



Friedrich Schweitzer
Fahimah Ulfat

Dialogisch kooperativ elementarisiert

Interreligiöse Einführung
in die Religionsdidaktik
aus christlicher und islamischer Sicht



Dialogisch – kooperativ – elementarisiert

Friedrich Schweitzer

Fahimah Ulfat

Interreligiöse Einführung
in die Religionsdidaktik
aus christlicher und islamischer Sicht

*in Zusammenarbeit mit Reinhold Boschki
und mit einem Beitrag von Ascher J. Mattern*

Mit 2 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2022 Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen,
ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh,
Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © M.studio/Adobe Stock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-71760-9

Inhalt

Warum dieses Buch? – Zur Einleitung	9
--	---

Teil 1 Grundfragen der Religionsdidaktik

1 Die religiöse Situation der Gegenwart: Herausforderungen für den Religionsunterricht	14
1.1 Religion und Religionen	14
1.2 Übergreifende gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Entwicklungen	18
1.3 Deutungsmacht in gesellschaftlichen Diskursen	23
1.4 Verhältnis der Religionen zueinander	24
2 Was bedeutet religiöse Bildung?	26
2.1 Religion und Bildung – Bildung und Religion	27
2.2 Dialogische Offenheit und der Umgang mit konfligierenden Wahrheitsansprüchen	34
2.3 Religiöse Bildung, Schule, Religionsunterricht	36
3 Religionsdidaktik als Fachdidaktik	39
3.1 Grundbegriffe der Didaktik und ihre religionsdidaktische Bedeutung	39
3.2 Aufgaben der Religionsdidaktik	41
3.3 Religionsdidaktische Ansätze im Überblick	43
3.4 Bestimmung der Unterrichtsinhalte	51
3.5 Gibt es eine gemeinsame Religionsdidaktik für den christlichen und den islamischen Religionsunterricht?	52

4	Zur Geschichte der christlichen und islamischen Religionsdidaktik	53
4.1	Warum der Blick in die Geschichte?	53
4.2	Religionsdidaktik im Christentum	54
4.3	Religionsdidaktik im Islam	62
4.4	Religionsdidaktik im wiedervereinten Deutschland: Gemeinsame Geschichte christlicher und islamischer Religionsdidaktik?	73
5	Der rechtliche Rahmen	80
5.1	Rechtsquellen	81
5.2	Der Religionsunterricht im Grundgesetz	81
5.3	Besondere Fragen zum islamischen Religionsunterricht	85
5.4	Der Religionsunterricht und seine Alternativen in rechtlicher Sicht	87
6	Begründung des Religionsunterrichts: Der konfessionelle Religionsunterricht und seine Alternativen	92
6.1	Warum muss der Religionsunterricht eigens begründet werden? ...	92
6.2	Verschiedene Begründungsmöglichkeiten	93
6.3	Zur Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts ...	98
6.4	Beurteilung und Zukunftsperspektiven	101
7	Worauf es für die SchülerInnen ankommt	104
7.1	Religiöse Sozialisation	104
7.2	Religiöse Einstellungen	113
7.3	Religiöse Entwicklung	120
7.4	Erwartungen der SchülerInnen an den Religionsunterricht	127
8	Worauf es für die Religionslehrkräfte ankommt	130
8.1	Professionalität als Kriterium? Wissenschaftliche Perspektiven auf Religionslehrkräfte	130
8.2	Der eigene Glaube und der Unterricht	135
8.3	Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts	137
8.4	Gender und Migrationshintergrund bei Religionslehrkräften	138

9	Religionsunterricht gestalten	140
9.1	Vorbereitung und Planung von Unterricht: eine Kurzanleitung	140
9.2	»Guter Religionsunterricht«: Unterrichtsqualität normativ und empirisch	146
9.3	Ziele und Kompetenzen	150
9.4	Unterrichtsprinzipien	153
9.5	Unterrichtsmethoden	156
9.6	Unterrichtsforschung als Grundlage der Unterrichtsplanung	156
9.7	Religionsbücher und Unterrichtsmaterialien	158
9.8	Selbstreflexion, Feedback und Evaluation	159
9.9	Unterrichtsentwicklung als weiterer Horizont	160
10	Empirische Unterrichtsforschung als Voraussetzung für »guten Religionsunterricht«?	163
10.1	Religionsdidaktik als angewandte Fachwissenschaft und als forschende Disziplin	163
10.2	Zur Bedeutung empirisch-religionsdidaktischer Forschung für den Unterricht	164
10.3	Schwerpunkte empirisch-religionsdidaktischer Forschung: Lernvoraussetzungen – Deutungsweisen – Kompetenzerwerb	165
10.4	Empirische Befunde bei der Unterrichtsgestaltung aufnehmen: Gottesbild und Gottesbeziehung als exemplarische Konkretion	167

Teil 2 Zentrale Unterrichtsthemen dialogisch elementarisiert

1	Der eine Gott	174
2	Jesus Christus und Muhammad – Bibel und Koran	184
3	Sexualität und Gender – weiblich, männlich, queer	196
4	Religionen, Konfessionen und religiöse Gruppierungen	207
5	Judentum	219
6	Krieg und Frieden – Terror und Gewalt	235
7	Weihnachten und Ostern – Ramadan- und Opferfest	246

**Teil 3 Interreligiös-kooperatives Lernen:
Zusammenarbeit im Religionsunterricht**

1 Chancen der Kooperation im Religionsunterricht: Konzeptionelle Perspektiven	260
1.1 Interreligiöse Bildung als Ziel und als Kriterium	260
1.2 Kooperatives Modell oder »Religionsunterricht für alle«?	261
2 Formen der Kooperation in der Praxis	268
2.1 Erfahrungen mit interreligiöser Kooperation	268
2.2 Entwürfe zur Weiterentwicklung	271
2.3 Voraussetzungen für die Kooperation	272

**Teil 4 Interreligiöse Kooperation in der Ausbildung:
Erfahrungen – Aufgaben – Perspektiven**

1 Welche Kompetenzen brauchen Religionslehrkräfte für interreligiös-kooperatives Unterrichten?	278
1.1 Interreligiöse Bildung als Horizont	278
1.2 Aufgaben und Herausforderungen	279
1.3 Kompetenzen für interreligiös-kooperatives Unterrichten	281
2 Interreligiöse Kooperation im Studium als Weg des Kompetenzerwerbs	286
2.1 Erfahrungen aus der Praxis des Studiums	286
2.2 Leitlinien für interreligiöse Kooperation im Studium	293
Literatur	296
Die Autorin und die Autoren	317

Warum dieses Buch? – Zur Einleitung

Dieses Buch ist an der Zeit! Sein Erscheinen bringt zum Ausdruck, dass die *Kooperation in Religionsunterricht und Religionspädagogik* inzwischen nicht nur verschiedene Konfessionen miteinander verbindet, sondern auch in interreligiöser Hinsicht weiter voranschreitet. Dem Anliegen, dass diese Kooperation in Zukunft noch weiter vorangetrieben werden soll, folgt auch diese interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik selbst. Ähnlich wie vor einigen Jahrzehnten erste religionspädagogische Lehrbücher nicht mehr allein aus evangelischer oder katholischer Perspektive vorgelegt werden konnten, sondern aus einer ökumenischen Zusammenarbeit erwachsen, so erscheint es jetzt dringlich und zeitgemäß, mit einem interreligiösen Lehrbuch einen weiteren Schritt zu wagen. Leitend ist dabei nicht die Vorstellung eines einfach gemeinsamen, sog. allgemeinen Religionsunterrichts, bei dem die verschiedenen religiösen Traditionen und Identitäten mehr und mehr verschwinden (sog. Fusion). Vielmehr geht es um eine Kooperation, die von eigenständig bleibenden Formen von Religionsunterricht getragen wird und bei der beides, Gemeinsamkeiten und Unterschiede beständig im Blick sind. Denn gerade darauf kommt es an: andere auch dann anzuerkennen und wertzuschätzen, wenn sie anders bleiben und anders bleiben wollen. Dabei kommt es nicht nur auf die Wahrnehmung der anderen an, sondern muss das Ziel immer mehr darin bestehen, die Stimme der anderen zu hören – sie also selbst zu Wort kommen zu lassen.

Dies entspricht auch dem *Verständnis von Dialog*, das hier zugrunde liegt. Dialoge im Bereich von Religion und Religionen dienen nicht dem in anderen Zusammenhängen sinnvollen Ziel, Unterschiede aufzulösen. Dialoge sind vielmehr gerade deshalb sinnvoll, weil es zumindest in vieler Hinsicht um Unterschiede – bis hin zu einander widersprechenden Glaubensüberzeugungen – geht, die sich nicht auflösen lassen. Doch muss immer wieder neu ausgelotet werden, wo es wirklich bei Unterschieden bleiben muss und wo sich neue Gemeinsamkeiten erkennen oder auch gewinnen lassen. Interreligiös-kooperative Religionsdidaktik ist kein statisches Unternehmen, sondern lässt

sich auf lebendige Begegnungen, auf überraschende Wahrnehmungen und neue Einsichten ein.

Ziel des Bandes ist eine Einführung in die Religionsdidaktik, die schon in der Form der Darstellung den beiden Leitprinzipien der *Elementarisierung* und des *dialogischen Lernens* folgt. Durchweg werden Fragen und Themen in elementarisierender Zuspitzung auf die Fragen und Orientierungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sowie in der Verknüpfung christlicher und muslimischer Perspektiven bearbeitet. Alle Teile des Buches sollen diesem zweifachen Prinzip gerecht werden. Jedes Thema wird aus beiden Perspektiven aufgenommen – zum Teil in aufeinander folgenden Arbeitsschritten, zum Teil aber auch in gemeinsamer Darstellung. Dabei stehen die christlichen und muslimischen Perspektiven nicht einfach nebeneinander. Vielmehr sind alle Kapitel immer schon mit einem Blick auf LeserInnen mit einer anderen Religionszugehörigkeit geschrieben. Zusätzlich soll deutlich werden, was dabei vielleicht für die jeweils anderen zu lernen wäre – beispielsweise also was am Koran so wichtig erscheint, dass es auch ChristInnen wissen und möglicherweise für sich selbst aufnehmen oder sogar übernehmen könnten, oder welche Überzeugungen in der Bibel auch für MuslimInnen bedeutsam werden könnten. In dieser Hinsicht zielt der Band aber ebenfalls nicht auf bloße Übernahmen aus der jeweils anderen Religion. Vielmehr soll durchweg Raum für kritische Wahrnehmungen sein. Denn Dialoge leben davon, dass die Beteiligten auch wechselseitig kritische Anfragen formulieren. Es soll kein Buch sein, in dem Konflikte einfach unter den berühmten Teppich angeblicher Friedfertigkeit gekehrt werden.

Bei der konfessionellen (evangelisch-katholischen) Kooperation im Religionsunterricht hat sich die Zielformel *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden* bewährt. Deshalb soll nun geprüft werden, ob sich auch die christlich-islamische Zusammenarbeit im Religionsunterricht sinnvoll aus dieser Perspektive begreifen und ausgestalten lässt. Deshalb muss immer wieder geklärt werden, was von der christlichen und der islamischen Religionspädagogik gemeinsam ausgesagt werden kann und was nicht. Alle Texte wurden daher im Dialog entwickelt und zum Teil ausdrücklich als Dialoge geschrieben – in der Absicht, die interreligiöse Kooperation weiter zu stärken.

Der Anspruch einer interreligiösen Einführung in die Religionsdidaktik wird in diesem Band *exemplarisch* im Blick auf die Kooperation zwischen der *islamischen* und der *christlichen* Religionspädagogik aufgenommen. Diese exemplarische Konkretion ist aber ausdrücklich nicht exklusiv gemeint. Sie versteht sich als ein Anfang, auf den weitere Schritte folgen können und folgen sollen. Das gilt insbesondere im Blick auf den *jüdischen* Religionsunterricht, wie er im deutschsprachigen Bereich zumindest in manchen Regionen als ordentliches

Lehrfach der Schule eingerichtet ist. Für diese Perspektive steht in diesem Band symbolisch ein Kommentar von Ascher J. Mattern, der als jüdischer Theologe dazu Stellung nimmt, wie das Thema Judentum im christlichen und im islamischen Religionsunterricht behandelt werden kann.

Das Buch ist selbst aus der interreligiösen Kooperation zwischen der Autorin und dem Autor entstanden, unter anderem in kooperativen religionspädagogischen Lehrveranstaltungen und Forschungsprojekten, an denen als katholischer Partner zumeist auch Reinhold Boschki beteiligt war und beteiligt ist. Dass er in diesem Band nur bei einzelnen Teilen als Mitautor erscheint, ist zeitlichen Gründen geschuldet. Eine vollständige Synchronisierung der Arbeitspläne von gleich drei Personen war nicht zu erreichen. Umso erfreulicher ist es, dass dieser Band gleichwohl auch in der Autorschaft auf die Zusammenarbeit mit ihm verweist. Die Kooperation zwischen der evangelischen, islamischen und katholischen Religionspädagogik besitzt an der Universität Tübingen, in der die Autorin und der Autor forschen und lehren, auch einen institutionellen Hintergrund: In Tübingen gibt es nicht nur seit 200 Jahren nebeneinander eine Evangelisch-theologische und eine Katholisch-theologische Fakultät, sondern seit mehr als zehn Jahren auch das Zentrum für Islamische Theologie. Zwischen den drei Einrichtungen entwickelt sich eine zunehmend lebendige Zusammenarbeit, u. a. in Gestalt kooperativer Lehrveranstaltungen und Studiengänge, gemeinsamer Forschungsprojekte sowie der Institutionalisierung eines Campus der Theologien. Besonders zu erwähnen ist darüber hinaus der im Jahr 2020 offiziell durch die Universität – mit besonderer, sehr dankenswerter Unterstützung durch Rektor Bernd Engler – eingerichtete religionspädagogische Forschungsverbund als bislang national und international einmalige Form der evangelischen, islamischen und katholischen Kooperation, in die – wo immer möglich – auch KollegInnen aus dem Bereich des Judentums einbezogen werden sollen.

Dieser Band wendet sich an Religionslehrkräfte und Studierende, die Einblick in die jeweils andere Religionspädagogik sowie in Kooperationsmöglichkeiten im Religionsunterricht gewinnen möchten. Damit bereitet er auf eine schulische Wirklichkeit vor, die in Zukunft wohl immer alltäglicher sein wird, je weiter die Einführung des islamischen Religionsunterrichts vorankommt.

Der Band stellt sich von Inhalt und Aufbau her den Anforderungen, die an Einführungen dieser Art heute gestellt werden. Unterscheidendes Merkmal ist jedoch die interreligiöse Perspektive, die in anderen Einführungen in aller Regel eher am Rande bleibt. Über die bislang aus nur einer konfessionellen oder religiösen Perspektive verfassten Darstellungen hinaus bietet der Band damit Einblicke in die jeweilige Nachbardisziplin und ermöglicht Vergleiche, die auch neue Einsichten zur jeweils eigenen religionsdidaktischen Tradition erlauben.

Von Anfang an wollen wir klar zum Ausdruck bringen, dass wir nicht für *das* Christentum oder *den* Islam sprechen, sondern unsere wissenschaftlichen, aber immer auch persönlichen theologischen und pädagogischen Sichtweisen darlegen, die wir dialogisch aufeinander beziehen. Mit Blick auf das Verständnis des Islam in diesem Buch ist darauf hinzuweisen, dass die Autorin Islam als eine Haltung versteht, also als einen stets neu zu vollziehenden, persönlichen Akt der Hingabe gegenüber Gott. In diesem Sinne ist Islam ein Akt der Subjekte und kein System, das unabhängig von ihnen existiert und agiert. Deshalb werden die dargestellten theologischen Positionen nicht als »islamisch« bezeichnet, sondern als »muslimisch« im Sinne von diskursiven Positionen, die menschliche Subjekte aus ihrer Haltung der Hingabe gegenüber Gott heraus vertreten.

Wir würden uns freuen, wenn das Unternehmen einer interreligiös-kooperativen Didaktik durch diesen Band weiter vorangetrieben werden kann. Eine solche Didaktik soll den Kindern und Jugendlichen dienen, dem Religionsunterricht und der Schule, aber auch dem Frieden in einer globalen Welt.

Hinweis: Für die Wiedergabe der Koranverse wurde die neue Übertragung von Hartmut Bobzin (2017) verwendet. Der Koran ist in 114 Suren aufgeteilt. Wenn auf Verse in Klammern verwiesen wird, dann deutet die Zahl links neben dem Doppelpunkt auf die Surenzahl und die Zahl rechts neben dem Doppelpunkt auf die Verszahl. Die Bibel wird nach der Luther-Übersetzung der heute geläufigen modernisierten Form (Revison 2017) zitiert. Alle Zeitangaben, die Entwicklungen auf muslimischer Seite betreffen, werden nach der in Deutschland üblichen Zeitrechnung angegeben.

Nicht zuletzt ist das Erscheinen dieses Buches ein Anlass zum Dank. Elisabeth Schreiber-Quanz hat als Lektorin das Vorhaben von Anfang an mit Engagement und hilfreichen Hinweisen begleitet. Als studentische Mitarbeiterinnen haben sich Raffaella Ehrenfeuchter und Antonia Valesca Lehmann bei den Korrekturen sowie als erste Leserinnen sehr verdient gemacht. Für ihre Mitwirkung als Autoren sind wir Reinhold Boschki und Ascher J. Mattern sehr verbunden.

Tübingen, im Frühjahr 2021

Friedrich Schweitzer & Fahimah Ulfat

Teil 1

Grundfragen der Religionsdidaktik

1 Die religiöse Situation der Gegenwart: Herausforderungen für den Religionsunterricht

In einer Einführung in die Religionsdidaktik kann kein umfassender Überblick zur religiösen Gegenwartssituation gegeben werden. Dennoch ist es wichtig, sich von Anfang an bewusst zu sein, dass Religionsunterricht immer in einer konkreten gesellschaftlichen Situation stattfindet, die bestimmte Herausforderungen in sich schließt. Darauf zielt die Darstellung im Folgenden.

Die Religionsdidaktik befasst sich vor allem mit übergreifenden Tendenzen wie Säkularisierung, Individualisierung und Pluralisierung von Religion. Darüber hinaus muss heute gefragt werden, welche Rolle die Globalisierung etwa in Gestalt von Migration und Flucht sowie die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen für religiöse und interreligiöse Bildung spielen. Dazu gehören auch Mehrheits- und Minderheitsverhältnisse sowie die soziale Ungleichheit, die ebenfalls religionsdidaktisch reflektiert werden müssen. Weiterreichend muss auch die Deutungsmacht gesellschaftlicher Diskurse bezüglich religiöser Themen – beispielsweise in der Integrationsdebatte – wahrgenommen werden.

1.1 Religion und Religionen

Zunächst ist es hilfreich, sich die quantitativen Verhältnisse vor Augen zu führen. Dabei muss bewusst bleiben, dass nicht alle Religionen klare Mitgliedschaftsverhältnisse aufweisen. Darüber hinaus unterliegen die religiösen Zugehörigkeitsverhältnisse einem starken Wandel. Über die bloße Zugehörigkeit hinaus kommt es immer auch auf die religiöse Praxis der einzelnen Menschen an.

Religionszugehörigkeit und Religionslosigkeit

Wenn man die religiöse und konfessionelle Verteilung der Bevölkerung in Deutschland zwischen 1950 und heute vergleicht, wird deutlich, dass Deutschland ein multireligiöses Land geworden ist. Vor 50 oder 60 Jahren gehörten noch

etwa 95 % der Gesamtbevölkerung der katholischen bzw. der evangelischen Kirche an (46 % katholisch, 50 % evangelisch). Ende 2019 lag der Anteil beider Kirchen zusammen bei ca. 52 % (27 % katholisch, 25 % evangelisch). Veränderungen wie die deutsche Wiedervereinigung im Jahr 1990, die Arbeitsmigration ab 1961, die Zuwanderung von AussiedlerInnen und Geflüchteten, die sinkende Zahl an Taufen, Kirchenaustritte sowie andere gesellschaftliche Entwicklungen haben zu diesem Rückgang geführt (vgl. Eicken & Schmitz-Veltin, 2010; Evangelische Kirche in Deutschland, 2020, S. 5; Hintergründe s. Grethlein, 2014).

Wie sich der Teil der Bevölkerung, der nicht zu einer der beiden großen Kirchen gehört, genau zusammensetzt – aus Konfessionslosen, Angehörigen weiterer christlicher Kirchen, MuslimInnen, Juden/Jüdinnen usw. – ist nicht leicht zu sagen. Zum Teil fehlen statistische Angaben, zum Teil gibt es – vor allem im Blick auf den Islam – keine formale Mitgliedschaft. Deshalb kann die Zahl der MuslimInnen nicht einfach über die Mitgliedschaft in einer Moscheegemeinde erfasst werden.

Die Zahl der MuslimInnen wurde bis 2006 anhand von Schätzungen und Hochrechnungen dargestellt, die darauf basieren, wie viele Menschen aus »28 mehrheitlich muslimischen Ländern« nach Deutschland eingewandert sind (Spielhaus, 2013, S. 6). Ihre Zahl wurde auf 3,1–3,4 Millionen geschätzt. In diese Schätzungen gingen einerseits auch diejenigen ein, die aus mehrheitlich muslimischen Ländern stammten, aber keine MuslimInnen waren, andererseits fehlten die MuslimInnen, die aus mehrheitlich nicht-muslimischen Ländern stammten. Zudem fehlten beispielsweise diejenigen, die in Deutschland zum Islam konvertiert sind, sowie ihre Nachkommen.

Um ein verlässlicheres Bild zu gewinnen, wurde die Studie »Muslimisches Leben in Deutschland« in Auftrag gegeben (Haug et al., 2009). In diesem Falle wurden Menschen aus 49 Ländern mit »relevantem Anteil muslimischer Bevölkerung« befragt. Zudem wurde der Anteil der Menschen aus der Türkei oder aus dem Iran ermittelt, die sich selbst als MuslimInnen bezeichnen. Dabei wurde festgestellt, dass ein nicht zu unterschätzender Anteil von Menschen, die aus mehrheitlich muslimischen Ländern stammten, angab, keine MuslimInnen zu sein. Die Zahl der MuslimInnen wurde in Deutschland dann auf 3,8–4,3 Millionen geschätzt (vgl. Haug et al., 2009, S. 11). Schon die Unterschiede zwischen den Resultaten machen deutlich, dass die Angaben wenig verlässlich sind. Das gilt auch für den »Zensus« (zuletzt von 2011). Hier konnten sich MuslimInnen nur als »Sunnit«, »Schiit« oder »Alevit« einordnen. Weitere Strömungen waren nicht vorgegeben. Zudem konnten die Befragten die Angabe der Religionszugehörigkeit verweigern, was 17 % in Anspruch genommen haben. Im Ergebnis gaben nur knapp 2 % – also ca. 1,5 Millionen – an, MuslimInnen zu sein (vgl. Spielhaus, 2013, S. 8).

Nach der Hochrechnung von 2016 (vgl. Stichs, 2016), bei der Konvertierte sowie MuslimInnen, die aus nicht muslimisch geprägten Herkunftsländern stammen, wiederum nicht berücksichtigt wurden (vgl. S. 11), lebten 2015 zwischen 4,4 und 4,7 Millionen MuslimInnen in Deutschland (ca. 5,5 % der Gesamtbevölkerung). Durch die Fluchtbewegung der Jahre 2014 und 2015 sind die Herkunftsregionen der MuslimInnen vielfältiger geworden. Die aktuellste Hochrechnung von 2020 gibt an, dass »in Deutschland im Jahr 2019 zwischen 5,3 Millionen und 5,6 Millionen muslimische Religionsangehörige (einschließlich alevitischer Religionsangehöriger) mit einem Migrationshintergrund aus [...] 23 berücksichtigten muslimisch geprägten Herkunftsländern leben«, das macht 6,4–6,7 % der Gesamtbevölkerung aus (Pfundel et al., 2021, S. 37). Die Länderauswahl hat

sich im Vergleich zur Studie von 2016 verändert, Konvertierte sowie MuslimInnen, die aus nicht muslimisch geprägten Herkunftsländern stammen, sind auch hier nicht berücksichtigt. 45 % der MuslimInnen haben Wurzeln in der Türkei, 19,2 % in Südosteuropa, 7,6 % in Nordafrika, 19,2 % im Nahen Osten und 8,8 % im Mittleren Osten mit Iran. 74 % sind sunnitisch, 4 % schiitisch, 8 % alevitisch (wobei sich nicht alle AlevitInnen dem Islam zurechnen). 11 % geben keine Glaubensrichtung an (vgl. S. 46).

Zum Vergleich: Laut relativ aktuellen Studien leben schätzungsweise rund 500.000 MuslimInnen in Österreich, was einen Bevölkerungsanteil von 6–7 % ausmacht, und 338.000 in der Schweiz (ca. 5 % der Bevölkerung) (vgl. Halm & Sauer, 2017, S. 35).

Es gibt in Deutschland noch eine ganze Reihe anderer religiöser Gruppen, deren Mitgliedschaft aber im niedrigen einprozentigen Bereich liegt: Juden/Jüdinnen, BuddhistInnen, Hindus, Sikhs. Lediglich die Orthodoxen Kirchen erreichen in Deutschland zwischen 1 und 2 % (knapp 2 Millionen).

Die Zahl der Konfessionslosen in Deutschland kann ebenfalls nicht genau ermittelt werden. Ihre Zahl wird lediglich als Rest nach Abzug der Kirchenmitglieder und Andersgläubigen ausgewiesen. Dabei muss auch bewusst bleiben, dass Konfessionslosigkeit nicht mit fehlender Gläubigkeit oder Religionslosigkeit gleichzusetzen ist. Austritte aus Kirchen können beispielsweise auf eine religiös motivierte Kritik an den Institutionen zurückgehen oder zum Zweck der Umgehung der Kirchensteuer erfolgen.

Religiosität und religiöse Praxis von ChristInnen und MuslimInnen

Zu beiden Religionsgruppen liegen empirische Befunde vor, die ein zunächst gegenläufiges Bild ergeben: Im Bereich des Christentums verstehen sich viele zwar als ChristInnen und halten auch ihre Kirchenmitgliedschaft aufrecht, zeigen aber sowohl im Blick auf die Kirche als auch die kirchlichen Lehren deutliche Distanz. Im Bereich des Islam scheint ein vergleichbar distanzierter Anteil sehr viel kleiner. Dies drückt sich auch in der jeweiligen Religionspraxis aus. Allerdings wird dieser Gesamteindruck vor allem durch qualitative Untersuchungen teilweise modifiziert, indem hier religiös distanzierte MuslimInnen einerseits und religiös nicht einfach desinteressierte ChristInnen andererseits stärker in den Blick kommen als bei quantitativen Umfragen.

Religiosität von ChristInnen: Viele ChristInnen besuchen nur selten einen Gottesdienst. Von den etwa 20 Millionen ProtestantInnen beispielsweise finden sich an einem normalen Sonntag nur etwa 2 % im Gottesdienst. An hohen Feiertagen wie etwa Heiligabend sind es etwa 40 % (vgl. EKD, 2020, S. 14). Die Zahlen für die katholische Kirche liegen insgesamt etwas höher (vgl. Katho-

lische Kirche in Deutschland, 2020, S. 77). Folglich gibt es viele Menschen, die sich einer der beiden großen Kirchen zugehörig fühlen und die regelmäßig Kirchensteuer bezahlen, die sich aber zumindest nicht an den gottesdienstlichen Angeboten beteiligen. Besonders ausgeprägt ist die geringe Beteiligung am Gottesdienst bei älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die allerdings im Kindes- und früheren Jugendalter noch fast zu 100 % an der (katholischen) Erstkommunion und zum Teil auch an der (katholischen) Firmung oder der (evangelischen) Konfirmation teilnehmen.

In vieler Hinsicht ist von einer individuellen oder privaten religiösen Praxis zu sprechen. Dazu gehört ganz allgemein der Glaube an Gott, den beispielsweise etwa 75 % der evangelischen Jugendlichen bejahen. Sehr hoch ist mit ebenfalls etwa 75 % auch der Anteil junger evangelischer und katholischer Menschen, die zumindest gelegentlich beten. Ähnliche Tendenzen werden auch bei den in Deutschland regelmäßig durchgeführten Shell-Jugendstudien deutlich (s. zuletzt Shell Deutschland Holding, 2019). Der Gottesdienstbesuch ist kein verlässlicher Indikator für die Religiosität im Christentum.

Religiosität von MuslimInnen: Im Rahmen verschiedener Studien wird auch die Religiosität und Religionspraxis von MuslimInnen erhoben. Dabei werden MuslimInnen insbesondere in quantitativen Studien als relativ homogene Gruppe religiöser bzw. hochreligiöser Menschen dargestellt.

Beispielsweise konstatiert die Studie »Muslime in Deutschland«, dass »die Hälfte der muslimischen Allgemeinbevölkerung als religiös (39,4 %) oder sehr religiös (16,6 %) zu kennzeichnen [ist]. Bei den Schülern fallen fast zwei Drittel in diese Kategorie, bei den muslimischen Studierenden 54,6 %« (Brettfeld & Wetzels, 2007, S. 14). Der im Jahre 2008 veröffentlichte Religionsmonitor ergab ein ähnliches Bild (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2008, S. 6), ähnlich auch die Studie »Muslimisches Leben in Deutschland« (vgl. Haug et al., 2009). Ebenso führen Jugendstudien zu dem Befund, dass Religion für muslimische Jugendliche eine größere Bedeutung zu haben scheint (vgl. Shell Deutschland Holding, 2019; ähnlich die SINUS-Studie: Calmbach et al., 2016; oder auch Schweitzer et al., 2018). Ähnlich stellen sich die Verhältnisse auch in anderen europäischen Ländern dar. Die Zustimmung zum Gottesglauben ist am höchsten, aber auch die Beteiligung am Freitagsgebet wird als sehr hoch beschrieben, auch wenn keineswegs alle MuslimInnen daran teilnehmen (vgl. Halm & Sauer, 2017, S. 34).

Nicht übergangen werden sollte, dass es einen Anteil von MuslimInnen gibt, die sich nicht ohne Weiteres als »gläubig« bezeichnen. 2009 waren dies 14 % der befragten MuslimInnen (vgl. Haug et al., 2009, S. 141). Diese Gruppe von Menschen, die sich zwar als MuslimInnen verstehen, aber als »nicht gläubig«, wird in den meisten quantitativen Studien tendenziell vernachlässigt.

In qualitativen Studien, in denen die Subjekte selbst zu Wort kommen, tritt dieser Typ deutlicher zutage. Es könnte also sein, dass die quantitativen Befunde gerade bei den MuslimInnen zu wenig Tiefenschärfe aufweisen und dass sich hinter einem allgemeinen Zustimmungsverhalten eine andere Realität verbirgt. Eine Korrelation zwischen der Selbstuordnung als MuslimIn und der Stärke der Religiosität sollte jedenfalls nicht einfach vorausgesetzt werden. Gerade bei jungen Menschen machen qualitative Studien eine Verschiebung im Verständnis von Religion, Glaube und Religiosität sichtbar. Das betrifft vor allem die Abwendung von dem »traditionellen« Islam, der stark kulturell konnotiert wird, und eine Hinwendung zu einem »konstruierten, wahren Islam«, »der kulturell ungebunden und universalistisch« sein will (Karakasoglu & Öztürk, 2007, S. 167). Darin ist nicht zuletzt ein Ausdruck der Herausforderungen der modernen Rahmenbedingungen in Zentraleuropa zu sehen, aber auch eine Antwort auf diese.

1.2 Übergreifende gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Entwicklungen

Säkularisierung

Die in Zentraleuropa sinkenden Mitgliederzahlen der Kirchen werden unterschiedlich erklärt. Die *Säkularisierungsthese* geht davon aus, »dass Prozesse der Modernisierung einen letztlich negativen Einfluss auf die Bedeutung der Religion in der Gesellschaft ausüben und deren Akzeptanz vermindern« (Pollack, 2018, S. 395). Ursprünglich bedeutete die Säkularisierungsthese, dass Religion in der Moderne immer mehr verschwinde. Heute wird diese These nur noch in einer modifizierten Form vertreten – eben dass die Bedeutung von Religion stark rückläufig sei. Säkularisierungstheoretische Ansätze versuchen, zu erklären, wie und wodurch sich der Stellenwert des Religiösen in der Gesellschaft verändert hat. Kritisiert werden diese Ansätze u. a. wegen der Konstruktion eines negativen Zusammenhangs zwischen Religion und Moderne sowie der Annahme, dass Entwicklungen wie Rationalisierung, Technisierung, Bildungsanstieg, Wohlstand usw. durchweg einen negativen Effekt auf Religion haben. Die im Folgenden aufgenommenen Begriffe von Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung werden zum Teil als Alternativen zur Säkularisierungsthese verstanden.

Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung

Ein spezifischer Aspekt der westlichen Moderne ist die *Individualisierung*. Sie bezeichnet »den Prozess, in dem sich die Lebensführung der Einzelnen aus den vorgegebenen gesellschaftlichen Fixierungen herauslöst« (Knoblauch, 2018, S. 333). Das bedeutet eine »hochgradig vereinzelte Ausprägung der Religiosität, die sich nur noch auf einzelne bezieht« (S. 334). Die religiöse Lebensführung ist nicht mehr abhängig von traditionellen religiösen Organisations- und Bedeutungsstrukturen oder Autoritäten, sondern von den Individuen selbst, die nun ihre eigenen Entscheidungen treffen. Da das Individuum selbst wählen und entscheiden kann, entsteht eine »Nachfrage« auf einem »religiösen Markt«, die von »Anbietern« abgedeckt werden muss (S. 334–335).

Privatisierung bezeichnet im religionssoziologischen Diskurs eine Verschiebung von Religion aus der öffentlichen in die private Sphäre, wodurch sich diese von formalen Organisationen wie Kirchen ablöst. Dabei erfüllen religiöse Institutionen weiterhin religiöse Funktionen. Sie werden aber im Zuge der Privatisierung vielfältiger, entwickeln mehr Angebote, treten in Wettbewerb untereinander und gehören damit selbst zum »religiösen Markt«.

Subjektivierung im religionssoziologischen Sinne bedeutet, dass Religion als ein in erster Linie subjektives Phänomen wahrgenommen wird, das an die inneren Erfahrungen gebunden ist. Was als Glaube akzeptiert wird, wird dann ganz von den individuellen Erfahrungen abhängig gemacht.

Bei dem Versuch, die Deutungsmodelle von Säkularisierung, Individualisierung, Subjektivierung und Privatisierung auch auf MuslimInnen in Zentral-europa zu übertragen, bleibt grundsätzlich zu beachten, dass diese hierzulande eine Minderheit darstellen. Außerdem kennen MuslimInnen keine mit den Kirchen vergleichbaren religiösen Institutionen.

Zur Frage individueller Orientierungen und Formen muslimischer Religiosität bei muslimischen jungen Erwachsenen haben etwa Tietze (2001) oder Tressat (2011) qualitative Untersuchungen durchgeführt, die belegen, dass bei den Jugendlichen eine Privatisierung des Religiösen erkennbar ist. In der Auseinandersetzung der jungen MuslimInnen mit der Fremd- und Selbstwahrnehmung muslimischer Religiosität entstehen auch individuelle religiöse Formen. Dies führt zu einer doppelten Verhältnisbestimmung der Jugendlichen sowohl gegenüber den Vorstellungen der Eltern als auch gegenüber den Vorstellungen der Gesellschaft, die zu einer doppelten Abgrenzung führen kann. In diesem Spannungsfeld dient Religiosität ihrer Identitätskonstruktion. Diese funktionale Art der Identifikation bedarf aber nur des Bekenntnisses zum Islam und muss nicht mit religiöser Praxis verbunden sein (vgl. Tressat 2011, S. 133).

Tietze (2001) bezeichnet die muslimische Religiosität in der Moderne als eine Religiosität im »Subjektivierungsmodus«. Bei jungen muslimischen Männern in schwierigen Lebenslagen findet eine Identifikation mit der islamischen Tradition statt. Diese muss aber neu entdeckt, um nicht zu sagen »neu erfunden« werden, damit sie in der konkreten biografischen und sozialen Situation des Individuums ihr Potenzial entfalten kann. So entstehe ein subjektives Verhältnis zur islamischen Tradition (vgl. S. 8).

Trotz solcher Befunde darf nicht außer Acht gelassen werden, dass in vielen Bereichen dennoch Unterschiede zu nichtmuslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen sichtbar werden. Das gilt etwa für Familienorientierung, Beziehungs- und Lebensformen, Körperlichkeit, Sexualmoral, Geschlechterverhältnisse und Heiratsverhalten (vgl. Wensierski, 2012; Wensierski et al., 2008; Wensierski & Lübcke, 2012). Die Jugendlichen befinden sich in einem Spannungsverhältnis zwischen konträren (Rollen-)Erwartungen des sozialen Umfeldes. Offenbar verlieren religiös legitimierte Normen und Werte trotz der Individualisierung und Subjektivierung nicht einfach jede Bedeutung. So bewegen sich muslimische Jugendliche zwischen verschiedenen vorherrschenden Diskursen, von denen sie sich unter Umständen emanzipieren oder an denen sie sich orientieren wollen. Dadurch kommt es zu biografischen und spirituellen Konfliktpotenzialen.

Pluralisierung

In der Gegenwart nimmt die religiös-weltanschauliche Pluralität immer mehr zu. Diese Vielfalt ist nicht nur auf der Ebene religiöser Gemeinschaften fassbar, sondern auch auf der individuellen Ebene.

Religiöse Pluralisierungsprozesse setzen in Europa bereits in der Zeit der Reformation ein, als sich die Einheit des mittelalterlichen Christentums auflöste und die sog. Konfessionen entstanden. Muslimische Religiosität wurde in Deutschland durch die Anwerbung von Arbeitskräften aus der Türkei in den 1960er Jahren heimisch. Seit etwa den 1970er Jahren haben auch fernöstliche Religionen an Einfluss gewonnen. Eine notwendige Voraussetzung für die zunehmende Freiheit zur individuellen Aneignung auch »fremder« religiöser Orientierungen war dabei eine Säkularisierung, die nicht nur im rechtlichen Bereich verblieb, sondern die Hand in Hand ging mit einer gesellschaftlichen Liberalisierung. Flucht und Migration sind weitere Faktoren, die zur religiösen Pluralisierung in Deutschland beitragen, u. a. im Blick auf orthodoxe und orientalische Kirchen. Schattenseiten der religiösen Pluralisierung liegen im Erstarken fundamentalistischer und extremistischer Bewegungen bis hin zu religiösem

Terrorismus etwa von gewaltbereiten islamistischen Bewegungen. Grundsätzlich wird religiöse Vielfalt heute aber als »integraler Bestandteil jenes freiheitlichen Gesellschaftsmodells demokratischer Staaten [angesehen], in dem der Einzelne sich mit seinen je eigenen Anlagen, Wünschen und kreativen Kräften auf der Basis der rechtlichen und staatsbürgerlichen Gleichheit frei entfalten kann und soll. Rechtlich drückt sich dies in der Absicherung der Religions-, Bekenntnis- und Gewissensfreiheit« aus (Liedhegener, 2018, S. 350). Religiöse Pluralisierung führt aber auch zu Prozessen der »Selbstvergewisserung und Neuorientierung« in den etablierten Religionen sowie auch zur »theologischen Reflexion auf die eigene Glaubenstradition« und zum interreligiösen Dialog (S. 370).

Religiöse Pluralisierung ist nicht nur eine gesellschaftliche und politische, sondern auch bildungs- politische Gestaltungsaufgabe. Da die hinzugekommenen religiösen Gemeinschaften in Deutschland zunehmend Forderungen nach rechtlicher Anerkennung und gesellschaftlicher Akzeptanz stellen, werden Fragen des friedlichen und gleichberechtigten Zusammenlebens virulent. Gerade im Schulalltag zeigen sich religiöse Unterschiede, die zu vehementen Auseinandersetzungen führen können, wie Fragen der Ernährung, Kleidung, des Schwimm- und Sportunterrichts, der Sexualkunde u. a.

Globalisierung

Globalisierung meint »das erfahrbare Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in den verschiedenen Dimensionen der Wirtschaft, der Information, der Ökologie, der Technik, der transkulturellen Konflikte und Zivilgesellschaft, und damit im Grunde genommen etwas zugleich Vertrautes *und* Unbegriffenes, schwer Begreifbares, das aber mit erfahrbarer Gewalt den Alltag elementar verändert und alle zu Anpassungen und Antworten zwingt« (Beck, 2015, S. 44). Entfernungen werden irrelevant und die Welt schrumpft zusammen. »Die Gleichzeitigkeit von ungleichzeitigen Ereignissen« wird durch die modernen Medien »virtuell« hergestellt (S. 45). Wesentliches Kennzeichen der Globalisierung ist die wechselseitige Durchdringung des Globalen und Lokalen, als sog. »Glokalisierung« (vgl. Robertson, 1998). Religiöse Ereignisse, Bilder und Vorstellungen aus der Ferne werden als das Globale lokal im Alltag sichtbar, aber nicht eins zu eins, sondern in neuen Formen (vgl. Simojoki, 2014, S. 171).

Auch Religionen und religiöse Traditionen globalisieren sich. Die katholische Kirche versteht sich selbst als weltweite Kirche, und auch im Protestantismus wächst das Bewusstsein einer weltweiten Ökumene sowie der unterschiedlichen Ausdrucksformen des Christentums auf verschiedenen Kontinenten.

Globalisierungsprozesse sind auch innerhalb des Islam nachweisbar. Bereits das Aufkommen säkularer, liberaler oder radikaler Auffassungen des Islam stellt »nur unterschiedliche Antworten auf seine umfassende Globalisierung und weit-

gehende Verwestlichung« dar (Roy, 2006, S. 7). Für MuslimInnen im Westen ist dies besonders erfahrbar, da ihre Religion nicht länger gewachsener Bestandteil der Kultur ist, in der sie leben, und sie somit ihre Selbstverständlichkeit verliert.

Die transnationale Migration hat also ebenfalls Anteil an der Globalisierung der Religionen, trägt aber auch zur weiteren Pluralisierung von Religionen bei. Die »ursprünglichen Versionen« dieser Religionen verändern sich im Migrationskontext. Die »neuen Versionen« nehmen aber auch auf die »ursprünglichen Versionen« in den Heimatländern Einfluss (vgl. Beyer, 2007, S. 449). Auch die Entstehung von fundamentalistischen Bewegungen ist als eine typische Reaktion auf die Globalisierung zu werten, wie beispielsweise die islamische Revolution im Iran und die neue christliche Rechte in den Vereinigten Staaten zeigen (vgl. S. 452).

Digitalisierung

Globalisierung resultiert nicht zuletzt auch aus den heute weltweiten Kommunikationsmöglichkeiten, wie sie sich durch die immer weitere Verbreitung digitaler Medien ergeben. Was dies für Religion und Religionen bedeutet, ist allerdings noch wenig erforscht. In welchem Maße nutzen (junge) Menschen die Möglichkeit, beispielsweise an religiösen Angeboten in anderen Ländern zu partizipieren? Auch bei den inzwischen zahlreichen religiösen Internetangeboten, wie sie auch von den großen Kirchen in Deutschland sowie von religiösen Gruppen im Bereich des Islam unterhalten werden, wird von hohen Zahlen von Klicks berichtet, aber es ist wenig darüber bekannt, wer sich dieser Möglichkeiten bedient.

Soziale Ungleichheit

Die religiös-weltanschauliche Vielfalt ist kein Phänomen im gleichsam luftleeren Raum. Vielfach gehen religiöse Unterschiede auch mit sozialer Ungleichheit einher (vgl. Unser, 2019). Dies darf gerade auch bei scheinbar rein theologischen Fragen wie dem sog. interreligiösen Dialog nicht übergangen werden. Junge MuslimInnen erfahren in Zentraleuropa in der Regel eine Lebenssituation, die ihnen in Bildung und Beruf keine Gleichberechtigung ermöglicht, sodass hier kaum von Bildungsgerechtigkeit gesprochen werden kann.

Phänomene wie Fundamentalismus und Extremismus sind immer auch sozial bedingt. Wer für sein Leben in der Gesellschaft keine attraktiven Perspektiven finden kann, wird eher dazu bereit sein, gesellschaftlich gesehen deviante Orientierungen zu übernehmen.

1.3 Deutungsmacht in gesellschaftlichen Diskursen

Die Veränderungen der religiösen Gegenwartssituation, die in Deutschland und in anderen Ländern zu einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft geführt haben, wurden und werden von ausgeprägten kontroversen Debatten begleitet. Ein aufschlussreiches Beispiel ist die immer wieder aufflammende Diskussion um die sog. »deutsche Leitkultur«, an die sich vor allem MigrantInnen anpassen sollen (vgl. Schweitzer, 2014a, S. 21–28). Die Leitkultur wird dabei vor allem im Sinne bestimmter Werte verstanden, die – angeblich – der christlich-abendländischen Tradition entstammen. Worin genau sie bestehen, wird allerdings nicht gesagt. Insofern erweist sich die Debatte um die deutsche Leitkultur als Ausdruck einer konservativen politischen Position, die nicht von allen Menschen geteilt wird. Zu einer freiheitlichen Demokratie gehört zwingend, dass Menschen ihr Leben in Freiheit gestalten und dabei auch eigene wertebezogene Prioritäten setzen dürfen. Dass es gleichwohl – auch in der Sicht einer theologischen Ethik – sinnvoll und notwendig ist, nach Wegen zu suchen, wie unter pluralen Voraussetzungen ein gesellschaftlicher Zusammenhalt möglich ist, steht freilich außer Frage.

Mit anderer Begrifflichkeit wird das Verhältnis zwischen Freiheit und Anpassung u. a. mit dem Schlagwort *Integration* verbunden. Lange Zeit war damit die Bereitschaft gemeint, sich an die bestehende deutsche Gesellschaft anzupassen. Dieser Vorstellung wurde vor allem mit dem Leitbild einer multikulturellen Gesellschaft ein Modell entgegengestellt, das auch Veränderungen der gesellschaftlichen Situation in Deutschland wertschätzen soll. Dass genau dieses Modell gleichzeitig immer wieder in die Kritik geriet (»Der Ansatz für Multikulti ist gescheitert, absolut gescheitert!«, sagte Kanzlerin Angela Merkel 2010), ist insofern kein Zufall.

Um Deutungsmacht geht es aber nicht nur in der deutschen Politik. Beispielsweise kann auch der Begriff *Islamophobie*, soweit er von der türkischen Regierung als Kampfbegriff eingesetzt wird, als Beispiel für das Ringen um Deutungsmacht verstanden werden. In diesem Falle geht es dann darum, dass bestimmte, etwa gegen die türkische (Expansions-)Politik gerichtete Stimmen dadurch disqualifiziert werden sollen, dass sie als Ausdruck der Islamphobie gebrandmarkt werden.

Eine Grenze finden die individuellen Optionen und Wertepreferenzen sowie auch politische Positionen allerdings im Recht, insbesondere im Grundgesetz sowie den Grund- und Menschenrechten.

1.4 Verhältnis der Religionen zueinander

Wie an anderer Stelle in diesem Buch genauer entfaltet, kann zunächst von positiven Entwicklungen in der Theologie und auch im Mainstream der Religionsgemeinschaften berichtet werden. Eine früher weit verbreitete generelle Abwertung der jeweils anderen Glaubensweisen als häretisch oder falsche und gar zu bekämpfende Religion ist hier weithin einer offenen Dialogbereitschaft gewichen, die von der notwendigen Koexistenz bleibend verschiedener und zum Teil kontroverser Glaubensüberzeugungen ausgeht. Weiterreichend finden sich auch Versuche, besonders die drei monotheistischen Religionen von Judentum, Christentum und Islam als Formen eines gemeinsamen Glaubens an den einen Gott zu würdigen.

In diesen Zusammenhang gehören Entwicklungen wie die Einrichtung von Instituten und Zentren für islamische Theologie und Religionspädagogik, wie sie insbesondere in Deutschland, aber auch in anderen Ländern wie etwa Österreich in Gang gekommen ist. Positive Ausstrahlungskraft können auch zivilgesellschaftliche Initiativen wie die in Nürnberg schon seit den 1980er Jahren unter maßgeblicher Beteiligung von Johannes Lähnemann regelmäßig durchgeführten interkulturellen und interreligiösen Foren oder die internationalen Versammlungen »Religionen für den Frieden« gewinnen (vgl. Lähnemann, 2017 und 2021).

Doch dürfen die negativen Entwicklungen im Blick auf Multikulturalität und Multireligiosität gerade pädagogisch nicht übergangen werden. Dazu gehören wechselseitige Vorbehalte von Angehörigen der verschiedenen Religionen. Insbesondere ist hier der in Zentraleuropa in den letzten Jahren erstarkte *Antisemitismus* zu nennen (vgl. Bernstein, 2020). Islamfeindlichkeit oder zumindest eine Ablehnung von MuslimInnen werden in Deutschland regelmäßig durch entsprechende Untersuchungen belegt. In der Studie »Jugend – Glaube – Religion« (Schweitzer et al., 2018) beispielsweise waren 22 % der Befragten der Auffassung, es gebe in Deutschland zu viele MuslimInnen. Diese Studie macht auch deutlich, dass Jugendliche heute bei Religion und besonders beim Islam häufig an Gewalt, Extremismus und Terrorismus denken und deshalb eine ablehnende Haltung entwickeln. Andere empirische Untersuchungen zeigen, dass fundamentalistische Haltungen, die auch mit Gewaltbereitschaft einhergehen, vor allem bei muslimischen Jugendlichen eine Rolle spielen.

Zum Weiterlesen

Klöcker, Michael & Tworuschka, Udo (2019). *Handbuch der Religionen. Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland und im deutschsprachigen Raum*. Hohenwarsleben: Westarp.

Zusammenfassung

Bedeutung für eine interreligiös-kooperative Didaktik

- Für Deutschland und für viele andere Länder in Zentraleuropa ist ein Wandel zu konstatieren, durch den die traditionelle christliche Prägung der Bevölkerungsmehrheit immer mehr einer religiösen und weltanschaulichen Vielfalt weicht. Dennoch bleibt es bislang bei ausgeprägten Mehrheits- und Minderheitsverhältnissen (in Deutschland gehören etwas mehr als 50 % der Bevölkerung zum Christentum, ca. 5 % zum Islam).
- Die multikulturelle und multireligiöse Situation erzeugt bei jungen Menschen einen erhöhten Orientierungsbedarf, der durch den Religionsunterricht aufgenommen werden muss.
- Der Religionsunterricht gewinnt in dieser Situation neu an Bedeutung für ein Zusammenleben in Frieden und Toleranz, Respekt und wechselseitiger Anerkennung.
- Aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive kommt es immer mehr auf eine Vertrautheit mit anderen Religionen an, die sich auf ein theologisch reflektiertes Verständnis stützen kann.
- Eine nicht zu übergehende Herausforderung liegt in fundamentalistischen Haltungen, die auch schon bei Jugendlichen anzutreffen sind (Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, negative Einstellungen zum Christentum usw.).