

Quo vadis Religionspädagogik?

Christliche und islamische Perspektiven im Gespräch

Die Autorinnen

PD Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel, Privatdozentin an der Universität Bonn und Lehrerin für Katholische Religionslehre und Französisch am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Bonn, zurzeit abgeordnet an die Katholische Grundschule Heinsberg-Karken.

PD Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel
Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik
Am Hof 1/III
D-53113 Bonn
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4971>
e-mail: mdom1@uni-bonn.de



Dr.ⁱⁿ theol. Annika Krahn, Lehrbeauftragte am Institut für Evangelische Theologie der Universität zu Köln; derzeit Religionslehrerin am Kölner Apostelgymnasium.

Dr.ⁱⁿ theol. Annika Krahn
Universität zu Köln
Institut für Evangelische Theologie
Klosterstraße 79e
D-50931 Köln
e-mail: akrahn@uni-koeln.de



Quo vadis Religionspädagogik?

Christliche und islamische Perspektiven im Gespräch

Die Autorinnen

Mag.^a Mevlida Mešanović, PhD, islamische Religionspädagogin und Projektassistentin des Projekts „INTER“ an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz.

Mag.^a Mevlida Mešanović, PhD
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 B/III
A-8010 Graz
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1794-0319>
e-mail: mevlida.mesanovic@uni-graz.at



Quo vadis Religionspädagogik?

Christliche und islamische Perspektiven im Gespräch

Abstract

In Deutschland und Österreich wird sowohl traditionell als auch gegenwärtig die Religionspädagogik der Theologie zugeordnet, wobei auch die Religionswissenschaft als Bezugsgröße eine zunehmend wichtige Rolle spielt. In dem folgenden Beitrag wird unter Rückgriff auf die Komparative Theologie der Zusammenhang der drei Disziplinen aus einer trialogischen (evangelischen, katholischen, islamischen) Perspektive diskutiert und näher beleuchtet.

Schlagworte

Evangelische / Katholische / Islamische Religionspädagogik – Theologie – Religionswissenschaften – Komparative Theologie

Quo vadis religious education?

Christian and islamic perspectives in conversation

Abstract

In Germany and Austria, both traditionally and currently, religious education is assigned to theology, with religious studies also playing an increasingly important role as a reference point. In the following article, drawing on comparative theology, the interrelation of the three disciplines is discussed and examined in more detail from a trialogical (Protestant, Catholic, Islamic) perspective.

Keywords

protestant / catholic / islamic religious education – theology – religious studies – comparative theology

1. Thematische Hinführung

Traditionell ordnet sich die Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum der Theologie zu. In Ländern mit nicht-konfessionellem Religionsunterricht (Schweden oder Niederlande) wird zunehmend die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft zur Religionspädagogik genutzt. 2013 wurde das von Jürgen Lott noch als „Verletzung eines Tabus“¹ bezeichnet und nach wie vor bleibt ungeklärt, wie das Verhältnis zwischen Religionspädagogik, Theologie und Religionswissenschaft zukünftig definiert werden kann und sollte.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dieser Thematik dialogisch aus interkonfessioneller bzw. interreligiöser Perspektive. Hinsichtlich der Zielperspektive einer solchen Standortbestimmung sind folgende Fragen leitend: Wie versteht und situiert sich (nach ihren jeweiligen Repräsentant*innen) eine evangelische, katholische und islamische Religionspädagogik und wie gestaltet sich das jeweilige Verhältnis zur Religionswissenschaft? Welche theologische Disziplin eröffnet Chancen für einen konstruktiven Dialog?

Im vorliegenden Beitrag bieten alle drei Theologien – also die islamische, die evangelische und die katholische Theologie – Antwortmöglichkeiten, indem zunächst die Beziehung zur Theologie und Religionswissenschaft in der jeweiligen Religion bzw. Konfession erörtert wird. Anders als die vergleichende Religionswissenschaft soll die Komparative Theologie mit ihren fünf Grundhaltungen vor diesem Hintergrund als Wegweiser für eine weitere dialogische Auseinandersetzung dienen und somit als theologische Disziplin vorgestellt werden.

2. Die Beziehung christlich-konfessioneller und islamischer Religionspädagogik zur Theologie

Der zusammengesetzte Begriff der Religionspädagogik ist sowohl in der Evangelischen als auch in der Katholischen wie der islamischen Theologie zunächst einmal bedeutungsoffen formuliert. Der bildungswissenschaftliche Bezug („Pädagogik“) steht einem absolut unbestimmten fachlichen Bezug zur Seite („Religion“). Diese Vieldeutigkeit hat zur Folge, dass die Religionspädagogik in der christlichen Theologie unterschiedliche Definitionen erfährt.² Aus christlich-theo-

1 LOTT, Jürgen: Religionspädagogik im Kontext von Veränderungen in Gesellschaft, Kultur und Religion. Biographisch vermittelte Anmerkungen und Schlussfolgerungen, in: Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik (Hg.): Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen, Bremen: Universität Bremen 2013, 1–21, 4.

2 Vgl. ROTHGANGEL, Martin: Was ist Religionspädagogik? Eine wissenschaftliche Orientierung, in: DERS. u. a. (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: V&R 2013, 17–34; SCHWEITZER, Friedrich: Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen, in: BITTER, Gottfried u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München: Kösel 2006, 46–49.

logischer Sicht verbindet die Religionspädagogik die Vermittlung des Glaubens und der Katechese – das Unterrichten und Erlernen des Christseins. Gleichzeitig gilt sie als Teil der Praktischen Theologie und knüpft Verbindungen zu Sozialwissenschaften, Pädagogik und Psychologie. Auch innerhalb der islamischen Theologie ist diese Mehrdeutigkeit nicht unbekannt, auch wenn sich die islamische Religionspädagogik (IRP) sowohl in Deutschland als auch in Österreich noch in einer Entwicklungsphase befindet. Tuba Isik zufolge werden sich erst in den kommenden Jahren die Handlungsfelder der IRP zeigen.³ Da die IRP noch keine institutionelle Tradition und Geschichte in Westeuropa hat,⁴ führt dies in der Fachliteratur und in ihrem Verständnis zu unterschiedlichen Auffassungen,⁵ wie beispielsweise, dass sie als eine Subdisziplin der Theologie definiert oder zu den islamischen Studien hinzugezählt⁶ wird.

Um die o.g. Mehrdeutigkeit für die Evangelische Religionspädagogik zu vermeiden, hat Karl Ernst Nipkow den Begriff der „Theorie evangelischer bzw. kirchlicher Bildungsverantwortung“ eingeführt.⁷ Doch auch der von Günter Rudolf Schmidt aufgestellte Begriff der „Christentumsdidaktik“⁸ kann nicht wirklich hinreichend die oben genannte Leerstelle füllen. Während letzterer Begriff zwar einen sachlich angemessenen Themenschwerpunkt bildet (auch wenn die Konfessionalität nicht genannt wird), wird derart verstandene Religionspädagogik auf die Fachdidaktik reduziert. Der von Nipkow eingeführte Begriff betont zwar die „Reflexionsperspektive“⁹ und die Referenzialität des Faches, ist aber weder wissenschaftlich griffig noch füllt er die gedankliche Lücke in Bezug auf die evangelisch-theologische bzw. die katholisch-theologische Religiosität. Dies gilt gleichermaßen für die IRP, würde man versuchen, eine alternative Bezeichnung

3 Vgl. UÇAR, Bülent u. a.: Stellungnahmen: Perspektiven zur Begründung einer islamischen Religionspädagogik. Eingeleitet von Bülent Ucar, in: Hikma 8/1 (2017) 173–184, 175.

4 Vgl. CEYLAN, Rauf: Cultural Time Lag Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung, Wiesbaden: Springer 2014, 29.

5 Vgl. TAKIM, Abdullah: Die Verortung der islamischen Religionspädagogik in der europäischen Islamforschung. Ein Spannungsfeld zwischen Innen- und Außenperspektive, in: SARIKAYA, Yaşar / AYGÜN, Adem (Hg.): Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis, Münster / New York: Waxmann 2016 (= Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik 1), 13–39, 31.

6 Vgl. TAKIM 2016 [Anm. 5], 14: Gemeint sind jene Disziplinen, die sich aus der islamischen Theologie entwickelt haben bzw. deren Schwerpunkt die Grundlagen der islamischen Theologie bilden: Qur'an-Exegese, Qur'an-Wissenschaften, Propheten-tradition, Recht, Rechtsmethodologie, Diskursive Theologie, Philosophie, islamische Wissenschaftsgeschichte, Mystik, islamische Geschichte sowie arabische, türkische und persische Sprachen. Diese Wissenschaften sind in ihrem Kern im klassisch-islamischen Wissenschaftskanon enthalten. In ihrer aktuellen Form und Bezeichnung befindet sich die IRP nicht in diesem Kanon, sondern ist Teil einer Literaturgattung, einer Disziplin, die sich mit Fragen der Erziehung und Bildung befasst, nämlich die Literatur über Wissende und Wissenssuchende. Daraus ist zu erschließen, dass es sich bei der IRP um ein relativ junges Fach handelt.

7 NIPKOW, Karl Ernst: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn 1990, 17–18.

8 SCHMIDT, Günter Rudolf: Christentumsdidaktik: Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule, Göttingen: Evangelische Verlagsanstalt 2004.

9 SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik (Neue Theologische Grundrisse), Tübingen: Mohr Siebeck 2012, 111.

zu eruieren.¹⁰ Auch wenn also in der Fachwissenschaft der Begriff der Religionspädagogik als tradierter Begriff Verwendung findet und somit allgemein akzeptiert ist, muss sowohl islamischer-, katholischer- als auch evangelischerseits insgesamt zwischen „Fachbezeichnung und Fachverständnis“¹¹ unterschieden werden. Das Verhältnis der Religionspädagogik zur Theologie ist vor diesem Hintergrund aber nach wie vor ungeklärt.

2.1 Verhältnis evangelisch-theologischer und katholisch-theologischer Religionspädagogik zur Theologie

Die Evangelische bzw. die Katholische Religionspädagogik wird zum einen verstanden als Theorie religionsunterrichtlicher Bildung (und zwar des konfessionellen Religionsunterrichts) und zum anderen als Theorie religiöser Bildung. Dabei zielt die religiöse Bildung eines Menschen nicht auf „die Bildung einer Religion“¹², sondern auf die anthropologische „Entfaltung der Religiosität von Menschen durch die Kommunikation des Evangeliums im Kontext einer pluralen Gesellschaft“¹³ ab. Zugleich unterscheiden sich verschiedene Dimensionen der Religiosität voneinander (i.e. religiöse Sensibilität, Inhaltlichkeit, Kommunikation, religiöses Ausdrucksverhalten und religiös motivierte Lebensgestaltung),¹⁴ sodass die religiöse Bildung einen holistischen Zugang zur Möglichkeit der Welt- und Selbstdeutung bietet, ohne zwangsläufig zu einem christlichen Glauben führen zu müssen. Damit wird deutlich, dass das Verhältnis zur jeweiligen Theologie ein ursprüngliches ist, denn der konfessionelle Standpunkt spielt in der religiösen Bildung eine wesentliche Rolle, genauso wie die kritische Reflexion dieser Standpunkthaftigkeit.¹⁵ Aus dieser Binnenperspektive heraus können vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Pluralität Dialoge initiiert und unterstützt werden, ohne exklusivistisch zu argumentieren. Joachim Kunstmann betont in diesem Zusammenhang, dass die Religionspädagogik somit mehr als eine Kulturform darstelle, weil es vor allem um das Erreichen der Fähigkeit gehe, Religion *insge-*

10 Vgl. TAKIM 2016 [Anm. 5],17; Vgl. SARIKAYA, Yaşar / AYGÜN, Adem (Hg.): Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis, Münster / New York: Waxmann 2016 (= Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik 1), 61–83, 8.

11 SCHRÖDER 2012 [Anm. 9], 112.

12 ROTHGANGEL 2013 [Anm. 2], 22.

13 EBD., 23.

14 Kunstmann spricht ebenfalls von der Religionspädagogik als genuin theologische Disziplin – mit Verweis auf Rothgangel und Thaidigsmann gehöre sie sogar „in die Mitte der Theologie“ (ROTHGANGEL, Martin / THAIDIGSMANN, Edgar: Religionspädagogik als Mitte der Theologie. Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart: Kohlhammer 2005, 7) – und betont den strikten Gegenwartsbezug, denn im Zentrum des Interesses stehen neben religiösen Gehalten, Einstellungen und Vollzügen auch Fragen nach dem heutigen menschlichen Leben, Prägungen und Bedürfnissen. Ferner fänden ihm zufolge Reflexionen um geeignete religiöse Lernorte und um die Gestaltung einer sinnvollen Religionsdidaktik etc. statt. Vgl. KUNSTMANN, Joachim: Religionspädagogik. Einführung und Überblick, Tübingen: utb³ 2021, 25–26.

15 Vgl. ROTHGANGEL 2013 [Anm. 2], 29.

samt aus einer religiösen Innenperspektive heraus verstehen und deuten zu können.¹⁶

Als Kulturform ist Religion kein Abstraktum, sondern schlägt sich nieder in konkret gelebter Religiosität. Gerade fundamentalistische Ausprägungen beispielsweise manch evangelikaler Christ*innen machen deutlich, wie wichtig es ist, den Wahrheitsanspruch bestimmter Konfessionen mit religiöser Dialogfähigkeit und einer gelebten Akzeptanz zu vermitteln, ohne Meinungskorridore zu bilden. Nach Reinhold Boschki bezieht sich die Religionspädagogik demzufolge auf „die Theologie ebenso wie die Sozialwissenschaften“¹⁷, wobei sich die beiden Perspektiven wechselseitig kritisch ergänzen und korrigieren.¹⁸ Auch wenn die Evangelische oder Katholische Theologie Boschki zufolge u.a. einen geeigneten fachwissenschaftlichen Bezug zu ihrer jeweiligen Religionspädagogik bietet, treten mittlerweile vermehrt die Religionswissenschaften oder die Religionsphilosophie als Bezugswissenschaften auf.¹⁹

Bereits 2005 sprechen Friedrich Schweitzer und Henrik Simojoki vor diesem Hintergrund von einer immer größer werdenden Infragestellung der Theologie als hauptsächliche Bezugsdisziplin der Religionspädagogik. Die beiden Autoren bezweifeln sogar, „dass eine an das Christentum oder gar an eine christliche Konfession gebundene Perspektive noch geeignet sei, [...] pädagogischen Aufgaben gerecht zu werden“.²⁰ Als schulpraktisches Beispiel führen sie das in Brandenburg eingeführte Schulfach LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) an, dass die Religionswissenschaft als eine von Religion abstrahierende Perspektive fachlich integriert.²¹

Welche Fachwissenschaft insgesamt in der Religionspädagogik dabei einen Schwerpunkt erhält, ist vor dem Hintergrund des Bildungsföderalismus beispielsweise im deutschen Kontext bundesländerspezifisch. Dennoch betont Udo Tworuschka, dass eine engagierte und praktische Religionswissenschaft sowie Theologie die Religionspädagogik fundiert stärken können, indem sie religiöse Phänomene und Spiritualität untersuchen und Antworten auf aktuelle Suchbewegun-

16 Vgl. KUNSTMANN 2021 [Anm.14], 52.

17 BOSCHKI, Reinhold: Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt: WBG³2017, 82.

18 Vgl. EBD., 82.

19 Vgl. KUNSTMANN 2021 [Anm. 14], 42.

20 SCHWEITZER, Friedrich / SIMOJOKI, Henrik: Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2005 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 5), 10.

21 Vgl. EBD., 10. Schweitzer und Simojoki machen darüber hinaus auf Tendenzen im europäischen Raum aufmerksam, wo in einigen Ländern eine pädagogisch und theologisch verankerte Religionspädagogik kaum mehr auf Anerkennung stoße.

gen und Konflikte bieten.²² Vor dem Hintergrund einer so verstandenen Religionswissenschaft sollte überdacht werden, ob ausschließlich ein konfessioneller Religionsunterricht und eine theologisch profilierte Religionspädagogik spirituelle und religiöse (Binnen-)Perspektiven und persönliches Interesse ermöglichen können. Eine praktisch verstandene Religionswissenschaft könnte als Bezugswissenschaft zur Religionspädagogik gleichermaßen dazu beitragen, religiöse Sichtweisen außerhalb der konfessionellen Sphäre und eine umfassendere Perspektive auf Religion zu ermöglichen²³ – insbesondere, da sich ein Wandel im Verständnis von Religiosität bemerkbar macht und in der schulischen Praxis die Zahlen der christlichen Schüler*innen, die einen konfessionellen Religionsunterricht besuchen, in den letzten Jahren deutlich zurückgegangen sind.²⁴

In Anbetracht des islamischen Religionsunterrichts (IRU) ist die Entwicklung eine andere als im Bereich des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Die Zahlen der muslimischen Schüler*innen sowohl in Österreich als auch in Deutschland (in Bundesländern, wo IRU angeboten wird) nehmen von Jahr zu Jahr zu.²⁵ Entweder die Frage nach der Verhältnisbestimmung von Theologie und Religionspädagogik muss dringend neu gestellt werden – sofern man den Eindruck gewinnt, dass eine Egalisierung von Religionen (bzw. eine Versachkundlichung oder Ethisierung) das Wesen der Religion unbeachtet lassen²⁶ – oder aber man entwickelt eine neue Verhältnisbestimmung im Sinne einer praktisch verstandenen Religionswissenschaft. Insgesamt sollten die Bezugswissenschaften zur Religionspädagogik deutlicher an Kontur gewinnen, sodass diesen nicht nur „als Objekt der Betrachtung, sondern auch als sich zeigendes Subjekt Raum“²⁷ gegeben wird.

22 Vgl. TWORUSCHKA, Udo: Praktische Religionswissenschaft als Partnerin der Religionspädagogik, in: DOMSGEN, Michael / WITTEN, Ulrike (Hg.): Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: Transcript 2022 (= Religionswissenschaft 26), 131–143, 135.

23 Vgl. EBD., 131–143.

24 Vgl.: SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER N DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2019/20, in: AW_Religionsunterricht_II_2019_20.pdf (kmk.org) [abgerufen am 19.03.2023]. 2019/2020 nahmen 28,3 % aller SuS am katholischen und 32,5 % am evangelischen Religionsunterricht an den staatlichen Schulen teil.

25 Vgl.: ISLAMPORTAL ÖSTERREICH: Islamischer Religionsunterricht, in: <https://www.islamportal.at/> [abgerufen am 06.04.2023]. Nach Auskunft des Schulamts IGGÖ (Islamische Glaubensgemeinschaft Österreich) für IRU besuchen im Schuljahr 2015/16 insgesamt 70.054 muslimischer Schüler*innen den IRU. Im Schuljahr 2020/21 ist diese Zahl auf 80.921 gestiegen. Das Schuljahr 2021/22 verzeichnet eine Zahl von insgesamt 85.543 Schüler*innen, die den IRU in Österreich besuchen. Hier wird auf die aktuellen Statistiken des Schulamts der IGGÖ Bezug genommen.

26 Vgl. GOLTZ, Rainer: Zeigen worauf es ankommt. Religionsunterricht in Zeiten des religiösen Wahrnehmungsverlusts, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2022, 13.

27 EBD., 127.

2.2 Verhältnis der islamischen Religionspädagogik zur Theologie

Im Unterschied zum lang gewachsenen Verhältnis von christlicher Theologie und Religionspädagogik und zur eben angedeuteten beginnenden Entfremdung zeigt der Bezug der islamischen Theologie zur Religionspädagogik einen anderen Entwicklungsweg auf.

Die Entwicklung der IRP ist eng mit der Einführung und Entwicklung islamischer Theologie verknüpft. Anfangs wurden die Lehrstühle vorrangig für Theologie²⁸ eingerichtet. Im Zuge dieses Prozesses entbrannte eine bis heute andauernde Debatte innerhalb der islamischen Theologie über das hierarchische Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie.²⁹ Gegenstand dieser Debatte ist hauptsächlich die Frage, ob die Religionspädagogik als Anwendungswissenschaft der Theologie betrachtet wird oder ob sie einen eigenständigen Status und Wert besitzt.

Die IRP erfüllt einerseits die wichtige Funktion, theologische Inhalte und Lehren des Islam an Gläubige zu vermitteln und praktisch anzuwenden. Aus dieser Perspektive gesehen hat die Theologie eine grundlegende Rolle als Basis für die Religionspädagogik. Andererseits wird die IRP als eigenständige Disziplin betrachtet, die nicht nur theologische Aspekte vermittelt,³⁰ sondern auch pädagogische Methoden, Erziehungswissenschaften, Psychologie, Soziologie und interkulturelle Dimensionen einbezieht.³¹

Sowohl die IRP – also die Fragen nach Verständnis und Vermittlung von Lehren und Praktiken des Islam – als auch ihre Theologie befinden sich zwar in einem engen Zusammenhang und einem Verhältnis der Komplementarität, doch die weitere Entwicklung der IRP steht Bülent Uçar zufolge in Europa gerade erst am Anfang. Eine IRP, die das *potential humanum* des Islam hervorhebt und damit vor allem stärker anthropologisch und schüler*innenorientiert arbeitet, wird sich demnächst noch konkretisieren,³² denn die Anfänge der IRP gingen von der Pädagogik aus und setzten eine Beziehung zur islamischen Tradition und Islamischen Theologie voraus.

28 Vgl. SPIELHAUS, Riem: Der Umgang mit innerreligiöser Vielfalt im Islamischen Religionsunterricht in Deutschland und seinen Schulbüchern, in: ŠTIMAC, Zrinka / SPIELHAUS, Riem: Schulbuch und religiöse Vielfalt, Göttingen: V&R unipress 2018, 98–99.

29 Vgl. KHORCHIDE, Mouhanad: Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2009.

30 Vgl. TUNA, Mehmet Hilmi: Ansätze im islamischen Religionsunterricht für neue Entwicklungen in Theologie und Religionspädagogik, in: SEJDINI, Zekirija, (Hg.): Globaler lokaler Islam. Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung, Bielefeld: transcript Verlag 2016, 163–177.

31 Vgl. OURGHI, Abdel-Hakim: Die islamische Theologie und Religionspädagogik im westlichen Kontext, in: ASLAN, Ednan (Hg.): Handbuch Islamische Religionspädagogik, Göttingen: V&R unipress 2022, 498.

32 Vgl. UÇAR, Bülent / SAGLAM, Coskun: Islamische Religionspädagogik in Deutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64/1 (2012) 13–25, 15–16.

Auch wenn Muslim*innen bereits seit dem frühen Mittelalter in Europa leben, wurden die ersten Zentren für islamische Theologie erst 2011 gegründet – die Entwicklung der genannten Disziplinen kann daher nicht von starker Progression geprägt sein. In mehreren Ländern Europas stellen die Lehrstühle der IRP und der islamischen Theologie zwar „eine notwendige Initiative“³³, aber keine „dringend notwendige und innovative Maßnahme“³⁴ dar. Obwohl die ersten Bestrebungen, Lehrstühle für islamische Theologie und ihre Religionspädagogik zu etablieren, bis in die 1990er Jahre zurückgehen³⁵, kommt der Entwicklungsprozess der IRP und Theologie nach wie vor langsam voran³⁶, u.a. weil die Akteur*innen Anfang der 90er zahlreiche Hürden bewältigen mussten.³⁷ Um sich weiter im wissenschaftlichen Bereich zu etablieren, benötigen die genannten Disziplinen vor allem Freiheit und Unabhängigkeit.³⁸ Zekirija Sejdini betont, dass es bislang keine Entwürfe gebe, die im europäischen Raum zu einer Weiterentwicklung der klassischen islamischen Theologie und der IRP vor dem Hintergrund gegenwärtiger wissenschaftlicher Paradigma führen.³⁹ Sejdini unterstreicht die Notwendigkeit einer in den Lebenskontext der Jugendlichen eingebetteten IRP und Theologie. Ihm zufolge ist die Entwicklung der IRP eng an die *conditio humana* gebunden und steht vor der Aufgabe, das Individuum in seiner Würde, Vernunft und Freiheit in den Mittelpunkt zu stellen.⁴⁰

Vor dem Hintergrund der Geschichte des IRU in Österreich lag seit den 1980er Jahren die Schwerpunktsetzung auf der islamischen Theologie.⁴¹ Sejdini stellt heraus, dass allerdings auch bis in die 2020er Jahre hinein noch kaum eine wissenschaftliche Entwicklung der islamischen Theologie und ihrer Religionspäda-

33 ÖZDİL, Ali Özgür: Islamische Theologie und Religionspädagogik in Europa, Stuttgart: Kohlhammer 2011, 239.

34 TAKIM 2016 [Anm. 5], 13.

35 Vgl. EBD., 14.

36 Vgl. SEJDINI, Zekirija: Theologische und anthropologische Grundlagen religiösen Lernens, in: SARIKAYA, Yaşar / BÄUMER, Franz-Josef (Hg.): Aufbruch zu neuen Ufern, Münster / New York: Waxmann 2017, 173–185, 174.

37 Vordergründig betrifft die Thematik die Folgen der Zuwanderung von mehrheitlich muslimischen Familien aus Balkanländern, die damit verbundenen Einflüsse auf das Klassenbild und die religiöse Erziehung von Kindern in Österreich und Deutschland. Es bestehen Bedürfnisse und Herausforderungen im Bereich der muslimischen Bevölkerung, die Ernährung, religiöse Praxis und Umgang mit Nichtmuslim*innen betreffen; jedoch fehlen Lehrstühle und Weiterbildungsmöglichkeiten für Islamische Theologie, um Fragen zu klären, die im Zusammenhang mit dem Bau von Moscheen, IRU und der Ausübung von religiösen Pflichten auftreten. Vgl. ÖZDİL 2011 [Anm. 33], 62–67.

38 Vgl. TAKIM 2016 [Anm. 5], 31.

39 Vgl. SEJDINI, Zekirija: Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23 (2015) 21–28, 21.

40 Vgl. EBD.

41 Die Etablierung der Lehrstühle für IRP und Theologie in Österreich hängt eng mit der Einführung des IRU zusammen und hat sich seit 1982/83 nur geringfügig verändert. Aufgrund eines Mangels an Personal und Ausbildungsmöglichkeiten von islamischen Religionslehrer*innen in Österreich wurden anfangs Lehrkräfte aus dem Ausland engagiert. Die Mehrheit von diesen war theologisch ausgebildet, wodurch auch die Islamische Theologie im Vergleich zur IRP im Schulunterricht präsenter war, was jedoch den schulischen Bedürfnissen nicht gerecht werden konnte.

gogik in Österreich zu verzeichnen ist; er sieht diese noch in der Orientierungs- und Entwicklungsphase“ verhaftet.“⁴²

Ziel der Religionspädagogik ist es, die Schüler*innen darin zu unterstützen, ein tiefes Verständnis für ihren Glauben, Offenheit gegenüber anderen Überzeugungen und Kulturen sowie die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe zu entwickeln. Es ist wichtig, das Zusammenspiel von IRP und Theologie zu berücksichtigen, um den aktuellen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Eine zentrale Aufgabe der IRP besteht darin, religiöse Vielfalt in einer pluralen Gesellschaft zu erhalten und zu fördern. Nach Sejdini erscheinen „Mehrdimensionalität, Interaktionalität, Prozessorientierung, Kontingenzbewusstsein, Pluralitätsfähigkeit, Kontextbezug und die Berücksichtigung der Lebensrealität als unverzichtbare universelle Komponenten einer ‚europäischen Religionspädagogik‘“. ⁴³ Der Religionsunterricht soll den Schüler*innen demnach im Rahmen eines Religionspluralis die Möglichkeit eröffnen, ihren eigenen Glauben aktiv und kritisch zu reflektieren, ihre eigene Identität im Kontext ihrer religiösen Überzeugungen zu entwickeln und ein Verständnis für die Vielfalt und den respektvollen Umgang mit Weltreligionen, -ansichten und Kulturen zu erlernen, d.h. die Entwicklung interkultureller und interreligiöser Kompetenzen der Schüler*innen fördern.

Die islamische Theologie ist aber nicht in der Lage, die genannten Erwartungen und Aufgaben allein zu erfüllen, sie kann diesen Forderungen ohne ihrer Schwesterdisziplin der Religionspädagogik nicht nachkommen. Genauso sollte „die islamische Religionspädagogik von der islamischen Theologie wissenschaftlich begleitet werden“. ⁴⁴ Dafür sind neue Konzeptionen erforderlich, die nur dann erfolgreich sein können, wenn Theologie und Religionspädagogik zusammenarbeiten und aufeinander abgestimmt sind. Sejdini zufolge können religionspädagogische und didaktische Konzepte und Konzeptionen nur dann entstehen, wenn die Zusammenarbeit zwischen Theologie und Religionspädagogik auf Anerkennung und einer Haltung des Voneinander-Lernen-Wollens basiert. ⁴⁵

Diese Zusammenarbeit kann sehr befruchtend sein, so können beide Disziplinen von einer ‚friedvollen‘ Koexistenz bzw. von einem Dialog auf Augenhöhe profitieren. Theologie liefert den theoretischen Rahmen, während Religionspädagogik

42 Vgl. SEJDINI 2017 [Anm. 36], 21.

43 EBD., 26.

44 TAKIM 2016 [Anm. 5], 123.

45 Vgl. SEJDINI 2017 [Anm. 36], 27.

innovative Wege findet, theologische Konzepte praktisch zugänglich zu machen.⁴⁶

Yaşar Sarikaya zufolge sind muslimische Theolog*innen und Religionspädagog*innen herausgefordert, „das religiöse Wissen neu zu denken, es innerhalb des gegenwärtigen Kontextes zu verorten und in ein Verhältnis zu den sich wandelnden sozialen Ordnungen und kulturellen Praktiken zu setzen, damit es Orientierung bieten und sozial integrierend wirken kann“.⁴⁷ Hierin weißt Sarikaya auch auf die Notwendigkeit hin, Religionspädagogik und Theologie gegenwärtig neu zu kontextualisieren.

Die neu entstandenen gegenwärtigen Herausforderungen verlangen nach einer Auslegung von Qur’an und Sunna, die schüler*innenorientiert ist, sodass „eine Vergegenwärtigung der Themen im eigenen Kontext [vorgenommen wird], um die Inhalte mit Leben zu füllen und in Beziehung mit Lebenswirklichkeit zu bringen“.⁴⁸ Religionspädagogik vermittelt nicht nur theologisches Wissen, sondern unterstützt auch die persönliche religiöse Entwicklung der Schüler*innen. Die islamische Theologie trägt dazu bei, indem sie den Kontext und die Bedeutung religiöser Überzeugungen und Praktiken erklärt und vermittelt.

Trotz der anhaltenden Debatten⁴⁹ über das Verhältnis zwischen Theologie und Religionswissenschaft und der Etablierung der IRP und Religionswissenschaft⁵⁰ / Islamwissenschaft⁵¹ als eigenständige Disziplinen⁵² mit eigenen Zielen, Methoden und Herangehensweisen können bestimmte Bereiche identifiziert werden, in denen sie sich gegenseitig bereichern und zur Entwicklung der jeweils anderen Disziplin beitragen können. Die Zusammenarbeit⁵³ zwischen islamischen Religi-

46 Vgl. SEJDINI 2015 [Anm. 39], 26.

47 SARIKAYA, Yaşar: Islamische Religionspädagogik als Medium der Erneuerung islamisch-religiösen Wissens, in: SARIKAYA, Yaşar / AYGÜN, Adem (Hg.): Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis, Münster / New York: Waxmann 2016 (= Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik 1), 61 – 83, 77.

48 SEJDINI 2015 [Anm. 39], 27.

49 Vgl. MOLENDIJK, Arie L.: Der Kampf um die Religion in der Wissenschaft, in: GRAF, Friedrich Wilhelm / VOIGT, Friedemann (Hg.): Religion(en) deuten. Transformationen der Religionsforschung, Berlin / New York: De Gruyter 2010.

50 Religionswissenschaftliche Institutionen untersuchen zwar den Islam und das Judentum, aber es gibt dennoch eigenständige Disziplinen wie Islamwissenschaft und Judaistik, die sich von der Religionswissenschaft unterscheiden. Diese Disziplinen beharren auf ihre Autonomie und argumentieren, dass der Islam und das Judentum nicht ausschließlich als Religion betrachtet werden können, sondern spezifische Merkmale aufweisen, die sie von der allgemeinen Definition von ‚Religion‘ unterscheiden. Diese Merkmale werden in der Regel durch philologische Untersuchungen des islamischen und jüdischen Kanons bestimmt.

51 Die Religionswissenschaft und Islamwissenschaft wurden zwischen 1900 und 1910 gleichzeitig an deutschsprachigen Universitäten etabliert. Daraus folgt auch die Bezeichnung im Text: Islamwissenschaft.

52 Vgl. SCHULZE, Reinhard: Islamwissenschaft und Religionswissenschaft. Religion(en) deuten: Transformationen der Religionsforschung, in: GRAF, Friedrich Wilhelm / VOIGT, Friedemann (Hg.): Religion(en) deuten. Transformationen der Religionsforschung, Berlin / New York: De Gruyter 2010, 81–202.

53 Vgl.: CEYLAN, Rauf / SAĞLAM, Coşkun: Zwei Disziplinen, ein Forschungsgegenstand – Die Reaktualisierung der Frage hinsichtlich des Verhältnisses von Religionswissenschaft und Theologie im Kontext der Institute für Islamische Theologie, in: DERS. u. a. (Hg.): Die Bedeutung der Religionswissenschaft und ihrer Subdisziplinen als Bezugswissenschaften für die Theologie, Lausanne: Peter Lang 2016.

onspädagog*innen und Islamwissenschaftler*innen in interdisziplinären Forschungsprojekten ermöglicht die Untersuchung vielfältiger Ansichten, die sowohl für die praktische Religionspädagogik als auch für die wissenschaftliche Analyse relevant sind und zu einem tieferen Verständnis des Islam führen können.

Informelle Dialoge und Austausch zwischen Vertreter*innen beider Disziplinen fördern das gegenseitige Verständnis und führen zu neuen Erkenntnissen, die beide Bereiche erweitern können. Die historisch-kritische Analyse religiöser Texte in der Islamwissenschaft ist auch für die IRP relevant und ermöglicht neue Erkenntnisse bezüglich des historischen Kontexts des Islam.⁵⁴ Diese Ergebnisse können in die Lehrpläne und Bildungsinhalte der IRP einfließen, um eine breitere Perspektive auf den Islam zu fördern und die religiöse Erziehung zu bereichern. Obwohl es viele Überschneidungen und Austauschmöglichkeiten gibt, bleiben die beiden Disziplinen grundsätzlich voneinander getrennt, da sie unterschiedliche Schwerpunkte und Ziele verfolgen.

In Zukunft bleibt die enge Verbindung zwischen den genannten Disziplinen essenziell, um ein umfassendes Verständnis des Islam und seiner religiösen Traditionen im Einklang mit den pädagogischen Zielen zu fördern.

3. Zwischenergebnis

Es hat sich gezeigt, dass die Bedeutung der Bezugswissenschaften – sei es Theologie oder Religionswissenschaften – für die islamische oder die christlich-konfessionelle Religionspädagogik unterschiedlich sein kann. Während sich die IRP auf die Religions- und Islamwissenschaft bezieht, entwickelte sich die christlich-konfessionelle Religionspädagogik aus der jeweiligen Theologie. Angesichts aktueller Entwicklungen im konfessionellen Religionsunterricht stellt sich die Frage, ob ein solcher Hoheitsanspruch aufrechterhalten werden kann oder ob die Ansätze der IRP konstruktivere Lösungen bieten. In diesem Kontext dient die Komparative Theologie mit ihren fünf Grundhaltungen als geeignetes Instrumentarium, um diese Frage zu untersuchen und zu beantworten.

4. Komparative Theologie und deren fünf Grundhaltungen

Die Komparative Theologie ist eine vergleichsweise junge Disziplin, die sich vor allem in den letzten 20 Jahren im englischsprachigen Raum etabliert hat und das Ergebnis eines interdisziplinären Dialogs zwischen Theologie, Religionswissenschaft und Philosophie darstellt. Ihre Anfänge lassen sich bei Theolog*innen

54 Vgl.: KHORCHIDE, Mouhanad: Islam ist Barmherzigkeit: Grundzüge einer modernen Religion, Freiburg in Breisgau: Herder²2015.

und Religionswissenschaftler*innen wie Rudolf Otto und Annemarie Schimmel sowie bei buddhistischen und hinduistischen Gelehrten wie beispielsweise Aloys Pieri in Asien finden.⁵⁵

Die Komparative Theologie zeigt nicht nur einen möglichen Weg auf, um einen Paradigmenwechsel im interreligiösen Lernen – auch und gerade im schulischen Bereich – zu erreichen, sondern liefert angesichts gesellschaftlicher Aufgaben und Herausforderungen Impulse für die Theologie im Allgemeinen und dem (Selbst-)Verständnis von Religionspädagogik im Besonderen. Die zentrale Zielsetzung der Komparativen Theologie liegt in der Entwicklung eines tiefen Verständnisses für die Vielfalt religiöser Traditionen und die Komplexität spiritueller Erfahrungen. Dabei setzt sie auf eine kontextgebundene und mikrologische Herangehensweise, die von einer theologischen Binnenperspektive ausgeht und in einer bestimmten Konfession verwurzelt ist.⁵⁶ Keineswegs strebt sie an, sich von Anfragen seitens andersreligiöser Perspektiven zu dispensieren,⁵⁷ weshalb sie den Bezug zur Instanz des Dritten als unabdingbar erachtet, um eine ‚kontrollierende‘ Außenbetrachtung von Religion sicherzustellen. Diese kann entweder vonseiten einer dritten Fremdreligion kommen oder auch von der Philosophie, dem Atheismus oder dem Agnostizismus.⁵⁸ Im Folgenden werden die fünf Grundhaltungen der Komparativen Theologie erläutert, um ihr Anliegen zu verdeutlichen.

Die erste Grundhaltung der Komparativen Theologie, die doktrinale bzw. epistemische Demut, fordert eine demütige Haltung hinsichtlich der Wahrheit der eigenen Religion aufgrund der erkenntnistheoretischen Grenzen und Vorläufigkeit des Nachdenkens über göttliche Offenbarung⁵⁹. Die Komparative Theologie ist sich ihrer Verwundbarkeit und der Reversibilität ihrer Erkenntnisse bewusst, was ihre dialogische Offenheit und Offenheit für Einsprüche erklärt.

55 Vgl. VON STOSCH, Klaus: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn u. a.: Schöningh 2012 (= Beiträge zur Komparativen Theologie 6), 137–138; CLOONEY, Francis / VON STOSCH, Klaus (Hg.): How to Do Comparative Theology, New York: Fordham University Press 2018; BRECHT, Mara / REID B. Lockling (Hg.): Comparative Theology in the Millennial Classroom. Hybrid Identities, Negotiated Boundaries, New York / London: Routledge 2016; MOYAERT, Marianne: Comparative Theology: Between Text and Ritual. In The Past, Present, and Future of Theologies of Interreligious Dialogue. Edited by Terrence Merrigan and John Friday, Oxford: Oxford Academic 2017, 184–200.

56 Vgl. EBD., 134–148. 156.

57 Vgl. EBD., 324.

58 Vgl. EBD., 330; KÄBISCH, David / PHILIPP, Laura: Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, in: LINDNER, Konstantin u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg im Breisgau / Basel / Wien: Herder 2017, 238–257, 246.

59 Vgl. EBD., 156.

Die zweite Grundhaltung setzt konfessionelle Verbundenheit zur eigenen Tradition sowie klare Standpunkte und Positionierungen voraus,⁶⁰ um einen authentischen Dialog zu erreichen und den Blick auf das Eigene vom Anderen aus zu erhellen.

Die dritte Grundhaltung der Komparativen Theologie betont die Unterstellung von Kommensurabilität und die Wahrnehmung von Unterschieden als fruchtbares Potenzial für die Suche nach Wahrheit.⁶¹

Eine empathische Herangehensweise geht aus der vierten Grundhaltung hervor. Sie ist entscheidend, um dem Gegenüber Raum im eigenen Denken zu geben und eine deutende Innenperspektive anzuerkennen und zu würdigen. Die geforderte Sensibilität bzw. Empathie ist an eine gewisse Unverfügbarkeit gebunden, da es nicht möglich ist, eine solche Affizierung mittels einer bestimmten Technik zu erlernen. So wird deutlich, dass mit der vierten Grundhaltung neben einer psychologischen bzw. sozialen immer auch eine spirituelle Dimension angesprochen wird.⁶²

Die fünfte Grundhaltung besteht in der Gastfreundschaft für die mögliche Wahrheit des Anderen. Entsprechend geht es darum, dem Fremden als Gast im eigenen Denken Platz einzuräumen und aktiv mit ihm in Kontakt zu treten.⁶³ Hierbei ist es wichtig, Differenzen anzuerkennen und Empathie zu schulen. Gastfreundschaft erfordert eine Einübung und Offenheit für die Wahrheit des Gegenübers sowie die Bereitschaft, bekanntes Terrain zu verlassen und Veränderungen zuzulassen: „Die uneingeschränkte Andersheit des Gastes ist Bedingung von Gastfreundschaft.“⁶⁴

Zu beachten ist auch die nicht immer positive Konnotation des Begriffs ‚Gast‘. Vor dem Hintergrund der geschichtlichen Entwicklung der beiden Länder Deutschland und Österreich wohnt dem Begriff ein negativer Beigeschmack mit Blick auf die Verbindung zu Gastarbeiter*innengenerationen inne: Wer zu Gast ist, dem wird die Möglichkeit verwehrt, sich als Einheimische*r zu fühlen. Diese Sichtweise hat dazu geführt, dass der Begriff auch immer wieder für politische Zwecke missbraucht wird und in diversen gesellschaftspolitischen Diskursen Machtverhältnisse zum Vorschein bringt. Um dies zu verhindern, ist es hilfreich,

60 Vgl. EBD., 17–18.

61 Vgl. EBD., 159.

62 Vgl. EBD., 161.

63 Vgl. VON STOSCH 2012 [Anm. 55], 164.

64 ENGEL, Ulrich: Armut als Gabe und Gastfreundschaft. Zur biopolitischen Relevanz der *communitas* nach Roberto Esposito, in: MÖLLENBECK, Thomas / SCHULTE, Ludger (Hg.): Armut. Zur Geschichte und Aktualität eines christlichen Ideals, Münster: Aschendorff 2015, 313–329, 325.

sich der eigenen Rolle bewusst zu werden und der Frage nachzugehen: ‚Wann ist jemand ein/e gute/r Gastgeber*in?‘

Durch die Anwendung unterschiedlicher Lehrmethoden in der Komparativen Theologie wird jungen Menschen unterschiedlicher Kulturen, Religionszugehörigkeiten und Weltanschauungen die Möglichkeit geboten, die eigene Identität zu stärken und die eigenen Kompetenzen und Kenntnisse zu erweitern, d.h. durch das Andere und seine Andersartigkeit zu lernen. Für junge Menschen ist ein solcher Lernprozess gegenwärtig von entscheidender Bedeutung. Um aufgenommen zu werden, lernen die Jugendlichen die Kultur des/der Gastgeber*in kennen.⁶⁵

Anzumerken ist, dass aus religionspädagogischer Perspektive die Rolle des Gastes sowie der Gastgeber*innen in einer bidirektionalen Position steht: Beide übernehmen wechselseitig die Rolle des Gastes bzw. des/r Gastgeber*in.

5. Ergebnis

Die Komparative Theologie ist von Natur aus offen für verschiedene Bezugsgrößen, darunter andere Religionen, Weltanschauungen und auch die Religionswissenschaft. Diese vielfältigen Bezüge wirken als Korrektiv und regen zu kritischer Reflexion und Demut an. Die Pluralität ihrer Bezüge ermöglicht der Komparativen Theologie, eine spirituelle und religiöse Innenperspektive einzunehmen und die Gründe hinter den Glaubensperspektiven und Lebensweisen von Menschen zu verstehen. Gleichzeitig bemüht sie sich, diese Perspektiven zu brechen und multiperspektivisch zu arbeiten, um andere Sichtweisen und Religionsverständnisse empathisch zu erkunden. Dabei ist sie dialogorientiert und fördert eine gründliche Auseinandersetzung mit existenziell relevanten Themen und religiösen Fragestellungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln.

Übertragen auf die zugrundeliegende Thematik dieses Beitrags bedeutet dies, dass die Frage, welcher primären Bezugswissenschaft die Religionspädagogik zugeordnet werden kann, keineswegs im Sinne einer Entscheidungsfrage verstanden werden sollte. So haben vor allem die vorausgehenden Analysen zum Verhältnis der IRP zur islamischen Theologie und zur Religionswissenschaft gezeigt, dass eine Bezugsgröße die jeweils andere nicht ausschließen muss, sondern allen Gelegenheit gegeben werden sollte, ihr je eigenes erkenntnisreiches Potenzial zu entfalten. In diesem Sinne könnte die IRP eine gewisse Vor-

65 Vgl. VODIČAR, Janez: Komparativna teologija kao jedan od mogućih izazova vjerskog odgoja u kontekstu globalnih migracija, in: GARMAZ, Jadranka / ŠEGULA, Andrej (Hg.): Probuditi kreativnost. Izazovi učenja i poučavanja u kontekstu pandemije i migracija, Split: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilište u Splitu Katolička izdavačka kuća / časopis Crkva u svijetu 2022, 45–57, 56.

bildfunktion für die christlichen Religionspädagogiken übernehmen und insofern als Wegweiser dienen, als Religionswissenschaft und Theologie nicht als einander exkludierende Größen bzw. Dualismus begriffen werden müssen, sondern vielmehr als ein produktives Spannungsfeld in dem Sinne, dass die Religionspädagogik sowohl mit der Bezugsgröße Theologie als auch Religionswissenschaft Hand in Hand arbeiten kann.