt und Zukunftsperspektive ist.

Deutlich wird aber auch, wie kompliziert der abrupte Einstieg in interreligiöse Ausbildung war: für Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Dozierende. Werde nicht zu viel Aufmerksamkeit auf die kleine Gruppe der muslimischen Studierenden gerichtet, fragten Studierende. Warum werden katholische Kinder in ihrem konfessionellen Unterricht nun plötzlich – in kurzen Segmenten – auch von islamischen Studierenden unterrichtet, fragten Eltern. Funktioniert die muslimisch-christliche Zusammenarbeit „nur dann reibungslos [...] wenn sie sich auf allgemein menschliche (säkulare) Themen bezieht“ (99), so Stimmen in den Rückmeldungen der empirischen Auswertungen. Das Engagement der katholischen Religionspädagogik ist von Anfang an auch im eigenen Haus „nicht unumstritten“ (53).

Am Ende stehen Zwischenbilanzierungen: Das Modell hat gewiss „Prozesscharakter“ (203), ein Prozess, der mögliche „Verletzungen“ (203) und „Konfrontationen“ (212) mit sich bringt. Deutlich wird, dass Begegnungen den Blick verändern, auch den auf die eigene Tradition, und einen reflektierten „Umgang mit Unterschieden“ (204) erfordern. All das verbleibt im Stadium der „Fragmentarität“ (212), ein Prozess, der sich mit zunehmender Entfaltung weiter ausdifferenzieren und profilieren wird.

Die Innsbrucker Entwicklungen und Grundlegung lesen sich gerade aus deutscher Perspektive spannend. Nicht alle Entwicklungen lassen sich übertragen, anregend sind sie in jedem Fall. In vielem gehen sie Hand in Hand mit Konzeptionen und auch praktischen Entwicklungen in Deutschland. Deshalb seien abschließend auch lediglich solche Punkte hervorgehoben,

die sich als Anfragen oder Denkanstöße auch für die eigene Konzeptbildung ergeben. Sie erfolgen auf der Basis von Hochachtung vor dem Mut, dem Engagement und der Konzeptionsschärfe des Innsbrucker Weges und sollen den hohen Grad an Zustimmung nicht abschwächen.

Die besondere Basis des Innsbrucker Modells liegt in der Beheimatung in der TZI und der Kommunikativen Theologie. Beiden wird außerhalb Innsbrucks nur selten diese zentrale Bedeutung zugeschrieben. Deshalb gefragt: Braucht es diese Basierung? Stört sie nicht eher eine Anschlussfähigkeit über den konkreten Innsbrucker Kontext hinaus? ‚Muss‘ ich erst diese Basis erarbeiten (und akzeptieren), bevor ich die hier entwickelte interreligiöse Konzeptionierung rezipiere? Mein Vorschlag: Dass in der persönlichen Biografie die benannten Schwerpunkte ihren Raum haben, ist klar. Für die interreligiöse Arbeit können sie implizit fruchtbar werden. Explizite Zugänge kommen auch ohne diese Vorbedingungen aus.

Das Modell basiert stark und nachvollziehbar auf der Begegnung und Kooperation von katholischer und muslimischer Religionspädagogik. Aus deutscher Sicht wäre eine erste Erweiterung im Hinblick auf evangelische Partner/-innen unerlässlich. Vor allem: In Theorie wie Praxis inzwischen differenziert entfaltete dialogische Entwürfe betonen die Notwendigkeit, das Judentum in die Konzeptionen zu integrieren, und zwar unabhängig davon, ob tatsächlich jüdische Partner/-innen vor Ort sind. Die ‚Komparative Theologie‘ weist überzeugend nach, dass Dialoge vor dem inneren Ohr des signifikanten Dritten noch einmal andere Profile annehmen. Die Ausblendung des Judentums auf der Ebene der theoretischen Konzeption erscheint so als echter – freilich leicht zu behebender – Mangel.

Spannend: Die Basisvorlesung „Religionsdidaktik Grundlagen“ (II, 49) wird gemeinsam für alle erteilt, hat sich demnach beträchtlich gewandelt im Vergleich zur Variante der monokonfessionellen Ausbildung. In Deutschland würde das in logischer Konsequenz auch die Zusammenlegung der evangelischen und katholischen Einführungen bedeuten. Ob das institutionell und im Sinne der Erhaltung der gegenwärtigen Einrichtungen sinnvoll wäre, sei dahingestellt. Entscheidender ist die Frage: Gibt es diese allgemeinen (und von allen Beteiligten akzeptieren) Grundlagen? Ist die Veranstaltung substanziell sinnvoll, ohne alle konfessionelle, religions-spezifische Konkretisierung? Möglich ist das, gewiss. Aber es ändert tatsächlich vieles. Nur: *Soll* das erfolgen? Wer entscheidet darüber: der Staat, die Religionsgemeinschaften, Beteiligte, Dozierende? Noch zielt die Ausbildung auf den Einsatz im konfessionellen Kontext! Das Gegenmodell würde zunächst mit einer konfessionellen Grundlegung beginnen, um später im Studium Begegnungen auf klarer Basis zu ermöglichen. Hierüber darf und muss diskutiert werden.

Schließlich zeigen sich Tendenzen, die in vielen interreligiösen Konstellationen sichtbar werden. Als Motor fungieren die christlichen Partner/-innen. Von ihnen aus werden Partner/-innen aus anderen Religionen zur Kooperation eingeladen. Potenziell kann es dabei zu (ungewollten) Übergriffigkeiten kommen. Setzen wir die hermeneutischen Rahmen? Übertragen wir unsere pädagogischen und didaktischen Normen? Nehmen wir alle Beteiligten wirklich gleichberechtigt mit ins Boot, auch Schüler/-innen und Eltern? Die Innsbrucker Initiatorinnen und Initiatoren gehen vorbildlich und mit aller Behutsamkeit vor, stellen sich selbstkritisch genau diesen Fragen. Das ist eine der Stärken der hier vorgelegten Bücher. Hier stellen sich Anschlussfragen für alle interreligiösen Projekte.

Nur selten werden interreligiöse Studien so konkret wie in diesem Doppelblick auf das Innsbrucker Modell einer interreligiösen Religionspädagogik. Das macht die Lektüre so reizvoll. In Folgebänden wäre es gewinnbringend, einige der benannten Erweiterungen aufzunehmen und weitere, bislang noch unberücksichtigte interreligiöse Diskurse mit einzuschließen. Eine unabhängige wissenschaftliche Beobachtung und Begleitung von außen wäre zudem überaus sinnvoll. Darüber hinaus wird es spannend bleiben, die konkreten Entwicklungen der Kooperation an Hochschule und Schule in Tirol mitzuvollziehen.

*Georg Langenhorst*