

---

Karl Ernst Nipkow

## **Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand – Bilanz und Ausblick nach 45 Jahren**

In angemessener Weise in knapp bemessener Zeit in der Rückschau auf 45 Jahre eine Bilanz zu ziehen und einen Ausblick zu wagen, ist nicht möglich. Ich entziehe mich dieser Erwartung und konzentriere mich auf die letzten Jahre. Dies ist umso mehr gerechtfertigt, als Johannes Lähnemann in seinem wegweisenden Buch von 1998 „Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive“ längst bereits eine ausführliche historische Bilanz gezogen hat<sup>1</sup>. Als allerjüngste Zusammenfassung ist ferner das monumentale „Handbuch Interreligiöses Lernen“ zu werten, das von Peter Schreiner, Ursula Sieg und Volker Elsenbast gerade erst im vorigen Jahr mit einem Umfang von 740 Seiten als Veröffentlichung des Comenius-Institut herausgebracht worden ist<sup>2</sup>. Nehmen Sie daher bitte mit kurz erläuterten Thesen vorlieb.

*1. These: Das letzte Jahrzehnt hat einen erheblichen theoretischen Fortschritt und den Konsens einer Mehrheit von Experten erbracht, wonach Interreligiöses Lernen (IRL) nicht Preisgabe der eigenen religiösen Identität bedeuten darf.*

In den Artikeln des Handbuchs zur Positionierung der verschiedenen christlichen Konfessionen<sup>3</sup> und nichtchristlichen Religionen wie des Judentums<sup>4</sup>, des Islam<sup>5</sup>, des Alevitentums<sup>6</sup> und des Buddhismus<sup>7</sup> vertritt niemand hierzulande und zunehmend auch in anderen europäischen Ländern<sup>8</sup> die Auffassung, interreligiöse Verständigung könne und dürfe zum Schaden der eigenen theologischen Identität und auf Kosten der Wahrheitsfrage angestrebt werden. Gleichzeitig zeigt sich ein breiter gewordener Konsens darüber, dass man sich für einander öffnen müsse. Zwischen den Polen von *Identität und Öffnung* ist der Grad der Öffnung unterschiedlich.

*2. These: Wir brauchen in der Bundesrepublik neben einer Wissens- und Erziehungsoffensive im Feld des IRL eine Bildungsoffensive. Bund und Länder sind schulpolitisch*

---

<sup>1</sup> Göttingen 1998, S. 41-142.

<sup>2</sup> Gütersloh 2005.

<sup>3</sup> Friedrich Schweitzer, Evangelische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, in: Peter Schreiner u.a. (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, aaO., S. 114-123; Stephan Leimgruber, Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, aaO., S. 126-133.

<sup>4</sup> Jonathan Magonet, Jüdische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, aaO., S. 134-141.

<sup>5</sup> Rabeya Müller, Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Wie „inter“ ist der Islam? aaO., S. 142-148.

<sup>6</sup> Ismail Kaplan, Alevitische Grundlagen zum interreligiösen Lernen, aaO., S. 149-160.

<sup>7</sup> Robert Lusch, Buddhistische Grundlagen zum interreligiösen Lernen, aaO., S. 161-157.

<sup>8</sup> Vgl. die Vorträge auf der XV. Konferenz des International Seminar on Religious Education and Values (ISREV) vom 30. Juli bis 4. August 2006 in Driebergen (Niederlande).

*erst jetzt mit großer Verspätung im Begriff, die ersten institutionellen Schritte zur breiteren Förderung interreligiöser und interkultureller Bewusstseinsbildung und Verhaltensänderung zu tun.*

Der am weitesten verbreitete Terminus, der des Interreligiösen Lernens, suggeriert immer noch für viele ein lediglich didaktisch-methodisches Problem, ferner eine eher am Rande des Lehrplans der Schule und der Gemeindebildungsarbeit (Gemeindepädagogik) angesiedelte Aufgabe, schließlich nur eine Angelegenheit des Religionsunterrichts. Diese Annahmen verfehlen die Bedeutung des Themas. Unser Staat zieht zwar langsam Konsequenzen aus dem Wandel in der Bevölkerung. Aus Gastarbeitern, von denen man annahm, dass sie in ihre Herkunftsländer zurückkehren würden, sind Millionen von Mitbürgern in der zweiten und dritten Generation geworden, aus dem Islam als Fremdreligion eine Nachbarschaftsreligion mit ca. 3.2 Millionen Muslimen und global eine weltpolitische Herausforderung. Aber das deutsche Schulsystem setzt im Zeichen von PISA insgesamt andere Prioritäten. Sprachkurse für Migranten reichen nicht aus.

Einschlägige Zielvorstellungen kreisen zwar verstärkt um „Integration“, meinen aber oft eher „Assimilation“. Ein „Dialog“ mit dem Islam auf gleicher Augenhöhe entwickelt sich erst zaghaf. Verhängnisvoll ist, dass sich Politik und Medien hauptsächlich auf islamistische Gewaltexzesse stürzen. Dies erzeugt eine schiefe Betrachtung und hat die völlig haltlose, pauschale Meinung zur Folge, ‚der‘ Islam sei gewaltträchtig<sup>9</sup>. Gegen diese Vorurteile kann und muss die Schule vorgehen.

*3. These: Interreligiöses Lernen zielt auf eine dauerhafte Bildungskompetenz und nicht auf eine Fähigkeit zum Coping im Alltag nur bei Bedarf in besonderen Situationen.*

Die Bedeutung des IRL für Schule und Kirche ist prinzipiell unabhängig davon, ob die Schule in einer Umgebung mit einem hohen Anteil islamischer Mitbürger und muslimischer Schüler in der Lerngruppe existiert oder wie in Ostdeutschland nur mit einem sehr geringen Anteil. IRL betrifft nicht nur Kompetenzen des Coping, d.h. der Situationsbewältigung, die lediglich instandsetzen, in aktuellen Alltagslagen mit Menschen eines ethnisch und religiös fremden Migrationshintergrundes zurecht zu kommen oder als Unternehmer in China und Japan nicht einen kulturellen Fauxpas zu begehen, also nicht Kompetenzen gleichsam nur bei Bedarf. Interreligiöse Bildung zielt auf eine situationsübergreifende und nachhaltige Bildungskompetenz.

*4. These: Der Begriff der „Interreligiösen Bildung“ hat mehr Gewicht als der des „Interreligiösen Lernens“. Er intendiert eine möglichst große Zahl interreligiös gebildeter, dialogfähiger Zeitgenossen, deren Bildungskompetenzen klar benennbar sind wie z. B. die Fähigkeit zu mehrperspektivischer anstatt einer nur auf die Eigengruppe bezogenen Betrachtung, zu komplementärem Denken anstelle eines dualisti-*

---

<sup>9</sup> Beim Islam unterscheide ich mit Islamwissenschaftlern grob zwischen einem Reformislam, einem konservativen Islam und einem radikalen „Islamismus“, dem von muslimischer Seite selbst im Falle terroristischer Gewalttaten das Recht abgesprochen wird, sich als „Islam“ auszugeben.

*ches Freund-Feind-Denkens und zu religiöser Selbstkritik statt gedankenloser, blinder Gefolgschaft.*

Die allgemeine gesellschaftliche Zielvorstellung sollte sein, dass möglichst viele Menschen in der Bundesrepublik, gleich welcher ethnischen und religiösen Herkunft, interreligiös gebildete Bürger bzw. Bürgerinnen werden. Es ist eine durch empirische Forschung gestützte Hypothese, dass der Bildungsgrad in Gestalt differenzierterer Denkstrukturen wesentlich dazu beiträgt, ob jemand zum Dialog befähigt ist oder nur unzulänglich bzw. gar nicht. Es hängt mit von religiöser Bildung ab, ob jemand in der Lage ist, das Frieden stiftende Potential einer Religion im Alltag und in der Politik zu erkennen und zur Geltung zu bringen. Entsprechend ist die Gefahr geringer, dass man Opfer einseitiger suggestiver religiöser Beeinflussung wird, sei es durch populistische Parteiparolen auf Wahlveranstaltungen oder durch religiöse Scharfmacher bei religionspolitischen Kampagnen.

Auf welche religiösen Bildungskompetenzen kommt es an? Zunächst auf drei eher kognitive Merkmale:

- auf *Mehrperspektivität*, d.h. die Fähigkeit, den eigenen religiösen oder weltanschaulichen (auch atheistischen) Standort zu vertreten und sich gleichzeitig in die Glaubensüberzeugungen anderer zu versetzen;
- auf *komplementäres Denken*: Anstelle in bornierter Engstirnigkeit nach dem Klischee eines pauschalen und darum dummen Freund-Feind-Denkens nur ein Entweder-Oder zu propagieren, von Erlösten oder Verdammten, von Gläubigen oder Ungläubigen, von Guten oder Bösen, kennzeichnet den, der komplementär denken kann, dass er scheinbar sich ausschließende religiöse Gegensätze nach ihrem jeweiligen Sinn befragt und in ihrem einander ergänzenden Charakter würdigen kann.
- auf *religiöse Selbstkritik*: Auf Grund der Fähigkeit zu kritischer religiöser Selbstprüfung kommt es nicht zu einem religiösen Dogmatismus und Fundamentalismus (vgl. auch noch unten These 19). Soweit zu vorwiegend kognitiven Kompetenzen.

*5. These: Die ethischen und emotionalen pädagogischen Schlüssel zur Verständigung sind wechselseitige Anerkennung, religiöse Aufrichtigkeit und das daraus erwachsene Vertrauen.*

In Übereinstimmung mit dem aus Tunesien stammenden muslimischen Dialogtheologen Mohamed Talbi, den die Ev. Theol. Fakultät Tübingen im Jahre 1985 mit einem Preis zum Gedenken an einen im Konzentrationslager Theresienstadt gestorbenen Rabbiner, Dr. Leopold Lucas, im Rahmen jährlicher Preisverleihungen geehrt hat - eine trialogische Geste -, gilt es, folgende Dialogregeln zu beherzigen.

- Der Dialog ist nicht nur aus pragmatischen, zeitbedingten Gründen notwendig, sondern auch theologisch<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Mohamed Talbi, Islam und Dialog, In: M. Fitzgerald/ A. Th. Houry /W. Wanzura (Hg.), Moslems und Christen – Partner? Graz u.a. 1976, S. 144 (mit Verweis auf die Suren 16:125; 29:46); (zit. n. K. E. Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: RP im Pluralismus, Gütersloh 1998, S. 415).

- Es besteht für gläubige Christen wie Muslime auf Grund des Wesens ihrer Religion die „Pflicht des Apostolats“, des Zeugnisses.
- Dies Zeugnis muss allerdings heute anders sein als früher, „ohne Polemik“, nicht „als eine Form des Proselytismus ... als Mittel, die Überzeugungen des anderen zu untergraben und seinen Zusammenbruch oder seine Übergabe herbeizuführen ...“.<sup>11</sup>
- Der gesprächsfähige, religiös gebildete Zeitgenosse vermeidet ferner neben dem gerade erwähnten sublimer Bekehrungshang auch den „zweiten Fallstrick“, „die übermäßige Gefälligkeit und den Kompromiss. Niemand, Gläubiger oder Atheist, darf mit seinem Glauben oder seinen Ideen mogeln.“<sup>12</sup>
- Der Dialog, wie Talbi ihn wünscht, ist „keine Kunst des (faulen, Vf.) Kompromisses. Er ist von höherem Niveau. Er setzt die totale Aufrichtigkeit voraus.“ (ebd.)
- Nur Aufrichtigkeit aber kann Vertrauen erzeugen, weil jeder Beteiligte spürt, dass er in seinen letzten Bindungen ernst genommen wird.
- Angstabbau und Vertrauen schließlich sind im kleinen Alltag wie in der großen Weltpolitik wichtige emotionale Wege zur Verständigung.

*6. These: Die Bundesrepublik hat vergleichsweise die weit größeren Ressourcen einschließlich politischer Vollmacht, um die muslimische Minderheit in der interreligiösen Bildungsoffensive zu unterstützen. Es ist ein gemeinsames Projekt, denn muslimische (wie andere Minderheiten) sind nicht Objekte paternalistischer staatlicher Betreuung, sondern tragen selbst Verantwortung dafür, dass nach ihren Möglichkeiten ebenfalls alles Erdenkliche getan wird, um in den Moscheevereinen das religiöse Bildungsniveau einschließlich der Ausbildungsanforderungen an Imame zu heben und mittels der modernen Medien die eigene umfassende religiöse Bildungsmitverantwortung für interreligiösen und interkulturellen Kompetenzerwerb öffentlich überzeugend zu zeigen und wirksam an der Basis umzusetzen.*

Diese These setzt bei unserem Staat als Demokratie an und bindet den demokratischen Rechtsstaat an die Idee der *Demokratie als Zivilgesellschaft* (civil society), zu der alle Bürger gehören. Für das Gemeinwohl sind wir auf ein gemeinsames Engagement angewiesen. Die rechtsradikale NPD ist ein Feind der Demokratie und beutet die in der Bevölkerung vorhandene latente Ausländerfurcht bis hin zu manifester Ausländerfeindlichkeit erfolgreich aus. Wenn man in anderen Parteien den Gegensatz von „Deutschen“ und „Ausländern“ herausstreicht, wird übersehen, wie viele Menschen anderer ethnischer und religiöser Herkunft deutsche Staatsbürger sind. Auch mit diesen Kategorien untergräbt man den inneren Frieden und arbeitet dem Rechtsradikalismus direkt in die Hände, weil die Ausländerfurcht, ohne das man dies will, Nahrung erhält. Die positive gesellschaftliche Zielsetzung heißt, die Wurzeln der weltweit verbreiteten Ausländerfurcht gesellschaftspolitisch und pädagogisch zu erkennen und ihr Konfliktpotential zu überwinden. Anstatt von vornherein abfällig von „Multikulti“ zu sprechen, sind in

---

<sup>11</sup> AaO., S. 153.

<sup>12</sup> AaO., S. 155.

sachlicher Weise neben den Belastungen auch die Gewinne zu bedenken und ins öffentliche Bewusstsein zu heben. „Zuwanderung kennt viele Gewinner.“ Sie war in vielen Ländern ein wichtiger Faktor für den Wohlstand – „auch in Europa. Nur machen sich das nur wenige Staaten klar. Die UNO hofft auf ein Umdenken.“<sup>13</sup>

Interreligiöse Bildung ist aufs engste mit der *Förderung interkultureller Bildung* zu verbinden. Früher habe ich das Interreligiöse Lernen gegenüber der schon Jahre zuvor angelaufenen Diskussion zum Interkulturellen Lernen betont. Heute ist umgekehrt zu akzentuieren: Unsere politischen Eliten sind nicht ausreichend kulturwissenschaftlich kompetent. Es fehlt selbst uns Religionspädagogen, die wir professionell mit den Problemen befasst sind, an *kultureller Sensibilität*, erst recht der breiten Bevölkerungsmehrheit (vgl. dazu noch unten These 16). Eine multikulturell gebildete Zivilgesellschaft hat es in dieser Lage sehr schwer.

Unter solchen Umständen ist es dringend erforderlich, *dass die muslimische Seite mithilft*. Glaube und Bildung verweisen ebenso aufeinander wie Glaube und Vernunft. Hierfür ist in der Geschichte des Islam in jener berühmten Epoche der Grund gelegt worden, die von der Mitte des 9. bis zur Mitte des 11. Jahrhunderts als der kulturelle Höhepunkt des klassischen Islam gilt<sup>14</sup>. „Bildung“ enthält allerdings anders als „Schulung“ als eine ihrer Voraussetzungen das Element der Aufklärung des Denkens und Glaubens über sich selbst. Die nächste These wird nennen, was von Seiten der Bundesrepublik auf den Weg gebracht wird. Es können nur Rahmenbedingungen sein. Die inhaltliche Füllung ist Sache der deutschen Muslime selbst.

*7. These: Erst in jüngster Zeit wird der jahrelange Stillstand hinsichtlich der religiösen Bildung muslimischer Schüler und Schülerinnen und der Etablierung einer theologischen und religionspädagogischen Ausbildung von muslimischen Religionslehrkräften in einigen Bundesländern schrittweise überwunden.*

Die gegenwärtige Bilanz zeigt, dass folgende Bundesländer im Begriff sind, einen „Islamischen Religionsunterricht“ gemäß Art 7.3 Grundgesetz einzuführen, der von muslimischen Lehrkräften in deutscher Unterrichtssprache erteilt wird.

In *Nordrhein-Westfalen* ist soeben neben der Islamischen Unterweisung (Islamkunde) (übrigens mit einem guten Lehrplan) an einigen Schulen auch ein grundgesetzgemäßer islamischer Religionsunterricht mit dem gleichen Status wie der konfessionelle christliche Religionsunterricht in die Erprobung gegangen. Ministerpräsident Jürgen Rüttgers befürwortet zu Recht diese langfristig richtige Lösung. Auf Universitätsebene ist an der Universität Münster ein Zentrum für Islamische Studien mit einem von Prof. Muhammad Sven Kalisch versehenen Lehrstuhl eingerichtet worden (Mitarbeiterin Lamya Kaddor).

In *Niedersachsen* ist dieselbe Entwicklung angelaufen. Der Modellversuch an 21 Schulen mit differenzierten universitären Lehrgängen dauert bis 2007. Es wird erwartet,

---

<sup>13</sup> Gisela Osthoff in Südwest-Presse vom 18. August 2006.

<sup>14</sup> Claude Cahen, Islam. Bd. I Vom Ursprung bis zu den Anfängen des Osmanenreiches (1968), Frankfurt/M. 2003.

dass er ab 2007/2008 in die Einrichtung eines Islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach übergeht.<sup>15</sup>

In *Baden-Württemberg* wird nach sehr langen Vorbereitungen an zwölf Grundschulen von diesem Schuljahr 2006/2007 an Islamischer Religionsunterricht nach dem Grundgesetz erteilt, an zehn Schulen nach dem Islam sunnitischer Prägung, an zwei gemäß der alevitischen Glaubensrichtung. Es handelt sich um einen Modellversuch, der von den Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Karlsruhe begleitet wird. Elf bereits in Landesdiensten stehende muslimische Lehrkräfte wurden zusätzlich an den genannten Hochschulen ausgebildet.

In *Bayern* ist dank der unermüdlichen Anstrengungen durch Johannes Lähnemann und anderer das Erlanger Modell auf den Weg gebracht worden, wie in Nordrhein-Westfalen auch mit einem etablierten Lehrstuhl, besetzt von dem Religionspädagogen Harry Harun Behr (Universität Nürnberg-Erlangen)<sup>16</sup>.

Wir erkennen in unserer Zwischenbilanz Früchte auf einem langen Weg der Vorbereitung. Man bedenke nämlich, dass das heute beginnende „Nürnberger Forum“ bereits das IX. Forum ist. Die einzigartige Arbeit von Johannes Lähnemann setzte bereits in der ersten Hälfte der 80er Jahre ein. Die Kirchen plädieren ebenfalls schon länger für die obigen Schritte. Die Evangelische Kirche in Deutschland hat schon in ihrer Denkschrift zum Religionsunterricht „Identität und Verständigung“ von 1994 einen gleichberechtigten Islamischen Religionsunterricht im Rahmen einer kooperierenden Fächergruppe befürwortet<sup>17</sup>. Die Politik reagiert verspätet.

Der von den Kultusministerien ständig wiederholte Grund für ihre Zurückhaltung betraf die fehlende einheitliche Institutionalisierung des Islam; er sei ganz anders als die Kirchen, wo man wisse, woran man mit einem Partner ist. Der Islam ist aber nun einmal nicht wie eine Kirche organisiert und wird es nie sein. Das Judentum ist ebenfalls nicht wie eine Kirche institutionalisiert und war es auch in der Weimarer Republik nicht. Wie behalf sich der Evangelische Oberkirchenrat in Stuttgart, die Kirchenleitung der württembergischen evangelischen Kirche, in jenen 20er Jahren? Die Antwort ist beschämend und grotesk in einem: Man ernannte den zuständigen Rabbiner zum „Oberkirchenrat“<sup>18</sup>. Fällt uns zunächst im Umgang mit anderen nur eine umstandslose Assimilation ein? Im Falle des Islamischen Religionsunterricht hat

---

<sup>15</sup> Vgl. in diesem Band die Vorstellung des Modells durch Reinhold Mokrosch, die auf dem Kongress sehr beachtet wurde.

<sup>16</sup> H. H. Behr ist ein Schulpädagoge mit Praxiserfahrungen, der sich früh um eine „Islamische Bildungslehre“ bemüht hat (Garching bei München: Verlag Dâr-us-Salâm 1998), s. ferner ders., Curriculum Islamunterricht. Eine Analyse von Lehrplanentwürfen für den islamischen Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischer Denks, Diss. Universität Bayreuth, 2005 (zugänglich im Internet).

<sup>17</sup> Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994, S. 80.

<sup>18</sup> Persönliche Auskunft des 1999 verstorbenen früheren Bildungsreferenten der württembergischen Landeskirche Ottokar Basse.

schon vor Jahren der bedeutende evangelische Staatskirchenrechtler Martin Heckel die juristischen Schwierigkeiten im Blick auf das institutionelle „Gegenüber“ zum Staat als lösbar nachgewiesen<sup>19</sup>. Die Historiker mögen später einmal prüfen, ob es nicht bei den Gründen für die sehr zögerliche Entwicklung nicht nur an rechtlicher Unsicherheit, sondern auch am politischen Willen gefehlt hat.

*8. These: Die Schuldiskussion führt eine Stellvertreterdiskussion über die gesellschaftliche Rolle der muslimischen Gemeinschaft in Deutschland, die von der Öffentlichkeit zu würdigen ist.*

Diese These lehnt sich wörtlich an eine Überschrift an, die der Nürnberger Lehrplan- und Schulbuchforscher und frühere Mitarbeiter Lähnemanns in Sachen Islam, Hansjörg Biener, in seiner in diesem Jahr erschienenen Habilitationsschrift dem Abschnitt über „Die politische Bedeutung christlich-islamischer Lehrplanarbeit“ gegeben hat<sup>20</sup>. Biener hat im übrigen detailliert analysiert, wie schwer sich die Lehrplanverantwortlichen in den von ihm untersuchten Bundesländern getan haben, um aus der engen, selbstbezogenen Abwehrhaltung herauszufinden und zu einer offeneren, kooperativ-dialogischen Einstellung zum Islam zu gelangen.

---

<sup>19</sup> Martin Heckel, Religionsunterricht für Muslime, in: Juristenzeitung 1999, H. 15/16, S. 741-758; ders. Unterricht in Islam an deutschen Schulen – seine Gründe, Formen, Voraussetzungen und Grenzen, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), 2004, S. 39-62. Nach Heckel ist den Muslimen in der anstehenden Frage der Organisation entgegenzukommen. Es genügt als Partner ein islamischer Dachverband. Es muss keineswegs eine Religionsgemeinschaft nach unserem Verständnis sein. Allerdings ist rechtlich zu verlangen, dass zu diesem Dachverband ein Mitgliedschaftsverhältnis (etwa des Moscheevereins und hiermit auch seiner Mitglieder) besteht. Da der Staat weltanschaulich-religiös neutral ist, kann er nicht einfach muslimische Eltern und Kinder veranlassen, mit einem bestimmten Religionsunterricht nach Art. 7, 3 zu tun zu bekommen. Er darf nicht Einzelne in einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht ‚vereinnahmen‘. Dies Staatsverständnis mit seinem Respekt für die Grundrechte einschließlich der negativen und positiven Religionsfreiheit (letztere fördert die öffentliche religiöse Entfaltung) regelt einen Rahmen und muss nicht ein „internes Glaubensgut“ (M. Heckel) der Muslime oder der Gläubigen anderer Religionen werden. Es dient dem staatlichen Zusammenleben im Zeichen des strikt einzuhaltenen konfessionellen Friedens mit Hilfe „säkularer Rahmenordnungen“. Daher in unserer Verfassung die allgemeine Rede von „Religionsgemeinschaften“ (Art. 7,3 GG) und „Religionsgesellschaften“ (Art. 137,2 WRV, inkorporiert laut Art. 140 GG) (nicht von „Kirchen“). Gerade ein solcher Rahmen ist die Garantie für die „Gewährleistung religiöser Freiheitsentfaltung“, wozu das Recht auf einen eigenen Religionsunterricht gehört. Hierzu ausführlich historisch-systematisch zuletzt M. Heckel, Vom Religionskonflikt zur Ausgleichsordnung. Der Sonderweg des deutschen Staatskirchenrechts vom Augsburger Religionsfrieden 1555 bis zur Gegenwart. Bay. Akad. d. Wiss., phil.-hist. Klasse, Abh. neue Folge H. 130, München 2007, S. 1-135.

<sup>20</sup> Hansjörg Biener, Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Didaktik. Eine Problem-darstellung anhand einer Lehrplananalyse zur Berücksichtigung des Islam im Religions-, Ethik- und Geschichtsunterricht (Päd. Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 24, Hg. J. Lähnemann), Hamburg 2006, S. 69.

*9. These: IRL ist eine Sache der ganzen Schule, nicht nur eine Aufgabe des Religionsunterrichts, sondern auch mehrerer anderer Schulfächer wie besonders Geschichte, Geographie und Gesellschaftskunde.*

Zu den geschichtlichen Perspektiven: Das Thema des Islam wirft wie das Verhältnis zum Judentum einen langen historischen Schatten auf die gegenwärtige Lage. Ohne die notwendige schmerzhaftige Erinnerung an die geschichtliche Schuld gegenüber dem Judentum bleibt das Feld der Verständigung unterminiert. Hinsichtlich des Islam steht die Re-Islamisierung in Wechselbeziehung zu einer Geschichte, die von Muslimen als Kolonialgeschichte der Demütigung und Kränkung erfahren worden ist und bis heute erfahren wird.

Die *geographischen und ökonomischen Aspekte* sind wegen der geopolitischen Faktoren hinsichtlich der Verfügungsmacht über Ressourcen (Erdöl) und der Sicherung weltstrategischer Vorteile zu behandeln. Unser Thema ist ein eminent wichtiges Thema der politischen Urteilsbildung.

Wer nun soll in dieser interdisziplinären Weise für die mehrdimensionalen Bildungsaufgaben verantwortlich sein? Sicher auch der Religionsunterricht, aber er allein? Das Fach wird sehr schnell überfordert. Fächerübergreifende Projekte setzen allerdings voraus, dass andere Unterrichtsfächer den Islam überhaupt fachspezifisch behandeln. Wenn das nicht der Fall ist, bleibt alles am Religionsunterricht hängen.

*10. These: Im europäischen Vergleich zeichnet den jetzt beschrifteten bundesdeutschen Weg eines eigenständigen Islamischen Religionsunterrichts aus, dass er im Namen der positiven Religionsfreiheit das Recht des Islam auf Selbstinterpretation und Selbstdarstellung ernst nimmt.*

Die in Europa allein in der Regie des Staates eingerichteten Einheitsfächer, sei es der multireligiös orientierte Religionsunterricht in England und Wales, seit kurzem in Norwegen und jetzt das Fach „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich oder sei es ein Pflichtfach Ethik für alle mit etwas Religionskunde wie das Fach „Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde“ im Bundesland Brandenburg und jüngst der Werteunterricht im Bundesland Berlin, verweigern den muslimischen Schülern und Schülerinnen das Recht auf Religion als Recht auf einen Unterricht, der ihnen in ihrer eigenen Religion von muslimischen Lehrkräften erteilt wird. Ein religionswissenschaftlicher Religionsunterricht muss wie der ihn einrichtende Staat weltanschaulich-religiös neutral bleiben, sonst verletzt er das religiöse Gewissen. Das aber bedeutet, dass nur „über“ die Religionen unterrichtet werden kann, nicht in erfahrungsbesetzter Weise aus der Mitte der Glaubensüberzeugungen einer bestimmten Religion heraus. Das erste ist m. E. nicht nur verfassungspolitisch gesehen, sondern auch aus bildungstheoretischer Sicht ein Mangel.

Zusammengefasst: Einerseits *verletzt* die staatliche Kulturverantwortung für die religiöse Kultur das Gleichheitsrecht (hierzu auch Art. 3 GG), wenn sich der Staat mit einer Religionsgemeinschaft identifiziert. Andererseits macht der Staat die Gewährleistung religiöser Freiheitsentfaltung im staatlichen Bildungssystem von vornherein *unmöglich*, wenn den Religionsgemeinschaften das Recht auf religiöse Selbstinter-



pretation und -darstellung nicht in gleicher Weise zugestanden wird. Angesichts dieser Gründe ist die bundesdeutsche Verfassungslösung auf der rechtlichen Ebene die relativ angemessenste.

*11. These: Selbst eine um Sachgemäßheit bemühte Darstellung des Islam, des Judentums oder einer anderen Religion im evangelischen und katholischen Religionsunterricht muss sich auf hermeneutischer Ebene eingestehen, dass das Verstehen der anderen Glaubensgemeinschaften an Grenzen stößt, die zu beachten, aber zugleich in kooperativen Unterrichtsarrangements durch offenes wechselseitiges Lernen voneinander zu überwinden sind.*

„Wenn Juden von einer besserwisserischen Darstellung ihrer Religion sprechen“ (M. Daxner) „oder Muslime von christianisiertem Islam“ (Wolf D. Ahmed Aries), werden wir der Tatsache gewahr, „dass man sich jeder Fremdreligion nur bis zu einer Grenze annähern kann“, so nochmals Hansjörg Biener<sup>21</sup>. Dies Wissen um die Grenzen des Fremdverstehens legt ebenfalls eigenständige Formen von Religionsunterricht nahe.

Gleichzeitig ist aber ein wechselseitiges Verstehen erwünscht, aus religiösen, sozialen, politischen und pädagogischen Gründen. Diese Wechselseitigkeit wird durch Phasen gemeinsamen Lernens gefördert. Eigenständigkeit sollte nicht zu Abschottung voneinander führen. Eine Abschottung voneinander getrennter Formen des Religionsunterrichts hintertreibt den unmittelbaren, authentischen religiösen Austausch, die religiöse und die kulturelle „Begegnung“, um mit dem Begriff der „Begegnung“ den zentralen Begriff der Lähnemann-Schule zu gebrauchen<sup>22</sup>. Deshalb sollten wie inzwischen bei einem konfessionell-kooperativ organisierten evangelischen und katholischen Religionsunterricht (in Baden-Württemberg, Niedersachsen) in Zukunft auch zum Islamischen Religionsunterricht hin kooperative Verbindungen geschaffen werden. In unserer wissenschaftlichen Welt sind ohnehin solche fächerübergreifenden Arbeitsformen längst üblich.

*12. These: Es existieren in allen Religionen unterschiedliche Grade der interreligiösen Öffnung, deren Ursachen in allgemeinen Ängsten der Minderheiten und in der Scheu vor einem freien, selbständigen Gebrauch der eigenen religiösen Reflexionsfähigkeit liegen.*

Die Ursachen hängen erstens mit dem *Status als Minderheits- oder Mehrheitsreligion* und den daraus sozialpsychologisch erklärbaren *Ängsten* zusammen. Man hat die Sorge, dass man durch das Übergewicht der Mehrheitsreligion in schleichender Weise von seiner eigenen Identität entfremdet wird. Außerdem können juristische und verwaltungstechnische Vorschriften die Glaubensausübung erschweren, wie es umgekehrt auch Christen in der Diaspora als Minderheit in gewissen islamischen Staaten erfahren, ganz zu schweigen von Verfolgungen, wenn politisch-religiöse Fanatiker in aufgeheizten Situationen Übergriffe verursachen.

---

<sup>21</sup> AaO. (Anm. 20), S. 310f.

<sup>22</sup> Von der „Begegnung als bibliodramatischer Schlüsselkategorie“ handelt auch Heiner Aldebert in seinem ermutigenden Buch: *Spielend Gott kennenlernen. Bibliodrama in religionspädagogischen Perspektiven* (Päd. Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 19), Hamburg 2001.

In der Absicht, ihre Mitgläubigen zu ermutigen, sich bereitwilliger auf eine interreligiöse Begegnung einzulassen, fragt die Kölner muslimische Religionspädagogin Rabeya Müller im „Handbuch Interreligiöses Lernen“ „Wovor haben wir Angst? Vor zu viel Gemeinsamkeit? Vor zu viel Annäherung? Vor dem Verlust der eigenen Identität?“<sup>23</sup>. Die Angst bewegt sich in einer seelischen Tiefenschicht. Sie existiert auch in der bundesrepublikanischen Mehrheitsbevölkerung auf bürgerlich-christlicher Seite als analoge Angst vor sich einschleichender religiöser und mehr noch kultureller Überfremdung. Man besucht und bewundert als Tourist gern die Große Moschee in Cordoba, aber kann sich deutsche Städte mit Moscheen und Minaretten nicht vorstellen.

Die geheime Mitte der Abwehr interreligiöser Lernprozesse bildet jedoch noch etwas anderes, die *Furcht vor Selbstreflexion und kritischer Selbstaufklärung*. Mit den Worten von Rabeya Müller erschrecken besonders konservative muslimische Gläubige vor der Vorstellung zurück, „dass durch interreligiöses Lernen Kinder und Jugendliche dazu angehalten werden, auch über die eigenen Vorstellungen und religiösen Werte zu reflektieren und kritische Fragen zu stellen ...“<sup>24</sup>.

Selim Gider ist einer der muslimischen Religionslehrkräfte, die am 18. ds. Monats zum Schuljahrsbeginn in Baden-Württemberg mit der Erteilung eines Islamischen Religionsunterrichts beginnen werden. Er wurde interviewt und bemerkte, er werde einen „gemäßigten Islam“ lehren und den Schülern „Glauben und Aufklärung zugleich beibringen“<sup>25</sup>. Wie wird das aussehen? Wenn es gelingen sollte, wäre die Verbindung von Glauben und Bildung als Aufklärung ein zukunftsfähiger, die Integration fördernder Grundsatz einer islamischen Bildungslehre.

*13. These: IRL als Lernen an und durch Differenzen wird in allen Religionen von den konservativen Flügeln nur sehr begrenzt bejaht und von den radikalen Gruppen schroff abgelehnt.*

Grundsätzlich ist bereits die einem Gläubigen bewusstwerdende Tatsache, dass *zum eigenen Glauben Alternativen existieren*, religionspsychologisch und kognitionspsychologisch gesehen eine irritierende Versuchung. Viele Aufsätze auf westlicher christlicher Seite betonen zwar mit guten Gründen den Bildungswert eines Lernens an und durch Differenzen hindurch - interreligiöse Bildung als Differenzbewusstsein, ein differenztheoretischer Ansatz. In allen Religionen wird jedoch auf den konservativ bis orthodoxen und erst recht den religiös radikalen Flügeln eine Differenzerfahrung peinlich gemieden, denn sie könnte den eigenen Standpunkt erschüttern. Statt religiöser Bildung vollzieht sich religiöse Indoktrination<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> AaO. (Anm. 5), 145.

<sup>24</sup> AaO., 46.

<sup>25</sup> Südwest-Presse vom 19. September 2006.

<sup>26</sup> Zur genaueren Unterscheidung vgl. vom Verfasser die einschlägigen Abhandlungen in: K. E. Nipkow, *Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen – Friedenserziehung – Religionsunterricht und Ethikunterricht (Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 2)*, Gütersloh 2005, S. 74-103.

*14. These: Der zunächst leichter erscheinende Weg Interreligiösen Lernens über die Feststellung gemeinsamer ethischer Werte ist ein wichtiger Weg, von dem jedoch fraglich ist, ob er zu der zu wünschenden tieferen gegenseitigen religiösen Anerkennung und Toleranz führt.*

Die Suche nach Konsens auf der Ebene gemeinsamer ethischer Werte etwa im sich ausbreitenden Projekt eines gemeinsamen „Weltethos“ (Hans Küng) ist hoch bedeutsam, wirft aber auch Fragen auf. Wenn jene gemeinsamen Werte zu allgemein formuliert werden, verbergen sie leicht die Differenzen, die sich sofort bei der näheren Konkretion und Anwendung zeigen. Die Konzentration auf Werte lässt ferner Glaubensfragen zwar nicht völlig außer Acht, aber sie müssen zurücktreten, obwohl sie für Gläubige den Kern ausmachen. Bei der Verabschiedung der Erklärung zum Weltethos durch das Parlament der Weltreligionen 1993 in Chicago musste auf Grund des erwarteten und auch erfolgten Einspruchs der Buddhisten auf die Nennung Gottes verzichtet werden<sup>27</sup>.

Das volle Gewicht des Weltethos-Ansatzes wird noch nicht im Spiegel jener „Erklärung“ deutlich, sondern erst bei den von der Stiftung „Weltethos“ initiierten wissenschaftlichen Konferenzen und Analysen in den betreffenden global relevanten Handlungsbereichen<sup>28</sup>. Hier muss und kann sich der Gedanke eines globalen Ethos im komplexen Geflecht der Faktoren bewähren, wobei sich der Weltethosansatz - auch im Sinne Küngs - mit der Menschenrechtsethik verbinden muss. Wie Schulwettbewerbe unter Nutzung der Erklärung zum Weltethos zeigen, kann die Suche nach gemeinsamen Werten von früh an in der Schule angebahnt werden<sup>29</sup>.

*15. These: Interreligiöse Bildung und Dialogfähigkeit sind Ergebnisse eines längeren Lernwegs mit benennbaren Kompetenzstadien.*

Religionspsychologen und Religionspädagogen wie Heinz Streib bezweifeln, ob eine Harmoniesuche, die auf Grund der verständlichen Sehnsucht nach ihr die Sachverhalte schön<sup>30</sup>, zu nachhaltiger Verständigung führt. Außerdem ist interreligiöse Bildung ein längerer Lernweg. Auch Selim Gider will vorsichtig beginnen. Er weiß, dass er Grundschulkindern vor sich hat. Er ist sich wohl auch bewusst, dass es Zeit braucht, bis jemand als erwachsener Muslim ein religiös oder gar interreligiös gebildeter Anhänger seiner Glaubensgemeinschaft sein wird. Trotzdem will Selim strittige Themen nicht ausklammern. „Heiklere Themen – wie bestimmte Kleidungsvorschriften oder eben

---

<sup>27</sup> Hans Küng/ Karl-Josef Kuschel (Hg.), Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligionen, München – Zürich 1993, S. 69, 73.

<sup>28</sup> Beispielhaft Hans Küng, Weltethos für Weltpolitik und Weltwirtschaft, München-Zürich 1997; Hans Küng/ Karl-Josef Kuschel (Hg.), Wissenschaft und Weltethos, München 1998; Hans Küng/ Dieter Senghaas (Hg.), Friedenspolitik. Ethische Grundlagen internationaler Beziehungen, München-Zürich 2003.

<sup>29</sup> Johannes Lähnemann/Werner Haußmann (Hg.), Unterrichtsprojekte Weltethos I und III (Päd. Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 17), Hamburg 2000, mit einem Vorwort von Hans Küng und einem Nachwort vom Verfasser.

<sup>30</sup> Heinz Streib, Wie finden interreligiöse Lernprozesse statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: P. Schreiner u. a. (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, aaO. (Anm. 2), S. 237.

die Kopftuch-Debatte“ sollen erst in späteren Klassen behandelt werden. Insgesamt aber soll der Weg der religiösen Reifung durch Streitfragen hindurch führen – ein *zugleich konsens- und differenztheoretischer* Ansatz.

Es gibt beim IRL *Kompetenzstadien* (vgl. These 4). Unsere religionspädagogische Verantwortung betrifft ständig die Frage, was bei Kindern und Jugendlichen verantwortet werden kann. Interreligiöses Lernen in Kindheit und Jugendalter ist nicht mit dem interreligiösen Dialog zwischen Erwachsenen gleichzusetzen. Die Schule führt erst zu ihm hin. Die Entwicklung erfolgt nicht linear im Sinne der bekannten kognitiv-strukturellen Stufentheorien religiöser Entwicklung, aber doch in identifizierbaren Kompetenzstadien. Der Konflikt, wie weit man den Weg zu besonnener religiöser Urteilsbildung einschließlich Selbstkritik gehen soll, verläuft quer zu den Konfessionen und Religionen.

*16. These: Da wir für die Zukunft zu gemeinsamen Anstrengungen verpflichtet sind, ist in allen Religionen zu fragen: Wie lernen Mehrheiten?*

Gemeint ist zunächst die Mehrheit der jeweiligen einheimischen Mehrheitsgesellschaft. Das Problem stellt sich aber auch innerhalb der Minderheiten wie der muslimischen hierzulande und betrifft dort die konservativen Mehrheiten von Einwanderern, die in ihrem Volksislam an Wertvorstellungen festhalten, die zum Teil noch aus vorislamischer Zeit stammen und mit den Grundrechten unserer Staates nur schwer oder gar nicht vereinbar sind. Damit steht die Umma der Muslime vor einem großen inner-islamischen Orientierungs- und Lernproblem, dem nur sie sich authentisch zuwenden kann.

*17. These: In der fruchtbaren Spannung von Konsens und Differenz als Leitlinie dieser Ausführungen stellen sich für die Religionspädagogik aller Religionsgemeinschaften abschließend vier besondere Aufgaben – erstens die Erziehung zu einer starken, aktiven Toleranz.*

Wo man einig ist, fällt Toleranz leicht. Wenn man insgesamt der Religion leichtgültig gegenübersteht, ist ein tolerantes Lippenbekenntnis ebenfalls wohlfeil. Wenn man die andere Religion im Grunde überhaupt nicht mag, verkümmert Toleranz zu widerwilliger Duldung. Das alles sind Varianten einer *schwachen, passiven Toleranz*.

Wenn etwa dagegen auf der theologischen Ebene Christen glauben, dass ihr Heil Jesus Christus ist, tun sie sich schwer, anzuerkennen, dass es Gott gefallen haben sollte, noch einmal eine jetzt erst endgültige Offenbarung an Mohammed herabgesandt zu haben, in der Jesu Kreuzestod bestritten und Jesus selbst nicht mehr als der maßgebliche Heilsbringer angesehen wird. Hier besteht ein Gegensatz hinsichtlich Gottes „Heilshandelns“. Ferner steht der gläubige Christ vor dem Rätsel von Gottes „Welt-handeln“. Selbst wenn man von christlicher Seite den Koran nicht in die „Heilsgeschichte“, sondern nur in die „Weltgeschichte“ einzuordnen bereit ist, könnten christliche Theologen die Existenz einer nachchristlichen Offenbarungsreligion mit weit über 1 Milliarde Anhängern als Affront der Vorsehung im Blick auf das Welt-handeln Gottes ansehen: Was hat sich Gott hierbei als „Lenker der Welt“ gedacht? Wir

dürfen uns mit Mohamed Talbis Worten um die einen wie die anderen klaren Gegensätze nicht „herum mogeln“. Sie müssen ehrlich interpretiert werden. Jetzt fühlen wir, was eine *starke, aktive Toleranz*, die sich der Fremdheit der anderen Seite stellt, an innerer Stärke einem abringt.

*18. These: Eine zweite besondere religionspädagogische Aufgabe ist angesichts unterschiedlicher Wertprioritäten und differierender kultureller Bindungen die Erziehung zu einem religiös-ethischen Taktgefühl.*

Religionen sind in sehr unterschiedlichen Kulturen entstanden und haben im geschichtlichen Verlauf weitere Bräuche und Normen aufgenommen, die oft mit den ursprünglichen heiligen Schriften nur wenig oder gar nichts zu tun haben. So werden andere Religionen doppelt fremd, religiös und kulturell. Heute durchzieht auf der *kulturell-ethischen Ebene* eine große Spannung unsere Weltlage, die *Asymmetrie der oft kulturbedingten Wertprioritäten*.

In *Asien* hat man den westlichen Werten die „asiatische Werte“ („Asian values“) entgegengehalten. In Japan ist das Buch von Fujiwara Masahiko „Kokka no hinkaku“ („Die Würde des Staates“) aus dem Jahr 2005 in mehr als 2 Millionen Exemplaren verkauft worden. Es richtet sich gegen die westliche Zivilisation, z. B. gegen ihren Rationalismus.

Im *Islam* haben viele Muslime zwar keine gravierenden theologischen Probleme mit Jesus von Nazareth, da er in die Linie der Propheten gehört, die Mohammed nur bestätigt und abschließt. Der ägyptische Kulturwissenschaftler Fuad Kandil sieht die Ursache im „islamischen Inklusivismus“, der im koranischen „*Paradigma von der Einheitlichkeit göttlicher Heilsbotschaft*“ begründet ist<sup>31</sup>. Aber viele Muslime haben schwerste Probleme mit dem *Werteverfall in den westlichen Ländern*. Sie reiben sich meist in pauschalen Urteilen am Christentum als Teil der von Gott sich abkehrenden und hierdurch sittlicher Verwahrlosung anheim gefallenen westlichen Zivilisation. Hierzu Beispiele.

In Lüneburg stellte ein Hochschullehrer kürzlich fest, dass die Zahl der ein Kopftuch tragenden muslimischen Studentinnen zunimmt, d.h. die Schar der konservativen Muslime und ihrer neuen jungen Sympathisantinnen. Der Kollege ermittelte als Motiv die Verachtung der *Heuchelei* und des *Hochmuts* im christlichen Westen. Eine einzige ihrer Aussagen erhellt schlagartig, worum es geht: „Ihr rümpft die Nase, wenn unsere Mütter viele Kinder haben, während ihr sie in die Toilette spült.“

Ein weiterer Wertunterschied betrifft das unterschiedliche Verhältnis zu den Werten der *Scham, Ehre und religiösen Beleidigung*. Für die Kofferbombenattentäter waren die beleidigenden Karikaturen im sog. Karikaturenstreit die „Initialzündung“, wie die Medien berichteten, was ihre Mordabsichten in keiner Weise rechtfertigt. Auf Blas-

---

<sup>31</sup> Fuad Kandil, Was heißt Toleranz für Mitglieder einer Minderheit? Erziehung zur Toleranz bei muslimischen Kindern und Jugendlichen, in: Eckart Gottwald/ Folkert Rickers (Hg.), Ehrfurcht vor Gott und Toleranz – Leitbilder interreligiösen Lernens. Grundsätze der Erziehung im Spannungsfeld multikultureller Beziehungen, Neukirchen-Vluyn 1999, S. 61-91, S. 87.

phemie wird sehr empfindlich reagiert. Was wir alle brauchen und wozu zu erziehen ist, ist zunächst elementar ein *kulturelles und religiöses Taktgefühl*. Sonst verwandeln sich militärische Siege des Westens über Nacht in moralische Niederlagen. Der 2. Irakkrieg hat an dieser kulturellen Front verheerende Folgen gehabt. Er hat den Jahre zuvor von Samuel Huntington beschworenen „Kampf der Kulturen“ erst mit erzeugt. Seit dem 13. Jahrhundert ist die islamische Kultur mit der westlich-europäischen verbunden, unsere Kulturen sind auf demselben ursprünglichen Grund erwachsen. Es liegt an uns, was wir daraus für die Zukunft machen; und schon kleine pädagogische Schritte sind auf diesem Wege wichtig.

*19. These: Eine dritte besondere religionspädagogische Bildungsaufgabe betrifft in allen Religionsgemeinschaften die Befähigung zu ethisch-religiöser Prüfung und theologischer Selbstunterscheidung, besonders bei älteren Jugendlichen und Erwachsenen.*

Welche Regeln gelten für jede Form des schulischen Religionsunterrichts hierzulande? Es ist ihm auf der *normativen ethischen Ebene* einerseits wie jedem anderen Fach in den Schulen der Bundesrepublik untersagt, aus Rücksicht auf andere Standpunkte die Verfassungsnormen aufzuweichen. Es gibt einerseits für alle gültige „*Grundwerte*“ und „*Grundrechte*“ (Art. 1–20 GG), andererseits „*Orientierungswerte*“ mit legitimerweise gesellschaftlich umstrittenen normativen Ansprüchen und Auslegungen<sup>32</sup>. Dies ist in freiheitlich plural strukturierten modernen Gesellschaften selbstverständlich, aber auch in der Geschichte des Islam ganz geläufig. Die Rücksicht auf muslimische Standpunkte fordert hier die Kunst der Unterscheidung zwischen tolerablen, ja, ggfs. sehr achtbaren Orientierungswerten wie dem Wert der Scham und der Vermeidung von Blasphemie, und dem bereits problematischen Wert der Ehre, sofern er nämlich zu Konsequenzen führen kann, die anderes Leben schädigen (Zwangsheiraten, Ehrenmorde)<sup>33</sup>. Körperliche Gewalt gegenüber Mädchen und Frauen verletzt das Recht auf „körperliche Unversehrtheit“ (Art. 2.2 GG). Unter den Schutz der Verfassungsethik fällt auch die massive seelische Schädigung, da sie gegen die unantastbare „Würde des Menschen“ verstößt (Art. 1.1 GG).

Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, schrittweise neben der *ethisch-religiösen Prüfung auch zur theologischen Selbstunterscheidung* anzuleiten. Was kann aus gegenwärtiger Sicht aus der eigenen Tradition, der islamischen oder christlichen, festgehalten werden, was nicht? Neben den genannten säkularen Maßstäben der Verfassungsethik ist die eigene theologisch-ethische Tradition selbstkritisch zu befragen. Eine absolut gesetzte bestimmte Tradition ist mit diesem Ansatz nicht vereinbar.

<sup>32</sup> Diese Unterscheidung trifft und begründet rechtswissenschaftlich P. Häberle, *Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat*, Freiburg/ München 1981.

<sup>33</sup> Ein Beispiel für muslimische Initiativen zur Überwindung der Verletzung von Menschenrechten in Gestalt massiv Frauen diskriminierender Gesetze und Praktiken in islamischen Ländern ist Dast-e-Shafquat, ein Projekt von LivingEducation, gegründet von Dr. Yahya Hassan Bajwa ([www.livingeducation.org](http://www.livingeducation.org)).

Prüfe ein jeder bzw. eine jede von uns, was in der eigenen Religion in der Gegenwart gelten soll! Unsere Auslegungen der Bibel und des Korans belegen unterschiedliche geschichtliche Einflüsse. Bereits in den religiösen Ursprungstexten finden sich unterschiedliche Aussagen. Interreligiöse Bildung kennzeichnet die Kunst des Unterscheidenskönnens.

Die theologische und ethische *Selbstunterscheidung* ist Sache jeder Religionsgemeinschaft; ihr entspricht das Prinzip von *Reform als Selbstrevision*, nicht als aufoktroierte Veränderung. Wechselseitiger Austausch und religiös-kulturelle Begegnung sind nicht Ausdruck einer Bevormundung. Sie regen wie die Nürnberger Foren zu fruchtbaren Selbstveränderungen und Fortschritten an. Nur die Furcht vor der Kraft solcher Begegnungen, Freiheit zu entbinden und zu bezeugen, könnte die zu wünschende gemeinsame Weiterentwicklung hemmen.

*20. These: Eine vierte besondere religionspädagogische Aufgabe aller Religionsgemeinschaften ist die Erziehung zur Vermeidung von Gewalt und die Förderung des Einsatzes für Frieden und Gerechtigkeit.*

Interreligiöse Bildung schließt die Erziehung zur unbedingten *Vermeidung von Gewalt* ein. Die Nürnberger Foren sind stets auch Foren für den Frieden gewesen. Dialog und Gewalt schließen sich im Prinzip aus. *Frieden* gründet in sozialer *Gerechtigkeit*. Im Judentum, Christentum und im Islam bekundet diese Verbindung den Willen Gottes. Auf ihr ruht die Hoffnung der Beter des Psalters auf eine Zeit, in der „Güte und Treue einander begegnen, Gerechtigkeit und Friede sich küssen“ (Ps. 85, 11)<sup>34</sup>. Neben territorialen Eroberungen, dynastischen Konflikten (im Islam schon bald um die rechte Nachfolge Mohammeds, die bis heute Zwietracht geschaffen haben), politisch-religiös motivierten Unterwerfungskriegen (Kreuzzüge) und der Vernichtung von religiösen Abweichlern zählt heute besonders die nach wie vor weltweit anzutreffende soziale Ungerechtigkeit zu den primären Konfliktursachen. Eine Friedenspädagogik bildet in der Vergangenheit in der allgemeinpädagogischen wie religionspädagogischen Tradition in Deutschland zwar nur eine schmale, aber außerordentlich aufschlussreiche und zum Nachdenken provozierende historische Spur<sup>35</sup>.

„Es wird nicht möglich sein, die kriegerischen Instinkte in einer einzigen Generation auszurotten. ... Die Menschen müssen weiter kämpfen, aber nur, wofür zu kämpfen lohnt. ... Wir müssen uns stellen, für die Sache des Friedens die gleichen Opfer zu bringen, die wir widerstandslos für die Sache des Krieges gebracht haben.“<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Vgl. K. E. Nipkow, *God, Human Nature and Education for Peace. New Approaches to Moral and Religious Maturity*, Aldershot: Ashgate (UK), 2003.

<sup>35</sup> Vgl. die Anfang 2007 erscheinende Monographie des Verf.: *Der schwere Weg zum Frieden – Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*, Gütersloh 2007.

<sup>36</sup> Albert Einstein, in: *Albert Einstein/Sigmund Freud, Warum Krieg? Ein Briefwechsel. Mit einem Essay von Isaac Asimow*, Zürich 1996, 12-14.