

Stephan Leimgruber

Die Behandlung des Islam im christlichen Religionsunterricht

Die bekannte Ärztin und Ordensfrau *Ruth Pfau*, geboren 1929 in Leipzig, reiste im Jahre 1960 aus christlich-karitativer Motivation nach Pakistan. Sie initiierte medizinische Hilfe bei den Leprakranken in den Slumvierteln von Karachi. Unglaubliche Not, bitteres Elend und dadurch verletzte Menschenwürde schlugen ihr wie eine Welle entgegen. Im Laufe von 25 Jahren gelang es ihr, eine wirksame Leprastation aufzubauen, offizielle Lehrgänge zur Bekämpfung dieser Krankheit durchzuführen und im nationalen Lepraberatungsgremium der pakistanischen Regierung Einsitz zu erhalten.¹

Pakistan zählt über 90% Muslime und ist sozial, wenn auch in gemilderter Form, nach dem hinduistischen Kastenwesen strukturiert.² Ruth Pfau arbeitete mit großer Selbstverständlichkeit mit Muslimen zusammen. Dabei machte sie verschiedene wertvolle Erfahrungen, die uns in die Thematik einführen: – Anfänglich wurde sie mit Vorurteilen konfrontiert, denn Christen galten als interessegeleitete Vertreter westlicher Kolonialmächte. Nur das konkrete Verhalten in der praktischen Arbeit konnte diese Vorurteile abbauen. – Mit der Zeit spürte Schwester Pfau, daß sie dieser Religion nur begegnen konnte, wenn sie sich ihr vorbehaltlos aussetzte und gleichsam ein geistiges Bündnis mit ihren Vertretern einging. So versuchte sie, die andern in ihrer Andersartigkeit ins eigene Bewußtsein einzulassen und sich ihnen mitten in allen Spannungen zuzuwenden. – Immer mehr fühlte sie sich in ihrem Glauben vom muslimischen Glauben bereichert: im Vertrauen auf den einzigen Gott, den sie stärker in seiner Transzendenz wahrzunehmen begann, was in ihrer christozentrischen Spiritualität bis anhin zu kurz kam; oder in der Ergebenheit in den Willen Gottes, was sie nun als mehr als bloßen Fatalismus erkannte, nämlich als Offenheit für den Willen Gottes. – Schließlich lernte sie auch Grenzen des Islam kennen: das Bestreiten der geschichtlichen Hülle seines Ursprungs; die teilweise noch vorhandene Blutrache oder das Bemessen der Ehre eines Menschen nach seiner Fähigkeit zurückzuschlagen.

Aus all diesen Erfahrungen gelangte Ruth Pfau zur Überzeugung, daß ein fruchtbarer Dialog zwischen Christen und Muslimen primär Bescheidenheit erfordere, keine offensive Missionierung zur Bekehrung, sondern „praktisch-spirituelle Annäherung beider Religionen“³. Erst dann könnten Christen den

¹ R. Pfau, Wenn du deine große Liebe triffst. Freiburg/Basel/Wien 1985; ²1987, bes. 131-144; vgl. *dies.*, Wohin die Liebe führt. Afghanisches Abenteuer, Freiburg/Basel/Wien 1990.

² W. Ende/U. Steinbach (Hg.), Der Islam in der Gegenwart. Entwicklung und Ausbreitung; Staat, Politik und Recht; Kultur und Religion, München 1984; ²1989, 274-307.

Muslimen die kostbaren Seiten ihrer Botschaft mitteilen, nämlich den „kreativen Wert der Vergebung“⁴, welcher für Ruth Pfau in der Praxis dieser Religion noch zu wenig durchscheint, wiewohl im Koran viel vom barmherzigen und verzeihenden Gott die Rede ist.

1. Gründe für dieses Thema im Religionsunterricht

Es sind hauptsächlich sechs Gründe, welche die Behandlung des Islam im christlichen Religionsunterricht rechtfertigen. Erst seit gut 25 Jahren hat sich dieses Thema im Verbund mit anderen Weltreligionen in die systematischen Religionslehrbücher eingefügt, nachdem es vorher in der Kirchengeschichte oder im Geographie- bzw. Geschichtsunterricht behandelt wurde. Doch lassen die Gründe bald erkennen, daß es heute zu Recht in einem Lehrplan des Religionsunterrichtes aufscheint.

1.1 Der Religionsunterricht als Schulfach soll zur Allgemeinbildung beitragen. Wenn nun ungefähr ein Sechstel der Weltbevölkerung islamischer Religion ist, müssen zukünftige Generalisten (im Unterschied zu Spezialisten) über diese Religion Bescheid wissen. Die Vermittlung von Kenntnissen über den Islam bilden somit einen *integralen Bestandteil des öffentlichen Bildungsauftrages der Schule*. Zwar ist bei den Schülern ein diffuses Vorwissen aus Radio, Fernsehen und Printmedien vorhanden, aber dieses gilt es anzureichern, zu vertiefen und zu differenzieren.

1.2 Der schulische Religionsunterricht bildet einen *Teil der kirchlichen Verkündigung* und ist in ihre Verantwortung gestellt. Die ReligionslehrerInnen haben – abgesehen von einem staatlichen Auftrag – eine kirchliche *Missio* und stehen im Dienste des christlichen Glaubens und der Kirche. Der Islam seinerseits ist eine der drei monotheistischen Weltreligionen, die neben markanten Unterschieden zahlreiche Gemeinsamkeiten mit dem Christentum aufweist. Sie zu kennen, zu begreifen und zu einer verantwortbaren Einstellung gegenüber Muslimen zu gelangen, liegt im Sinne des christlichen Auftrags zur *Martyria*. Ein Gebet wie das folgende kann Gemeinsamkeiten beider Religionen erhellen und Christen mit Achtung erfüllen: „Gott ist größer. Preis sei dir, mein Gott, und Lob sei dir! Gebenedeit sei dein Name und erhaben sei deine Herrlichkeit! Es gibt keinen Gott außer dir.“⁵

1.3 Der christliche Glaube hat den Muslimen viel Unrecht zugefügt. Über Jahrhunderte wurde den Christen, insbesondere der Jugend, ein negatives, abschätziges und weitgehend unzutreffendes Bild vom Islam, von Mohammed und von der islamischen Ethik vermittelt. Die früheren Katechismen

³ Pfau, Wenn du deine große Liebe triffst, 139.

⁴ Ebd., 139.

⁵ A.-Th. Khoury, Gebete des Islams, Mainz 1981, 28.

strotzen von *Vorurteilen und Verurteilungen*, die aufgrund eines kirchlichen Absolutheitsanspruches und aus Ignoranz zustandekamen.⁶

1.4 Damit hängt der vierte Grund zusammen: *Muslime leben heute unter uns*.⁷ 1987 gut 80.000 in der Schweiz, 2,45 Millionen in Frankreich, 1,8 Millionen in Deutschland, 1 Million in England, eine halbe Million in Italien, 309.000 in den Niederlanden und 250.000 in Belgien, gesamthaft also etwa 7 Millionen. Nolens volens kommen Christen mit Muslimen in Kontakt und müssen sich mit ihnen auseinandersetzen. Dabei fällt ins Gewicht, daß die Mehrheit der nach Europa immigrierten Muslime eine tiefgreifende Identitätskrise durchmacht. Viele erleiden einen Kulturschock, wenn sie aus armen ländlichen Gebieten ins wohlhabende säkularisierte und pluralistische Europa kommen. Nur mühsam, wenn überhaupt, gelingt es ihnen, Wege zu finden, ihren Glauben mit den religiösen Pflichten und Bräuchen unter veränderten Bedingungen zu leben. Erschwerend kommen Reaktionen mancher Europäer aus dem Gefühl der Bedrohung dazu, die sich in *Anzeichen der Fremdenfeindlichkeit* äußern.

1.5 Der fünfte Grund für das Thema „Islam“ im Religionsunterricht ergibt sich aus *aktuellen Ereignissen im weltpolitischen Horizont*. Bei manchen Schülern tauchen Fragen wie die folgenden auf: Mit welchem Recht ruft Saddam Hussein die Irakisis zum Heiligen Krieg auf? – Wie sind die heftigen Reaktionen auf die „Satanischen Verse“ von Salman Rushdie zu verstehen? – Weshalb bekämpfen sich Muslime und Hindus in Nordindien? – Worin bestehen Ursachen und Ziele der Re-Islamisierung bzw. der Rückbesinnung auf die Quellen des Islam? – Der Religionsunterricht, verstanden als Lebens- und Orientierungshilfe, sollte Antworten auf diese und ähnliche Fragen geben.

1.6 Schließlich eignet sich das Thema „Islam“ gut, um die neu aufgedeckten religionspädagogischen Aufgaben eines *interreligiösen und interkulturellen Lernens* anzugehen. Es kann eine dialogische Begegnung mit Muslimen vorbereiten und durch das wechselseitig befruchtende Glaubenszeugnis dazu beitragen, die drohenden Weltprobleme des Überlebens und des Zusammenlebens in einer multikulturellen Gesellschaft anzugehen.

⁶ Im neuen Katholischen Erwachsenen-Katechismus der deutschen Bischofskonferenz (München u.a. 1985, 19; 75-76) ist der Islam angemessen dargestellt.

⁷ A.-Th. Houry/ R. Irskens/W. Wanzura, *Muslimische Kinder in der deutschen Schule*, Altenberge 1981; F. Allemann (Hg.), *Muslime in der Schweiz* (CIBEDO-Dokumentation 27), Frankfurt 1986; H.R. Schär/U. Köppel (Hg.), *Damit wir uns besser verstehen. Informationsbeitrag der Kirchen zum besseren Verständnis der muslimischen Einwanderer in der Schweiz*, Bern/Luzern 1988; Th. Angern (Hg.), *Ehen zwischen Katholiken und Muslimen in der Schweiz*, Luzern 1986.

2. Die Behandlung des Islam im RU bis zur „Wende“

2.1 Obwohl das *Mittelalter* keine eigene Thematisierung des Islam für den Religionsunterricht kannte, schuf es die *Grundlagen* für die Auseinandersetzung mit ihm. *Petrus Venerabilis* (1092-1156), der spätere Abt von Cluny, veranlaßte die erste Koranübersetzung vom Arabischen ins Lateinische. In seinem Hauptwerk „*Contra sectam Saracenorum*“ will er die Muslime „mit Worten, nicht mit Gewalt“ angreifen, „mit Vernunft, nicht mit Haß, sondern mit Liebe“.⁸ Er gibt die Lehren des Koran zwar einigermaßen korrekt wieder, doch sind polemische Untertöne und Unsachlichkeiten gleichsam selbstverständlich eingeflossen, weiß er sich doch in der geistigen Nachfolge der Kirchenväter und ihrer Schriften „Gegen die Häretiker“, „Gegen die Juden“ und „Gegen die Heiden“. In seiner „*Summa totius haeresis Saracenorum*“ und in seinem Brief an Bernhard von Clairvaux finden sich z.T. üble Aussagen über Mohammed, die Muslime und den Koran, die später in den Religionsbüchern anzutreffen sein werden.⁹

Thomas von Aquin (1225-1274) hat sich in seiner einflußreichen Schrift „*De rationibus fidei*“ philosophisch-argumentativ mit drei Haupt(irr)lehren des Islam auseinandergesetzt:¹⁰ mit der Einheit und Einzigartigkeit Gottes im Widerspruch zur christlichen Trinitätslehre; mit der koranischen Negierung der Gottessohnschaft und des Kreuzestodes Jesu sowie mit dem Determinismus im Islam contra Handlungsfreiheit im Christentum. Im Anschluß an 1 Petr 3,15¹¹ will Thomas in missionarischer Absicht den christlichen Glauben gegenüber den muslimischen Objektionen verantworten. Dabei verbleibt er aber in der damaligen antiislamischen Polemik und Apologetik, bezeichnet die Muslime als „infideles“ und verkennt die vielfältigen Gemeinsamkeiten und Abhängigkeiten zwischen biblischer und koranischer Theologie. In dieser *Apologie ad intra* wird die fremde Religion nicht von ihrem eigenen Selbstverständnis her angegangen. Es gibt nur die eine, unteilbare Wahrheit.

2.2 Zur *Reformations- und zur Gegenreformationszeit* war man sich darüber einig, daß das ewige Ziel des Menschen nur aufgrund des Glaubens an Jesus Christus und innerhalb seines Leibes erlangt werden kann. Juden und Muslime, falls sie zur Sprache kamen, wurden keinerlei Heilchancen eingeräumt. Christentum und Islam waren monotheistische Religionen mit Absolutheitsanspruch und -geltung und mußten zwangsläufig aufeinanderprallen. Hinzu kam die Tatsache, daß die Kreuzzüge auf beiden Seiten traumatische Erfahrungen hinterließen.

⁸ R. Gleis (Hg.), *Petrus Venerabilis. Schriften zum Islam*, Altenberge 1985, 63.

⁹ Ebd., 2-29.

¹⁰ L. Hagemann/R. Gleis (Hg.), *Thomas von Aquin. De rationibus fidei*, Altenberge 1987.

¹¹ Ebd., 61.

Während Martin Luthers Kleiner und Großer Katechismus (1529)¹² wie auch der offizielle Katechismus des Konzils von Trient, der Catechismus Romanus (1566) die christlichen Hauptstücke (Credo, Dekalog, Sakramente und Vaterunser) behandeln und allein auf der Basis der Heiligen Schrift und der Väter argumentieren, kommt *Petrus Canisius* in seinen Katechismen auf nichtchristliche Religionen zu sprechen: Auf die Eröffnungsfrage „Wer ist ein Christ?“ gibt er folgende Antwort: „Jener ist ein wahrer Christ, der die heilige Lehre Christi, des wahren Gottes und Menschen, bekennt und alle Religionen und Sekten außerhalb der Lehre und Kirche Christi, auch die jüdische und die mohammedanische, als häretisch verurteilt und verabscheut.“¹³ Nach Canisius, einem Sprachrohr damaligen Denkens, sind Judentum und Islam schlechterdings mit dem Christentum unvereinbare Religionen. Auch in der Kurzfassung seiner „*Summa doctrinae christianae*“ (1561) erwähnt er beide in einem Zug mit den Ungläubigen, Ketzern und Abtrünnigen, mit den Schismatikern und Exkommunizierten: „So lang solche alle von Christi leib, das ist, von der Kirche Gottes abgesondert und abgeschnitten bleiben, haben sie das geistliche leben und die Seligkeit nit, sondern sind gewiß in dem zorn Gottes, dem Teufel und dem ewigen tod zugleich underworffen, sollen auch von den Catholischen billich alle gemeidet, sonderlich aber die ketzer und schismatici als eine schädliche pestilenz geflohen und geschewet werden, wie auch Christus lehrt: So jemand die Kirchen nit höret, der soll von dir als ein Haid und publicam gehalten werden.“¹⁴

So wurde mit der Bibel in der Hand (hier mit Verweis auf Mt 18,17) gegen Nichtkatholiken ins Feld gezogen. – Freilich, wie sehr man bereits damals zwischen einem unverschuldeten, nicht-beabsichtigten Glauben und einer bewußten Verweigerung unterschied, bleibe dahingestellt. Der Canisianische Katechismus jedenfalls förderte diese Unterscheidung nicht.

Im 16. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Islam außerdem über einen anderen Kanal zu den Schülern, nämlich über den Profanunterricht. Aufgrund der Seereisen, Entdeckungen und Türkenkriege drangen Islaminformationen in die sogenannte *Realienkunde* und den Geographieunterricht, später auch in den Geschichtsunterricht. – Es war dann der große Didaktiker, Reformpädagoge und spätere Bischof der Böhmisches Brüder *Amos Comenius* (1592-1670), der für eine Vermittlung völkerkundlicher und religions-

¹² Später erblickte Martin Luther im Islam eine entscheidende antichristliche Macht der Endzeit (vgl. *L. Hagemann*, Christentum und Islam zwischen Konfrontation und Begegnung, Altenberge 1983, 88-93).

¹³ *Petrus Canisius*, *Catechismi latini et germanici*. Editionem criticam curavit Friedrich Streicher. (Societas Jesu selecti scriptores 2). Romae-Monachii 1933 u.1936, Pars I,6.

¹⁴ *Ch. Moufang* (Hg.), *Katholische Katechismen des 16. Jahrhunderts in deutscher Sprache*, Mainz 1881, 568.

kundlicher Informationen eintrat. Er forderte eine „Geschichte der gottesdienstlichen Gebräuche, wie sie bei den verschiedenen Völkern vorkamen“¹⁵. Die Weltreligionen waren für Comenius bloße Missionsobjekte, und die Nichtchristen währte er „in ihrer Blindheit verhärtet“¹⁶. In bezug auf den Islam wiederholte er Vorurteile wie: Mohammed war „ein Kriegermann“, der angeblich unter Epilepsie litt. Er „erdachte eine neue Religion, zusammen gemischt aus Judentum, Christentum und Heidentum“¹⁷.

2.3 Mehr Raum wurde den Muslimen im geschichtlichen Teil des Schlüsselkatechismus oder „Lehrbegriff“ (1847) des *Josef Deharbe* zur Zeit der neuscholastischen *Thomas-Renaissance* gewährt. Ein minimales Wissen über den Islam wurde weitergegeben, freilich durchsetzt von gravierenden Vorurteilen: „Schon zu Anfang des 7. Jahrhunderts war in Arabien ein Betrüger aufgestanden, Namens Mohammed, der sich für einen Gesandten Gottes ausgab, und aus heidnischen, jüdischen und christlichen Gebräuchen eine neue Religion zusammenstoppelte. An der Spitze einer räuberischen Schar plünderte er anfangs Karawanen, eroberte Städte und Länder und zwang mit dem Schwerte die Einwohner zur Annahme seiner Lehre. Seine Nachfolger fuhrten fort, mit Waffengewalt ein Land nach dem anderen in Asien und Afrika sich zu unterwerfen und ihre Lehre ihres falschen Propheten zu verbreiten, doch mit ihr auch die Rohheit, Lasterhaftigkeit und drückende Knechtschaft; aber wegen seiner Trennung von der wahren Kirche versank es in einem Zustand von Erstarrung und Erniedrigung, in dem es heute schmachtet. Früh schon hatten die Mohammedaner das heilige Land erobert: Ihre Raubsucht und ihre Grausamkeit gegen die christlichen Pilger aus dem Abendlande veranlaßte zu Ende des 11ten Jahrhunderts die sogenannten Kreuzzüge.“¹⁸

2.4 Einen ähnlichen Ton schlägt im beginnenden 20. Jahrhundert der Schweizer *Johann Erni* in seinem Religionslehrbuch für die Mittelschulen an, wenn er von Mohammed folgendes berichtet: „Er lernte weder lesen noch schreiben. Von Natur aus war er sehr schwärmerisch und zur Unkeuschheit geneigt...Mit 25 Jahren wurde Mohammed Geschäftsführer in dem Geschäfte einer reichen Witwe. Er heiratete mit ihr. Allein, das Geschäft ging schlecht, das Vermögen nahm ab. – Darum wurde Mohammed nach und nach schwermütig, zog sich in eine Höhle zurück und überließ sich Monate lang religiösen Grübeleien und Träumereien. Bald sprach er von himmlischen Erscheinun-

¹⁵ U. Tworuschka, Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht, Köln-Wien 1983, 26-31; 27.

¹⁶ Ebd., 28.

¹⁷ Ebd., 29-30.

¹⁸ *Josephus Deharbe*, Katholischer Katechismus oder Lehrbegriff für die Jugend sowohl als für Erwachsene, Regensburg ²1848, 19.

gen, z.B. des Erzengels Gabriel. Immer mehr bestärkte er sich in dem Wahne, er sei Prophet Gottes, größer als Moses und Christus.“¹⁹

Damit sind einige gängige Clischees gesammelt, die im christlichen Religionsunterricht über den Islam weitergegeben wurden. Der Islam galt als nicht-origineller Synkretismus, als ein zu verwerfendes Konglomerat jüdischer, christlicher und heidnischer Elemente. Dem Begründer wurde eine echte Berufung abgesprochen. Allah war ein tyrannischer Gott, dem sich die Muslime fatalistisch zu ergeben hatten. Bis in die Zeit vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil wurde dem Islam vorgeworfen, er sei eine „neue Religion“, die das Christentum verdrängen wolle und dabei dessen Hauptdogmen Trinität, Inkarnation und Erlösung leugne.

3. Die Wende in der Beurteilung der Muslime und ihre Folgen

Mehrere Faktoren sind für eine Neueinschätzung der Muslime seit den 60er Jahren unseres Jahrhunderts verantwortlich. Das Aufkommen der sozialen Massenkommunikationsmedien brachte Bilder und Berichte vom Islam und seiner Kultur in jede Stube. Reisen in die arabischen Länder nahmen zu. Die bereits Ende 19. Jahrhundert eingerichteten Lehrstühle für Orientalistik zeigten ihre Früchte. Arabische Sprachen konnten und können an den Universitäten erlernt werden. Die Weltreligionen rückten in die Nähe und verloren ihre exotische Umschleierung.

Als erstes Religionsbuch führte „Christus – die Wahrheit“ (1960,¹²1978) von *Alfred Läßle und Christian Bauer* diese neue Perspektive ein. Anstelle pauschaler Vorurteile wird hier der Islam aus seinen eigenen Quellen, besonders aus dem Koran, dargestellt. Er gilt als „eine der bedeutendsten Weltreligionen“²⁰, welche den einzig wahren und geistigen Gott verkündet und vom jüngsten Gericht spricht. Mohammed wird als „tiefreligiöse Natur“²¹ geschildert. Die fünf Säulen finden ebenso Erwähnung wie das Hauptgebet der Muslime, die Gebetsschnur und die 99 schönen Namen Allahs. Offen kritisieren die Autoren indessen die Aufforderung zum Heiligen Krieg, die Vielehe und die damit zusammenhängende Minderbewertung der Frau im Islam. Freilich, diese Religion ist theologisch noch nicht befriedigend geortet, wenn sie als „Vorstufe“ der christlichen Religion betrachtet wird.

Die „epochale Neuorientierung“²² in der Einschätzung der Weltreligionen leistete im katholischen Raum zweifellos das *II. Vatikanische Konzil*. In der Dogmatischen Konstitution über die Kirche wird zunächst von der *Verbun-*

¹⁹ J. Erni, Religions-Lehrbuch für Sekundar- und Mittelschulen, Luzern 1923, 168-169.

²⁰ A. Läßle/Ch. Bauer, Christus – die Wahrheit, München 1960, 58.

²¹ Ebd., 59.

²² Vgl. H. Küng/J. van Ess, Christentum und Weltreligionen. Islam, Gütersloh 1984, 43.

denheit der Kirche mit den anderen christlichen Religionen gesprochen, selbst wenn diese nicht den vollen Glauben bekennen. In Kapitel 16 wird der göttliche Heilswille auf alle ausgedehnt, die den Schöpfer bekennen, namentlich die Juden und Muslime. Wer sich zum Glauben Abrahams bekennt und den einen, barmherzigen und richtenden Gott anbetet, ist auf das Gottesvolk in verschiedener Weise *hingeeordnet*. – Noch deutlicher artikuliert sich die bahnbrechende, in ernsthaftem Ringen zustandegewonnene Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen. Sie steht in Korrespondenz zur Erklärung über die Religionsfreiheit, wonach jede Person aufgrund ihrer Würde zur Freiheit in religiösen Dingen berufen ist. Nach dem offiziellen Kommentar von Johannes Oesterreicher spricht in *Nostra aetate* zum erstenmal in der Geschichte ein Konzil mit Ehrfurcht von dem Wahren und Heiligen anderer Religionen als dem Werk des lebendigen Gottes.²³ Es spricht „mit Hochachtung“ (Nr.3) von den Muslimen und nimmt ihre Gottesvorstellung auf: „den alleinigen Gott, den lebendigen, in sich seienden, barmherzigen und allmächtigen, den Schöpfer Himmels und der Erde“ (Nr.3). Wie im Koran finden Jesus als Prophet und Maria als jungfräuliche Mutter Erwähnung. Die sittliche Lebenshaltung und die Verehrung Gottes durch Gebet, Almosen und Fasten werden anerkannt. Weggelassen wurde der für Muslime bedeutsame Prophet Mohammed und damit die Frage der Offenbarung, beides Punkte, worüber der Dialog zwischen Muslimen und Christen zweifellos weitergehen muß.²⁴

Das Konzil wirkte auf beiden Seiten als *Signal* für neue Gesprächsbereitschaft. Papst Paul VI. errichtete bereits 1964 das „Sekretariat für die Nichtchristen“. In Deutschland entstanden „Ökumenische Kontaktstellen für Nichtchristen“. Auf der islamischen Seite ist vor allem die von der Moslem-Gipfelkonferenz 1974 in Lahore verabschiedete Deklaration zu erwähnen, die freundschaftliche Beziehungen zu den christlichen Kirchen in aller Welt als einen wichtigen Bestandteil des Islamischen Weltkongresses verstand. Das Christentum wurde dort nicht mehr als Gefahr für den Islam bezeichnet, sondern als Ergänzung seiner eigenen Bemühungen um mehr Menschlichkeit.²⁵ 1970 wurde in Berlin die Ständige Konferenz europäischer Christen,

²³ J. Oesterreicher, Kommentierende Einleitung (zu *Nostra aetate*), in: LThK, E,II, Freiburg/Basel/Wien 1986, 406-478, 406; vgl. G.C. Anawati, Exkurs zum Konzilstext über die Muslime, ebd., 485-487. Kritisch zu den Konzilsaussagen äußert sich H. Zirker, Christentum und Islam. Theologische Verwandtschaft und Konkurrenz, Düsseldorf 1989, 38-54.

²⁴ Vgl. Küng/van Ess, Christentum und Weltreligion, 46-52, und P.F. Knitter, Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München 1988 (*No Other Name? A Critical Survey of Christian Attitudes Toward the World Religions*, New York 1985).

²⁵ M.S. Abdullah, „Islam-Gipfel“ in Lahore. Der Überblick, in: Zeitschrift für ökumenische Zusammenarbeit und weltweite Begegnung, Stuttgart 1974, 40-42.

Juden und Moslems gegründet. 1978 entstand die Dokumentationsleitstelle für Christlich-Islamische Begegnung (CIBEDO) in Frankfurt und in Soest der Verlag für Christlich-Islamische Schriften. Offizielle Dialoge kamen zustande zwischen Vatikan, Ökumenischem Rat der Kirchen und Muslimischem Weltkongreß. Wissenschaftliche Forschungsarbeiten wurden aufgenommen und in der Folge der Islam in Religionsunterricht und Lehrplänen breit und positiv rezipiert.

4. Didaktik des interkulturellen und interreligiösen Lernens

Eine den Zeiterfordernissen entsprechende Didaktik der Weltreligion Islam im Hinblick auf den christlichen Religionsunterricht muß sich mit dem Verhalten gegenüber den Fremden auseinandersetzen. Sie steht im Zeichen der Entgrenzung, der Begegnung, des Gesprächs und hat sich mit ökumenischem, interkulturellem und interreligiösem Lehren und Lernen zu befassen. Eine solche Didaktik zielt auf ein wechselseitig bereicherndes, von Achtung getragenes Zusammenleben von Christen und Muslimen in einer multikulturellen Gesellschaft.²⁶

4.1 Lernen angesichts der Fremdheit und der Fremden

Den Ausgangspunkt muß ein solches Lernen beim *Phänomen der Fremdheit* nehmen. Fremdheit bezeichnet das Gefühl des Unvertrauten, oft des Unheimlichen und Bedrohlichen, gelegentlich auch des Faszinierenden, mit dem man einer nicht im eigenen Lebensraum heimischen Kultur begegnet. Fremdheit setzt nach Johannes Lähnemann voraus, daß *der andere ein Gegenüber* darstellt, nicht ein Teil der eigenen Gemeinschaft. Fremdheit bezieht sich nach ihm auf einen Zustand, der um einer guten Zukunft willen zu verändern ist.²⁷

Gegenüber Fremdheit reagiert der Mensch häufig mit Abwehr und Flucht. Er zieht sich zurück und grenzt sich ab. Eine Didaktik interkulturellen Lernens indessen plädiert dafür, sich dem Fremden furchtlos *auszusetzen* (wie dies Ruth Pfau in Pakistan getan hat), ihm *standzuhalten* und sich ihm zu *öffnen*. Sie will mit den Worten des englischen Religionspädagogen E. Wilson eine „attitude of welcoming acceptance and interest in another culture“²⁸ aufbauen, also eine Grundeinstellung, die Fremde willkommen heißt und sie akzeptiert, die sich für eine andere Kultur interessiert und sich auf sie einläßt.

²⁶ Vgl. K. Gossmann, Weltreligionen und ökumenisches Lernen, in: J. Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II. Islam, Göttingen 1986, 9-16.

²⁷ J. Lähnemann, Fremde Menschen-Fremde Religionen, in: W. Böcker/H.G. Heimbrock (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung, Düsseldorf 1987, II, 496-507; 497.

²⁸ E. Wilson, Islam in the Primary School, in: Learning for Living, Jan. 1972, 40-43.

Lernen angesichts von Fremdheit will Grenzen öffnen und überschreiten. Anstatt Grenzen zu verfestigen oder neue zu ziehen, soll ent-grenzt werden. Fremde akzeptieren setzt voraus, daß man sich selbst akzeptiert hat, also bewußte *Selbstwahrnehmung und Selbstbejahung*. Sich selbst annehmen schließt ein, auch seine dunklen, unverständlichen und zutiefst fremden Seiten bejahen, in der Hoffnung, diese vielleicht im Fremden klarer zu erkennen.

Damit ist interkulturelles Lernen nicht von der Absicht geleitet, Fremde zu assimilieren unter Aufgabe ihrer kulturellen und religiösen Identität, um sie in einheimische Systeme zu inkorporieren. Vielmehr beabsichtigt interkulturelles Lernen, aus Fremden Freunde zu machen.

4.2 Prozeßhaftes Lernen auf dem Weg der Begegnung

Aufgrund einer offenen Haltung gegenüber den Fremden schlechthin intendiert der zweite Schritt interkulturellen Lernens die Begegnung mit den Fremden, ein ganzheitliches, wechselseitiges und prozeßhaftes Geschehen mit Wegcharakter. Begegnung ereignet sich im tastenden Sich-Kennenlernen, vertieft sich im Gespräch und schafft dadurch gegenseitiges Verständnis. Echte Begegnung berührt den Personkern und macht existenziell betroffen. Sie ist ein *wechselseitiger Lernprozeß des Gebens und Nehmens*, des Hörens, der Empathie und des Antwortens, des Empfangens und des Sich-Verschenkens, nicht aber des Verschmelzens oder der Vereinnahmung. Begegnung läßt die gegenseitige Achtung wachsen und neue Gemeinschaft entstehen.

4.3 Handlungsorientierung

Lernen auf dem Weg der Begegnung mit Fremden zielt drittens auf gemeinsames Handeln, besonders auf Diakonie an den Schwächeren und den Minoritäten.²⁹ Interkulturelles und interreligiöses Lernen darf sich nicht mit der intellektuellen Auseinandersetzung begnügen – der Überhang kognitiven Religionsunterrichtes ist bekannt –, sondern muß in solidarisches Handeln einmünden. In gemeinsamen Aktionen lernen sich Menschen tiefer kennen und besser verstehen. Hier können sie voneinander lernen und füreinander eintreten. – Mit der Handlungsorientierung interreligiösen Lernens sind wir gleichzeitig am Schnittpunkt von schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese angelangt. Beide Formen christlicher Verkündigung sind aufeinander angewiesen und stehen in einem Verhältnis der Komplementarität zueinander.

²⁹ O. Fuchs, Die Entgrenzung zum Fremden als Bedingung christlichen Glaubens und Handelns, in: *ders. (Hg.), Die Fremden. Theologie der Zeit* 4, Düsseldorf 1988, 240-301; hier: 253-256.

4.4 Interkonfessionelles und ökumenisches Lernen

Die drei dargestellten Schritte der Entgrenzung, der Begegnung und des solidarischen Handelns können *im interkonfessionellen Dialog und Handeln an den Lernorten Schule und Gemeinde*, nicht zuletzt im schulischen Religionsunterricht eingeübt und erprobt werden. Im gemeinsamen Lernen der Konfessionen geht es nicht um die Einebnung der gewachsenen Eigenart des Glaubens oder um das Festhalten am gemeinsamen minimalen Nenner, sondern vielmehr darum, in *Anders-Gläubigen* die *Anders-Gläubigen* wahrzunehmen und zu erfahren.³⁰ In den Angehörigen anderer Konfessionen Gläubige zu sehen anstatt Häretiker, bedeutet zugleich eine Herausforderung des eigenen Glaubens, Handelns und Verantwortens. Gewiß, jede religiöse Erziehung braucht Beheimatung und Verankerung in der Gemeinschaft, doch die Front bilden heute nicht mehr die anderen Konfessionen, nicht einmal mehr die christlichen Freikirchen wie zur Zeit der katholischen Sondergesellschaft, sondern die gemeinsamen Probleme sinnvollen Lebens und menschenwürdigen Überlebens. Interkonfessionelle Erziehung will die lebensrelevanten Fundamente des gemeinsamen Glaubens herausstellen, beleben, zu gegenseitig befruchtendem Zeugnis ermutigen und wiederum das solidarische Handeln fördern.

Im Vergleich zum interkonfessionellen Lernen bringt das *ökumenische Lernen* eine doppelte Horzonterweiterung mit sich. Zum einen vollzieht sich ökumenisches Lernen *im Horizont der Einen, weltweiten Kirche*. Es geht von der Zusammengehörigkeit von Christen verschiedener Glaubensidentität, eigenständiger Theologie und Frömmigkeitsformen aus und erblickt das Gemeinsame im Mitleben, Mitleiden und Mithoffen mit Christus. Verantwortliches Handeln europäischer Christen geschieht demzufolge stets in Rücksicht auf das Wohlergehen der Christen in Armut, Unterdrückung und Benachteiligung. Ökumenisches Lernen im Horizont der weltweiten Kirche fordert deshalb ein vernetztes Denken und initiiert immer wieder ein sich korrigierendes Handeln.

Zum andern vollzieht sich ökumenisches Lernen *im Horizont der Einen, weltweiten Menschheit*. Es fördert die Mitverantwortung für das Zusammenleben und Überleben der Menschheitsfamilie in Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Ziel ist ein Sich-Einleben des christlichen Gewissens in den Haushalt der ganzen bewohnten Erde.³¹

³⁰ H.-G. Stobbe, Ökumenische Erziehung, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 1986, I, 307-312; hier: 312.

³¹ Vgl. BDKJ (Hg.), Lernen für die Eine Welt. Entwicklungspolitische Bausteine für die Jugendarbeit. Arbeitsmappe Misereor/BDKJ, Düsseldorf Aachen 1989.

Wenn wir nun diese Grundzüge interkulturellen und interreligiösen Lehrens und Lernens auf die Begegnung mit dem Islam hin anwenden, dann bedeutet dies, daß die Fremdheit dieser Religion wahrgenommen und akzeptiert werden soll, daß der Weg der Begegnung gewagt und solidarisches Handeln im Horizont der Einen Menschheit exerziert werden sollen. Besondere Aufmerksamkeit gebührt der Schulung der Begegnungs- und Dialogfähigkeiten junger Menschen, damit sie sich den Muslimen öffnen, sie als ebenbürtige Subjekte und als gleichberechtigte Partner begreifen.

Die *theologische Begründung* solchen Lernens liegt im Universalitätsanspruch des Christusgeschehens. Gottes Liebe hat sich in der Proexistenz Jesu Christi für die ganze Welt gezeigt und in letzter Tiefe in Kreuz und Auferweckung verdichtet. Aus diesem Heilsereignis in Christus erwächst für die Christen die Aufgabe, in der Welt Zeichen der Versöhnung aufzurichten. Und diese ereignen sich unter anderem in der Begegnung zwischen Muslimen und Christen.

5. Stufenspezifische religionspädagogische Zielrichtungen und Inhalte

Der curriculare Ansatz bemüht sich um das Gesamt der Lernvorgänge, die Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen durchlaufen sollen. Im Rahmen eines ganzheitlichen Erziehungsprozesses gibt er sich Rechenschaft über kognitive, emotionale und handlungsorientierte Lernziele und Lerninhalte (letztere dominierten die früheren Stoffpläne), über die Unterrichtsorganisation mit ihren interaktiven Lernformen und den einzusetzenden Medien. Hier sollen nur einige stufenspezifische religionspädagogische Zielrichtungen und Inhalte für christliche Schüler³² zum Thema Islam im Religionsunterricht entworfen werden.³³ Bei aller notwendigen Planung des Unterrichtes wird heute eher ein offenes, nicht ein geschlossenes

³² Seit mehreren Jahren wird die Einführung islamischen Religionsunterrichts für muslimische Schüler in Europa diskutiert. Vgl.dazu: K. Gebauer, Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen – Arbeit an einem Curriculum in Nordrhein-Westfalen, in: J. Lähnemann (Hg.), Kulturbegegnung in Schule und Studium, Hamburg 1983, 191-208; ders., Islamischer Religionsunterricht in der Bundesrepublik und die Aus- und Weiterbildung türkischer Lehrer zu Religionslehrern, in: J. Lähnemann (Hg.), Erziehung zur Kulturbegegnung, Hamburg 1986, 387-399; G. Mahler, Möglichkeiten religiöser Unterweisung muslimischer Kinder an öffentlichen Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland entsprechend dem Beschluß der Kultusministerkonferenz, ebd., 29-42; M. Mildemberger (Hg.), Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen. Drei Curricula, in CIBEDO-Dokumentation Nr. 20, Dez.1983.

³³ Ein abgerundetes Curriculum hat Lähnemann, Fremde Menschen - Fremde Religionen, 168-205 erstellt.

Curriculum vertreten, um die Spontaneität des Lernverlaufes und die Kreativität der Religionslehrerin/des Religionslehrers nicht zu behindern.

5.1 Im Vorschul- und Grundschulalter

Die Notwendigkeit des Themas Islam als Unterrichtsgegenstand für Kindergarten und Grundschule ergibt sich aus der Tatsache, daß muslimische Familien inzwischen bis weit in ländliche Regionen vorgedrungen sind. Ganz selbstverständlich kommen Kinder verschiedener Religionen miteinander in Beziehung und sollen für gegenseitiges Verstehen vorbereitet werden.

Im Kindergarten und in der Grundschule geht es zunächst darum, daß die Kinder entdecken und sich bewußt werden, daß es außer der christlichen Religion andere Weltreligionen gibt, namentlich auch den Islam. Sie sollen die Fremdheit dieser Religion wahrnehmen und sich anfanghaft mit ihr bekannt machen. Sie werden feststellen, daß Muslime an Gott glauben, also keine Heiden sind, und daß sie Gott Allah nennen, ihn verehren und lobpreisen. – Vorteilhaft sind in diesem Alter direkte interreligiöse Begegnungen, etwa mit einem älteren Schüler islamischer Religion. Er kann von seiner Kultur und Religion erzählen, anstehende Fragen (z.B. über die Hintergründe unterschiedlicher Verhaltensweisen) beantworten und so ungezwungene Gespräche ermöglichen und verständnisvolles Zusammenleben vorbereiten.³⁴

Im Laufe der Grundschule können erste Kenntnisse über den Islam vermittelt werden, eine erste Vorstellung vom Leben Mohammeds und von den Hauptpflichten der Muslime. Zur Vertiefung helfen einfache Vergleiche, etwa zwischen intensiven Zeiten des Kirchenjahres (Fastenzeit bzw. Ramadan) und zwischen den verschiedenen Frömmigkeitsformen in Gebet und Gottesdienst. Angemessen auf dieser Stufe ist ferner, den Kindern Lebensgeschichten von Gastarbeitern und Immigranten vor Augen zu führen. So erfahren die Schüler etwas über deren Herkunft und vielleicht über die Gründe der Auswanderung. Sie können sich in das unsägliche Leid einfühlen, das sich täglich abspielt und das in Zukunft noch zunehmen dürfte.

5.2 Auf der Sekundarstufe I

Diese Altersstufe ist in besonderer Weise von Umbrüchen bei den Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet. Leibliche und seelische Entwicklungen, erste Ablösung von den primären Erziehungsverantwortlichen, bewußte Infragestellung vorgegebener Autoritäten, erwachendes Bewußtsein für soziale Ungerechtigkeit und mitmenschliche Verantwortung, die Suche nach

³⁴ Für indirekte Begegnungen durch das Erzählen von Geschichten vgl. *M. und U. Tworuschka (Hg.)*, Vorlesebuch Fremde Religionen. Band 1. Judentum Islam, Lahr/Düsseldorf 1988; *U. Tworuschka (Hg.)*, Himmel ist überall. Geschichten aus den Weltreligionen, Gütersloh 1985.

überzeugenden Leitbildern und nach Identifikationsmöglichkeiten in der Gleichaltrigengruppe sind alles Faktoren, welche zwar den Religionsunterricht erschweren, ihm aber zugleich eine ernsthafte Chance hinsichtlich der Lebensrelevanz geben.

Da sich aufgrund dieser Bestimmungsfaktoren ein längeres, gleichsam wissenschaftliches Beschäftigen mit dem Islam als unangemessen erweist, kann im Sinne des *projektorientierten Unterrichtes* der Islam in Zusammenarbeit mit den Fächern Geschichte und Geographie angegangen werden. Im fächerübergreifenden Unterricht wird das Fach Geschichte den Islam in seiner historischen Entwicklung darstellen und in die größeren weltgeschichtlichen Zusammenhänge einordnen. Das Fach Geographie wird die Ausbreitung des Islam erläutern und mit der Ausbreitung anderer Religionen in Bezug bringen. Das Fach Religion wird das theologische Selbstverständnis des Islam erläutern und eine systematische Einführung geben. Dabei werden die Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu dem Christentum (evtl. auch zum Judentum) in der Gottesfrage,³⁵ in der Christologie, in der Eschatologie und in der Mariologie³⁶ zu behandeln sein. Weiter sind die fünf Pflichten der Muslime zu erhellen, medial zu illustrieren und mit den Pflichten der Christen ins Gespräch zu bringen. Da in diesem Alter das Interesse für weltpolitische Ereignisse zunimmt, können im Unterricht aktuelle Tagesfragen aufgenommen werden. Im Sinne interkultureller und interreligiöser Erziehung sind ferner Begegnungen zu arrangieren mit Blick auf gemeinsames Handeln. Vielleicht können eine Moschee besucht und ein Gespräch mit einem Imam vereinbart werden.

5.3 Auf der Sekundarstufe II

In der herkömmlichen Didaktik der Weltreligionen war die Sekundarstufe II der privilegierte, wenn nicht gar einzige Ort für die Behandlung des Islam. Dabei ging es vorwiegend um ein kognitives Durchdringen seiner Erscheinungsformen und seines religiösen Selbstverständnisses. An oberster Stelle der Vermittlungsarten stand die Information. - Heute geht es m.E. für die Schüler dieser Stufe darum, sie von Glaube und Religion als Antworten auf das Suchen des Menschen nach Sinn betroffen zu machen und in eine existenzielle Suchbewegung hineinzumanövrieren. Jugendliche sind oft weit über das Abitur hinaus Tastend-Suchende. Schule und Religionsunterricht haben den Auftrag, optimale Voraussetzungen für diese *Sinnsuche* zu schaffen, Antwortrichtungen aufzuzeigen und in Erwachsenenrollen mit selbstverantwortlichen Entscheidungsmöglichkeiten einzuüben.

³⁵ Vgl. H. Suermann, Trinität in der islamisch-christlichen Kontroverse nach Abu Raita, in: Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft 74(1990), 219-229.

³⁶ Vgl. H. Stimmann, Marjam. Marienrede an einer Wende, Fribourg 1989, 79-85.

Nach visuellen, lebensnahen Einstiegen durch Dias,³⁷ Filme und Hellraumfolien³⁸ mit anschließenden Diskussionen könnte die Lektüre von *Nostra aetate* Nr.3 der Vertiefung dienen,³⁹ weil hier - wie in Kapitel 3 dieses Aufsatzes erwähnt - die Grundhaltungen gegenüber nichtchristlichen Religionen sowie die Hauptinhalte des Islam angegeben sind. Den Schülern dürfen eine ausführliche Biographie Mohammeds und eine Einführung in den Koran mit ausgewählten Textbeispielen zugemutet werden.⁴⁰

In den Leistungskursen der Kollegstufe können die Schüler zum Selbststudium bestimmter Einzelfragen angeleitet werden, etwa über das Verhältnis von Religion und Politik,⁴¹ über die Fragen der Gewalt und des Heiligen Krieges, die Bewältigung von Grenzerfahrungen wie Geburt, Heirat und Tod, über geschlechtsspezifische und koedukative Erziehung, über Rollen- und Geschlechterverhalten, über den Absolutheits- und Universalitätsanspruch der Religionen, über Mission und Toleranz. All diese Fragen werden auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrung und des christlichen Glaubens angegangen. Da im gymnasialen Religionsunterricht bisweilen ein waches Interesse für kulturelle und wissenschaftliche Belange vorhanden ist, kann schließlich in die Architektur der Moscheen und in die großen kulturellen Verdienste der Muslime eingeführt werden.

³⁷ Vgl. die Tonbildserie „Muslime leben unter uns“ mit Kommentar und Arbeitsblättern, Basel 1989, hrsg. vom Rektorat für den Religionsunterricht der Evangelisch-Reformierten Kirche, Schönenbuchstr. 9, CH-4055 Basel.

³⁸ Vgl. *H. Hübsch*, Islam. Medienpaket für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, München 1983.

³⁹ Vgl. *W. Trutwin* (Hg.), Theologisches Forum 8. Weltreligionen, Düsseldorf 1971, 119-121.

⁴⁰ Vgl. *Der Koran*, Übersetzung von Rudi Paret, Stuttgart u.a. 1989; *R. Paret*, Mohammed und der Koran, Stuttgart u.a. 1985; *J.-D. Thyen*, Bibel und Koran. Eine Synopse gemeinsamer Überlieferungen, Köln/Wien 1989.

⁴¹ *L. Hagemann*, Christentum und Islam zwischen Konfrontation und Begegnung, Altenberge 1983; *A.-Th. Khoury*, Der Islam. Sein Glaube - seine Lebensordnung - sein Anspruch, Freiburg 1988; vgl. auch oben Anm. 5.