

# Islamische Denkipulse im christlichen Unterricht. Lernchancen für den Religionsunterricht durch Traditionen des Islams

von  
Karlo Meyer

## Abstract

*Was kann in einem evangelischen Religionsunterricht vom Islam gelernt werden? Im Blick auf viele Unterrichtsmaterialien scheinen dies zunächst Basisinformationen zu sein. Das Ziel und die pädagogische Kunst besteht jedoch darin, nicht in einem Unterrichtsmodus des Vermittelns von enzyklopädischem Wissen stecken zu bleiben und auch nicht mehr oder minder apologetisch in Abgrenzungen und Anschuldigungen des anderen zu verfallen, sondern sich bei religiös-weltanschaulichen Fragen ins Denken verwickeln zu lassen – über das eigene Selbstverständnis und die Selbstverständlichkeiten unserer Gesellschaft –, um nach dieser Klärung auch eigene Positionen und durch diese die Vielfalt islamischer Positionen klarer zu sehen.*

## 1. Irritierende Lernerfahrungen<sup>1</sup>

Zur Frage nach den Lernchancen beim Thema „Islam“ erinnere ich mich an zwei Erfahrungen:

Grundschule, vierte Klasse: Den „Azzan“, den muslimischen Ruf zum Gebet, habe ich mit den Kindern zuvor behandelt, jetzt kommen wir zum muslimischen Gebet. Die Jungen und Mädchen schauen sich die Abfolge der Gebetshaltungen an. Wie ist das, mit dem ganzen Körper zu beten? Wie fühlt sich das an? Ein Schüler will eine der Haltungen, „Sadschda“, ausprobieren. In der Mitte des Raumes hockt er sich auf den Boden, legt die Stirn auf die Erde, die Hände ausgestreckt davor. „Wie fühlst du dich?“ – „Viel Blut im Kopf, zusammengedrückt“, stellt er fest. Ich möchte noch mehr hören und bitte einen Mitschüler, sich vor den niederkauernden Jungen zu stellen. – „Wie fühlst du dich jetzt unten?“ Ich erwarte, dass er sagt: „Ich fühle mich klein, der andere ist so groß, ich bin machtlos hier unten.“ Das würde für mich zu dieser Haltung passen: Der Betende drückt aus, wie klein er vor Gott ist, er unterwirft sich. Doch der Junge sagt etwas anderes, als ich erwartet habe. Er antwortet: „Ich fühle mich sicher, das ist doch mein Freund.“

Nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, auch für mich war dies ein Aha-Erlebnis. Diese Geste kann ich jetzt anders verstehen als in Begriffen von Demut und Unterwerfung, der Betende kann sich durch sie sicher und geborgen vor Gott fühlen. Ich habe in dieser Stunde dazugelernt.

Eine zweite Szene, diesmal unabhängig von Schule: Ich habe Herrn Altiner kennen gelernt, den Vorsitzenden der Schura in Niedersachsen, also des Rats der muslimischen Gemeinschaften in diesem Bundesland. Wir haben uns länger unterhalten und über ein Dialogprojekt gesprochen. Seine Gemeinde ist sehr engagiert, seine Schwester leitet eine Frauen-Gesprächsgruppe zwischen ihrer Gemeinde und der christlichen. Am Ende des Gesprächs treffen wir die Schwester. Ich gehe mit ausgestreckter Hand auf sie zu, um sie zu begrüßen. Sie streckt ihre Hand nicht aus, sondern sagt zu mir, aufgrund ihrer Glaubenssicht gebe sie Männern nicht die Hand. Ich fühle mich zurückgewiesen und bin – ich gestehe es – beleidigt. Natürlich zeige

---

<sup>1</sup> Der folgende Text geht zurück auf einen Vortrag auf der AfR-Konferenz am 15.09.2012 in Berlin. Der Stil des Vortrags wurde in dieser Textversion beibehalten.

ich das nicht. Intellektuell weiß ich, dass es einzelne muslimische Frauen gibt, die sich aus Glaubensüberzeugungen heraus zu diesem Verhalten entschlossen haben. Es ist eine verschwindende Minderheit, die zu respektieren ist. Die wenigsten muslimischen Frauen sehen dies so. Wenn sie diese Sicht hat, nun gut, es schadet niemandem. Jenseits dieser kognitiven Feststellung bleibe ich – indigniert.

Ich habe aus dieser Begegnung gelernt. Nicht über einzelne Frauen mit besonderen Vorstellungen zum Handschütteln. Ich habe etwas über mich gelernt, über meine Wahrnehmung: Die Dimension des Leiblichen (und selbst die einer leiblichen Zurückweisung in einem völlig harmlosen Zusammenhang) wirkt emotional auf mich in der Begegnung mit Fremden sehr viel stärker und eventuell auch in deutlichem Unterschied zu dem, was ich kognitiv denke. Durch die irritierende Situation lerne ich eine „Spaltung“ in meiner Wahrnehmung kennen.

Beide Beispiele spiegeln ganz verschiedene Dimensionen dialogischer Lernerfahrungen, das erste in einem schulischen Umfeld ohne personale Begegnung, das zweite als personale Erfahrung ohne Schule. Ich bin dankbar für beide Erlebnisse. Beide haben mir etwas zu lernen gegeben. Durch die Begegnung mit dem Islam lerne ich über mich und durch meine Lernerfahrung über mich lerne ich auch neu islamische Traditionen zu sehen. Wenn Sie wollen, eine wechselseitige Erschließung eigener Art. Ich komme auf die beiden Beispiele zurück.

Nach dieser Einleitung möchte ich den Vortrag in vier weitere Teile gliedern: Zunächst geht es allgemein um Fragen der Lernmöglichkeiten von „fremden“ Religionen, insbesondere die Chance, „vom“ Islam zu lernen und nicht nur „über“ ihn. Im dritten Teil werden daran anschließend hermeneutische Fragen geklärt. Viertens werden die Ausführungen an Beispielen zum Thema „Islam“ im Unterricht vertieft, um fünftens mit einer Zusammenfassung zu schließen.

## 2. Die Chance, „vom“ Islam zu lernen

Islamische Traditionen können mir etwas zu lernen geben auf unterschiedlichsten Ebenen. Was heißt das für die Schule? Um die Frage nach dem Lernen vom Islam<sup>2</sup> religionspädagogisch zu präzisieren, greife ich zunächst auf die englische Unterscheidung von „learning from and learning about“ zurück.<sup>3</sup> Es versteht sich, dass uns an dieser Stelle weniger das „learning about“ interessiert (also das Lernen über den Islam z.B. seine Strukturen und Grundaussagen – dazu gibt es genug Literatur).<sup>4</sup> Religionspädagogisch interessanter ist das „learning from“. Damit ist all das gemeint, was (auch in einem christlichen, konfessionellen Religionsunterricht mit sehr heterogener Schülerschaft) „von“ muslimischen Traditionen für *eigene* Lebensvollzüge gelernt werden kann.<sup>5</sup> Diese englische Unterscheidung, die Michael Grimmitt in den achtziger Jahren eingeführt hat, ist zunächst einmal sehr offen. Sie lässt sich im Gespräch mit der hier bekannteren Religiositäts-Dimensionierung von Ulrich Hemel differenzieren. Dazu ziehe ich vor allem die fünfte und letzte Dimension von Hemel heran und erlaube mir, diese etwas zu variieren.

<sup>2</sup> Die Formulierung „der“ Islam wurde hier zur sprachlichen Vereinfachung gewählt. Dabei versteht es sich, dass es sehr vielfältige und zum Teil gegensätzliche islamische Traditionen gibt und dass die Frage nach einer trennscharfen „Definition“ dessen, was islamisch ist und was nicht, in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich beantwortet werden dürfte.

<sup>3</sup> GRIMMITT 1981, 47.

<sup>4</sup> Sehr konzentriert auf diese Seite sind z.B. die Veröffentlichungen von Udo Tworuschka, vgl. TWORUSCHKA 1996.

<sup>5</sup> Das „from“ impliziert nicht nur die unmittelbare Übersetzung „von“, sondern eben auch ein „für“ in Bezug auf das je eigene Selbstverständnis. Vgl. zu GRIMMITT 1981 auch MEYER 2012, 146.

Ulrich Hemel unterscheidet im Blick auf die Religionspädagogik fünf Dimensionen von Religiosität<sup>6</sup>, die vielfach in den letzten Jahren rezipiert<sup>7</sup> und auch variiert worden sind.<sup>8</sup> Diese sind Sensibilität, Inhaltlichkeit, Kommunikation, Ausdrucksverhalten und schließlich in der Formulierung Hemels die „religiös motivierte Lebensgestaltung“. Hemel situiert diese letzte Dimension abgesetzt als „Zusammenfassung“ der anderen<sup>9</sup>, um ihre generelle Bedeutung aufzuzeigen. Ein Problem dieser letzten Dimension besteht unter anderem darin, dass Formulierung und Ausführung bei Hemel einen „Fluchtpunkt“ des Lernens von vornherein vorformulieren: „religiös“ motiviert. Im Bereich des schulischen Lernens wird damit suggeriert, dass Entscheidungen gegen eine „religiöse“ Lebensgestaltung in dieser Dimension nicht erfasst werden. Dies ist im Rahmen eines offenen Religionsunterrichts höchst problematisch.<sup>10</sup> Damit verbunden bleibt bei Hemel letztlich vage, worauf sich diese Lebensgestaltung aus religiösen Motiven exakt beziehen soll.<sup>11</sup> Doch wohl nicht auf die kirchliche Lehre? Auf Grund des genannten Problems und der besagten Unschärfe ist zum Beispiel deutlich variierend in der Verlautbarung des Comenius Instituts zu Kompetenzen von „Partizipationskompetenz“ anstelle von „religiös motivierter Lebensgestaltung“ die Rede.<sup>12</sup>

Auch eingedenk der in diesem Kontext nur angedeuteten Schwierigkeiten, möchte ich hier meinerseits diese letzte Dimension konstruktiv variieren.

Ich wage die These: Unser Religionsunterricht bekommt dann sein charakteristisches Profil gegenüber einer bloßen Religionskunde beim Unterrichtsthema „Islam“, wenn er die zweifellos grundlegenden Lerndimensionen von sensiblem Wahrnehmen, Kommunizieren, Ausdrucksverhalten und inhaltlichem Wissen (die man bei anderen Religionen auch schlicht „enzyklopädisch“ abarbeiten kann) an pointierten Stellen auch immer wieder an Fragen und Probleme der *eigenen* Lebensgestaltung und Lebensentscheidung mit ihrer religiösen *oder weltanschaulichen* Gründung rückbindet. Im Sinne eines weiten, „prozessorientierten“ Verständnisses von „Lebensgestaltungsfragen“ geht es mir, anders als von Hemel intendiert, um die sehr viel allgemeinere Bereitschaft und das Wollen, sich in eigene weltanschauliche Suchbewegungen verstricken zu lassen und in diesem Zusammenhang nach Klärungen für die eigene Person zu suchen.

In diese Richtung könnte für den deutschen Kontext das „learning from“ der englischen Debatte reformuliert werden: Es geht darum, dass religiös-weltanschauliche Fragen nicht nur bei anderen besonderen Gruppen oder Personen verortet werden („Wie hat Luther das wohl damals erlebt?“, „Wie erleben das Muslime?“), sondern dass diese Fragen auch in ihrer Relevanz für die Schülerinnen und Schüler deutlich werden. Dies scheint spätestens seit den siebziger Jahren vom Anspruch her selbstverständlich; so schreibt Helmut Angermeyer in seinem Band zum Islam (1974): „Die Behandlung der Fremdreigionen läuft Gefahr, bei der Darstellung der historischen Fakten stehenzubleiben. Darum war die Auswahl der Inhalte von dem Bemühen geleitet, Themen aufzugreifen, die für die gegenwärtige Problemsituation relevant sind.“<sup>13</sup> Dieser Anspruch wurde damals von ihm selbst allerdings nur bedingt umge-

<sup>6</sup> HEMEL 1988, 568–697.

<sup>7</sup> ROTHGANGEL 2010, 138.

<sup>8</sup> FISCHER / ELSNBAST 2006, 17.

<sup>9</sup> HEMEL 1988, 572.

<sup>10</sup> Hierauf wies M. Rothgangel in einem Gespräch nach dem Vortrag hin.

<sup>11</sup> Ähnliches gilt, wenn er in diesem Zusammenhang auch von „Identifikation“ spricht.

<sup>12</sup> FISCHER / ELSNBAST 2006, 17.

<sup>13</sup> ANGERMEYER 1974, 97f.

setzt.<sup>14</sup> Im Blick auf gegenwärtige Schulbücher wie von mir hospitiertem Unterricht scheint dies heute häufig geradezu vermieden zu werden. Es geht dabei nicht nur um Anforderungssituationen der unmittelbaren Alltagsbewältigung (z.B. um die zweifellos wichtige Frage: Was setze ich muslimischen Gästen zu essen vor, damit sich alle wohlfühlen?), sondern vor allem um die Suchbewegungen in Fragen der eigenen Gründung von Lebensentscheidungen mit ihrer weltanschaulich-religiösen Dimension.<sup>15</sup>

Evangelischer Religionsunterricht gewinnt gerade auch in der Auseinandersetzung mit den Inhalten des Islam sein Profil, indem er Schülerinnen und Schüler ermutigt, sich Fragen nach den letzten Gründungen ihrer Lebensentscheidungen zu stellen und sich auf die Suche nach vorläufigen Antworten zu machen, pointierter: begründete vorläufige Antworten auf letzte Fragen zu wagen.<sup>16</sup>

Über viele Materialien des Religionsunterrichts hinaus geht es also auch bei diesem Thema darum, mit den Schülerinnen und Schülern immer wieder solche Fragen aufzuwerfen, die sie in neue Such- und Klärungsbewegungen verstricken, die für ihre eigene Lebensgestaltung relevant sind oder es werden können, um gerade durch diesen Bezug Schülerinnen und Schüler für den Unterricht zu motivieren.

Die hier vertretene Pointierung von Religionspädagogik setzt dreierlei voraus:

*Erstens:* Die Lehrperson vertritt selbst eine Haltung, die religiöse Positionalität nicht als Fixierung, sondern als bleibende Suchbewegung versteht, und es dennoch „wagt“, auch im Bewusstsein der Vorläufigkeit Antworten auf letzte Fragen für das eigene Leben zu geben.<sup>17</sup>

*Zweitens:* Das Geschehen im Klassenraum wird so verstanden, immer wieder ergebnisoffene Prozesse in Gang zu setzen und darin eingeschlossen auch Relevanzen und Themen zu finden, die nicht von vornherein im Lehrplan fixiert sind (auch dies scheinbar seit den siebziger Jahren eine Selbstverständlichkeit), sondern sich aus der Situation der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsraum ergeben.

Dazu bedarf es *drittens* eines gewissen Gespürs für Reiz und Irritation des Unbekannten, das, so Alois Wierlacher, „dem Menschen Bewährungsmöglichkeiten offeriert, die seine Kräfte wecken und seine Selbstverwirklichung fördern“<sup>18</sup> – eben auch im religiös-weltanschaulichen Zusammenhang.

---

<sup>14</sup> Themen seines Buches sind u.a. nach Einleitungsfragen: Das Jesusbild, Determinismus und freier Wille, Probleme des Fortschritts in der arabischen Welt, Missionarische Aktionen. Sowie im dritten Teil unter „Entwürfe“: Stifter, Gottesdienst, Theokratie, soziale Fragen und islamische Frau. In die besagte Richtung gehen am ehesten Unterabschnitte wie „Islamische Gastarbeiter“, „zwischen Kulttradition und moderner Welt“, das „Verhältnis von Kirche und Staat“, „Die Bedeutung des Marxismus für die islamische Welt“ und „Emanzipation der Frau in der vom Islam geprägten Gesellschaft“.

<sup>15</sup> Dementsprechend öffne ich den Rahmen über die „religiös motivierte Lebensgestaltung“ hinaus im Blick auf drei Aspekte: Ich öffne die Hemelsche Engführung „religiös“ auch für die Schülerinnen und Schüler, die für sich eher „weltanschauliche“ Klärungen in Anspruch nehmen wollen (ohne die durch die Lehrperson gewährte Konfessionalität aufzugeben); ich erweitere die „Lebensgestaltung“ im Blick auf eine lebensgestaltungsrelevante Such- und Klärungsbewegung; ich ergänze die Frage der Motivation durch die der Entdeckung persönlicher Relevanz.

<sup>16</sup> Kirchenamt der EKD 1994, 18. Dort wird im Zusammenhang mit der Gottesfrage eine exemplarische Liste „letzter Fragen“ zusammengestellt, z.B. „das Geheimnis des Anfangs von allem Sein“, „Weiterleben nach dem Tode“, „[e]xistiert Gott“.

<sup>17</sup> BÜCHNER 2003 / 2010, 30: „Was die Schüler brauchen, sind engagierte [...] Materialien, dazu (von Gott) begeisterte und (Gott) suchende Lehrer, die ihre Schüler weder religiös noch theologisch überwältigen“.

<sup>18</sup> WIERLACHER 1993, 39 u. 19–112.

### 3. Die Irritation des Fremden als Denk-Impuls

Wenn wir in diesem Rahmen die These formulieren, dass von einer anderen, fremden Religion wie zum Beispiel dem Islam für die eigene religiöse Such- und Klärungsbewegung in einem christlichen Kontext gelernt werden kann, sind zumindest einige hermeneutische Stolperfallen beziehungsweise hermeneutische Chancen zu benennen, ohne dass eine ganze „Hermeneutik“ hier dargestellt und ausgearbeitet werden könnte.<sup>19</sup> Daher an dieser Stelle wiederum pointierte Schlaglichter:

Hermeneutisch kann man kurzgefasst davon reden, dass erst im Rückgriff auf Bekanntes Anknüpfungspunkte bestehen, die es ermöglichen Fremdes zu begreifen. Anders, im Blick auf Gadamer formuliert: Erst das Vorurteil, das natürlich auch die Möglichkeit von Missverständnissen birgt, ermöglicht einen Verstehensprozess.<sup>20</sup> Negativ gewendet kann man sagen, dass geradezu zu den Bedingungen der Möglichkeit des Verstehens immer auch die Bereitschaft zum anfänglichen Missverständnis gehört.<sup>21</sup>

Religionspädagogisch im Blick auf den Islam lässt sich das (sicherlich etwas plakativ) am Beispiel des schulischen Verstehens des Korans verdeutlichen. So findet sich in Unterrichtswerken beim Thema „Koran“ der Vergleich mit der Bibel.<sup>22</sup> Dieser Vergleich hat darin seine Berechtigung, dass es sich in beiden Fällen um Bücher handelt, die innerhalb von Religionsgemeinschaften Bedeutung erlangt haben und in diversen Punkten bei allen Unterschieden auch auf gemeinsame Traditionen zurückgreifen. Der Vergleich führt aber auch in die Irre, da sich das Verständnis und der Charakter von beiden Werken erheblich unterscheiden. Während wir im Christentum davon ausgehen, dass bei aller Inspiration unterschiedliche Autoren aus ihren Kontexten, ihrer „Theologie“ und ihrem Glauben heraus Geschichte Gottes mit den Menschen in eine schriftliche Form gegossen haben, wird islamischerseits der Koran im Wortlaut – Wort für Wort – als von Gott arabisch formuliertes Rezitationswerk geglaubt (das schließt nicht aus, dass Gott auch für bestimmte Zeiten kontextgebunden formuliert hat). Man kann nun darüber streiten, ob es angemessen ist, diesen Vergleich in der Grundschule aufzunehmen. Der Vorteil wäre, etwas pauschalisiert, Kindern deutlich zu machen, dass Religionen Bücher haben, die ihnen heilig sind, dass es darin eine Gemeinsamkeit zwischen Christentum und Islam gibt, dass sich beide jeweils auf ein Buch stützen. Dass der Vergleich aber auch in die Irre führt, bleibt als Problem: Die Bücher sind nach dem jeweiligen Selbstverständnis recht verschieden.

Nun kann man eine Stufe komplexer (mit anderen Unterrichtswerken<sup>23</sup>) einen ganz anderen Vergleich heranziehen:<sup>24</sup> Im Islam gibt es die Vorstellung, dass der Koran als „Wort Gottes“ präexistent, also schon immer bei Gott vorhanden war. Dieser Präexistente wurde in einer Heiligen Nacht (27. Ramadan) von Gott auf die Erde gesandt und den Menschen offenbart. Man könnte christlich angehaucht formulieren: Das Wort Gottes ward (rezitierbares) Buch – eine „In-liberation“. Rituell wird dies heute noch dadurch „goutiert“, dass man sich Gottes Wort „auf der Zunge zergehen“ lässt und es in seinem arabischen Wortlaut – am besten noch kunstvoll rezitierend –

<sup>19</sup> Vgl. MEYER 2012, 279ff.

<sup>20</sup> GADAMER 1965, 250ff.

<sup>21</sup> So drückt es Gadamer nicht direkt aus, er setzt sich aber ausdrücklich von Schleiermacher ab, da es ihm nicht nur um das Vermeiden von Missverständnissen geht (GADAMER 1993, 223).

<sup>22</sup> Z.B.: RUPP-HOLMES 2004, M3.2a/b: „Fatima, gibt es eigentlich in eurer Religion so etwas Ähnliches wie die Bibel?“ [...] „Ja, natürlich! Wir haben ein heiliges Buch. Das ist der Koran [...]“ (im Original: „Bibel“ und „Koran“ jeweils fett bzw. auf der Vorseite als Lückentext fortgelassen).

<sup>23</sup> Z.B. SIEBEL 1992, 23.

<sup>24</sup> Vgl. z.B. SCHÖLLER 2001 und RENZ / LEIMGRUBER 2004, 114.

„in den Mund nimmt“. Zugegebenermaßen habe ich die Beschreibung hier schon auf das Objekt des Vergleichs hin angepasst: Theologisch kann der Koran mit Christus, seiner Präexistenz, seiner Herabkunft bis zum rituellen „in den Mund nehmen“ in Abendmahl bzw. Eucharistie verglichen werden. Pädagogisch ist dies dadurch hilfreich, dass Schülerinnen und Schülern klar wird, dass der Vergleichspunkt eben nicht unbedingt die Bibel sein muss, sondern sich theologisch tiefer ganz andere Parallelen ergeben können: Christus und der Koran als die entscheidende Offenbarung Gottes in der jeweiligen Auffassung. Dass auch dieser Vergleich in diversen Punkten hinkt, braucht nicht gesagt zu werden.<sup>25</sup> Hermeneutisch lässt sich so aber anschaulich machen, dass auf verschiedenen Stufen des Lernens verschiedene Vergleiche des Bekannten mit dem Unbekannten dazu führen können, das Fremde nach und nach auch über zunächst Missverständliches hindurch in seiner Eigenart zu erschließen. Dass am Ende des Prozesses der Koran als eigene, eigens zu verstehende Größe stehen sollte, steht außer Frage. Angemerkt sei: In diesem Prozess wird sicherlich auch das zunächst im Vergleich Herangezogene (Bibel, Christus) mindestens in der Abgrenzung aus einem neuen, differenzierenden Blickwinkel gesehen werden.

Als zweites Schlaglicht nehme ich Sundermeiers Gleichnis der Osmose auf. Es stellt sich die Frage: Wenn denn dem beginnenden Verstehen von Fremdem immer auch mögliche Missverständnisse inhärent sind, wie sind dann Anstöße des Fremden für meine eigenen Such- und Klärungsbewegungen in Sachen Religion angemessen zu beschreiben? An dieser Stelle greife ich auf Theo Sundermeier zurück. Sundermeier spricht bei der interreligiösen Begegnung von osmotischen Prozessen. Osmose ist bekanntermaßen ein Vorgang, bei dem zum Beispiel zwischen unterschiedlichen Zellen einer Pflanze (jeweils mit ihren Zellwänden als klar umrissenen Größen) durch eben diese Zellwände ein Austausch stattfindet.<sup>26</sup> Ich interpretiere dies so, dass auch zwischen Menschen sehr verschiedener religiöser Traditionen, mit zum Teil sehr unterschiedlichen Kontexten bzw. historischen Hintergründen, Austausch stattfindet und in der Geschichte immer wieder stattgefunden hat. Das Tertium comparationis bei der Rede von Osmose liegt damit in der Möglichkeit des Austauschs bei bleibender Getrennt- und Unterschiedenheit. Wie alle Gleichnisse ist auch das der Osmose in seiner Übertragbarkeit auf die interreligiöse Begegnung begrenzt.<sup>27</sup> Ich möchte das

<sup>25</sup> Vgl. auch zur Kritik RENZ / LEIMGRUBER 2004, 114.

<sup>26</sup> In Verbindung mit einer Hermeneutik des interreligiösen Gesprächs hat Theo Sundermeier dieses Bild eines osmotischen Austauschs aufgenommen. Diese Rede drückt eine Verbindung zwischen einer klaren Grenze und einem kommunikativen Prozess aus. Mit dem osmotischen Austausch zielt er auf eine persönliche Auseinandersetzung, ohne die Grenzen aufzuweichen, vielmehr Unterschiede bestehen zu lassen, so gerade Identität zu gewinnen und doch Impulse, die über die Grenzen hinaus wirken, aufzunehmen. Sundermeier spricht davon, dass zwei Partner sich begegnen. In der Begegnung sind beide in ein „Wir“ eingebunden. Im „Wir“ ist es das Gegenüber, das die eigene Identität konstituiert. Zur Identität beider Seiten bedarf es einer Grenze. Über diese Grenze „findet ein wechselseitiger Austausch statt, aber keine Verschmelzung, keine Synthese.“ (SUNDERMEIER 1996, 134). Was das Bild in unserem Zusammenhang leistet, ist, auf die Verbindung von Grenzen und Kommunikation hinzuweisen. Eine klare Scheidung zwischen zwei Kommunikationspartnern und das Bewusstsein für die Unterschiedenheit ist ein Moment, das die Kommunikation nicht behindert, sondern eine Voraussetzung für sie ist und so ein sachgerechtes Gespräch erst ermöglicht.

<sup>27</sup> So „hinkt“ der Vergleich z.B. in der Beziehung, dass Religionen keine klar umrissenen festen Größen sind, sondern in ihrer Multidimensionalität und mit ihren unscharfen „Rändern“ sich schlicht nicht eindeutig wie eine Zelle mit ihrer Wand festlegen lassen. Darüber hinaus sind die Schülerinnen und Schüler auch nicht in vergleichbarer Weise in einer „festen“ Religion situiert, wie es zumindest in Lehrmaterialien bei Muslimen suggeriert wird. Trotz dieser Mängel kann die weltanschauliche „Getrenntheit“ deutlich werden.

Bild jedoch im Blick auf die Religionspädagogik so verstehen, dass bei aller bleibenden Unterschiedenheit zwischen dem Christentum als Kernthema evangelischen Religionsunterrichts und dem Islam von dessen religiösen Traditionen in Bezug auf eigene Erfahrungsprozesse, Such- und Klärungsbewegungen fruchtbare Anstöße ausgehen können, um religiös weiter zu denken, auch um (als Kind/Jugendlicher) theologisch neu zu denken – selbst eingedenk der Möglichkeit bleibender Missverständnisse.

Die beiden hier aufgegriffenen hermeneutischen Pointierungen sind ausdrücklich als Ermutigung zu verstehen: Wenn Schülerinnen und Schüler Impulse aus anderen Traditionen etwas freier aufnehmen, ist das kein Handicap, sondern Teil eines beginnenden Verstehensprozesses, der sich mit der Zeit differenzieren wird. Die Scheu vor einem möglichen Missverständnis dieser Impulse sollte nicht die Vielfalt erster Anknüpfungen blockieren, um mehrdimensionales Verstehen von vornherein auszubremsen. Vielmehr können auch kleine Missverständnisse zu einer Beschäftigung führen, die in die Tiefe geht und gerade zu genauerem Wissen führt. Aus meiner Erfahrung bei Hospitationen schließe ich, dass auch die Lehrkräfte selbst hier ausdrücklich ermutigt werden sollten: Mindestens ebenso wie durch punktuelles Sachwissen „lernen“ Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften die Haltung, mit der diese zum Beispiel an den Islam herangehen. Dabei sind meinen Beobachtungen zufolge leichte Unschärfen im Sachwissen weit weniger gravierend als eine durch die Sorge um Fehler „blockierte“ Lern- und Lehrhaltung, mit der an fremde Religion herangegangen wird. Konstruktive Offenheit und auch in Lebensfragen Lernbereitschaft beim Lehrenden (!) kennenzulernen, hat einen nachhaltigeren Wert für die Lernenden als die korrekte Schreibweise arabischer Begriffe. Dies ist sicherlich überpointiert und sollte nicht gegeneinander ausgespielt werden, die Praxis zeigt jedoch, dass es noch erheblicher Ermutigungen bedarf.

In diesem Zusammenhang gibt es in religionspädagogischen Veröffentlichungen drei Richtungen:

1. Impulse können vor allem in Richtung christlicher Fragestellungen aufgenommen werden (eine Tendenz, die sich schon in den siebziger Jahren bei Angermeyer findet).<sup>28</sup> Hier sollte der Gefahr gewehrt werden, in eine Variante apologetischer Haltungen zu geraten und das, was anderen Menschen „heilig“ ist, kritisch abgrenzend zu einem zweckdienlichen Mittel der eigenen Selbstversicherung zu degradieren. Darüber hinaus sollte zumindest reflektiert offen gelegt werden, falls ein Themenbereich aufgegriffen wird, der für die andere Religion peripher ist. Ein Beispiel wäre, sich in der Oberstufe mit dem Verständnis von Jesus im Islam auseinanderzusetzen, der diesen durchaus konfrontativ nicht als „Sohn Gottes“, sondern sehr bewusst als besonderen Menschen und Propheten versteht. Hier werden zweifellos christlicherseits gewinnbringende Diskussionen möglich, eine zentrale Frage war dies für den Islam jedoch nie.

---

<sup>28</sup> Angermeyer ist dabei sicherlich sehr differenzierend und schließt auch allgemeine Religionskritik ein; zu dieser Tendenz zum Christlichen: „Der Unterricht soll zum Verständnis der Menschen anderen Glaubens verhelfen [...]. Dieses Verständnis kann in Korrelation mit den Inhalten und Lebensformen des christlichen Glaubens gewonnen werden.“ (ANGERMAYER 1982, 89). Es geht dann um einen „Prozess“, [...] der [...] durch Rückfragen an das Christentum und die christliche Botschaft ausgelöst wird.“ (Ebd., 92) Entsprechend laufen Unterrichtsentwürfe auf diskutabile Vergleiche zu: zwischen Koran und Bibel, „Konfliktsituation zwischen Kulturtradition und moderner Welt“, das Verhältnis von Kirche und Staat im Vergleich zur Theokratie.

2. Impulse können aufgenommen werden in Richtung psychologischer, eventuell „archetypischer“ Grundlagen, wie Hubertus Halbfas es formuliert hat.<sup>29</sup> Ein Beispiel, das bei Halbfas eine große Rolle spielt, ist die Symbolik der „Mitte“.<sup>30</sup> Halbfas findet diese zum Beispiel bei den Sioux-Indianern, bei der Zentrierung auf den Tempel im alten Judentum, aber auch in der Jerusalem- / Golgatazentrierung mittelalterlicher Landkarten. Kurz gefasst geht es um die Frage, wie Menschen durch Raum- und Zentrumssymbole Ordnung und Ausrichtung ihres Lebens ausdrücken. Am Beispiel der Kaaba in Mekka ließe sich zeigen, wie Muslime in diesem leeren Gebäude eine Mitte rituell konstituieren, die auf die Unsichtbarkeit und Undarstellbarkeit Gottes verweist. Man kann allerdings fragen, wie weit man Halbfas' Vorstellungen von Archetypen in den Religionen folgen will.<sup>31</sup>
3. Impulse können auf eine Dialogethik hin aufgenommen werden. In diese Richtung geht unter anderem Johannes Lähnemann<sup>32</sup> (kürzlich auch in seiner Dissertation Max Bernlochner<sup>33</sup>). Von und mit Muslimen ist zu lernen, wie man angemessen, das heißt dialogisch und respektvoll miteinander umgeht. Dabei könnte zum Beispiel die Gastfreundschaft in der islamischen Tradition als Lernpotential aufgenommen werden, die im westlichen Christentum (im Vergleich) weniger starke Beachtung findet.<sup>34</sup>

Aus meiner Sicht ist es durchaus nicht zwingend, sich auf eine dieser Arten von Impulsen zu beschränken. Vielmehr sind in der Klasse Fragen aufzunehmen, die im Prozess des Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler relevant sind oder werden (oder aus der Sicht der erfahrenen Lehrkraft z.B. gesellschaftlich relevant werden können).<sup>35</sup>

#### 4. Beispiele für Lernchancen vom fremden Islam

Ich möchte an dieser Stelle auf meine Beispiele vom Anfang zurückkommen. Zunächst nehme ich das Beispiel der Gebetshaltung wieder auf. Die 9- und 10-Jährigen hatten sich in der vorangehenden Einheit mit Gebeten beschäftigt; nun bewegte die Frage der muslimischen Gebetshaltung „Sadschda“ sie weiter.

---

<sup>29</sup> HALBFAS 1989.

<sup>30</sup> Nach Halbfas „[...] verbindet sich die Kreuzestheologie mit der Symbolik des Mittelpunktes, des Weltzentrums, wie sie als elementare Struktur wahrscheinlich alle Regionen der Alten Welt kennzeichnet. [...] Die ursprüngliche Mitte-Symbolik, die sich mit dem Tempel in Jerusalem verband, verlegt die christliche Tradition auf Golgota, den neuen Weltenberg [...] einer kosmischen Symbolik, deren Grundstruktur sich ebenso bei den Sioux-Indianern Nordamerikas wie in den chinesischen Kosmogonien, in afrikanischen und etruskischen Stadtgründungsritualen [...] wiederfindet.“ (HALBFAS 1989, 25f; zur Kritik an dieser Sicht des Kreuzes vgl. BIEHL 1993, 54f).

<sup>31</sup> Vgl. kritisch zu Halbfas MEYER <sup>2012</sup>, 91f.

<sup>32</sup> LÄHNEMANN 1998.

<sup>33</sup> BERNLOCHNER 2012.

<sup>34</sup> Vgl. für kritische Anfragen zu Lähnemann MEYER <sup>2012</sup>, 78f., wobei ich auch das Beispiel der Gastfreundschaft positiv aufnehme, 308.

<sup>35</sup> In der hiermit verbundenen Pragmatik greife ich auf John Hull zurück, der in „A Gift to the Child“ eine vielfältige Bandbreite von psychologischen, pädagogischen, theologischen und philosophischen Impulsen mit den Unterrichtsvorschlägen der Autoren verbindet (so kann man von einem Hindugott durchaus in Bezug auf ödipale Konstellationen lernen etc.). Wichtig ist, diese Vorschläge nicht als fixiert zu verstehen, sondern die jeweilige Lerngruppensituation zu eruieren. Vgl. GRIMMITT / GROVE / HULL / SPENCER 1991.



Wir nahmen das Thema auf und die Kinder schrieben in Dreiergruppen jeweils kleine Gebete oder Meditationstexte. Dann entwickelten sie zu ihrem Text eigene Haltungen, die sie zu dritt im Plenum vorstellten. Über die Grenze bleibend getrennter Traditionen war ein Impuls möglich geworden, selbst mit den eigenen (mehr oder minder christlichen) Bezügen zu Körperhaltungen im Gebet, oder vorsichtiger: mit dem Erleben von „Besinnlichkeit“, zu experimentieren. Es entstand „osmotische“ Bewegung über weltanschaulich differente Kontexte hinweg.

Neben Kompetenzen im Bereich von Inhalten, Ausdrucksverhalten und deren Kommunikation lernten die Schülerinnen und Schüler für das eigene religiöse Selbstverständnis: Sie lernten, dass sie von und durch islamische Praxis ein neues Selbstverhältnis zum eigenen religiös-weltanschaulichen (Körper-)Ausdruck bekommen konnten.

In meinem eigenen Fall ergab die Irritation durch die unerwartete Schülerantwort einen Impuls, mein eigenes Selbstverständnis neu zu überdenken: Mich beschäftigt weiter „Sadschda“ als Ausdruck der begrenzten religiösen Regression. Mit ihr verband ich in meinem persönlichen Weiterdenken (als Anstoß in meinen persönlichen Kontext hinein) die eigene Berechtigung, auch als Erwachsener „klein und schutzbedürftig“ sein zu dürfen – und dafür eine rituelle Form zu haben: „Ich darf auch als Erwachsener klein sein und dies auch leiblich ausdrücken.“

Das zweite mich irritierende Beispiel des Händeschüttelns lässt sich im Blick auf zwei weitere Themen hin vertiefen – Themen, die in der deutschen Gesellschaft und in den Medien deutlich häufiger für Irritationen sorgen. Dass fremde leibliche Traditionen solch ein zum Teil skandalisierbares „Anstoß“-Potential haben, ist in den Massenmedien schon fast zu einem festen Bestand geworden.

Nach wie vor wird das Kopftuch gern von der Presse aufgenommen und behält seinen Skandalwert.<sup>36</sup> Die damit verbundenen Vorurteile sitzen tief. Selbst wenn die in dieser Beziehung unverdächtige Adenauerstiftung in einem Forschungsprojekt feststellt, dass es weitgehend keine Zusammenhänge zwischen Kopftuch und Frauenunterdrückung gibt, vielmehr das Kopftuch von selbständigen, gut ausgebildeten Frauen aufgenommen wird,<sup>37</sup> werden weiterhin Einzelfälle, in denen es anders ist, zur Zementierung alter Vorurteile genutzt. Es heißt dann, „das“ Kopftuch stehe für ein Genderproblem und die Unterdrückung von Weiblichkeit. Sicher gibt es Einzelfälle, höchst problematische Einzelfälle, die unbestritten sind. Die empirische Forschung der KAS belegt jedoch, dass sich dies nicht verallgemeinern lässt.<sup>38</sup>

Fruchtbar ist es hier, die Ebenen zu wechseln und nicht nur, aber auch auf das Eigene zu sehen. Meine These lautet, dass die Irritation von der *anderen Behandlung von Leiblichkeit* herrührte. Die in diesem Fall verhüllte Leiblichkeit wird als eine Art Bedrohung des eigenen Körperkonzeptes und in diesem inhärenten Selbstkonzeptes

---

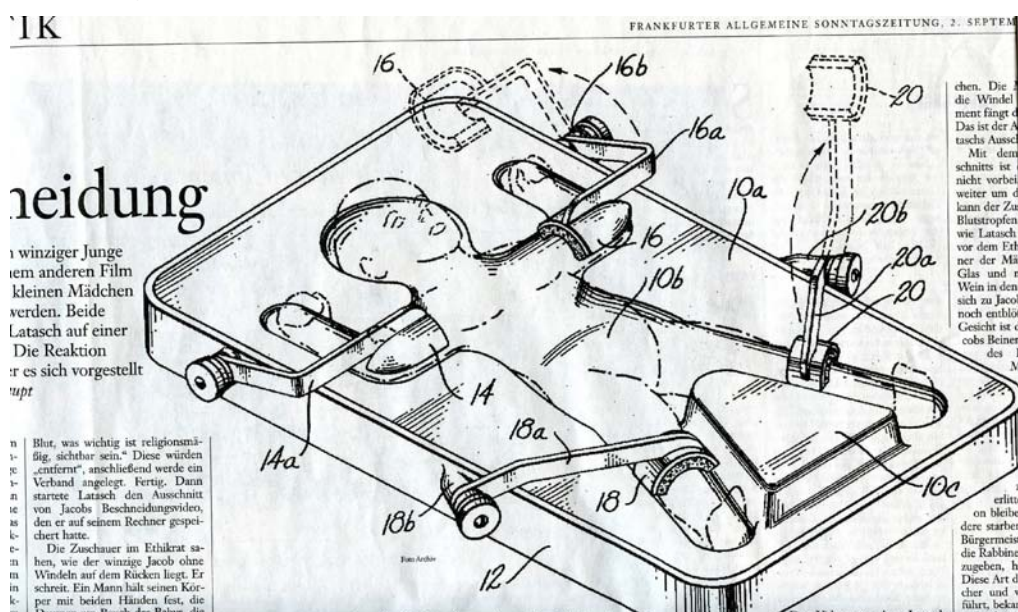
<sup>36</sup> Vgl. z.B. zuletzt SCHIEL 2012, 6.

<sup>37</sup> JESSEN / WILAMOWITZ-MOELLENDORFF 2006, 15f.: „ein weit überdurchschnittliches Bildungsniveau“ (15).

<sup>38</sup> „Die weit verbreitete Annahme, das Kopftuch werde vor allem auf Druck männlicher Familienmitglieder getragen, kann hier nicht bestätigt werden. Dagegen wird der Mutter ein etwas größerer Einfluss zugeschrieben. Drei Viertel der Teilnehmerinnen geben an, ihr Vater hätte bei der Entscheidung für das Kopftuch keine Rolle gespielt. Die übrigen männlichen Familienmitglieder Bruder oder Ehemann spielen eine noch geringere Rolle. [...] Nach diesen Ergebnissen stellt sich die Entscheidung für das Kopftuch als persönliche Entscheidung dar, die in relativ geringem Ausmaß durch externe Personen beeinflusst wird. Weniger der Zwang durch Mitglieder der Familie als vielmehr religiöse Überzeugungen waren für die Entscheidung ausschlaggebend.“ (JESSEN / WILAMOWITZ-MOELLENDORFF 2006, 24f.).

erlebt, was sich darin ausdrückt, dass auf sie eine Vielfalt von Vorurteilen projiziert werden, die wissenschaftlich gesehen die Vielfältigkeit der Wirklichkeit verfehlen.

Ein anderes neues Thema ist die Irritation der Beschneidung, die zurzeit Ärzte, Juristen, Politiker und große Teile der medialen Öffentlichkeit bewegt. Was für Theologen eher althergebracht ist, ist für Ärzte in Deutschland ein großes ethisches Problem (während übrigens Ärzte in den USA kein ethisches Problem sehen).<sup>39</sup> Daneben ist es, psychologisch (nicht nur freudianisch) gesehen, vermutlich auch eine gefühlte Bedrohung von Männlichkeit, die mindestens einen Teil der Aufregung erklärt.<sup>40</sup> Am 2. September findet sich in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung ein Bild, das einen Artikel zur Beschneidungspraxis illustriert. Skizzenartig wird eine Apparatur aus den fünfziger Jahren dargestellt, in die ein Säugling fixiert werden könnte, um ihn mit fesselähnlichen Vorrichtungen still zu halten. Da von den Redakteuren sicher nicht zufällig eine geradezu antik wirkende Kastenskizze mit eisernen Vorrichtungen zur Hand- und Fußfixierung, die Ähnlichkeiten mit einer Folterbank aufweist, ausgewählt wurde, spiegeln sich in der Bildauswahl auch die Bedrohungsgefühle, die die zuständige Redaktion transportieren will.<sup>41</sup>



Ausschnitt aus: FAS vom 2. September 2012, Seite 6, dort Hinweis auf das Jahr 1957 ohne Quelle der Skizze.

<sup>39</sup> BALLWIESER 2012.

<sup>40</sup> In der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung vom 22.7.2012 zitiert Gil Yaron Maimonides, der gesagt habe, dass die Beschneidung auch zur Reduzierung des Geschlechtstriebes diene: „Der berühmte [...] Gelehrte Moses Maimonides [...] schrieb im 12. Jahrhundert im ‚Führer der Unschlüssigen‘ (Teil III, Kap 49), ein Grund für die Beschneidung sei ‚der Wunsch, den Geschlechtsverkehr auf ein Minimum zu reduzieren und dieses Organ zu schwächen, damit (der Mann) es weniger treibt und sich nach bestem Vermögen zurückhält‘. Es gehe nicht darum, den Körper, sondern den Charakter zu vervollkommen. ‚Der physische Schaden ist das beabsichtigte Ziel‘, schreibt Maimonides. Keine Vorhaut, keine Ausschweifungen.“

<sup>41</sup> HAUPT 2012, 6. Artikel und Bildauswahl gehören zu einer mehrwöchigen Kampagne von FAS-Redakteuren vor allem gegen die jüdische Beschneidung. Oft unzureichend differenzierend werden dabei Praktiken von orthodoxen Gruppierungen als „die“ zu verurteilende jüdische Praxis suggeriert. Vgl. auch zuletzt den Artikel zur muslimischen Beschneidung, in dem der Einzelfall einer „Zwangsbeschneidung“ eines Jungen mit emotionsgeladenem Bild beschrieben wird, unter dem steht: „Papa, ich habe das gemacht, was immer so weht.“ (ATA 2012, 7). Im Anschluss an den Artikel von Haupt werden noch Videos mit moderner Vorrichtung angegeben, die besagen, das Bild stamme aus dem Jahr 1957.

Wieder auf die Ebene des Eigenen gewendet: Warum Bedrohungsgefühle männlicher Leiblichkeit, Bedrohungsgefühle weiblicher Leiblichkeit – durch Islam? Warum wird gerade an diesen Stellen so sensibel reagiert? Es geht mir nicht um die Einzelheiten dieser Beispiele, sondern darum, ein Potential zum vertieften Denken „im Eigenen“ aufzugreifen.

Während man etwas idealisiert im Westen davon sprechen kann, dass das Individuum als absolut „regierender“ Souverän über seinen Leib aufgefasst wird, wird im „Osten“, z.B. im Islam, diese Souveränität relativiert und Leiblichkeit „zurückgenommen“. Das verstört Menschen im „Westen“. Frauen verhüllen weibliche Leiblichkeit, Männer reduzieren männliche Leiblichkeit, weil sie ein anderes Leib- und Traditionsverständnis haben; das darin inhärente *andere Selbstverständnis* (z.B. von Souveränität) dürfte dem Skandalerleben im Westen zu Grunde liegen.<sup>42</sup>

Dem wäre weiter im Blick auf das eigene Selbstverständnis und die Ausdrucksmöglichkeiten der eigenen Leiblichkeit nachzugehen, auch in ihrer weltanschaulich-religiösen Qualität, um vielleicht auch ein neues Licht auf alte christliche, bzw. westliche Verständnisse von Leiblichkeit zu werfen. (z.B. christliche Relativierung eigener Leiblichkeit, die noch nicht zwingend Leibfeindlichkeit bedeuten muss) und so wieder zurückzuwirken auf das Verständnis der Impulsgeber.

Kopftuch und Beschneidung und mein eigenes Erleben beim Handgeben zeigen mir das unterschwellig hohe Verunsicherungspotential von leiblich vermittelten Handlungen und Haltungen, die meinen eigenen leiblichen Haltungen nicht entsprechen.

Das Kopftuch-Beispiel zeigt eine Gefahr, wenn diese Selbstreflexion unterbleibt (bei aller berechtigter Kritik an Einzelfällen). Sie besteht in der Bequemlichkeit, beim unreflektierten Denken aus eigenen Bezügen heraus kaum zu differenzieren, sondern pauschal in emotionsgeladene Verurteilungen des jeweils anderen zu geraten (gern wird dies in verschiedenen Medien praktiziert, aber leider auch, wie im Rahmen von Hospitationen beobachten, im Unterricht).<sup>43</sup> Ohne dem weiter nachgehen zu können, kann festgehalten werden, dass beim Leiblichen ein ganz anderer Charakter der Irritation als beim Begrifflich-Verbalen erlebt wird. Dies gibt mir zu denken.

Religionspädagogisch lässt sich daran anschließend als Aufgabe formulieren: Das Ziel und die pädagogische Kunst bestehen darin, nicht in Anschuldigungen des anderen, z.B. anstößig fremden Islam, zu verharren, sondern sich (auch durch die Lehrperson) ins Denken verwickeln zu lassen – über das eigene Selbstverständnis und die Selbstverständlichkeiten unserer Gesellschaft.

Also nicht fremde religiöse Formen in all ihrer zugestandenen Ambivalenz (Frauenrolle, Formen der Jungenbeschneidungen) einfach abzutun, sondern sich selbst auch nach den Hintergründen der eigenen „aufgeklärten“ Tradition, ihrer Gründung und ihren Untiefen fragen zu lassen. Dann wird Religionsunterricht mehr als Lexikonwissen zum Islam und mehr als die Resonanz auf Vorurteile.

---

<sup>42</sup> Vgl. auch zum unterschiedlichen Verständnis von Individuum und Gemeinschaft ANTES 2011, 48-54.

<sup>43</sup> So schreibt z.B. die *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* von kleineren Gruppierungen und ihrer Beschneidungspraxis in einer Weise, die emotional geradezu Ekel erzeugt. So kann ich mich dann als Leser mit Abscheu in diesem Fall von einer jüdischen Variante abwenden und brauche mir keine Gedanken mehr zu machen, z.B. warum in meinem Kulturkreis Beschneidungsriten eine solche ethische Irritation auslösen und in anderen nicht. Siehe den Artikel von HAUPT 2012, 6.

Ich unterscheide vier religionspädagogische Schritte, mit Impulsreaktionen im Klassenraum umzugehen:

- Da ist neben der Wahrnehmung des Gegenstandes auch die Wahrnehmung eigener Emotion und etwaiger Aggressionen, die sich zum Beispiel mit Irritationen verbindet und häufig Einzelmerkmalen überfrachtend angehängt wird. Diese gilt es erst einmal zur Sprache zu bringen und sich ihrer bewusst zu werden (Sensibilität / Wahrnehmung).
- Zur Aufarbeitung gehört eine (hoffentlich) sachgerechte Information, die zweifellos zu erheblichen Differenzierungen führen wird – zum Beispiel hinsichtlich der Vielfalt und Erfahrungsweite innerhalb einer einzelnen Religion wie dem Islam (Inhaltlichkeit / Wissen).
- Der dritte, für mein Verständnis von Religionspädagogik entscheidende Punkt ist, sich auf die Suche nach den Gründen für Irritationen zu machen, Impulse aufzunehmen und so Klärungen des eigenen Selbstverständnisses näher zu kommen – inklusive deren gesellschaftlicher und religiöser Relevanz („weltanschauliche oder religiöse Lebensgestaltung“).
- Und viertens besteht die Aufgabe darin, so auch das Fremde in einem vertieften, differenzierten Licht vom neu verstandenen Eigenen her zu sehen (Deuten).

All die Details der hier angedeuteten Probleme sind ein weites Feld. Ihnen kann hier nicht auf den Grund gegangen werden. Es geht mir stattdessen zuerst darum, Folgendes viel stärker als in der bisherigen Schulbuchliteratur mit dem Thema Islam zu verbinden: Dass Schülerinnen und Schüler sich auch auf die Suche machen nach eigenen Klärungen, dem Grund eigener Fragen nach Werten und religiös-weltanschaulichen Verankerungen; dass Lehrkräfte hier mehr Mut entwickeln, auch bei zunächst bleibender Missverständlichkeit. Es geht nicht um fixierte „richtige“ Antworten, es geht nicht um den kompletten Ausschluss von Irrtümern, es geht um den Mut, sich mit religiösen, weltanschaulichen und ethischen Grundlagen auch auf der eigenen Seite zu beschäftigen und dabei Impulse des Islam als Hilfe zu sehen, sich selbst und dadurch auch rückwirkend den Anderen besser zu verstehen. Darin zeigt sich ein Respekt, der über bloße kognitive Kenntnisnahme hinausgeht und den anderen für wert erachtet, das Eigene, zum Beispiel das im eigenen religiös-weltanschaulichen Selbstverständnis verwurzelte Leibverständnis, neu zu bedenken.

## **5. Zusammenfassung**

Im Idealfall lernen Schülerinnen und Schüler in einem Prozess über die Schuljahre zum immer wiederkehrenden Thema „Islam“ nicht allein und auch nicht zuerst eine Sammlung von sich kumulierendem „Lexikonwissen“ (auch die Kumulation wäre mancherorts schon ein Gewinn), sondern sie lernen, unterschiedliche fremde religiöse Traditionen des Islams in ihrer Irritationsqualität, ihrer Anstößigkeit, die ambivalenten Emotionen wie positive Impulse beinhalten kann, als Chance zu sehen: Islam als Gewinn für die eigene Suche nach vorläufigen Antworten auf letzte Fragen der Ethik, der eigenen Weltanschauung, vielleicht einer eigenen „Jugendtheologie“.

## Literatur

- ANGERMEYER, HELMUT (1974), Weltmacht Islam. Analysen und Projekte zum Religionsunterricht (Analysen und Projekte zum Religionsunterricht, H.7), Göttingen.
- ANGERMEYER, HELMUT (1982), Weltmacht Islam. Lehrerheft (Analysen und Projekte zum Religionsunterricht, H.7), erste Aufl. 1974, Göttingen.
- ANTES, PETER (2011), Individuum und Gesellschaft. Unterschiedliche Prioritäten in Europa und in der Welt des Islams, in: GRAF, PETER / UCAR, BÜLENT (Hg.), Religiöse Bildung im Dialog zwischen Christen und Muslimen (Interreligiöser Dialog in gesellschaftlicher Verantwortung, Bd. 1), Stuttgart.
- ATA, MEHMET (2012), Im Urlaub. Die Eltern hatten eine Vereinbarung: keine Beschneidung. Dann fuhr die Mutter mit dem Sohn nach Tunesien, in: FAS vom 07.10.2012, H. 40, 7.
- BALLWIESER, DENNIS (2012), USA: Kinderärzte befürworten Beschneidung, in: Spiegel-online (vom 29.8.2012). URL:<http://www.spiegel.de/gesundheit/schwangerschaft/usa-kinderaerzte-sprechen-sich-fuer-beschneidung-aus-a-852502.html> [Zugriff 04.10.2012].
- BERNLOCHNER, MAX (2012, unveröffentlicht), Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam, Augsburg (Dissertation).
- BIEHL, PETER (1993), Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentsdidaktik, (WdL 9), Neukirchen-Vluyn.
- BÜCHNER, FRAUKE (2003 / 2010), Zum Thema ‚Seht, die Wohnung Gottes unter den Menschen!‘, in: DIES. (Hg.), Perspektiven Religion. Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II. (Lehrerhandbuch u. Lernmaterialien), Göttingen, 28-49.
- FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER (2006, Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe 1, Münster.
- GADAMER, HANS-GEORG (2<sup>1965</sup>), Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen.
- GADAMER, HANS-GEORG (2<sup>1993</sup>), Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Register, Tübingen.
- GRIMMITT, MICHAEL H. (1981), When is ‘Commitment’ a Problem in Religious Education?, in: British Journal of Educational Studies 29 (1981), H.1, 42-53.
- GRIMMITT, MICHAEL H. / GROVE, JULIE / HULL, JOHN / SPENCER, LOUISE (Hg.) (1991), A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School. Teachers' Source Book, London.
- HALBFAS, HUBERTUS (1989), Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik (Schriften zur Religionspädagogik, Bd. 2), Düsseldorf.
- HAUPT, FRIEDERIKE (2012), Jacobs Beschneidung, in: FAS vom 2.9.2012, H.35, 6.
- HEMEL, ULRICH (1988), Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie (Regensburger Studien zur Theologie 38), Frankfurt.
- JESSEN, FRANK / WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, ULRICH VON (Hg.) (2006), Das Kopftuch – Entschleierung eines Symbols? (Zukunftsforum Politik 77), Sankt Augustin / Berlin.

- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1994), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Denkschrift der EKD 136, Gütersloh.
- LÄHNEMANN, JOHANNES (1998), Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen.
- MEYER, KARLO (2012), Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Unterricht, Göttingen.
- RENZ, ANDREAS / LEIMGRUBER, STEPHAN (2004), Christen und Muslime. Was sie verbindet – was sie unterscheidet, München.
- ROTHGANGEL, MARTIN (2010), Kompetenzmodell und Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Anmerkung zur gegenwärtigen Bildungsreform, in: Glauben und Lernen 25 (2010), H.2, 129–145.
- RUPP-HOLMES, FRIEDERUN (2004), Lernstraße Islam. 15 Stationen für den Unterricht in der Sekundarstufe 1 (Calwer Materialien), Stuttgart.
- SCHIEL, O. (2012), Kopftuch-Verbot darf kein Tabu sein, in: BILD-Hamburg (03. August 2012), 6.
- SCHÖLLER, MARCO (2001), Koran, in: ELGER, RALF / STOLLEIS, FRIEDRIKE (Hg.), Kleines Islam-Lexikon. Geschichte – Alltag – Kultur, München. (Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2002)
- SIEBEL, KARL TH. (1992), Islam und Christentum – Vergleich erlaubt? Didaktische und methodische Hinweise, in: Orient-Express. Thema: Islam. Magazin für den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen (1992), H.16, 22-23.
- SUNDERMEIER, THEO (1996), Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik (Sammlung Vandenhoeck), Göttingen.
- TWORUSCHKA, UDO U. MONIKA (1996), Wie andere leben – was andere glauben. Die Weltreligionen Kindern erklärt, Gütersloh.
- WIERLACHER, ALOIS (1993), Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder, in: DERS. (Hg.), Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung (Kulturthemen. Beiträge zur Kulturforschung interkultureller Germanistik, Bd. 1), München.
- YARON, GIL (2012), Unsere seltsame Tradition. Meine Schwester wollte ihren Sohn nicht beschneiden lassen. Die Familie sammelte Argumente, um sie umzustimmen. Ich fand keines. Jetzt werde ich selbst Vater. Ich, der jüdische Arzt, in: FAS vom 22.7.2012, H.29, 3.

*PD Dr. Karlo Meyer, M. Phil., seit Oktober 2012 Vertretungsprofessur für Religionspädagogik, Universität des Saarlandes, Saarbrücken.*