

**Das Dialogpotential in deutschen ev. christlichen und islamischen
Religionsschulbüchern.**

Ein Vergleich auf Grundlage der Theologie der Religionen

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)

vorgelegt von

Maria Höppe

an der Europa-Universität Flensburg

1. Gutachter: Prof. Dr. Ralf K. Wüstenberg, Europa-Universität Flensburg
2. Gutachter: Prof. Dr. Hartmut Rosenau, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Flensburg, 13.12.2021

Für Papa

Inhalt

Inhalt	2
Abbildungsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis.....	4
Einleitung.....	5
TEIL I – Einführung (in den theoretischen Hintergrund)	15
1 Theologie der Religionen – Interreligiöse Theologien.....	15
1.1 Religionstheologie	16
1.2 Dialog und Begegnung aufgeschlüsselt	23
1.3 Die Komparative Theologie	31
Exkurs: Komparative Theologie im Unterricht	39
1.4 Forschungsschnittstellen	42
2 Schulbuchforschung – interreligiöses Lernen.....	49
2.1 Schulbuchforschung im Hinblick auf interreligiöse Fragestellungen	49
2.2 Interreligiöser Religionsunterricht	55
Interreligiöse Konzepte im (christlichen) Religionsunterricht.....	56
Exkurs I: Der Lehrplan des ev. Religionsunterrichts hinsichtlich anderer Religionen	61
Exkurs II: Das islamische Religionsschulbuch im islamischen Religionsunterricht.....	64
3 Untersuchungsgegenstand, Vorgehensweise, Analysekriterien	73
TEIL II – Analyse der Religionsschulbücher	83
1 Klassenstufe 5/6: Darstellung des Religionsanderen	83
1.1. Der Islam in evangelisch christlichen Religionsbüchern.....	85
1.1.1 Kursbuch Religion Elementar 1.....	85
1.1.2 Das Kursbuch Religion 1.....	91
1.1.3 Reli plus 1.....	97
1.1.4 Moment mal! 1	102
1.1.5 Religionsbuch 1	107
1.1.6 Ortswechsel 5/6	114
1.2 Das Christentum in islamischen Religionsbüchern.....	120
1.2.1 Saphir 5/6.....	120
1.2.2 EinBlick in den Islam 5/6	130
1.3 Ertrag I: Systematischer Quervergleich der Religionsbücher der Klassenstufe 5/6	138

Inhalt

2	Klassenstufe 7/8: Darstellung des Religionsanderen	150
2.1	Der Islam in evangelisch christlichen Religionsbüchern	151
2.1.1	Ortswechsel 7/8	151
2.1.2	Moment mal! 2	158
2.1.3	reli plus 2	167
2.2	Das Christentum in islamischen Religionsbüchern	173
2.2.1	Saphir 7/8.....	173
2.2.2	EinBlick in den Islam 7/8	186
2.3	Ertrag II: Systematischer Quervergleich der Religionsbücher der Klassenstufe 7/8.....	195
3	Klassenstufe 9/10: Darstellung des Religionsanderen	203
3.1	Der Islam in evangelisch christlichen Religionsbüchern	204
3.1.1	Ortswechsel 9/10	204
3.1.2	Moment mal! 3	209
3.1.3	reli plus 3	213
3.2	Das Christentum in islamischen Religionsbüchern	220
3.2.1	Saphir 9/10.....	220
3.3	Ertrag III: Systematischer Quervergleich der Religionsbücher der Klassenstufe 9/10	232
	TEIL III – Ergebnisse.....	239
1	Rückblick auf die theoretischen Forschungsgrundlagen.....	239
2	Kurzzusammenfassungen aus den Analysen	243
3	Ergebnisse aus den systematischen Quervergleichen (Erträge I-III)	246
4	Literaturverzeichnis.....	260
	Sach- und Fachliteratur.....	260
	Schulbücher und Lehrendenhandbücher.....	271
	Eidesstattliche Erklärung.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gliederung der Arbeit	14
Abbildung 2: Dialogebenen	27
Abbildung 3: Dialogische Begegnung und Dialogebenen, Erweiterung des Modells	29
Abbildung 4: Beziehungsvorbereitung, Erweiterung des Modells.....	30
Abbildung 5: Darstellung der Formen interreligiöser Auseinandersetzung.....	47

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Aufnahme der zu analysierenden Religionsbücher hinsichtlich der Klassenstufen	75
Tabelle 2: Ausschnitt der Klassenstufe 5/6 der Tabelle 1: Übersicht der Aufnahme der zu analysierenden Religionsbücher hinsichtlich der Klassenstufen.....	83
Tabelle 3: Überblick Das Kursbuch Religion 1	91
Tabelle 4: Überblick Reli plus 1	97
Tabelle 5: Überblick Moment mal! 1	102
Tabelle 6: Überblick Religionsbuch 1.....	107
Tabelle 7: Überblick Ortswechsel 5/6.....	114
Tabelle 8: Überblick Saphir 5/6	121
Tabelle 9: Überblick EinBlick in den Islam 5/6.....	130
Tabelle 10: Ausschnitt der Klassenstufe 7/8 der Tabelle 1: Übersicht der Aufnahme der zu analysierenden Religionsbücher hinsichtlich der Klassenstufen.....	150
Tabelle 11: Überblick Ortswechsel 7/8.....	151
Tabelle 12: Überblick Moment mal! 2.....	158
Tabelle 13: Überblick reli plus 2.....	167
Tabelle 14: Überblick Saphir 7/8	174
Tabelle 15: Überblick EinBlick in den Islam 7/8.....	187
Tabelle 16: Ausschnitt der Klassenstufe 9/10 der Tabelle 1: Übersicht der Aufnahme der zu analysierenden Religionsbücher hinsichtlich der Klassenstufen.....	203
Tabelle 17: Überblick Ortswechsel 9/10.....	204
Tabelle 18: Überblick Moment mal! 3.....	209
Tabelle 19: Überblick reli plus 3.....	213
Tabelle 20: Überblick Saphir 9/10	221
Tabelle 21: Kurzdarstellung der Analyse Kriterien	248

Einleitung

Schulbücher stellen im deutschen Schulsystem Kernelemente dar. Auf Grundlage von Schulbüchern lernen Schüler*innen die Inhalte des jeweiligen Lehrplans und zeigen dadurch auf, welches Wissen in der Institution Schule vermittelt werden soll. Das Georg-Eckert-Institut (GEI)¹ erläutert dahingehend, dass Schulbuchtexte beeinflussen, welches Wissen in der Schule weitergegeben wird.² In einer Studie zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslim*innen in Schulbüchern europäischer Länder wurde aufgezeigt, „dass Schulbuchdarstellungen gesellschaftlich dominante Einstellungen widerspiegeln und gleichzeitig prägen. Schulbücher haben den Anspruch ganzen Generationen objektivierte Weltwissen jenseits aktualistischer Meinungsmache zu vermitteln“³. Hinsichtlich der Interreligiosität zeigt Johannes Lähnemann⁴ anhand einer Studie von Udo Tworuschka (1986) zum Islambild in deutschen Schulbüchern auf, „dass Schulbücher ein Schlüssel für den [...] interreligiösen Dialog sein können; denn [...] sie verdeutlichen den Stand der gegenseitigen Wahrnehmung [...] [und] sie spiegeln die theologische und pädagogische Wissenschaft in dem jeweiligen Land.“⁵ Gegenwärtig leben in Deutschland Menschen unterschiedlicher Religionen, sodass ein religiöser Pluralismus vorherrscht. Nach dem Christentum ist der islamische Glaube (mit ca. 3,5 %) am häufigsten vertreten.⁶ Schon anhand der beiden benannten Forschungen vom GEI und von Udo Tworuschka, die später ausführlichere Betrachtung finden, wird deutlich, dass in deutschen Schulbüchern keine umfassenden, sondern größtenteils pauschalisierende oder gar inkorrekte Darstellungen von islamischen Glaubensinhalten das Islambild bestimmen.⁷ Ein wertschätzender interreligiöser Dialog auf Grundlage einer solchen Akzentuierung der Schulbücher kann nur schwer gelingen.

Im interreligiösen Dialog besteht das Grundproblem der Spannung vom eigenen religiösen Wahrheitsanspruch und der Toleranz der*dem Religionsanderen gegenüber. Diese Spannung ist Thema der Theologie der Religionen als Teilgebiet des dogmatischen

¹ Das Georg-Eckert-Institut widmet sich der interdisziplinären und internationalen Schulbuchforschung.

² Vgl. Georg-Eckert-Institut (2011), S. 4.

³ GEI (2011), S. 4.

⁴ in Lähnemann (2006), S. 111.

⁵ Ebd.

⁶ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2020).

⁷ Siehe Kapitel 2.1 und vgl. Georg-Eckert-Institut (2011), S. 4ff; Tworuschka, Udo et al. (1986); sowie Lähnemann (2006), S. 111f.

Apparats der Systematischen Theologie. Innerhalb der Theologie der Religionen lassen sich die beiden Aspekte (Wahrheitsanspruch und Toleranz) durch den Ansatz des positionellen Pluralismus miteinander vereinbaren, den ich aber, wie im Einzelnen inhaltlich später darzulegen ist, mit dem mutualen Inklusivismus und methodisch mit Aspekten der Komparativen Theologie verbinde.⁸ Auf diese Weise ergänzen sich die Ansätze, sodass von der theoretischen Grundlage eine methodische, in der Praxis umzusetzende Möglichkeit der dialogischen Begegnung gelingen kann.

Es lässt sich aufzeigen⁹, dass eine Forschungslücke im Bereich der Verbindung von Systematischer Theologie, genauer deren Teilgebiet der Theologie der Religionen, und der Schulbuchforschung bzw. Religionspädagogik existiert. So stellte schon Christoph Bochinger diese Diskrepanz fest:

„Die meisten Menschen im Land – vermutlich auch die Mehrzahl der ReligionslehrerInnen, PfarrerInnen und anderer Multiplikatoren – schöpfen ihre Kenntnisse über nicht-christliche Religionen aus Schulbüchern und ähnlichen sekundären Informationsquellen. Diese sind nicht selten ohne die nötige inhaltliche Kompetenz geschrieben und transportieren Fehler, Missverständnisse und Verzerrungen in der Wahrnehmung der betreffenden Religion weiter, die von den zuständigen Fachdisziplinen längst erkannt und überwunden sind.“¹⁰

Die Konsequenz, die ich aus systematisch-theologischer Perspektive aus dieser Problemlage ziehe, ist die Verbindung der beiden Disziplinen. So bearbeitet die vorliegende Arbeit die Fragestellung, inwiefern Schulbücher des Religionsunterrichts Ansätze einer Theologie der Religionen nutzen, um das Religionsandere darzustellen und in die dialogische Begegnung zu leiten.

Aufgrund der bestehenden Forschungen¹¹ und einer Sichtung der Lehrpläne des Religionsunterrichts¹² lässt sich schon vorab das Problem wahrnehmen, dass sich die Schulbücher des Religionsunterrichts mit keiner hinreichenden Verbindung zwischen der Schulbuchforschung und der neueren Entwicklung der Theologie der Religionen ausmachen lassen.

Auf dieser Grundlage verfolgt diese Arbeit folgende Ziele:

⁸ Dies wird in Kapitel 1.2 näher erläutert.

⁹ Siehe dazu auch Kapitel 2.1.

¹⁰ Bochinger (2003), S. 86.

¹¹ Siehe dazu ausführlicher Kapitel 2.1.

¹² Siehe dazu ausführlicher Kapitel 2.2 Exkurs I.

Einleitung

- eine kritische Überprüfung der Schulbücher (und ihrer Lehrendenhandreichungen) hinsichtlich der Thematisierung des Religionsanderen und des Dialogpotentials,
- eine konstruktive Darlegung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten (Vergleich¹³) zwischen christlichen und islamischen Schulbüchern hinsichtlich der Thematisierung des Religionsanderen und des Dialogpotentials und
- einen weiterführenden Hinweis auf die Notwendigkeit einer Reform der Schulbücher.

Diese Ziele erweisen sich als einschlägig, da, wie einleitend aufgezeigt, Schulbücher einen bedeutenden Stellenwert im Schulunterricht und damit der Bildung in einer Gesellschaft besitzen.

In den schon kurz und später ausführlicher dargestellten bestehenden Schulbuchforschungen¹⁴ wird vornehmlich analysiert, welches Bild des Religionsanderen in Schulbüchern dargestellt wird. Dabei wird a) der Fokus nicht alleinig auf Religionsbücher gesetzt, sondern es werden Schulbücher aus verschiedenen Fächerdisziplinen analysiert, sodass eine andere Fokussierung entsteht; b) kein analytischer Bezug zu interreligiösen Vergleichen (auf Rückbezug zu der Theologie der Religionen) vorgenommen. So zeigt sich die wissenschaftliche Relevanz dieser Arbeit. Darüber hinaus wird eine gesellschaftliche Relevanz deutlich. Ich erinnere mich an ein Gespräch mit Riem Spielhaus (2018), in welchem wir über interreligiöse Schulbuchforschungen sprachen und übereinkamen, dass wir (als Gesellschaft, Theolog*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen, Gläubige) inzwischen mehr von den Schulbüchern erwarten können, als dass das jeweils Religionsandere korrekt und ohne Verzerrung dargestellt wird – nämlich, dass wir dialogische Begegnung erwarten können sollten. So zeigt sich meine Arbeit mit dem Schwerpunkt der Untersuchung des Dialogpotentials der Religionsschulbücher als gesellschaftlich von Interesse. Damit zeigt sie außerdem einen gravierenden Unterschied zu den bisherigen Forschungen auf, die größtenteils Darstellungen des jeweiligen anderen Bildes des Religionsanderen in den Blick nehmen, ohne den interreligiösen Dialog zu betrachten.

¹³ die sich vor allem hinsichtlich der steigenden polarisierenden Gesellschaft, die die Religion des Islam als Feindbild des Christentum sieht, als wertvolle Erkenntnisse erweisen. (Vgl dazu: Decker, O; Brähler, E. (Hg.), Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018, Gießen 2018.).

¹⁴ Die benannten und weitere Forschungen hinsichtlich der Schulbuchuntersuchungen werden im Kapitel 2.1 dargestellt.

Um die Forschungsfrage zu bearbeiten, stellt sich die Frage nach der adäquaten Methodik. Wie bereits aufgezeigt, wird in der vorliegenden Arbeit der Diskurs der Theologie der Religionen auf die Schulbücher angewendet. Normative Grundlage meiner Forschung ist die Theologie der Religionen als Teilgebiet der Systematischen Theologie, das Anwendungsgebiet bilden christliche und islamische Schulbücher des Religionsunterrichts. Adäquat zur Bearbeitung meiner Forschungs- und Problemlage ist zunächst die Methode des Vergleichs. Im Blick auf die Methodik des Vergleichs stellt Jürgen Kocka in Zusammenarbeit mit Heinz-Gerhard Haupt grundsätzliche Aufgaben und Funktionen des Vergleichs heraus.¹⁵ Zum einen betonen sie, dass die Frage nach Unterschieden und Ähnlichkeiten sich von Arbeiten abgrenzt, die Aspekte gleichsetzen oder Wechselwirkungen analysieren. In zweiter Hinsicht unterscheiden sie zwischen zwei Grundtypen: Zum einen in dem Vergleich, der die Kontrastierung und damit Unterschiede in den Vergleichsfällen hervorhebt, und zum anderen den Vergleich, der die Übereinstimmungen und Generalisierungen zu allgemeinen Zusammenhängen befördert.¹⁶ Zum dritten stellen sie vier methodische Funktionen heraus: die heuristische, deskriptive, analytische und paradigmatische Funktion. Die Perspektive der Heuristik stellt dar, dass es durch den Vergleich ermöglicht wird, Fragen und Probleme zu erkennen, die ohne den Vergleich nicht (leicht) erkennbar wären. In deskriptiver Hinsicht wird der Vergleich zur Hervorhebung einzelner Aspekte gebraucht, wobei die Auswahl der Vergleichsobjekte unterschiedliche Ergebnisse hervorruft. In Bezug auf die analytische Funktion werden durch den Vergleich Sachverhalte aufgeklärt, die darüber hinaus fordern, die Bedingungen des Verlaufs, der Entstehung oder Ausprägung zu erklären. Auch die Möglichkeit des Testens von Hypothesen und das Erkennen von Regelmäßigkeiten zählen dazu. Zuletzt zeigt sich in paradigmatischer Hinsicht, dass der Vergleich neue Konstellationen der Vergleichsmöglichkeiten darstellt, sodass sich der Blick erweitert und der eigentliche Aspekt in Bezug auf die neuen Möglichkeiten die Selbstverständlichkeit verliert.¹⁷ In der vorliegenden Arbeit dient methodisch der Vergleich der Deskription und Analyse, sodass die Darstellung der jeweils anderen Religion wechselseitig aufgezeigt wird.

¹⁵ Vgl. Kocka/Haupt (1996).

¹⁶ Vgl. ebd., S. 9ff.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 12ff.

Tertium Comparationis, also das Dritte, worauf hin verglichen wird, ist der in den Schulbüchern des Religionsunterrichts jeweils verfolgte interreligiöse Ansatz. Um diese Dialogkonzeptionen zu analysieren, bedarf es einer differenzierten Betrachtung der Dialogansätze und der dargelegten Zugänge der Theologie der Religionen. Die Betrachtung aus der Perspektive der Systematischen Theologie scheint hinsichtlich der schwach bzw. unprofiliert wahrgenommenen Positionierung der Schulbücher hilfreich.¹⁸ Als methodischer Referenzpunkt aus der Systematischen Theologie heraus dient zudem die Komparative Theologie, die in ihrem Ansatz sechs methodische Grundsätze verfolgt. Diese Grundsätze beziehen sich auf die Art und Weise, wie sich der*dem Religionsanderen im Dialog begegnet werden sollte.¹⁹ In die Betrachtung durch diese Methodik fallen ev. christliche und islamische Schulbücher, die seit 2010 veröffentlicht und in Deutschland im islamischen sowie ev. christlichen Religionsunterricht in den Klassenstufen 5/6, 7/8 und 9/10 genutzt werden. Sie werden analysiert auf Grundlage von Analysekriterien, die aus der Theorie und Forschungsgrundlage abgeleitet werden.²⁰

Im Folgenden markiert ein kurzer Vorgriff, der in Teil I – Kapitel 1.1 dieser Arbeit ausführlich behandelt wird, den normativen Referenzpunkt – nämlich die Theologie der Religionen, oder auch Religionstheologie genannt. Im Besonderen findet der positionelle Pluralismus hier Anwendung. Im dogmatischen Komplex der Systematischen Theologie beschäftigt sich das Gebiet der Theologie der Religionen mit hermeneutischen Fragen, wie Religion „als anthropologisches und kulturgeschichtliches Phänomen“²¹, die religiöse Vielfalt, einzelne konkrete Religionen und explizite Phänomene aus Religionstraditionen und ihren Gemeinschaften zu verstehen sind.²² „Damit hängt die Frage zusammen, wie der christliche Glaube bzw. die christliche Religion sich zu diesen jeweiligen Bezugsgrößen verhält.“²³ In diesem Diskussionsfeld wird sich den Fragen gewidmet, welche Beziehungsbestimmungen zwischen dem Christentum und anderen Religionen bestehen.²⁴ Carl Heinz Ratschow umreißt das Feld wie folgt: „Unter einer Theologie der Religionen verstehen wir die Urteilsbildung des christlichen Glaubens über die bedrängende

¹⁸ Siehe dazu Teil I der Arbeit, vor allem Kapitel 1 Theologie der Religionen – Interreligiöse Theologien.

¹⁹ Vgl. u.a. von Stosch (2012), S. 213ff. Ausführlicher dargestellt in Kapitel 1.3.

²⁰ Diese Analysekriterien lassen sich in Kapitel 3 finden.

²¹ Bernhardt (2019), S. 285.

²² Vgl. ebd.

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. Bernhardt (2020), S. 283.

Pluralität der Religionen“²⁵; und Michael Hüttenhoff definiert die Theologie der Religionen „als die Teildisziplin der Systematischen Theologie, die angesichts des religiösen Pluralismus die Geltungsansprüche der Religionen in ihrem Verhältnis zueinander thematisiert und theologisch zu beurteilen versucht“²⁶. Reinhold Bernhardt erweitert den Gedanken um den Aspekt „der theologischen Reflexion der Lehrinhalte und Praxisformen nichtchristlicher Religionen und der damit verbundenen Wahrheitsansprüche“²⁷.

Vor dem Hintergrund der Religionstheologie liegt dieser Arbeit der positionelle Pluralismus nach Härle²⁸ und Schwöbel (Toleranz aus Glaube)²⁹ zugrunde.³⁰ Der positionelle Pluralismus beschreibt die Möglichkeit des Dialogs aus den Konstitutionsbedingungen aus dem christlichen Glauben heraus und der Standortgebundenheit im eigenen (christlichen) Glauben. Explizite Haltungen oder Methoden für die dialogische Begegnung mit anderen Religionen sind nicht explizit Teil dieses Ansatzes. An dieser Stelle greifen andere Modelle, wie beispielsweise die Komparative Theologie, die dialogische Begegnung und verschiedene Dialogebenen, die in Verbindung des positionellen Pluralismus wirken können. Als einschlägige Forschungsgrundlagen in dieser Arbeit werden hierzu folgende Ansätze genutzt: Reinhold Bernhardt erweitert zunächst die gängigen Modelle der Religionstheologie durch den mutualen Inklusivismus, nach welchem auch in der Standortgebundenheit Andersgläubige in den eigenen Kontext integriert werden,³¹ und führt gegenwärtig Haltungen zur dialogischen Begegnung aus³². Die Komparative Theologie stellt seit dem 19. Jahrhundert Methoden vor, um im interreligiösen Dialog wechselseitige Phänomene mit Andersgläubigen wertschätzend zu betrachten.³³ Neben den Methoden sind zudem bestimmte Haltungen, wie bspw. die Würdigung der Andersheit in der Begegnung und Beschäftigung mit Religionsanderen Voraussetzungen.³⁴ Ralf Wüstenberg hat verschiedene Ebenen des Dialogs dargestellt, mit denen ebenso bestimmte Haltungen

²⁵ Ratschow (1979), S. 120.

²⁶ Hüttenhoff (2001), S. 26.

²⁷ Bernhardt (2020), S. 284.

²⁸ Härle (1998).

²⁹ Schwöbel (2003).

³⁰ Siehe Kapitel 1.1 Religionstheologie.

³¹ Vgl. Bernhardt (2005), S. 210f.

³² Bernhardt (2019), S. 76ff; Vgl. ebd., S. 29ff.

³³ Vgl. Stosch (2012), S. 135.

³⁴ Die Komparative Theologie wird in Kapitel 1.3 ausführlich dargestellt.

Einleitung

einhergehen, sodass vor allem die Wertschätzung sowie die Neugier an der Andersartigkeit und Innenperspektive zu erkennen sind.³⁵

Das Anwendungsgebiet dieser Arbeit bilden, wie bereits dargelegt, die christlichen und islamischen Schulbücher des Religionsunterrichts. Schulbücher lassen sich nicht losgelöst von der Schulbuchforschung und Diskursen des interreligiösen Lernens betrachten. Hinsichtlich der Schulbuchforschung mit interreligiösen Bezügen gibt es entscheidende Hinweise der Untersuchung von Religionen in Schulbüchern. Es bestehen bspw. Forschungen, die das Islambild in deutschen Schulbüchern unterschiedlicher Fächer³⁶, das vermittelte Bild des Christentums in islamisch geprägten Ländern³⁷ oder das Islambild in Schulbüchern für die Unterrichtsfächer Politik und Geschichte in europäischen Ländern³⁸ aufzeigen.

Die (hier exemplarischen) Fachanforderungen „Evangelische Religion für die Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein“ greifen auf, dass die Schüler*innen in einem multireligiösen Umfeld leben, was Dialog- und Pluralitätsfähigkeit erfordert.³⁹ „Wertschätzung, Empathie und respektvolle Begegnung sowie die Unterscheidung von lebensförderlichen und lebensfeindlichen Ausprägungen religiöser Überzeugungen sind dabei zentrale Gesichtspunkte.“⁴⁰ Eben solche Ausführungen bestehen auch hinsichtlich des islamischen Religionsunterrichts.⁴¹ So bestehen in der Religionspädagogik verschiedene Ansätze, auf deren Grundlage sich die jeweiligen Wissenschaftler*innen und Vertreter*innen interreligiösen Religionsunterricht vorstellen.⁴²

Hinsichtlich der beiden aufgezeigten Perspektiven (normativer Referenzpunkt und Anwendungsgebiet) stelle ich folgende These auf:

³⁵ Wüstenberg (2021).

³⁶ Falaturi/Tworuschka (1994).

³⁷ Hock (2007); Lähnemann (2006).

³⁸ Georg-Eckert-Institut (2011).

³⁹ Auf den Lehrplan des christlichen Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg wird in Kapitel 2.2 und auf den Lehrplan des islamischen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen im selbigen Kapitel im *Exkurs II: Das islamische Religionsschulbuch im islamischen Religionsunterricht* eingegangen.

⁴⁰ Lehrplan SH S. 18.

⁴¹ Niedersächsischen Kultusministerium (2014). Siehe dazu auch ausführlicher Kapitel 2.2 Exkurse I und II.

⁴² Siehe dazu ausführlicher Kapitel 2.2.

In den meisten deutschen ev. christlichen und islamischen Schulbüchern des Religionsunterrichts der Sekundarstufe I ist sowohl ein kohärentes Dialogkonzept aus der Perspektive der Systematischen Theologie als auch eine Theologie der Religionen nur unzureichend erkennbar.⁴³

Die benannte These auf Basis der Forschungsgrundlage (normativer Referenzpunkt) der Theologie der Religionen lässt sich in Querbezug auf Grundgedanken des interreligiösen Lernens in zwei weiterführende Thesen erhärten: Die erste weiterführende These entsteht zum einen auf Grundlage der Entwicklungspsychologie, nach welcher die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und der Empathiefähigkeit mit steigendem Alter bei Schüler*innen erleichtert wird.⁴⁴ Zum anderen sieht der Lehrplan eine Steigerung des interreligiösen Materials im Laufe der Klassenstufen vor. Zuletzt führt auch die Annahme Georg Langenhorsts, dass die Fähigkeit des komparativen Lernens sich mit dem steigenden Alter von Menschen besser nutzen und anwenden lässt, zu der ersten weiterführenden These.⁴⁵ Basierend auf den Grundlagen, dass der Islam im Gegensatz zum Christentum eine Minderheitenreligion in Deutschland darstellt, weniger stark akzeptiert wird und darüber hinaus in den letzten Jahren deutlich geworden ist, dass die Islamfeindlichkeit in Deutschland zunimmt⁴⁶, lässt sich zudem die Vermutung aufstellen, dass islamische Glaubensgemeinschaften gewillt sind, aus der „eigenen Situation“ heraus, einen interreligiösen Dialog und die Begegnung umfassender zu ermöglichen. Dies wird unterstützt durch eine Sichtung des (hier exemplarischen) niedersächsischen Lehrplans der Islamischen Religionsunterrichts, in welchem umfangreiche interreligiöse Bezüge geschaffen sind.⁴⁷ So zeigen sich zwei weiterführende Thesen:

1. Je höher die Klassenstufe, desto höher ist das Dialogpotential und der Anteil des Materials der jeweils anderen Religion im Schulbuch (sowie dem zugehörigen Lehrendenhandbuch).

⁴³ Vor der Untersuchung nehme ich zwei Voraussetzungen an: Zum einen, dass Kinder und Jugendliche einen wesentlichen Beitrag dazu leisten können, interreligiöse Konflikte durch gelingende Kommunikation abzubauen oder nicht entstehen zu lassen. Zum anderen, dass Schüler*innen die Fähigkeit zum interreligiösen Lernen besitzen und in der Lage sind, andere Perspektiven in Wechselseitigkeit einzunehmen sowie in Achtung und Wertschätzung mit Andersgläubigen umzugehen.

⁴⁴ Vgl. u.a. Tautz (2015): Perspektivenwechsel.

⁴⁵ Vgl. Langenhorst (2015), S. 110.

⁴⁶ Vgl. Decker u.a. (2018). S. 77.

⁴⁷ Niedersächsischen Kultusministerium (2014). Siehe dazu auch ausführlicher Kapitel 2.2, Exkurs II.

2. Islamische Religionsbücher (und die dazugehörigen Lehrendenhandreichungen) verfügen über mehr Inhalt des Religionsanderen und bergen ein höheres Dialogpotential als christliche Religionsbücher (und dessen Lehrendenhandreichungen).

Für die Überprüfung der Hauptthese und der weiterführenden Thesen stellen deutsche ev. christliche und islamische Religionsbücher der Klassenstufe 5/6, 7/8 und 9/10⁴⁸, mit denen die Schüler*innen und Lehrenden im jeweiligen Religionsunterricht in Berührung kommen, den Untersuchungsgegenstand dar. Sie werden aus christlicher und islamischer Perspektive⁴⁹ im Rahmen der Theologie der Religionen auf ihren interreligiösen Gehalt des jeweils Religionsanderen analysiert und einem Vergleich unterzogen.

Die Theologie der Religionen, Dialogkonzeptionen sowie schulische Gegebenheiten bieten die Grundlage der aufgestellten 18 Analysekriterien. Dies stellt den *ersten Teil* dar.

Die aufgestellten Analysekriterien finden im *zweiten Teil* in der Analyse der Schulbücher des Religionsunterrichts Anwendung. Innerhalb des zweiten Teils besteht ein Dreischritt, der aus den verschiedenen Klassenstufen 5/6, 7/8 und 9/10 entstanden ist. So werden die Bücher innerhalb jener Stufe erst analysiert und am Ende einer jeden Stufe verglichen. Als Grundlage dienen die aufgestellten Analysekriterien, die sich aus den Inhalten der dargestellten Kapitel des ersten Teils ergeben. Auf diese Weise werden Erkenntnisse aus der Dialogforschung, der Schulbuchforschung und des Religionsunterrichts zusammengeführt.

In einem finalen Teil, dem *dritten Teil*, wird ein Rückblick in die Forschungsgrundlagen gegeben und die einzelnen Bücher werden charakteristisch dargestellt, woraufhin die Ergebnisse der Analysen und der systematischen Quervergleiche erläutert werden können. Diese werden mit Diskussionspunkten, Grenzen und Perspektiven der vorliegenden Arbeit in Beziehung gesetzt.

⁴⁸ Die ausgewählten Schulbücher und deren Auswahlkategorien werden ausführlich in Kapitel 3 dargestellt.

⁴⁹ Die jeweilige Perspektive ergibt sich aus den Schulbüchern, die jeweils aus der eigenen religiösen Perspektive verfasst wurden und den Untersuchungsgegenstand bilden. Meine persönliche Perspektive, die durch meine ev. christliche Sozialisation beeinflusst wird, ist an dieser Stelle nicht gemeint.

Folgende Abbildung verdeutlicht die Gliederung dieser Arbeit:

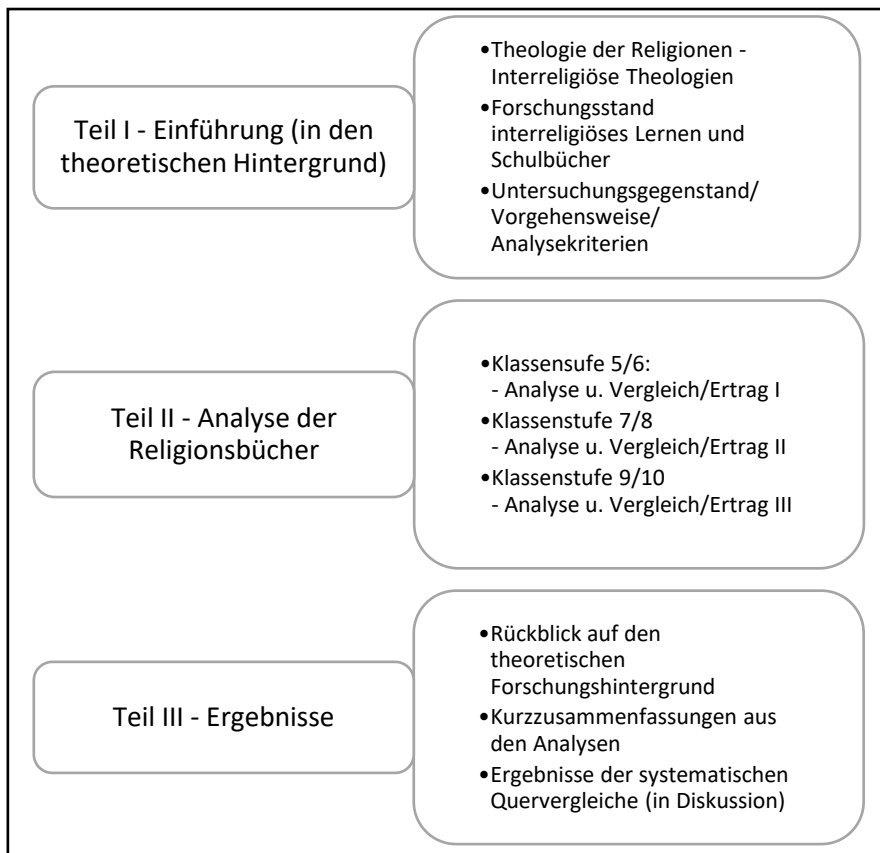


Abbildung 1: Gliederung der Arbeit

Aufgrund des hohen Datenmaterials wird die Analyse der Klassenstufe 5/6 explorativ gestaltet. Auf Grundlage der Analyseergebnisse der Klassenstufe 5/6 werden zusätzlich weitere Kriterien zur Auswahl der zu analysierenden Bücher getroffen (siehe Kapitel 3), sodass drei Bücher aufgrund ihrer Darstellung des Religionsanderen nicht weiter in die Analyse einbezogen werden.⁵⁰

⁵⁰ Eine ausführliche Erläuterung der Vorgehensweise und der Gründe des Ausschlusses lassen sich in Kapitel 3 Untersuchungsgegenstand, Vorgehensweise finden.

TEIL I – Einführung (in den theoretischen Hintergrund)

1 Theologie der Religionen – Interreligiöse Theologien

In diesem Kapitel werden dialogische Modelle aus der Perspektive der Systematischen Theologie betrachtet, um einen normativen Referenzpunkt für die Betrachtung der Schulbücher zu gewinnen. Die dialogischen Modelle bilden das Kernstück, auf dessen Grundlage diese Arbeit und die Methode aufgebaut werden. Auf Grundlage dessen wird die Fragestellung, inwiefern Schulbücher des Religionsunterrichts Ansätze der Theologie der Religionen nutzen, um das Religionsandere darzustellen und in die dialogische Begegnung zu leiten, bearbeitet.

Die Bestimmung von dialogischem Miteinander wird begleitet von umfangreichen Diskursen und Diskussionen. Dabei stellen verschiedene Vertreter*innen Konzepte, Modelle, Programme, Ansätze oder Denkweisen vor. Die Theologie der Religionen ist dabei kein „bestimmtes Konzept und propagiert nicht ein bestimmtes Programm. Sie ist weder von einem bestimmten Religionsverständnis noch von einem bestimmten Theologieverständnis abhängig. Der Begriff gibt ein *Thema* an und umreißt ein *Diskussionsfeld*.“⁵¹

Auf diese Weise werden in diesem Kapitel vier verschiedene Diskussionsfelder skizziert. Es handelt sich dabei um die bekannten Ansätze der Religionstheologie (Kapitel 1.1), um die Dialogpyramide nach Ralf Wüstenberg⁵², den Bedingungen von Dialog und der Abgrenzung zwischen den Begriffen *Dialog* und *Begegnung* nach Reinhold Bernhardt⁵³ sowie um die methodische Erweiterung durch die Komparative Theologie mit dem deutschen Hauptvertreter Klaus von Stosch⁵⁴ (Kapitel 1.3). Obwohl sich von Stosch begründet von der Theologie der Religionen abwendet, da er in der Diskussion vielmehr einen Streit beobachtet als eine Wissenschaft sieht⁵⁵, ordne ich ihn dennoch in dieses Kapitel

⁵¹ Bernhardt (2019), S. 283; Hervorhebung im Original.

⁵² Ralf Wüstenberg ist Professor an der Europa-Universität Flensburg mit den Schwerpunkten der Systematischen und historischen Theologie. Er entwickelte aktuell eine Dialogpyramide.

⁵³ siehe dazu Bernhardt (2019) und Kapitel 1.2. Reinhold Bernhardt ist Professor für Systematische Theologie und Dogmatik an der Universität Basel. Er ist bekannt für seine interreligiösen Überlegungen, wie eine interreligiöse Begegnung und der Dialog funktionieren kann.

⁵⁴ Klaus von Stosch ist Professor für Systematische Theologie und Vorsitzender des Zentrums für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften an der Universität Paderborn.

⁵⁵ Vgl. von Stosch (2012), S. 133.

ein. Ich enge die Definition einer Theologie der Religionen als eine Beschäftigung mit unterschiedlichen Religionen (und wie sie zueinander finden können) ein. Auf diese Weise ist auch die Komparative Theologie dem zuzuordnen,⁵⁶ denn wie ich schon anfangs aufzeigte, erklärt Ratschow die Theologie der Religionen als „Versuch, die Tatsache der außerchristlichen Religionen von den Grundeinsichten christlicher Theologie aus zu erfassen“⁵⁷.

In Anschluss daran werden Aspekte abgeleitet, die die Auswahl der Analyse Kriterien (Kapitel 3) beeinflussen.

1.1 Religionstheologie

Entstehungsgeschichtlich⁵⁸ entstand die Begrifflichkeit *Theologie der Religionen* in den 1960er Jahren. Knapp 40 Jahre zuvor wurde die Terminologie *Theologie der Religionsgeschichte* von Paul Althaus benutzt, wobei „er in der religionsgeschichtlichen Perspektive allerdings keine selbständige Größe, sondern nur eingeschränkt eine erweiterte Folie für die Deutungskraft der christlichen Theologie“⁵⁹ sah. In der Absicht, sich von Ernst Troeltsch abzugrenzen, nahm Althaus eine missionarischere Position ein, indem er anbringt, dass „der christliche Glaube in seinem Vollzug Urteile fälle über die Religionswelt“⁶⁰ und Folgendes ausführte: „die Theologie der Religionsgeschichte sei gegenüber der »Missionsapologetik« ein ganz eigenes Unternehmen. Die Theologie der Religionsgeschichte erstelle »das Selbstbewußtsein« [sic] der missionierenden Christenheit“⁶¹. In den 60er Jahren wurden diese Einstellungen wieder aufgegriffen und u.a. von Wolfhart Pannenberg kritisiert.⁶² Nach Pannenberg ist die Grundlage der Religionstheologie die

⁵⁶ Vgl. von Stosch (2012), S. 216.

⁵⁷ Ratschow (1979), S. 119.

⁵⁸ Zur Entstehungsgeschichte der Theologie der Religionen, die an dieser Stelle nur mit einem kurzen Einblick gewürdigt wird, lässt sich umfangreich u.a. in folgenden Publikationen nachlesen:

Christophersen, Alf (2010): Probleme der Religionstheologie – Probleme mit der Religionstheologie. In: Graf, Friedrich W.; Voigt, Friedemann (Hg.): Religion(en) deuten. Transformation der Religionsforschung, Berlin/New York 2010, 303-329.

Ratschow, Carl H. (1979): Die Religionen. Handbuch Systematischer Theologie. Bd. 16. Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.

Bernhardt, Reinhold (2005): Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion. Zürich: Theologischer Verlag.

⁵⁹ Christophersen (2010), S. 306.

⁶⁰ Ratschow (1979), S. 102.

⁶¹ Ebd.

⁶² Vgl. Christophersen (2010), S. 305ff.

Anthropologie. „Als Leitfrage identifiziert Pannenberg die Problematik, inwieweit einstige Erfahrungen mit dem göttlichen Geheimnis, die als Erhellung der Daseinswirklichkeit erfahren wurden, auch durch gegenwärtige Erfahrungen bestätigt werden“.⁶³

Heinz Robert Schlette ernannte, aus römisch-katholischer Perspektive im gleichnamigen Werk, „[d]ie Religionen zum Thema der Theologie“⁶⁴, wobei er sich auf Karl Rahner stützt.⁶⁵

In der Aufarbeitung dieser Positionen hinsichtlich der Entstehungsgeschichte der Theologie der Religionen führt Carl Heinz Ratschow auf, dass es zwei wesentliche Aspekte der Theologie der Religionen gibt: Zum einen, dass „die Theologie in allen Fragen dogmatischer wie ethischer Art der Religionen bedarf, um die eigene Überzeugtheit klar erfassen zu können“⁶⁶ und zum anderen den „Versuch, die Tatsache der außerchristlichen Religionen von den Grundeinsichten christlicher Theologie aus zu erfassen“⁶⁷. Eine vielzitierte Aussage Ratschows ist zudem folgende Erklärung: „Unter einer Theologie der Religionen verstehen wir die Urteilsbildung des christlichen Glaubens über die bedrängende Pluralität der Religionen“.⁶⁸ Auf Grundlage dessen greift die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, inwiefern Schulbücher des Religionsunterrichts Ansätze der Theologie der Religionen nutzen, um das Religionsandere darzustellen und in die dialogische Begegnung zu leiten, ganz besonders. Es zeigt sich, dass sich die Auseinandersetzung mit der Theologie der Religionen hinsichtlich des Analyseziels als zielführend erweist.

So werden fortfolgend theologische Modelle thematisiert, die sich in dem Diskurs um Toleranz, Anerkennung und religiöse Vielfalt etabliert haben und im Rahmen der Theologie der Religionen bestehen. Durch diese Modelle lässt sich die jeweils andere Einstellung bezüglich des Heils und der Wertschätzung einer Religion gegenüber anderen Religionen darstellen. Neben dem Dreierschema des *theologischen Exklusivismus*, des *Inklusivismus* und des *religionstheologischen Pluralismus* werden auch die erweiterten Einstellungen des *Relativismus* und des *positionellen Pluralismus* sowie des *mutualen Inklusivismus* im Folgenden kurz skizziert, um den Zusammenhang mit der Komparativen

⁶³ Ebd., S. 309.

⁶⁴ Schlette, Heinz R. (1964): Die Religionen als Thema der Theologie. Überlegungen zu einer „Theologie der Religionen“. *Quaestiones Disputatae*, Bd. 22. Freiburg/Basel/Wien.

⁶⁵ Vgl. Christophersen (2010), S. 307.

⁶⁶ Ratschow (1979), S. 119.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Ebd., S. 120.

Theologie und den Überlegungen Reinhold Bernhardts hinsichtlich der dialogischen Begegnung zu verdeutlichen. Auf eine ausführliche Darstellung wird an dieser Stelle verzichtet, da die Modelle schon vielfältig dargestellt und diskutiert wurden.⁶⁹

Der theologische *Exklusivismus* umfasst zwei Arten: den *umfassenden Exklusivismus* (restrictive-access exclusivism) und den *offenen Exklusivismus* (universal-access exclusivism). Basierend auf dem umfassenden Exklusivismus sind das Heil und die Wahrheit gänzlich auf die eigene Religion beschränkt. Im Sinne des offenen Exklusivismus haben auch Nichtchrist*innen die Möglichkeit das Heil zu erlangen, wohingegen das Heil nicht durch eine andere Religion erlangt werden kann und die andere Religion auf das Heil von Nichtchrist*innen keinen positiven Einfluss ausübt.⁷⁰

Auch im *Inklusivismus* gibt es verschiedene Formen. Es lässt sich unterscheiden zwischen dem *umfassenden Inklusivismus* und dem *lernoffenen Superiorismus*. Die ersten Versuche des Inklusivismus stammen aus der Religion des Hinduismus. Dabei werden andere Religionen und Denkweisen von der eigenen Position aus gewürdigt. Es geht vor allem darum, die Glaubensanderen in die eigenen Heilsansprüche einzubeziehen. Zugleich bleibt im Inklusivismus die eigene Religion höhergestellt. Nach Karl Rahners, bedeutender Vertreter des Inklusivismus, könne das Heil nur durch die Beziehung zu Jesus Christus aufgebaut werden. Er entwickelt zudem die Theorie des anonymen Christentums, nach welcher ein Mensch schon durch den Akt der Nächstenliebe heilswirksam ist, da die Nächstenliebe nicht von der Gottesliebe getrennt wurde und Jesus stets unbewusst in der Nächstenliebe handelt.⁷¹ Im *lernoffenen Superiorismus* besteht die Möglichkeit, aus einer anderen Religion etwas zu lernen, wenn das benannte Thema in der eigenen Religion (noch) keine Wichtigkeit eingenommen hat. Dennoch bleibt die eigene Religion der anderen überlegen.⁷²

⁶⁹ Diese Darstellung stellt die Modelle nur in Kürze dar. Um sich tiefergehend mit ihnen zu beschäftigen, lassen sich Auseinandersetzungen und Diskussionen bspw. in folgender Literatur wiederfinden: Bernhardt, R. (2005): *Ende des Dialogs?*, S. 171-174. Bernhardt, R. (2020): *Inter-Religio*, 267-299. Dehn, U. et al. (2017): *Handbuch Theologie der Religionen*.

⁷⁰ Vgl. von Stosch (2012), S. 62.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 88.

⁷² Vgl. ebd., S. 100ff.

Die *pluralistisch-religionstheologischen Ansätze*, wie beispielsweise die von John Hick⁷³, Perry Schmidt-Leukel⁷⁴ oder John Knitter⁷⁵, betonen, dass die Religionen miteinander verbunden sind und keine der jeweils eigenen Religionen einen Wahrheits- oder Superioritätsanspruch besitzt, bzw. viele verschiedene Wahrheiten und Wege des Heils existieren. Dabei bestehen sie gleichwertig nebeneinander.⁷⁶

Der religiöse *Relativismus* bezeichnet eine Grundhaltung, nach welcher die Wahrheitsfrage hinsichtlich unterschiedlicher Religionen aufgelöst wird. Es wird davon ausgegangen, dass die einzelnen Religionen unterschiedliche Wahrheiten besitzen, die sich aber im Vergleich mit einer anderen Religion widersprechen. Auf diese Weise besitzt jede Religion einen partikularen Anteil der gesamten Wahrheit.⁷⁷

Im *positionellen Pluralismus* werden die absoluten Heilsansprüche einer Religion beiseitegeschoben und eine grundlegende Gleichberechtigung der Religionen steht im Vordergrund. Demnach gibt es verschiedene Antworten auf die Wahrheits- und Heilsfrage, die gleichwertig dargestellt und gewürdigt werden sollen.⁷⁸ Wilfrid Härle und Christoph Schwöbel prägten das Modell des positionellen Pluralismus⁷⁹ bzw. *Toleranz aus Glauben*.⁸⁰ Der eigene Glaube ist die Ausgangslage und gleichzeitig die Position, aus der geschaut wird. Da der Glaube keine eigene menschliche Möglichkeit ist, die von einem selbst gewählt wurde, sondern als Geschenk Gottes gesehen wird, kann die Toleranz nur aus dem Glauben gewonnen und nicht erzwungen werden. Da der Glaube eine transzendente Erschließungserfahrung ist, sind andere Glaubensüberzeugungen zu tolerieren.⁸¹

Härle zeigt in Abgrenzung zum Relativismus die Wichtigkeit des positionellen Pluralismus auf. Das Modell des Relativismus führe nur scheinbar zur Toleranz, „weil er für sein

⁷³ Siehe Hick, John (1983): On Conflicting Religious Truth Claims. In: Religious Studies. Vol. 19. Cambridge, S. 485–491.

⁷⁴ Siehe Schmidt-Leukel, Perry (2005): Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh, S. 75–87.

⁷⁵ Siehe Knitter, Paul (2011): The meeting of religions: A Christian debate. In: D’Costa, Gavin; Knitter, Paul; Strange, Daniel: Only one way? Three Christian responses to the uniqueness of Christ in a religiously plural world, 47–90. London: SCM Press.

⁷⁶ Die beiden Ansätze lassen sich weiter ausdifferenzieren und verdienen eine separate, umfangreiche Betrachtung. Da sie allerdings im Folgenden der Analyse keine umfangreiche Relevanz haben, werden sie an dieser Stelle nicht dargestellt. Sie werden u.a. umfangreich thematisiert und diskutiert in Bernhardt (2019), S. 354ff und 358ff.

⁷⁷ Vgl. Härle (1998), o.S.

⁷⁸ Vgl. Bernhardt (2005), S. 112.

⁷⁹ Härle (1998), o.S.

⁸⁰ Schwöbel (2003), S. 231f.

⁸¹ Vgl. ebd.

eigenes Dogma »»Alle Wahrheitsansprüche sind relativ«« absolute Gültigkeit beansprucht und die Negation des relativistischen Credo gerade nicht toleriert. Der Relativismus beansprucht für die eigene Position exklusive Gültigkeit, bestreitet sie aber jeder anderen Position⁸². Auf Grundlage der Toleranz aus Glauben führt Schwöbel an, dass nur da, wo der Wahrheit des*der Anderen Toleranz die Handlungsmaxime ist, auch für die eigene Wahrheit Toleranz erwartet werden kann. „Während die erzwungene Toleranz zur Intoleranz führt, enthält die gewährte Toleranz für den Anderen die Einladung auch selbst Toleranz zu gewähren.“⁸³ Die Wahrheit kann nur in Gott lokalisiert werden, sodass im Glauben eines Menschen die Wahrheit nicht des Menschen Besitz wird, sondern unverfügbare Gabe Gottes bleibt.⁸⁴ Dirk Kutting führt dazu an:

„Christlicher Glaube und Fundamentalismus schließen sich aus, weil jeder Zwang in Glaubensfragen sich nicht nur politisch, sondern theologisch verbietet, wenn Gott mich selbst beruft. Christlicher Glaube und Pluralismus schließen sich nicht aus, weil Menschen nicht Einsicht in die Verwicklung und Komplexität der göttlichen Offenbarung in der Welt haben und andere Wahrheitsgewissheiten daher zu achten sind.“⁸⁵

Die menschliche Toleranz ist im Licht von Gottes Unverfügbarkeit zu verstehen, da es kein menschliches Urteil zu sein hat, über die Sünde eines Menschen zu urteilen. Dabei bezieht sich Schwöbel sowohl auf Glaubende als auch auf Nicht-Gläubige und das reformatorische Verständnis. Das bedeutet, dass Gott sich nicht durch die Werke des Menschen beeinflussen lässt, sondern dass Gottes Gericht davon abhängig ist, wozu der individuelle Mensch durch die liebende Kraft Gottes gemacht wurde.⁸⁶ Härle betont, dass der positionelle Pluralismus nicht den Anspruch erhebt, über die jeweiligen Wahrheiten der Religionen wertende Nennungen zu vollziehen. „Er [der positionelle Pluralismus] weiß, daß wir nur in Gedanken versuchen können, aus der uns erschlossenen Wahrheitsgewißheit hervorzutreten [...] [und], daß wir uns nicht willkürlich [...] eine andere Wahrheitsgewißheit zu eigen machen können.“⁸⁷ Der positionelle Pluralismus meint in seiner Bedeutung zum einen eine Vielfalt an religiösen Positionen und zum anderen die Einstellung zum Pluralismus aus dem christlichen Glauben heraus.

⁸² Schwöbel (2003), S. 232.

⁸³ Ebd., S. 233.

⁸⁴ Vgl. Schwöbel (2003), S. 233f.

⁸⁵ Kutting (2019), o.S.

⁸⁶ Vgl. Schwöbel (2003), S. 237f.

⁸⁷ Härle (1998), o.S.

Reinhold Bernhardt führt in Ergänzung zu den bestehenden Ansätzen der Religionstheologie den *mutualen Inklusivismus* ein. Er verdeutlicht zwei Wege als Problematik hinsichtlich des Versuchs von Religionstheologie („die Selbstabsolutierung des christlichen Glaubens [und] die Strategie der relativierenden Zurücknahme der [eigenen] Glaubensüberzeugung“⁸⁸). In Bezug darauf stellt er einen Weg vor, den er *Inklusivismus auf Gegenseitigkeit* (oder auch *mutualer Inklusivismus*) nennt. Dieser beruht auf drei Voraussetzungen: die Standortgebundenheit in der eigenen Tradition, die Ausdehnung der Perspektiven auf andere Religionen für die Praktizierung eines hermeneutischen Inklusivismus und das Einbeziehen von Totalperspektiven von beiden Richtungen (der anderen sowie von der eigenen Religion). Daraus folgt, dass jede*r den*die Religionsandere*n einschließt und sich über das eigne Blickfeld hinaus ausdehnt.⁸⁹ Im Gegensatz zum umfassenden Inklusivismus distanziert sich Bernhardt in seinen Ausführungen von Superioritätsansprüchen. Das Verstehen der*des Religionsanderen bedeutet hier im mutualen (oder hermeneutischen) Inklusivismus stets die Integration des*der Religionsanderen in den eigenen Kontext, die eigene Tradition.⁹⁰ Es reicht nicht aus, von außen auf eine Religion zu schauen. Vielmehr ist eine Form des Dialogs gefordert, der die Innenperspektive der*des Religionsanderen ermöglicht, sodass es zu einem fruchtbaren Austausch kommt.⁹¹

Diese Einblicke in die gängigen Ansätze der Religionstheologie bieten Möglichkeiten zur Diskussion. Um meine Position hinsichtlich der Religionstheologie und damit der Analyse zu verdeutlichen, werden im Folgenden ausgewählte Ansätze aufeinander bezogen. Ralf Wüstenberg sieht im Umgang mit diesen Modellen die Möglichkeit, Aspekte des positionellen Pluralismus und des mutualen Inklusivismus zu verbinden. Dabei sieht er auch Potential hinsichtlich des mutualen Inklusivismus dahingehend, dass „die christologischen und pneumatologischen Voraussetzungen für die wechselseitige Erschließung von Wahrheitsmomenten über die Grenzen der Religionen hinaus bedacht werden“⁹² sollen. Im positionellen Pluralismus „müsste der beeindruckende Grundgedanke einer ››Toleranz aus Glauben‹‹ [...] in seinem faktischen Dialogpotential freigelegt werden.“⁹³ Dies

⁸⁸ Ebd., S. 295.

⁸⁹ Ebd., S. 296ff.

⁹⁰ Vgl. Bernhardt (2005), S. 210f.

⁹¹ Vgl. ebd., S. 211 und Stosch (2012), S. 110f.

⁹² Wüstenberg (2016), S. 238f.

⁹³ Wüstenberg (2016), S. 239.

kann im Zuge der Einbindung des positionellen Pluralismus in die Komparative Theologie⁹⁴ geschehen, um über den Aspekt der glaubensbasierten Toleranz hinauszugehen, um Glaubensaspekte der anderen Religion zu erfahren.⁹⁵

Auf Grundlage dessen möchte ich vor allem die methodische Erweiterung durch die Komparative Theologie und die expliziten Haltungen, die Bernhardt ausführt, dem positionellen Pluralismus zuführen. Genau wie Wüstenberg, der den positionellen Pluralismus als „Referenzmodell für eine Komparative Theologie“⁹⁶ sieht, sehe auch ich den positionellen Pluralismus als die Voraussetzung, an welche sich unterschiedliche Erweiterungen anknüpfen lassen, wenn sie Toleranz aus dem Glauben heraus begründen und eine Standortgebundenheit darstellen. Auf diese Weise bietet der positionelle Pluralismus die Grundlage⁹⁷ und Legitimation, dass vor allem das Christentum und der Glaube an Jesus Christus dazu aufrufen, in den Dialog zu treten, da aus protestantisch lutherischer Position der Glaube kein menschliches Werk, sondern ein Geschenk Gottes ist. So stellt Hartmut Rosenau die Toleranz, die aus christlichem Glauben resultiert, als unabdingbar dar:

„Für Gläubige gibt es darum keinen Grund für intolerante Überheblichkeit Andersdenkenden gegenüber, die genauso soteriologisch ohnmächtig und auf die Gnade Gottes angewiesen sind wie sie selbst. Somit ist gerade die spezifisch christliche Trinitätslehre, die oft im interreligiösen Dialog als störend und hinderlich empfunden wird, ein starkes Motiv zur theologischen Begründung von Toleranz gleichsam aus der Mitte des christlichen Glaubens heraus.“⁹⁸

Diese Grundannahme kann durch verschiedene andere Ansätze erweitert werden, um die dialogische Begegnung mit Hinweisen zu Haltungen, Methoden und Einstellungen auszufüllen. Denn die Toleranz an der*dem Religionsanderen zeigt noch nicht das echte Interesse und die Neugierde der*des Religionsanderen auf, sondern bleibt an der Toleranz dem Nebeneinanderleben, in der Außenperspektive bestehen. Gerade die Neugierde und

⁹⁴ Die Komparative Theologie wird ausführlich im Kapitel 1.3 beschrieben.

⁹⁵ Vgl. Wüstenberg (2016), S. 239.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Darüber hinaus bestehen viele weitere Modelle, auf Grundlage dessen Toleranz Andersgläubigen gegenüber begründet wird. Darunter ein zu würdigendes Modell der CAU Kiel: Das Ablehnung-Respekt-Modell der Toleranz (engl. disapproval-respect-model of tolerance), welches die Forschenden wie folgt in Kürze definieren: „Toleranz ist die Anerkennung abgelehnter Anderer als andersartige Gleiche“ (Kieler Forschungsstelle Toleranz). Dieses und andere Modelle werden allerdings nicht weiter betrachtet oder angewendet. Zum einen, da sich diese Arbeit auf die religionstheologischen Grundlagen stützt und zum anderen, da Toleranz „lediglich“ die Grundannahme bzw. die Voraussetzung dieser Forschung/Arbeit darstellt. Ohne die Bedingung der Toleranz stellt sich die Frage nach wertschätzender dialogischer Begegnung zwischen Religionen als überflüssig dar. Auf Grundlage dessen wird den Modellen, die die dialogische Begegnung in den Blick nehmen, Raum gegeben.

⁹⁸ Rosenau (2003), S. 223.

Wechselseitigkeit kann aber aus der Innenperspektive heraus gewonnen werden. Die Wechselseitigkeit greift im mutualen Inklusivismus. Die Aspekte, die aus der Neugierde und Wertschätzung gewonnen werden, können anhand des empathischen Dialogs⁹⁹ und des vor allem methodisch wertvollen Konzepts des Vergleichs anhand des Einzelfalls der Komparativen Theologie¹⁰⁰ aufgenommen werden. Dies ist im Besonderen wichtig, da nicht von *dem* Islam oder *dem* Christentum ausgegangen wird, sondern die Religionen als mannigfaltig und facettenreich verstanden werden.

In den folgenden Unterkapiteln wird auf eben diese Erweiterungen eingegangen. Beginnend mit Ralf Wüstenbergs neuem Konzept der Dialogpyramide sowie Reinhold Bernhardt's Überlegungen hinsichtlich der Bedingungen des Dialogs und anschließend dem Konzept der Komparativen Theologie werden ebendiese Ergänzungen veranschaulicht.

1.2 Dialog und Begegnung aufgeschlüsselt

In diesem Unterkapitel der Religionstheologie werden Dialogkonzepte von Ralf Wüstenberg und Reinhold Bernhardt dargestellt.

Ralf Wüstenberg unterscheidet drei Ebenen: 1. *kognitiven Dialog*, 2. *empathischen Dialog* und 3. *spirituellen Dialog*.¹⁰¹ Er betont deutlich den empathischen Dialog, als Möglichkeit, die Innenperspektive des*der Anderen ernst- und wahrzunehmen, „ohne dabei den eigenen Anspruch auf Glaubensüberzeugungen oder Weltanschauungen aufzugeben oder zu relativieren.“¹⁰² Er sieht die Empathie als Schlüssel „im Spannungsfeld von Toleranz gegenüber der Glaubensüberzeugung des Anderen und dem eigenen Wahrheitsanspruch“¹⁰³, sodass mehr als „das bloße Nebeneinander von Glaubenswahrheiten (auf der Sachebene), aber auch signifikant weniger als das Ignorieren von je wirksamen Glaubensinhalten (auf der Beziehungsebene)“¹⁰⁴ entstehen. In der Aufschlüsselung der Dialogebenen zeigt er zusammengefasst

„– die Ebene des kognitiven Dialogs, in dem es um ein Kennenlernen der anderen wie der eigenen Religion geht (Dialog des Kopfes);

⁹⁹ Siehe Kapitel 1.2.

¹⁰⁰ Siehe Kapitel 1.3.

¹⁰¹ Zum forschungsgeschichtlichen Anschluss an Bernhardt (2005, S. 29) vgl. Wüstenberg (2021, S. 153).

¹⁰² Wüstenberg (2020), S. 159.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Ebd.

- die Ebene des empathischen Dialogs, die das Einfühlen in die religiöse Innenperspektive des Andersgläubigen einschließt (Dialog der Herzen);
- die Ebene des spirituellen Dialogs, in der das wechselseitige Einfühlen Grenzen markiert und Horizonte öffnet; Stichwort: gemeinsames Beten (Dialog des Geistes).¹⁰⁵

Voraussetzung für das Eingehen dieser Ebenen ist dabei die Freiheit im Sinne des Glaubens als Geschenk, Neugierde an der Innenperspektive des*der Anderen und die Fähigkeit des Einfühlens in die andere Glaubenswirklichkeit.¹⁰⁶ Im kognitiven Dialog¹⁰⁷ „steht das Wahrnehmen, Denken, Erkennen der fremden Religion in ihrer äußeren Gestalt, etwa in Form von Ritualen im Vordergrund“¹⁰⁸, was zur wechselseitigen Auseinandersetzung führen kann. „Ich schaue mir, ähnlich wie ein Religionswissenschaftler [...], die Religion sozusagen von außen an.“¹⁰⁹ Neben der Auseinandersetzung mit der*dem Religionsandere*n impliziert er die Auseinandersetzung mit der anderen Religion in Form von Schriften und Büchern.¹¹⁰

Im Unterscheid zu der Sachebene (kognitiver Dialog) soll der empathische Dialog („die Ebene des Herzens“¹¹¹) „eine intensive Gefühlsregung, ja eine Leidenschaft, die von einer Neugierde angetrieben ist“¹¹², voraussetzen. Dabei sollten die Teilnehmenden kein strategisches Ziel verfolgen, keine missionarischen Kämpfe austragen oder die Bestätigung der Überlegenheit der eigenen Religion als Ziel sehen, sondern die Neugierde des Glaubens des Gegenübers, indem sich in die*den Andere*n eingefühlt wird. So kann der empathische Dialog verschiedene Auswirkungen haben: „Auf persönlicher Ebene kommt es zu einem vertieften Verständnis der anderen Religion über das konkrete Glaubenszeugnis meines Gegenübers.“¹¹³ Darüber hinaus kann er auf gesellschaftlicher Ebene „einen Beitrag zu mehr friedlichem Neben- und Miteinander der Religionen leisten. Wer sich in die Glaubenswirklichkeit eines anderen einzufühlen vermag, wird niemals bejahen, dass die Religion zu kriegerischen Zwecken instrumentalisiert wird.“¹¹⁴ In der Religionstheologie

¹⁰⁵Wüstenberg (2021), S. 33.

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 161ff.

¹⁰⁷ Wüstenbergs Ansichten des kognitiven Dialogs unterscheiden sich von meinen. Die Abgrenzungen und Unterschiede sind in FN 207 in Kapitel 1.4 dargestellt.

¹⁰⁸ Ebd., S. 37.

¹⁰⁹ Ebd.

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 37ff.

¹¹¹ Vgl. ebd., S. 72.

¹¹² Ebd.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Ebd.

platziert Wüstenberg den empathischen Dialog zwischen den Modellen des positionellen Pluralismus (Toleranz aus Glaube; Härle, Schwöbel) und dem mutualen Inklusivismus (Reinhold Bernhardt)¹¹⁵, sodass aus der eigenen Religion heraus die Legitimität zur Toleranz besteht, die Neugierde und Interesse an der*dem Religionsandere*n erweitert.

Im spirituellen Dialog unterscheidet Wüstenberg zwischen den drei Möglichkeiten des gemeinsamen Betens, der transreligiösen Identität¹¹⁶ und der Mystik.¹¹⁷ In der Betrachtung dieser drei Sphären erklärt er zuallererst die Bedeutung dessen, dass das gemeinsame Gebet weder als Voraussetzung noch als Ziel gesehen werden darf. Zwischen den beiden Ebenen des empathischen und spirituellen Dialogs muss eine bewusste Grenze bestehen, um nicht vorschnell der Intoleranz verurteilt zu werden oder zu verurteilen, da es bedeutende Gründe geben kann, aus denen nicht gemeinsam gebetet werden möchte.¹¹⁸ Das gemeinsame Beten bietet immer wieder Angriffspunkte. Reinhold Bernhardt führt in diesem Zuge die transreligiöse Identität an. In der transreligiösen Identität geht es nach Bernhardt darum, dass religiöse Aspekte einer anderen Religion in die eigene integriert werden können, ohne die eigene Religion aufzugeben oder zu konvertieren. Dabei scheint die Integration anderer Religionstraditionen bzw. Glaubensinhalte vor allem leicht hinsichtlich der Religionen des Buddhismus oder Hinduismus, schwieriger allerdings hinsichtlich des Islam.¹¹⁹ Wüstenberg führt aus, dass es nicht verwunderlich sei, dass „religiöse Autoritäten im Christentum (wie auch im Islam) der Ausbildung einer transreligiösen Identität skeptisch gegenüberstehen“¹²⁰, da beide einer prophetischen Religionstradition folgten und die Orthodoxie im Mittelpunkt der Lehre stünden. Dennoch sieht er eine Schwierigkeit daran und führt aus, dass das Verharren auf Verboten „der Integration von Alterität“ kaum mit der Freiheit evangelischen Glaubens harmonieren“¹²¹ kann. „Auch stellt sich mir die Frage, warum ausgerechnet im Blick auf Religion ein Lernverbot diktiert

¹¹⁵ Siehe zur Erläuterung der Begriffe das vorherige Kapitel 1.1.

¹¹⁶ Die transreligiöse Identität ist dabei dicht an Reinhold Bernhardt orientiert (Vgl. Wüstenberg (2021), S. 57ff).

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 124ff.

¹¹⁸ Siehe dazu ausführlicher: Wüstenberg (2021) „Es kann und wird gute Gründe geben, von einem gemeinsamen Gebet Abstand zu nehmen. Ein dogmatischer Grund leitet sich unmittelbar aus unseren Schlussfolgerungen oben ab: Wenn sich nicht erhärten lässt, dass wir an denselben Gott glauben, dann darf auch das gemeinsame Gebet nicht vorgeschrieben werden.“ (Wüstenberg (2021), S. 125).

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 130; Verweis auf: Bernhardt, Inter-Religio. Das Christentum in Beziehung zu anderen Religionen, Zürich 2019, S. 137.

¹²⁰ Ebd., S. 130.

¹²¹ Ebd., S. 131.

werden soll, was im Hinblick auf alle anderen Bereiche intellektueller Integration erlaubt und geboten ist.“¹²² Er bezieht sich hinsichtlich dessen auf Hans Küng, der am Beispiel des gemeinsamen Betens die Spannung von religiösen Autoritäten, Wahrheiten und Alterität darstellt:

„Schließlich scheint mir, dass dort, wo religiöse Autoritäten vor der Integration von Wahrheitselementen anderer Religionen warnen, die Absolutheit Gottes mit der Absolutheit der Religion verwechselt wird. Hans Küng schrieb im Blick auf das Verbot gemeinsamen Betens m. E. treffend: »Religionen nehmen sich leicht zu wichtig, doch im Grunde wissen sie: Nicht die Religionen, sondern Gott selbst (...) ist Ursprung und Ziel der Menschheit.«¹²³

Als letzten Aspekt des spirituellen Dialogs betrachtet Wüstenberg die Mystik, die vor allem dann zum Tragen kommt, wenn sich Religionen „in ihren mystischen Dimensionen begegnen“¹²⁴. Beispielhaft stellt er dar, was im spirituellen Dialog unter Betrachtung der Mystik erfahren werden kann: „In mystischen Bezügen des Islam erkennen wir eine Gottesliebe; wir spüren heilsame Nähe, ohne zu konvertieren. Kriterium für diese Liebe bleibt [...] das bereits von der eigenen Religion mitgebrachte [...] Verständnis von Gottesliebe, Barmherzigkeit und Versöhnung.“¹²⁵

In Anschluss an die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, lässt sich auf der Grundlage von Ralf Wüstenbergs Ansatz der Dialogpyramide Folgendes auf meinen Forschungsbeitrag übertragen:

Schulbücher regen

- den kognitiven Dialog an, wenn mindestens Angehörige zweier Religionen sich bspw. austauschen, ihre Kenntnisse gegenseitig in sachlicher Art und Weise erweitern oder Lösungen für das Zusammenleben gefunden werden.
- den empathischen Dialog an, wenn es den Schüler*innen ermöglicht wird, in wechselseitiger Perspektivübernahme Innenperspektiven wahrzunehmen, die Religionsanderen so zu verstehen, wer er*sie sich selbst versteht und Rückfragen dahingehend ermöglicht werden.

¹²² Ebd.

¹²³ Ebd.; Verweis auf: Küng, Der Islam, 759.

¹²⁴ Ebd., S. 133.

¹²⁵ Ebd., S. 137.

- den spirituellen Dialog an, wenn mindestens Angehörige zweier Religionen bspw. zu gemeinsamen Gebeten zusammenkommen oder gemeinsam Feste/Gottesdienste o.ä. gefeiert werden.

Aus diesen Ausführungen ergibt sich ein Teil einer Grafik. Dieser Teil wird an dieser Stelle schon angebracht und später (in Kapitel 1.4 Forschungsschnittstellen) erläutert:

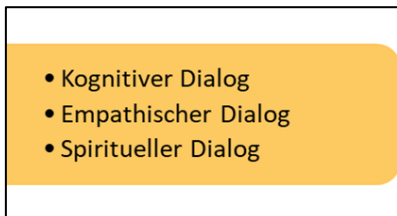


Abbildung 2: Dialogebenen

Über die angeführten Ebenen kognitiver, empathischer und spiritueller Dialog hinaus erklärt Reinhold Bernhardt, dass *zwei Haltungen*¹²⁶ aus Unterscheidungen von Dialogebenen resultieren: (1) die *empathische Einstellung*, die dazu anleitet, sich in die Innenperspektive des*der Anderen hineinzusetzen und (2) die *konfessorische Einstellung*, die danach strebt, die eigene Einstellung dem*der Anderen zu erörtern und auf sein eigenes religiöses Selbstverständnis anzuwenden. So bestehen zwei Haltungen, die eine, die von innen heraus versteht, und die andere, die von außen verstehen möchte. Bernhardt beschreibt es als „Verstehen vom Fremden her (im Versuch, seiner mit <seinen Augen> ansichtig zu werden) oder Verstehen des Fremden vom Eigenen her (im Blick auf den Anderen mit <meinen Augen>).“¹²⁷ Seiner Meinung nach macht echten Dialog das gegenseitige Wechselspiel von „In-der-eigenen-Innenperspektive-*stehen*“¹²⁸ und die fremde Ansicht von innen kennenzulernen aus sowie dabei zu „In-sistieren und Transzendieren“¹²⁹. Dialog ist demnach „die Übung gegenseitiger Perspektivübernahme, die das Selbstverständnis der beteiligten Partner verändert.“¹³⁰ Bernhardt stellt eine Grundregel auf: Es „gilt das Prinzip der Gegenseitigkeit: so wie die eigene Identität zur Geltung gebracht werden soll, so ist der Identität des Anderen Raum zu gewähren und Verständnis entgegenzubringen.“¹³¹ Die Öffnung, die Eine*r bereit ist zu gewähren, kann auf

¹²⁶ Vgl. Bernhardt (2005), S. 93.

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Ebd.

¹²⁹ Ebd.

¹³⁰ Ebd.

¹³¹ Bernhardt (2005), S. 92.

unterschiedliche Art und Weise von reinem intellektuellem Verstehen und Kenntnisnahme bis hin zu ganzheitlichem Einlassen auf den Dialogpartner*innen geschehen.¹³²

Dabei plädiert Bernhardt dafür, dass interreligiöse Theologie „nicht jenseits, über oder anstelle“¹³³ von christlicher Theologie ihren Platz finden soll, sondern, dass jene interreligiösen Perspektiven eine Horizonterweiterung für konfessionelle Theologien sind.¹³⁴

Reinhold Bernhardt führt darüber hinaus aus, dass zwischen Dialog und Begegnung unterschieden werden müsse. Er erklärt, dass das *Leitwort* „interreligiöser Dialog“ häufig für verschiedene interreligiöse Auseinandersetzungen gebraucht wird. Der Dialog wird allerdings als ein bestimmtes Konzept benutzt, welches neben weiteren Konzepten besteht. Aus diesem Grund wählt er die Begriffe *interreligiöse Begegnung* und *interreligiöse Beziehung*: „«Begegnung» meint dabei das Ereignis einer (verbalen oder nonverbalen) Kommunikation bzw. Interaktion, «Beziehung» dagegen die grundlegendere Dimension der Einstellung und des Sichverhaltens zueinander.“¹³⁵

Die Beziehungsgestaltung fragt nicht nach dem Akt der Begegnung, sondern nach der Gestaltung der Begegnung und den damit verbundenen Einstellungen, Werthaltungen anstelle von Handlungen.¹³⁶

Es ist dabei nicht möglich, eine klare Abgrenzung zwischen Kommunikationsformen (konkrete Handlungen) und bestimmten Beziehungsmustern (Haltungen) vorzunehmen. Der Begriff *Dialog* „kann in beiden Zusammenhängen gebraucht werden: zur Bezeichnung eines konkreten Kommunikationsgeschehens, wie auch zur Charakterisierung einer Beziehungshaltung und -gestaltung.“¹³⁷

Im Vollzug der Beziehungsgestaltung erläutert Bernhardt verschiedene Ebenen von Leitideen: die Disposition (innere Einstellung), die Erfahrung des Beziehungsvollzugs und die Reflexion des Beziehungsgeschehens. Diese Ebenen lassen sich außerdem auf die Ebenen „des Mentalen (wozu das Rationale, Voluntative und Affektive gehören), des Experimentalen (Erfahrungshaften) und des Aktualen (Handelnden)“¹³⁸ zuordnen.

¹³² Vgl. ebd., S. 29.

¹³³ Bernhardt (2013), S. 48.

¹³⁴ Vgl. ebd.

¹³⁵ Bernhardt (2019), S. 76.

¹³⁶ Vgl. ebd., S. 76ff.

¹³⁷ Ebd., S. 78.

¹³⁸ Ebd., S. 79.

Aus den Leitideen und der konkreten Beziehung ergibt sich, wie Bernhardt es nennt, ein *Theorie-Praxis-Zirkel*. Diese beiden (Leitidee und konkrete Beziehung) stehen in Wechselwirkungen zueinander in dem Sinn, dass sie einander bedingen. Auf diese Weise richtet sich das Begegnungsgeschehen nach den Modellen der Beziehungsgestaltung aus. Die daraus resultierenden Einstellungen, Wahrnehmungen, Werturteile und Beziehungsmuster werden als Grundlage für die Reflexion benutzt, welche das Beziehungsgeschehen sowie die Beziehung im Gesamten beeinflusst.¹³⁹

Darüber hinaus führt Bernhardt den Begriff der *dialogischen Begegnung* ein, um auch den ethischen Gehalt des Dialogbegriffs zu implizieren. Auf diese Weise bringt er den Dialog als interreligiöse Kommunikation im deskriptiven Sinn und „eine ethisch qualifizierte Haltung“¹⁴⁰ im normativen Sinn ein. Solch eine dialogische Begegnung ist geprägt durch das echte Interesse am Anderen, der verstehensvollen Auseinandersetzung und das Einbringen der eigenen Identität, sodass der*die Andere nicht passiv zur Kenntnis genommen wird, sondern sich auf den*die Andere*n eingelassen wird.

An dieser Stelle kann ein weiteres Element aus der Grafik eingebracht werden, welche in Kapitel 1.4 erläutert wird. Die Ebenen kognitiver Dialog, empathischer Dialog und spiritueller Dialog werden zusammengefasst als dialogische Begegnung:



Abbildung 3: *Dialogische Begegnung und Dialogebenen, Erweiterung des Modells*

Auf Grundlage der dialogischen Begegnung ist der Dialog nach Bernhardt „nicht nur ein Medium der Verständigung, sondern eine ethisch qualifizierte Kommunikationsform, Beziehungsgestaltung, die getragen ist von Wechselseitigkeit [...] in der kommunikativen Interaktion und von Wertschätzung des Partners.“¹⁴¹ Ebenso wichtig ist die Gleichberechtigung der teilnehmenden Partner*innen, die Verstehensbereitschaft, Empathie und die Akzeptanz der Differenz des*der Religionsanderen.¹⁴²

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 78f.

¹⁴⁰ Ebd., S. 206.

¹⁴¹ Ebd., S. 207.

¹⁴² Vgl. ebd., S. 206ff.

Er stellt drei Möglichkeiten der *Theologie der Religionen* für die Praxis der interreligiösen Begegnung vor: (1) die vorbereitende Weise, in welcher aus christlicher Sicht die Bedingungen geklärt werden; (2) die begleitende Weise, bei welcher Grundfragen, wie Verhältnis von Wahrheitsgewissheit sowie Dialogfähigkeit, bearbeitet werden; und zuletzt (3) die auswertende Weise, in welcher der Erkenntnisgewinn aus dem interreligiösen Dialog theologisch aufgearbeitet wird.¹⁴³

Für meine Untersuchung ist es sinnvoll, den Aspekt der Vorbereitung der Begegnung für die Kriteriensammlung (Kapitel 3) zu übernehmen, da sich weniger der Dialog in den Schulbüchern erwarten lässt als eine Vorbereitung dessen (siehe Thesen in der Einleitung). So lässt sich ein weiteres Teilstück der Grafik, die in Kapitel 1.4 erläutert wird, einfügen:



Abbildung 4: Beziehungsvorbereitung, Erweiterung des Modells

In Anschluss an meine Forschung lassen sich aus Wüstenbergs und Bernhardts Ausführungen¹⁴⁴ folgende Aspekte festhalten, die den positionellen Pluralismus im Sinne der vermissten Haltungen und Handlungen erweitern:

- Prinzip der Gegenseitigkeit zum ganzheitlichen Einlassen
- drei Ebenen (1.kognitiver Dialog, 2. empathischer Dialog, 3. spiritueller Dialog)
- zwei Haltungen (1. Hineinversetzen in die andere Perspektive, 2. Erörterung der anderen Einstellung und auf das eigene Selbstverständnis anwenden)
- Interdependenz von Außen- und Innenperspektive
- Theorie-Praxis-Zirkel: innere Einstellung → Praxis der Begegnung → Reflexion → innere Einstellung
- dialogische Begegnung: echtes Interesse an der*dem Religionsanderen, verstehensvolle Auseinandersetzung, Einbringen der eigenen Identität

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 304f.

¹⁴⁴ Siehe Abschnitt zuvor.

- wichtige Bedingungen von gelingendem Dialog: Wechselseitigkeit, Wertschätzung, Neugierde, Verstehensbereitschaft, Akzeptanz der Differenz der*dem Religionsanderen

In Anschluss an diese Ausführung wird die Komparative Theologie dargestellt, die, den Ausführungen Bernhardts gegenüber ähnliche und trennende Aspekte aufweist¹⁴⁵. Die Komparative Theologie soll den umrissenen Ansatz um methodische Komponenten erweitern.

1.3 Die Komparative Theologie

Nachdem in dem vorherigen Kapitel die dialogischen Überlegungen Reinhold Bernhardts und Ralf Wüstenbergs dargestellt wurden, wird in diesem Kapitel die Komparative Theologie zusammenfassend erläutert. Ziel ist es, den dialogischen Überlegungen des vorherigen Kapitels einen adäquaten methodischen Rahmen zu geben, der, über Kocka¹⁴⁶ hinaus, den Vergleich religionstheologisch ermöglicht. Zunächst wird ein allgemeiner Überblick gegeben, der in Zusammenhang mit Methoden der Komparativen Theologie und der Komparativen Theologie im Unterricht (Exkurs) gebracht wird.

Seit dem 19. Jahrhundert gewinnt die Komparative Theologie immer mehr, anfangs im englischen Sprachraum, an Bedeutung. Die *comparative theology* konkurrierte anfangs mit dem Begriff und der Bedeutung der *religious studies*, wodurch sie als eine wissenschaftliche Außenperspektive zu verstehen war. Inzwischen versteht sie sich als eine Theologie, die von Innen wechselseitige Phänomene mit Andersgläubigen wertschätzend einsetzt.¹⁴⁷ Im deutschsprachigen Raum ist Klaus von Stosch ein bekannter Vertreter.¹⁴⁸

In den bisherigen Pluralismusmodellen, die im Kapitel 1.1 skizziert wurden, sieht von Stosch ein grundlegendes Dilemma, da es seiner Meinung nach noch keinem der Modelle gelungen sei, Andersgläubige in ihrer Religion zu würdigen und gleichzeitig nichts von der eigenen Religion aufgeben zu müssen.

¹⁴⁵ Diese Aspekte werden in Kapitel 1.4 dargestellt.

¹⁴⁶ Die methodische Grundlage von Kocka über den Vergleich ist in der Einleitung beschrieben.

¹⁴⁷ Vgl. von Stosch (2012), S. 135.

¹⁴⁸ Er ist Professor der Systematischen Theologie an der Universität Paderborn und zusätzlich Vorsitzender des Zentrums für „Komparative Theologie und Kulturwissenschaften“ der Universität Paderborn.

„Entweder gibt man, wie in den unterschiedlichen Spielarten des Pluralismus [...] wesentliche Gehalte des christlichen Glaubens preis oder aber es gelingt, wie in den unterschiedlichen Arten des Exklusivismus und Inklusivismus, nicht, der genuinen Andersheit Andersgläubiger mit echter Wertschätzung zu begegnen.“¹⁴⁹

Mit dem christlichen Glauben würde sich dies nicht vereinbaren lassen, denn sowohl die eigenen Unbedingtheitsansprüche als auch die Würdigung und Wertschätzung des Andersgläubigen sind Grundzüge des christlichen Glaubens.¹⁵⁰ Die Komparative Theologie ist also nach von Stosch eine, „die den Anspruch erhebt, eine Würdigung der Andersheit Andersgläubiger mit der Treue zu den traditionellen Geltungsansprüchen des Christentums zu verbinden.“¹⁵¹

Die Komparative Theologie, welche sich unter anderem den Schwerpunkt der Wertschätzung der anderen Religionen setzt, war nicht immer von diesen Wesenszügen gekennzeichnet. Die neue Komparative Theologie, von welcher auch in dieser Arbeit ausgegangen wird, weist im Vergleich zu älteren Formen¹⁵² drei Merkmale auf:

1. Es werden Allgemeinurteile und Generalisierungen verweigert, sie ist sensibel für innerreligiöse Heterogenität und versucht dadurch ein Gespür für den Reichtum und die Komplexität einer Religion zu entwickeln.
2. Neben dem Nachdenken über eine andere Religion wird auch in die Praxis des Dialogs gegangen, um das Selbstverständnis des Andersgläubigen in das eigene Denken einzulassen.
3. Sie entwickelt hermeneutisch ein Bewusstsein für eigene normative Grundlagen und lehrt eine Bereitschaft kritisch mit diesen umzugehen.¹⁵³

Neben von Stosch sind laut Ulrich Winkler die wichtigsten Vertreter der neueren Komparativen Theologen Keith Ward¹⁵⁴ und Robert C. Neville¹⁵⁵. Sie verfolgen trotz unterschiedlicher Meinungen dennoch das gleiche Ziel: Eine Komparative Theologie, welche sich gegen die polemische Apologetik konfessioneller Religion gegen andere Religionen

¹⁴⁹ Ebd., S. 133.

¹⁵⁰ Vgl. ebd.

¹⁵¹ Vgl. ebd., S. 133.

¹⁵² Ältere Formen der Komparativen Theologie wiesen nicht immer eine Forschung auf, die sich auf Wertschätzung der Andersgläubigen stützen. Siehe dazu ausführlich von Stosch (2012), S. 134ff.

¹⁵³ Vgl. von Stosch (2012), S. 138.

¹⁵⁴ Keith Ward ist britischer Philosoph, Theologe und gilt als Begründer der neueren Komparativen Theologie.

¹⁵⁵ Robert C. Neville ist US-amerikanischer Philosoph, Theologe und gilt seit 1990 als namhafter Vertreter der Komparativen Theologie.

stellt. Sie verfolgen eine Komparative Theologie, die die „faire und vorurteilsfreie Darstellung der anderen Religionen“¹⁵⁶ im Vordergrund sieht, um mit ihnen in eine Wechselwirkung zu treten. Neben den Aspekten, die auch von Stosch aufführt, hebt Ward zudem hervor, dass ein Grund für eine Komparative Theologie im intrinsischen Wert der jeweiligen Religionen steckt.¹⁵⁷ Keith Ward führt aus, dass es nicht nur einen richtigen Weg gibt, Komparative Theologie zu betreiben. „Aber sie ist Theologie – das vergleichende Studium der Überzeugungen, Lehren und Argumente des Glaubens. Sie ist komparativ, weil sie unterschiedliche Sets religiöser Überzeugungen zusammenbringt.“¹⁵⁸

Ward sieht in den Religionen eine innere Motivation für die Komparative Theologie.¹⁵⁹ Sie ist ein Projekt, das aus vielfältigen Methoden besteht, wobei es jedoch gemeinsame Definitionsmerkmale gibt: Sie untersucht verschiedene Glaubenslehren; sie vergleicht religiöse Überzeugungen; durch sie kann man ein tieferes Verständnis zur eigenen Religion erlangen; sie führt zu Respekt gegenüber anderen Religionen und vermittelt zugleich dem eigenen Glauben eine selbstkritische Haltung. So können die Ziele des besseren gegenseitigen Verständnisses, höherer Achtung und reflektierten sowie selbstkritischen Verständnisses der eigenen Tradition in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen.¹⁶⁰

Robert C. Neville schreibt ein besonders differenziertes Konzept zur Methodik der Komparativen Theologie und sieht in der Komparativen Theologie das Ziel, sich objektives Wissen über maßgebliche Vergleichspunkte der Religionen zu erarbeiten. Für die Wichtigkeit der Auswahl der Themen ist vor allem die Frage nach der Normativität das Kriterium.¹⁶¹

Um das anfangs beschriebene Dilemma, Religionsandere nicht mithilfe der drei religionstheologischen Modelle (Exklusivismus, Inklusivismus, religionstheologischer Pluralismus) in ihrer Religion zu würdigen, ohne etwas von seiner eigenen Theologie aufzugeben lösen zu können¹⁶², sollte, nach von Stosch, Theologie Möglichkeiten in zwei Richtungen stellen: Die eigene Orientierung im bestehenden System ermöglichen, um konfessorische Zugänge zur geglaubten Wahrheit reflektieren zu können und heterogene

¹⁵⁶ Winkler (2009), S. 70.

¹⁵⁷ Vgl. ebd., S. 69f.

¹⁵⁸ Ward (2009), S. 67.

¹⁵⁹ Vgl. Winkler (2009), S. 72.

¹⁶⁰ Vgl. ebd. und Ward (2009), S. 67f.

¹⁶¹ Vgl. Neville (2009), S. 48 und Winkler (2009), S. 93.

¹⁶² Vgl. von Stosch (2012), S. 133.

Orientierungen zusammenbringen, um sie in rationaler Weise zu relationieren. Aus diesem Grund braucht sie Bemühungen, aus der anderen Religion die Wahrheitsansprüche und Traditionen positiv in die eigene Reflexion zu integrieren. Verschiedene religiöse Traditionen müssen nebeneinander gesehen, miteinander verbunden und dabei aus unterschiedlichen Blickwinkeln spezifische Fragen betrachtet werden, ohne die eigene Wahrheitsfrage zu vernachlässigen und in der eigenen Religion Stand zu behalten.¹⁶³ Allerdings führt von Stosch auch aus, dass man sich erst in der eigenen Religion und ihrer Bedeutung der Wahrheitsansprüche gewiss sein kann, „wenn ihre Verwurzelung auf der Ebene der Tiefengrammatik bedacht wird – einer Ebene, die oft erst zugänglich wird, wenn man sich einem Gegenüber aussetzt, das in seinem Denken anderen Plausibilitäten und Selbstverständlichen folgt.“¹⁶⁴ Es braucht also eine „Reflexion auf den Anderen und von dem Anderen her, um das Eigene verstehen zu können.“¹⁶⁵

Nach Fredericks ermöglicht die Komparative Theologie mit ihrem Versuch des Neuverstehens des eigenen Glaubens im Licht einer anderen Tradition an erster Stelle das Verstehen der eigenen Religion. Somit führt die Auseinandersetzung mit einer anderen Tradition, einem anderen Glauben zu einer Bereicherung des eigenen Denkens und Handelns, sodass schlussendlich nicht nur der eigene Glaube erweitert würde, sondern auch die ganze Welt insgesamt davon profitiere.¹⁶⁶

Von Stosch führt in Bezug auf Fredericks an, dass das sich Aussetzen und Verstehen dem*der Anderen gegenüber besonders gut funktionieren kann, wenn ihm*ihr mit Freundschaft begegnet wird. Die Freundschaft über die Religionsgrenzen hinweg ist demnach ein wichtiger Bestandteil der Komparativen Theologie. Die Toleranz anderen gegenüber reicht für eine solche Beziehung nicht aus, denn sie bedeutet nicht die verdiente Würdigung des*der Anderen, sondern nur eine Duldung. Ziel der Komparativen Theologie sei nach Fredericks eine Freundschaft, als Form von Liebe, die sich mit dem*der Anderen solidarisch erklärt und das Liebenswerte entdeckt. Aufgrund einer solchen interreligiösen Freundschaft verhilft es den Menschen zur Überwindung der Angst vor dem Fremden, denn mit einer Freundschaft könne das Fremde in einem freundlichen Licht

¹⁶³ Vgl. von Stosch (2009), S. 18.

¹⁶⁴ Ebd., S. 19.

¹⁶⁵ Ebd.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 151f.

gesehen werden.¹⁶⁷ Kurzum geht es bei diesem Ansatz um Würdigung und Wertschätzen des religiös Anderen sowie die gerechte Wahrnehmung dessen. Für ein Erreichen dessen muss an vielen Stellen noch dafür gesorgt werden, dass gefestigte falsche Bilder und Vorurteile einer anderen Religion gegenüber abgebaut werden. Um neue Sichtweisen freizusetzen, verhilft auch die Komparative Theologie zur Wissensvermittlung und Aufklärung der*des Anderen.¹⁶⁸

Damit ein solcher Dialog funktionieren kann, spricht von Stosch im Anschluss an Cathrine Cornille von bestimmten *Haltungen*, die eingenommen werden müssen. Er nennt dabei fünf Haltungen, die unabdingbar sind: [1] „die doktrinale bzw. epistemische Demut, [2] konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Tradition, [3] die Unterstellung von Kommensurabilität unterschiedlicher Religionen, [4] Empathie und [5] Gastfreundschaft für die mögliche Wahrheit des anderen“¹⁶⁹. Mit der *doktrinalen bzw. epistemischen Demut* ist die Haltung gemeint, in der ein*e Gläubige*r seinen Glauben als Geschenk ansieht, welches ihm*ihr nicht in allen Dimensionen offenbart wurde. Aus dem Wissen der*des Lernenden soll Demut entstehen und der Wille vom Anderen zu lernen. Trotz dieser Demut braucht ein interreligiöser Dialog klare Standpunkte, aus denen die Teilnehmenden sprechen. Sie sollen mit *ihrer Tradition verbunden sein*, um bei der Aussöhnung der Religionen einen Beitrag zu leisten. Die *Haltung der Kommensurabilität* setzt voraus, dass die Parteien eines Dialogs zumindest mit der Vorstellung ins Gespräch gehen, sie könnten sich verstehen. Ohne eine solche Vorstellung ist ein interreligiöser Dialog im komparativ theologischen Sinn überflüssig oder gar unmöglich. Zudem spielen die *Empathie* und liebevolle Aufmerksamkeit in dem Sinn eine Rolle, dass von einer Fähigkeit ausgegangen werden muss, sich nicht nur auf intellektueller Ebene weiterzubilden, sondern ein erfahrungsträchtiges Verstehen zustande kommen zu lassen. Die *Haltung der Gastfreundschaft* versteht sich dahingehend, sich dem Fremden gegenüber gastfreundlich zu öffnen und ihm „ein Wohnrecht im eigenen Denken einzuräumen“¹⁷⁰. Dabei geht es zudem um die Bereitschaft ein Umdenken im Sinne vom Umräumen zu ermöglichen.¹⁷¹ So wird die Bedeutung des Wahrheitsanspruchs „auf der Ebene der Tiefengrammatik

¹⁶⁷ Vgl. von Stosch (2012), S. 150.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 150ff.

¹⁶⁹ Ebd., S. 155.

¹⁷⁰ Ebd., S. 164.

¹⁷¹ Vgl. ebd., S. 155ff.

bedacht“,¹⁷² in welchem Zuge durch Härle oder Schwöbel interreligiöse Toleranz aus den Konstitutionsbedingungen des Glaubens gewonnen werden.

Es zeigen sich in dem Ansatz von Klaus von Stoschs viele Aspekte, die gewürdigt werden sollten und Ähnlichkeiten zu den Ansätzen Reinhold Bernhardt, Ralf Wüstenbergs und des positionellen Pluralismus aufweisen.

Als Alternative des Dreiermodells, welches auch von Klaus von Stosch zurecht kritisiert wird, sehe ich theologisch normativ nicht den Ansatz der Komparativen Theologie, sondern aus evangelisch-theologischer Perspektive den des positionellen Pluralismus, als Referenzpunkt dieser Arbeit.

Gleichwohl nehme ich methodisch die Komparative Theologie auf und folge den sechs methodischen Grundsätzen, die die Komparative Theologie benötige, um die Tätigkeit der Komparativen Theologie genauer zu konkretisieren. Dabei verbindet Klaus von Stosch Ansätze von Clooney und Fredericks, aber auch die von Neville und Ward.¹⁷³

Der erste methodische Grundsatz besteht in der mikrologischen Vorgehensweise und ihrer Hinwendung zum Einzelfall. So soll es um Detailfragen ausgehend von konkreten Ritualen, Texte in theologischer, literarischer oder konfessorischer Form, klar spezifizierte Glaubensinhalte, theologische Konfessionen in begrenzten Zeiträumen und Kontexten gehen. Auf diese Weise kann durch den Vergleich und das Rezipieren der jeweiligen Glaubensinhalte die Möglichkeit des spirituellen Wachstums erfolgen.¹⁷⁴

Im zweiten Grundsatz wird die Bedeutung der „zentralen Fragstellungen der Menschen unserer Zeit“¹⁷⁵ diskutiert. Die Auswahl der Themen soll nicht auf beliebige Art und Weise geschehen, sondern sich auf die theologischen Probleme beziehen. Auch wenn wohl kein einheitlicher Fragenkanon für alle Beteiligten erstellt werden kann, sollten im bestimmten Forschungsbemühen gemeinsame Probleme ausgemacht werden können und bearbeitet werden. Diese Beispiele lassen sich dann hinsichtlich ihrer Lösungsmöglichkeiten darstellen. So entwickle sich ein buntes Feld unterschiedlichster Beispiele von Einzelfällen.¹⁷⁶

¹⁷² Von Stosch (2009), S. 19.

¹⁷³ Vgl. von Stosch (2012), S. 193ff.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 193ff.

¹⁷⁵ Ebd., S. 199.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 199ff.

Laut dem dritten methodischen Grundsatz geht Komparative Theologie vom Eigenen aus und bemüht sich, den Blick auf das Eigene vom Anderen in die eigene Religion zu integrieren. Ebenso wird es vom Eigenen ermöglicht, dass der*die Andere die Perspektive integrieren kann. Um eine detaillierte Kenntnis über eine andere Religion zu erlangen, reicht es demnach nicht aus, nur eine Außenperspektive einzunehmen, sondern eine Perspektive von innen muss bei dem*der Gesprächspartner*in eingenommen werden. Es soll nicht eine gleichwertige Kompetenz mehrerer Religionen erreicht werden, sondern die Bereitschaft vom Anderen zu lernen ist hierbei maßgebend. So sollte zudem eine Haltung eingenommen werden, mit welcher das andere theologische Anliegen nachvollzogen werden möchte und dieses nicht herabgewürdigt wird. Die Tradition des*der Anderen kann dabei eine Bereicherung für das Eigene bedeuten. In diesem wechselseitigen Verstehensprozess wird immer neu versucht, die Perspektive des*der Anderen zu würdigen und vom Eigenen her zu verstehen.¹⁷⁷

Die Instanz des Dritten ist der vierte methodische Grundsatz, welcher eine Kontrollinstanz, eine Außensicht der Ergebnisse des dialogischen Prozesses darstellt. Auf diese Weise soll das Erreichte aus den Innenperspektiven kritisch auf die Probe gestellt werden. Dies gelingt, wenn Theolog*innen bereit sind, ihre Infragestellungen anderer Religionen und Fächer auszusetzen und sich nicht vor Einsprüchen verschließen. Neville spricht dabei von einer „kritischen Wolke der Zeugen“, die den Prozess kritisch begleitet.¹⁷⁸

Die fünfte Methode besteht aus der Rückbesinnung auf die religiöse Praxis. Es braucht die Rückbindung an die je eigene Glaubensgemeinschaft, „um nicht zu einem akademischen Glasperlenspiel religiöser Eliten zu werden“¹⁷⁹. Werden die Erkenntnisse in die jeweilige Glaubensgemeinschaft getragen, haben sie einen größeren Wert für die Stärkung der Friedenspotenziale zwischen den Religionen. In der religiösen Praxis können dann Reflexion und Weiterentwicklung des interreligiösen Dialogs entstehen.¹⁸⁰

Im letzten Grundsatz wird die Bewusstheit über die eigene Verwundbarkeit und der Reversibilität der Urteile erläutert. Der*die Theolog*in, der*die sich auf komparativ theologische Weise auf ein Begegnen einlässt, muss in seinen*ihren Einstellungen verwundbar sein und darf sich nicht davor verwehren andere Geltungsansprüche zuzulassen.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 203ff.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., S. 208ff.

¹⁷⁹ Ebd., S. 211.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 211ff.

Sie*er muss Rückfragen zulassen können. Clooney und Fredericks betonen, dass Komparative Theologie das eigene Selbstverstehen verwundbar machen kann. Dennoch ist sie wichtig, um daran zu wachsen und kritisch zu reflektieren.¹⁸¹

Christiane Tietz stellt fest, dass in der Komparativen Theologie immer von einem gewissen Standpunkt begonnen wird, von dem man selbst überzeugt ist, nämlich dem eigenen religiösen Standpunkt. Dies ist ein entscheidender Unterschied der Komparativen Theologie zur vergleichenden Religionswissenschaft. Ein komparativer Theologe tritt demnach mit seiner eigenen Überzeugung in den Dialog ein. So wird dem Gegenüber das Anderssein ebenso wenig abgesprochen wie abgelehnt. Die Anerkennung dessen sowie die konkrete Auseinandersetzung ist Teil des Dialogs.¹⁸²

Im Anschluss an diesen Forschungsabriss lassen sich folgende Aspekte darstellen, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen, und vor allem durch die methodische Ergänzung der Religionstheologie in die Kriterienauswahl in Kapitel 3 Eingang finden.

Inhaltlich nutzt die Komparative Theologie viele Aspekte, die sich auch in den Dialogmodellen des positionellen Pluralismus nach Härle und Schwöbel, dem mutualen Inklusivismus nach Bernhardt sowie der Dialogpyramide nach Wüstenberg wiederfinden lassen.

Darunter fällt:

- die Würdigung und Wertschätzung des*der Religionsandere*n
- die Ablehnung von Allgemeinurteilen und Generalisierung, um sensibel für Heterogenität zu sein
- die Praxis des Dialogs
- die Entwicklung des Bewusstseins für eigene normative Grundlagen
- von den eigenen Bedingungen her verstehend und „vorurteilsfreie“¹⁸³ Darstellung des* Religionsandere*n
- das Zusammenbringen unterschiedlicher Sets religiöser Überzeugungen in Empathie zueinander
- Wahrheitsansprüche und Traditionen der*des Religionsanderen unter den ausgeführten Bedingungen in die eigene integrieren

¹⁸¹ Vgl. von Stosch (2012), S. 213ff. Siehe dazu auch Knitter (2004): *Introducing theologies of religions*. und McKeown (2008): *Inside out and in between. Comparing the compativists*. In *Method and theory of in the study of religion*.

¹⁸² Tietz (2009), S. 315f.

¹⁸³ Wortwahl von von Stosch (2012).

- die Reflexion auf den*der Andere*n und von dem*der Andere*n her, um das Eigene zu verstehen
- die Überwindung der Angst vor dem Fremden
- mit der Vorstellung des gegenseitigen Verstehens in den Dialog gehen
- Der*den Religionsandere*n Raum im eigenen Denken einräumen

Die vorliegende Arbeit profitiert vor allem auf methodischer Ebene von der Komparativen Theologie, aufgrund ihrer sechs methodischen Grundsätze:

1. die Hinwendung zum Einzelfall, durch bspw. konkrete Rituale, Texte, Glaubensinhalte;
2. das Aufnehmen zentraler Fragestellungen unserer Zeit (Ausmachen zentraler Probleme und deren Lösungsfindung);
3. der Versuch des Integrierens anderer Innenperspektiven ins eigene Denken (Bereitschaft von dem*der Religionsanderen zu lernen soll zum wechselseitigen Verstehensprozess führen);
4. die Kontrollinstanz durch eine Außenperspektive durch Einsprüche und Infragestellungen von außen;
5. die Rückbesinnung auf die eigene religiöse Praxis durch das Tragen der Ergebnisse in die Glaubensgemeinschaften;
6. in den eigenen Einstellungen „verwundbar“ (von Stosch) sein zu können und Rückfragen zulassen zu können.

Das folgende Kapitel gibt eine kurze Einschätzung inwiefern Komparative Theologie und Schulunterricht vereinbar sind.

Exkurs: Komparative Theologie im Unterricht

Nachdem im vorherigen Kapitel in die Komparative Theologie eingeführt wurde, zeigt dieser Exkurs die Möglichkeit des Aufnehmens von komparativ theologischen Aspekten im Religionsunterricht.

Ein Religionsunterricht, der die Schüler*innen in Freiheit führt, in welcher sie ihr eigenes Bekenntnis zum Glauben entwickeln und ermöglichen, kann nicht nur konfessionell

ausgerichtet werden, sondern es müssen ihnen Fremdperspektiven ermöglicht werden, die auf das Eigene wirken können.¹⁸⁴

Von Stosch schreibt in seiner Begründung, warum im Religionsunterricht in der Schule auch auf komparative Elemente eingegangen werden soll, dass es für die Komparative Theologie nicht nur studierte Expert*innen im Bereich der eigenen sowie der anderen Religion und im Durchdringen einer anderen Religion braucht, sondern auch Gläubige, die in einem Gespräch und der eigenen Identitätssuche unbefangen, mutig und prophetisch aufeinander zugehen.¹⁸⁵ „Wer könnte diese prophetische Funktion der einfachen Gläubigen wohl besser ausführen und eine ganz neue Qualität des Friedens zwischen den Religionen besser vorleben als die Kinder, die uns schon Jesus von Nazaret als Vorbilder bei der Etablierung des Reichs Gottes vor Augen stellt (vgl. Mk. 10,14f.)?“¹⁸⁶ Auch für die wissenschaftliche Theologie kann diese Weise des Aufeinanderzugehens interessant und zum Lernort werden. Sie müsse allerdings fachkundig unterstützt und Teil einer konfessionellen Unterrichtspraxis sein.¹⁸⁷ So kann ein „Religionsunterricht, in dem die religiös Andere authentisch zu Wort kommt und religiöse Verständigungsbemühungen erfolgreich moderiert werden, [...] schließlich auch ein wichtiger Lernort für die Komparative Theologie selbst werden.“¹⁸⁸ Diese Annahmen geben den Schüler*innen sowie den Lehrenden die Möglichkeit durch kommunikatives Handeln Verständigungsmöglichkeiten zwischen den Religionen neu zu bestimmen.¹⁸⁹

Georg Langenhorst führt jedoch auch Schwierigkeiten in Bezug auf das komparativ theologische Handeln an: „Komparative Kompetenz [...] lässt sich mit Kindern anbahnen, mit Jugendlichen entfalten, zielt aber letztlich auf Erwachsene mit eigener Position, der Fähigkeit zur Distanz und Perspektivübernahme sowie dem Willen, diese selbstkritisch in Dialogprozesse einzubeziehen.“¹⁹⁰ Die Wichtigkeit des komparativen Lernens wird von ihm betont: Ein „*komparativ orientiertes interreligiöses Lernen*, müsste umfassende Transformationsarbeiten leisten, die erst in Ansätzen vorliegen, aber spannende Prozesse

¹⁸⁴ Vgl. von Stosch (2012), S. 333.

¹⁸⁵ Vgl. ebd., S. 338.

¹⁸⁶ zitiert in ebd.

¹⁸⁷ Vgl. ebd.

¹⁸⁸ Von Stosch (2012), S. 337.

¹⁸⁹ Vgl. ebd.

¹⁹⁰ Langenhorst (2015), S. 110.

erwarten lassen“¹⁹¹. Er hebt außerdem hervor, dass interreligiöses Lernen grundsätzlich auf allen Ebenen komparativ sensibel erfolgen soll.¹⁹²

Von Stosch versucht den Zweifel zu nehmen, dass Komparative Theologie oder interreligiöses Lernen in der Schule nicht passend sei. Auf die Kritik, dass Schüler*innen durch den Austausch und die Begegnung auch negative Erfahrungen mit der anderen Religion machen können und dadurch womöglich eine noch tiefere Spannung zwischen den Religionen zu den Vorurteilen und Verallgemeinerungen gezogen wird, entgegnet er:

„Religiosität ist nicht immer bunt und schön; täglich erleben wir ja gerade heute, wie ambivalent und zerstörerisch Religion sein kann. Auf diese Weise entstehen Enttäuschungen und Verletzungen durch die Begegnung mit Fremden – ganz unabhängig davon, ob diese im Religionsunterricht ermöglicht werden oder nicht. Gerade deshalb scheint es mir so wichtig zu sein, dass Begegnung im Unterricht thematisiert und reflektiert und dadurch auch gelernt wird. Sie wird dann dennoch Fragen aufwerfen und Irritationen hervorrufen. Aber gerade diese Fragen und Irritationen können auch als Ansporn genutzt werden [...]“¹⁹³

Ebenso beantwortet er die Frage, ob Schüler*innen in der Lage seien, in ein komparativ theologisches Gespräch einzusteigen, wenn sie sich selbst in ihrer eigenen Religion noch nicht gefestigt sehen: Für von Stosch ist dies die Aufgabe der Lehrenden. Sie sollen diese Expertise bieten. So fordert er an allen Schulformen Lehrer*innen verschiedener Religionen, die den Schüler*innen Möglichkeiten zum Austausch bieten. Darüber hinaus kann die Diffusität, die noch in den Schüler*innen herrscht, auch für den Dialog genutzt werden, denn das fehlende Interesse, sich einer Religion angehörig zu fühlen, kann im Dialog in Frage gestellt werden und durch andere Erfahrungen entwickelt werden.¹⁹⁴

Stefan Altmeyer und Monika Tautz sehen den Religionsunterricht als Ort der Komparativen Theologie dahingehend, dass die Schüler*innen vor allem ihre Identität ausbilden können, indem sie sich verständigen, anstelle dessen, dass sie zuerst eine feste religiöse Identität brauchen, um sich dann mit dem vermeintlichen Fremden auszutauschen.¹⁹⁵

¹⁹¹ Ebd.

¹⁹² Vgl. ebd.

¹⁹³ Von Stosch (2015), S. 287f.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., S. 288f.

¹⁹⁵ Altmeyer; Tautz (2015), S. 129.

Verschiedene entwicklungspsychologische Modelle zeigen, dass Schüler*innen während der Schulzeit eine weitreichende Entwicklung durchlaufen.¹⁹⁶ Demzufolge ist es wichtig, im Unterricht auf die entwicklungspsychologischen Aspekte, wie bspw. Empathiefähigkeit und das Hineinversetzen in Andere, Rücksicht zu nehmen, um die Schüler*innen angemessen fordern und fördern zu können.

Monika Tautz fasst zusammen, dass religiöse Entwicklung ein vielschichtiger Prozess ist, der eng mit der Entwicklung von Moral und Weltbildern einhergeht. Eine Bereitschaft zu moralischen Veränderungen kann dort entstehen, wo die Lebenswelt der Jugendlichen betroffen ist.¹⁹⁷ „Je mehr Glaubenseinsichten vom Heranwachsenden als hilfreiche Unterstützung bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe als personale Ressource und Lebenshilfe wahrgenommen werden können, desto mehr dürfen Motive und Normen ihres Selbstkonzeptes angesprochen werden.“¹⁹⁸ Ebenso hilfreich ist dies für die Ausbildung einer individuellen Identität. Zudem zeigt sich dadurch, dass die Entwicklung eines*r Kindes/Jugendlichen sich nicht nur durch den Zuwachs von Wissen erzeugen lässt, sondern die Transformationen von Handlungs- und Erfahrungsweisen von Nöten sind. Für die Werteausbildung und das Fälligen eines Urteils ist es maßgeblich, dass diese Aspekte erfahrbar werden und nicht lediglich theoretisch dargestellt werden. Zudem ist das emotionale Bedürfnis eine gegebene Voraussetzung. Schüler*innen müssen also mit Situationen (in diesem Fall) der Begegnung herausgefordert und konfrontiert werden, um ihre eigenen fruchtbaren Erfahrungen zu sammeln, die sich als Wirkung in ihrer Entwicklung zeigen.¹⁹⁹

1.4 Forschungsschnittstellen

In den vorherigen Kapiteln wurden verschiedene Einstellungen zur Theologie der Religionen deutlich. In den Analysekriterien der vorliegenden Arbeit (Kapitel 3) wird zu erkennen sein, dass ich sowohl aus den Ausführungen Reinhold Bernhardtts sowie Ralf Wüstenbergs, wie auch aus den Gedanken Klaus von Stoschs, wesentliche Elemente

¹⁹⁶ Vgl. dazu unter anderem: Piaget (Vgl. in Büttner (2013), S. 15f.); Kohlberg (Vgl. in Tautz (2007), S. 327ff.); Erikson (Vgl. in Schröder (2012), S. 311f.); Fowler (Vgl. in Tautz (2007), S. 334ff; Büttner (2015), S.3f.; Schröder (2012), S. 316ff.); Oser; Gmünder (Vgl. in Büttner (2013), S. 56ff; Schröder (2012), S. 317f.).

¹⁹⁷ Vgl. Tautz (2007), S. 341f.

¹⁹⁸ Ebd., S. 341.

¹⁹⁹ Vgl. ebd., S.339ff.

entnommen habe, die jeweils am Ende der Kapitel 1.2 und 1.3 ausgeführt sind. Ich folge der Auffassung, dass die Überlegungen einander nicht ausschließen, sondern jeweils Spezifizierungen innerhalb ihrer besonderen Auslage darstellen. Dies wird im Folgenden dargestellt. Hinsichtlich der religionstheologischen Modelle²⁰⁰ werde ich im Wesentlichen den Stimmen folgen²⁰¹, die versuchen den Positionellen Pluralismus und den Mutualen Inklusivismus zu verbinden und sie durch methodische Aspekte der Komparativen Theologie erweitern.

In Bezug auf die interreligiösen Aspekte des Dialogs möchte ich an dieser Stelle in aller Kürze aufzeigen, in welchen Punkten sich die Ansätze Reinhold Bernhardts und Klaus von Stoschs einen. Sie streben mit ihren Ansätzen beide an, dass

- eine Standortgebundenheit in der eigenen Religion besteht und andere Perspektiven mit einbezogen werden wollen;
- von beiden Seiten die Haltung eingenommen werden muss, Perspektiven wechselseitig übernehmen zu wollen und daraus das Eigene sich in einem selbstkritischen Verständnis verändern kann;
- die Praxis der Begegnung/des Dialogs vollzogen werden muss;
- die Begegnung/der Dialog im Nachhinein reflektiert werden muss;
- die Eindrücke aus den Innenperspektiven in das Eigene integriert werden muss;
- eine wechselseitige Wertschätzung und Empathie bestehen muss.

Sie trennen sich dahingehend, dass Reinhold Bernhardt an den Ausführungen Klaus von Stoschs hinsichtlich der Komparativen Theologie kritisiert, dass die Komparative Theologie den Anspruch erhebt, die religionstheologischen Modelle versucht abzulösen und eine Alternative darstellen soll.²⁰² Bernhardt erwidert dahingehend, dass die Komparative Theologie ebenso wenig das Problem um die Heilsuniversalität und dem Wahrheitsanspruch Christi nach dem christlichen Glauben löst, wie die Modelle:

„Zwischen der Wertschätzung gegenüber den Überzeugungen und Praxisformen anderer Religionen und dem Wahrheitsanspruch, der mit dem Christusglauben verbunden ist, bleibt eine

²⁰⁰ Dargestellt in Kapitel 1.1.

²⁰¹ Siehe dazu u.a. Wüstenberg (2016 und 2021).

²⁰² Vgl. Ausführungen in Kapitel 1.3.

Spannung bestehen, die sich weder vor noch in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen ausgleichen lässt.“²⁰³

Er nimmt Bezug auf den *Theorie-Praxis-Zirkel* (in Kapitel 1.2 dargestellt), durch welchen sich die Auseinandersetzung mit Vorverständnissen und den Korrekturen durch die Begegnung und den daraus folgenden Lernprozessen vollzieht.²⁰⁴ Im Gegensatz zu von Stosch hätte Francis X. Clooney²⁰⁵ sich nicht in der deutlichen Art und Weise von den Modellen der Religionstheologie distanziert. Auf diese Weise würde deutlich, dass es keine Notwendigkeit der Komparativen Theologie sei, sich von der Religionstheologie zu distanzieren, um die Komparative Theologie zu begründen. Bernhardt kritisiert allerdings auch Clooney gegenüber, dass Clooney nicht bewusst sei, dass die religionstheologischen Modelle sich nicht gänzlich von der Komparativen Theologie trennen ließen. Religionstheologische Dispositionen müssten im Religionsvergleich zuvor dargestellt werden und sollten die Komparative Theologie in der Praxis begleiten.²⁰⁶ Bernhardt führt darüber hinaus aus, dass es nicht möglich sei, Komparative Theologie nur praktisch zu betreiben und Vergleichsgegenstände in der „bloßen Erscheinungsform anzusehen [...] die Voreinstellung des Komparativen Theologen [...] [spielt] eine wichtige Rolle. [...] Es braucht die religionstheologische Reflexion über die Bedingungen der Möglichkeit dieser Praxis.“²⁰⁷ Zudem kritisiert Bernhardt die Aussage von Stoschs, dass es die Aufgabe der Komparativen Theologie sei, „Rational standards for the evaluation of religions“²⁰⁸ zu formulieren. Bernhardt sieht darin die Motivation, Globalurteile zu fassen. Ein Urteil kann seiner Meinung nach im Vergleich nicht global oder absolut gefasst werden, sondern muss auf jeden Vergleichsaspekt hin neu formuliert werden und sie können sich in verschiedenen Aspekten unterscheiden.²⁰⁹

„Wer sich in einer intensiven Weise auf eine andere Religion einlässt und sich davon theologisch wertvolle Einsichten erhofft, der hat den Wert, die Würde und die Wahrheit dieser Religion als Verstehenszusammenhang christlicher Glaubensinhalte implizit schon anerkannt. Die theologische Würdigung des Vergleichsgegenstandes muss sich dabei keineswegs als Globalurteil auf die

²⁰³ Bernhardt (2019), S. 421.

²⁰⁴ Vgl. ebd., S. 421f.

²⁰⁵ Ausführungen über Clooney und der Komparativen Theologie sind in Kapitel 1.3 zu finden.

²⁰⁶ Vgl. Bernhardt (2019), S. 418ff.

²⁰⁷ Ebd., S. 424f.

²⁰⁸ Ebd., S. 422, Original von Klaus von Stosch (2016): *Comparative Theology and Comparativ Religion*. In: Schmidt-Leukel, Perry; Nehring, Andreas (Hg.): *Interreligious Comparason in Religious Studies and Theology*. London: Comparison Revisted.

²⁰⁹ Vgl. Bernhardt (2019), S. 422ff.

ganze Religion beziehen, aus der er stammt. Andere Vergleichsgegenstände aus dieser Religion können anders gesehen und beurteilt werden.“²¹⁰

Diesen Formulierungen von Bernhardt stimme ich zu. Die Einstellung, mit welcher in einen Vergleich gegangen wird, muss dem Gegenüber oder dem Vergleichsgegenstand wohlgesonnen sein, welches sich aus den Modellen der Religionstheologie ableiten lässt. Somit sind die Modelle der Religionstheologie nicht gänzlich abzulegen. Auch, dass jede Konsequenz, die aus einem Vergleichsgegenstand geschlossen wurde, sich nicht auf andere Vergleichsgegenstände übertragen lässt, schließt meine Auffassung ein. Aus diesem Grund ist es wichtig, verschiedene Vergleichsaspekte zu betrachten, um qualitativ umfassend zu beurteilen.

Auch hinsichtlich der Begriffe *Begegnung* und *Dialog* gehe ich in die Richtung Bernhardts, insofern, als dass Begegnung zum einen dem interreligiösen Dialog zuzuordnen ist, zum anderen aber eine eigene Perspektive einnimmt. Bringt man Bernhardts Überlegungen mit den Ebenen des Dialogs Wüstenbergs²¹¹ und die Ausgestaltungen dieses Kapitels zusammen, so lassen sich verschiedene Perspektiven eröffnen. Einerseits die Perspektive der wechselseitigen Begegnung, welche auch Bernhardt als *dialogische Begegnung* bezeichnet und andererseits die Perspektive der einseitigen Begegnung.

Die drei Dialogformen die Ralf Wüstenberg in dem Modell der Dialogpyramide unterscheidet²¹², sind meiner Auffassung nach, alle Formen der Begegnung bzw. müssen in der Begegnung ausgeführt werden.²¹³

Interreligiöse Beziehungen werden aber nicht zwangsläufig nur im Dialog oder der Begegnung manifestiert. Es geht dabei um die *Dimension der Einstellung*, die Betrachtung findet (angelehnt an Bernhardt, siehe Kapitel 1.2). Bezieht man dieses nun schon auf Aufgabenformate in Schulbüchern, so lässt sich Folgendes festhalten: Erstens fällt auf, dass es ebenso die Ebene gibt, in welcher kein Dialog angestrebt wird, sondern ein bloßes Darstellen der anderen Religion in sachlicher Art und Weise, ohne in den Kontakt mit

²¹⁰ Ebd., S. 425.

²¹¹ Siehe Kapitel 1.2.

²¹² Vgl. Wüstenberg (2021).

²¹³ An dieser Stelle setzt der Unterschied zur Definition von Ralf Wüstenberg ein. Der kognitive Dialog (die erste/unterste Ebene) setzt in seinem Modell schon in der Erkundung ein: „Wo die Bereitschaft zu Erkundungen vorhanden ist, lassen sich rasch Informationen zu den Weltreligionen finden. Dabei muss nicht zuerst an Bücher gedacht werden“ (Wüstenberg, 2021, S. 38), sondern auch Informationen aus dem Internet, erweitern diese Ebene. Die wechselseitige Auseinandersetzung und das Rückfragen sind für ihn keine Bedingung für den kognitiven Dialog. Vgl. dazu Wüstenberg, 2021, S. 38ff und hier Kapitel 1.2.

Andersgläubigen zu kommen. Stipulativ definierend möchte ich diese Ebene als *sachliche Kenntniserweiterung* bezeichnen.²¹⁴ Dieser Ebene schließen sich drei weitere (beziehungsvorbereitende) Ebenen an, bevor es zum begegnenden Dialog kommt: Werden Lösungen für ein friedliches Miteinander zwischen den Religionen gesucht oder die Begegnung und der Dialog vorbereitet, ohne dabei in die Begegnung zu gehen (welches dem kognitiven Dialog m.E. nicht gleichkommt), so wird Arbeit in die interreligiöse Beziehung gesteckt, welche Einstellungen und Werthaltungen formt. Auf diese Weise wird die *Haltung* erarbeitet, um die *Handlung* später zu vollziehen.

Darin lassen sich zwei unterschiedliche Möglichkeiten der *Beziehungsvorbereitung* entfalten: Einerseits die Erforschung des Religionsanderen in der eigenen Umwelt, welche ich stipulativ *interreligiösen Beziehungsaufbau* nenne. Andererseits besteht die theoretische Auseinandersetzung mit dem Dialog, inklusive den Haltungen und Handlungen, was ich stipulativ definierend *Vorbereitung auf den interreligiösen Dialog* bezeichne.

Es bleibt trotz der »Vorarbeit« bestehen, dass der Aufbau der interreligiösen Beziehung auch im »Stadium« des Dialogs Eingang findet. Die Aufarbeitung im dialogisch/begegnenden Miteinander ist tiefgreifender als die zuvor beschriebenen Perspektiven *Vorbereitung auf den interreligiösen Dialog* und *interreligiöser Beziehungsaufbau*.

Daran anknüpfend steht nicht in Frage, dass diese beiden Perspektiven keine dialogische Begegnung ersetzen. Die Begegnung und der Dialog bleiben dabei das zu erreichende Ziel, welches im hohen Maße bedient werden soll.

Darüber hinaus treten einseitige Begegnungen auf, in dem Sinn, dass der Akt der Begegnung nicht wechselseitig vollzogen wird, sondern von einer Partei dominiert und angeführt wird und somit eine Art Zwischenebene darstellt. Sie ist noch kein Dialog, da die Wechselseitigkeit nicht gegeben ist, stellt aber schon eine Begegnung des*der Religionsanderen dar. Stipulativ benenne ich sie *Kenntniserweiterung durch einseitige Begegnung*. Zur einfachen Darstellung der aufgeführten Ebenen, dient die folgende Grafik (Abb. 5). In Kapitel 1.2 wurden bereits Ausschnitte aus den jeweiligen Aspekten angeführt. Die ersten drei Ebenen *Sachliche Kenntniserweiterung*, *Beziehungsvorbereitung* und die *Zwischenebene* ergeben sich aus diesem Kapitel. Der Begriff der *dialogischen Begegnung* ist angelehnt an Reinhold Bernhardt²¹⁵ und verdeutlicht die Wichtigkeit der

²¹⁴ Relf Wüstenberg bezeichnet diese Ebene bereits als Kognitiven Dialog (Siehe FN 211).

²¹⁵ Siehe dazu Bernhardt (2019): Inter-Religio.

Wechselseitigkeit durch den Dialog in der interreligiösen Begegnung²¹⁶. Dies lässt sich durch die Ebenen des Dialogs, angelehnt an Ralf Wüstenbergs Dialogpyramide²¹⁷, aufschlüsseln.²¹⁸

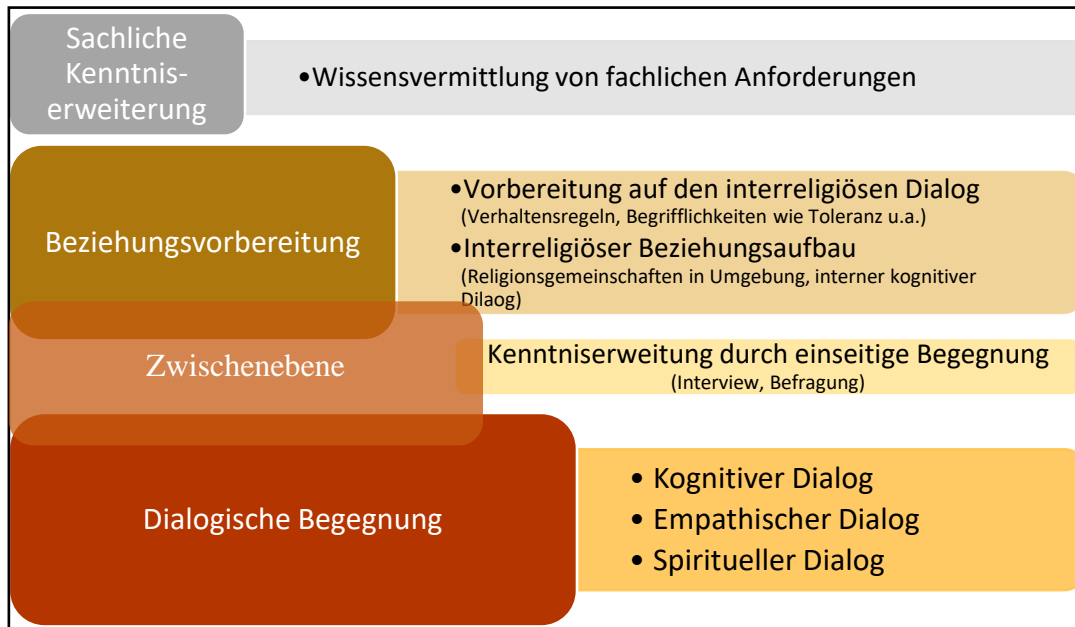


Abbildung 5: Darstellung der Formen interreligiöser Auseinandersetzung

In Übertragung auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit lassen sich wichtige Aspekte herausstellen, die in den jeweiligen systematischen Quervergleichen²¹⁹ wiederzufinden sein werden:

Schulbücher regen

- die *sachliche Kenntniserweiterung* an, wenn sie sachlich Wissen von fachlichen Anforderungen über eine andere Religion vermitteln ohne Religionsandere einzubeziehen.
- die *Vorbereitung auf den interreligiösen Dialog* an, wenn bspw. Verhaltensregeln für die Begegnung, Begrifflichkeiten wie Toleranz und Akzeptanz oder Möglichkeiten des Dialogs im Religionsunterricht ohne Religionsandere besprochen werden.

²¹⁶ Siehe dazu Kapitel 1.2.

²¹⁷ Siehe dazu Wüstenberg (2021): Einander wahrnehmen.

²¹⁸ Siehe dazu Kapitel 1.2

²¹⁹ Die systematischen Quervergleiche finden im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit am Ende jeder Analyse der jeweiligen Klassenstufe statt. So ergeben sich drei Vergleiche. Siehe Kapitel 1.3, 2.3 und 3.3.

- den *interreligiösen Beziehungsaufbau* an, wenn im Religionsunterricht ohne Religionsandere Religionsgemeinschaften anderer Religionen in der Umgebung aufgespürt werden und Lösungen für ein gemeinsames Leben gefunden werden.
- die *Kenntniserweiterung durch einseitige Begegnung* an, wenn sie zu Befragungen oder Interviews von Religionsanderen anregen, ohne eine Wechselseitigkeit an Fragen zu fördern.
- den *kognitiven Dialog* an, wenn mindestens Angehörige zweier Religionen sich bspw. austauschen, ihre Kenntnisse gegenseitig erweitern oder Lösungen für das Zusammenleben gefunden werden.
- den *empathischen Dialog* an, wenn es den Schüler*innen ermöglicht wird, in wechselseitiger Perspektivübernahme die Religionsanderen so zu verstehen, wer er*sie sich selbst versteht und Rückfragen dahingehend ermöglicht werden.
- den *spirituellen Dialog* an, wenn mindestens Angehörige zweier Religionen bspw. zu gemeinsamen Gebeten zusammenkommen oder m.E. gemeinsam Feste/Gottesdienste o.ä. gefeiert werden.

Diese zuletzt aufgeführten Aspekte bilden zudem einen Teil des Korpus der Analysekriterien, die in Kapitel 3 dargestellt werden.

2 Schulbuchforschung – interreligiöses Lernen

Dieses Kapitel dient zur Einführung des bestehenden Forschungsstandes von Schulbüchern hinsichtlich interreligiöser Fragestellungen und des interreligiösen Lernens, soweit dies für die systematisch-theologische Fragestellung dieser Arbeit relevant ist. So werden die beiden Forschungsbereiche in dieser Arbeit nur in aller Kürze bearbeitet. Es bestehen zwei unterschiedliche Stränge, die sich zum Teil auffächern. Neben den Darstellungen, welche Schulbuchforschungen schon bestehen (Kapitel 2.1), wird auf den Religionsunterricht eingegangen und inwiefern vor allem unterschiedliche Modelle des interreligiösen Religionsunterrichts aus christlicher Perspektive entworfen wurden (Kapitel 2.2). In Zuge dessen wird ein Exkurs zum neuen islamischen Religionsunterricht und den islamischen Religionsbüchern vorgenommen.

2.1 Schulbuchforschung im Hinblick auf interreligiöse Fragestellungen

In der Erklärung *Begegnung der Religionen und Kulturen: Eine Aufgabe für die Schule!* forderte der *Interreligiöse Arbeitskreis* beim *Interkulturellen Rat in Deutschland* schon 2003:

„Schulbücher sind daraufhin zu überprüfen, ob sie auf wissenschaftlicher Basis entwickelt worden sind, ob sie frei sind von Vorurteilen und Stereotypen und ob sie ein authentisches Verständnis der Religionen und Kulturen vermitteln. In Schulbüchern des konfessionellen Religionsunterrichts sollten die Kapitel, die andere Konfessionen und Religionen behandeln, von kompetenten Angehörigen dieser Konfessionen bzw. Religionen gegengelesen werden.“²²⁰

Der Arbeitskreis zeigt eine deutliche Notwendigkeit der Untersuchung der vorherrschenden Schulbücher auf. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel ein kurzer Überblick über fünf Forschungen gegeben, die den Schwerpunkt im deutschsprachigen Raum auf Islam in Schul- und/oder Religionsbücher legen. Es wird sich zeigen, dass einige Aspekte der durchgeführten Forschungen auch für dieses Forschungsprojekt relevant sind, welche kurz hinter der jeweiligen Forschung aufgeführt werden und am Ende des Kapitels zusammengefasst werden.

²²⁰ Zitiert in Biener (2005), S. 579.

1. In der Schulbuchforschung erschien 1986 eine Schriftenreihe des *Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung*, in welcher rund 600 verschiedene Schulbücher auf den Islam hin analysiert wurden. Innerhalb des Untersuchungszeitraums von 1979 bis 1988 wurden unter der Leitung von Abdoldjavad Falaturi²²¹ und Udo Tworuschka²²² sieben Bände zum Thema „Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland“ herausgegeben.²²³ Es wurden Lehrbücher der Fächer Geografie, Geschichte, evangelische und katholische Religion untersucht. Thematisch interessant und wichtig für diese Arbeit ist dabei der Band von Udo Tworuschka: „Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam“. Die Religionsbücher wurden dahingehend

„befragt, ob ihre Islamdarstellungen in der Lage sind, eine *angemessene Kenntnis* sowie das *Verständnis* dieser Religion zu fördern, oder ob sie falsche, klischeehafte und verzerrte Vorstellungen weitergeben, die der Ermöglichung eines auf Verständnis ausgerichteten *toleranten Verhaltens gegenüber Muslimen*, insbesondere auch den hierzulande lebenden entgegenstehen“²²⁴.

Die Untersuchung bestand aus drei Teilen: der Bibliografie der untersuchten Bücher, einer zusammenfassenden religionspädagogischen Beurteilung der Schulbücher und der Analyse. Um nicht wegen der Details infolge der inhaltsanalytischen Methode den Gesamteindruck zu verlieren, wurden die Schulbücher in ihrer didaktischen Konzeption, ideologischen Ausrichtung sowie sachlichen Richtigkeit und Ausgewogenheit in Kurzdarstellungen analysiert. Auf diese Weise sollten Stärken und Schwächen der Islameinheit transparent werden. Außerdem wurde analysiert, wie viel Raum eine Thematik im Verhältnis zu anderen Thematiken einnimmt, woraus sich Rückschlüsse über Wichtigkeit des Themas für die Autor*innen schließen lassen.²²⁵

Es wurde sich für die sogenannte systematische Inhaltsanalyse entschieden, in welcher qualitative und quantitative Elemente miteinander verbunden wurden. In diese Analyse fielen nicht nur besagte Schulbücher, sondern auch entsprechende Lehrerendenbände, Arbeitsbücher der Schüler*innen und sonstiges zugehöriges Material. Der zur Analyse herangezogene Fragenkatalog besteht aus fünf Bereichen: Allgemeine Fragen zum Buch, Lernziele der Einheit, Methoden/Medien, Lehrendenhandbuch und Fragen zum

²²¹ Abdoljavad Falaturi war ein iranisch-deutscher Islamwissenschaftler. Er starb 1996 und ist u.a. bekannt für seine Überlegungen im christlich-islamischen Dialog.

²²² Udo Tworuschka ist Professor für Religionswissenschaft an der Universität Jena und ist bekannt für seine interreligiösen Überlegungen und Publikationen.

²²³ Vgl. Falaturi/Tworuschka (1994), S. 31.

²²⁴ Tworuschka (1986), S. 8.

²²⁵ Vgl. ebd., S. 16f.

religionspädagogischen Ansatz.²²⁶ Untersucht wurden 47 Schulbücher und ihre Materialien. Die Analyse wurde hinsichtlich sieben Dimensionen durchgeführt: I Gott und Theologie, II Koran, III Muhammad, IV Umma/Gemeinschaft, V Verhältnis Judentum/Christentum/Islam, VI Geschichte und VII Gegenwärtige Situation des Islam in der Welt. Die Ergebnisse, die in der Forschung deutlich ausführlicher dargestellt sind, lassen sich kurz skizzieren²²⁷: Die Schüler*innen bekommen kein angemessenes Bild der Gottesvorstellungen in Koran und Islam.²²⁸ Auch der Koran, Muhammad, die Geschichte und die gegenwärtige Situation des Islam werden nicht ausreichend korrekt und komplex dargestellt, wobei bei der Geschichte zudem ein negatives Bild des gefährlichen Islam transportiert wird.²²⁹ An Komplexität mangelt es zudem hinsichtlich der Analyse der Umma/Gemeinschaft.²³⁰ In der Betrachtung des Verhältnisses von Judentum, Christentum und Islam fiel auf, dass die Schulbücher entweder in die Richtung der Gemeinsamkeiten oder in die Unterschiede polarisieren.²³¹

Es lassen sich folgende Kriterien ableiten, die nicht wörtlich, aber dem Inhalt entsprechend, Eingang in meine Kriterienauswahl finden:

- Kenntnis, Faktenwissen
- Toleranz
- Vorurteile, Klischees, falsches Bild

2. Ein weiteres Projekt, das Nürnberg/Rostocker Schulbuchprojekt „Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder“ unter der Leitung von Johannes Lähnemann²³² und Klaus Hock²³³, vollzog sich in zwei Phasen. In der ersten Phase (2000-2003) wurden Schulbücher der Türkei, des Irans, Ägyptens und Palästinas untersucht. Ab 2003 wurden in der zweiten Phase die Bücher Jordaniens, Syriens, Algeriens

²²⁶ Vgl. Tworuschka (1986), S. 21f. Dort lässt sich eine ausführliche Darstellung der Analyse Kriterien finden, von denen auch meine inspiriert sind.

²²⁷ siehe dazu Tworuschka (1986).

²²⁸ Vgl. ebd., S. 105.

²²⁹ Vgl. ebd., S. 121, 152f, 157, 270.

²³⁰ Vgl. ebd., S. 218ff.

²³¹ Vgl. ebd., S. 136.

²³² Johannes Lähnemann ist deutscher Religionspädagoge und evangelischer Theologe. Seine Forschungsschwerpunkte bestehen u.a. in theologischen Fragestellungen in interreligiöser Perspektive und der Konzeption von interreligiösem Unterricht.

²³³ Klaus Hock ist Professor für Religionsgeschichte an der Universität Rostock. Er ist evangelischer Theologe und Islamwissenschaftler.

und des Libanon in die Analyse einbezogen.²³⁴ Es wurden Schulbücher aus dem Geschichts-, Erdkunde-, Religions- und Sozialkundeunterricht untersucht. Dabei orientiert sich die Methodik an der oben genannten Forschung Tworuschkas/Falaturis, sodass auch hier die qualitative mit einer quantitativen Studie unterstützt wurde.²³⁵ Die Studie

„hat sichtbar gemacht, dass Schulbücher ein Schlüssel für den internationalen pädagogischen und interreligiösen Dialog sein können; denn 1) sie verdeutlichen den Stand der gegenseitigen Wahrnehmung; 2) sie spiegeln die theologische und pädagogische Wissenschaft in dem jeweiligen Land; 3) sie ermöglichen den Dialog an einem umgrenzten, exemplarischen Gegenstand.“²³⁶

Erkennbar wurde darüber hinaus, dass in den unterschiedlichen Ländern die Bedingungen sehr verschieden sind, woraus folgt, dass keine Pauschalurteile über islamisch geprägte Länder gefällt werden sollten, da die interreligiöse Geschichte und Gegenwart des jeweiligen Landes in den Blick genommen werden muss.²³⁷ Zudem ist in keinem Schulbuch ein gänzlich negatives Bild des Christentums dargestellt, jedoch wird es als theologisch defizitär betrachtet.²³⁸

Aus dieser Forschung gehen vor allem methodische Überlegungen in mein Projekt ein. Es lässt sich folgendes Kriterium ableiten, das nicht wörtlich, aber dem Inhalt entsprechend, Eingang in meine Kriterienauswahl findet:

- keine Pauschalurteile fällen

3. Karlo Meyer²³⁹ untersuchte in seiner Studie 2006 das Bildmaterial verschiedener Schulbücher des Religionsunterrichts, um das Islambild daraufhin zu analysieren. In die Untersuchung schloss er 50 Bücher zum Thema „fremde Religionen im christlichen Religionsunterricht“ ein.²⁴⁰ Er untersuchte sie auf folgende Fragestellungen hin:

„a) Wird die Gegenwart einer Religion dargestellt? b) Werden individuell erkennbare Menschen aus der Gegenwart dargestellt, durch die Religion konkret wird? c) Werden Menschen aus der Gegenwart bei dezidiert religiös-rituellem Handeln dargestellt? d) Werden religiös handelnde

²³⁴ Hock (2007), S. 43.

²³⁵ Beispielhaft für Palästina und Ägypten. Reiss (2005), S. 43.

²³⁶ Lähnemann (2006), S. 111.

²³⁷ Vgl. ebd., S.111.

²³⁸ Vgl. Hock (2007), S. 44.

²³⁹ Karlo Meyer ist Professor an der Universität des Saarlandes. Er ist evangelischer Theologe und Religionspädagoge.

²⁴⁰ Vgl. Meyer (2006). S. 67.

Menschen aus der Gegenwart in Deutschland dargestellt? e) Werden auch religiös handelnde Menschen in Deutschland im Alter der Leserinnen und Leser dargestellt?“²⁴¹

Es zeigte sich anhand dieser Studie, dass religiöses Handeln meistens in den Büchern dargestellt wird, während Religionen häufig als etwas Historisches aus fernen Ländern dargestellt werden, wobei gegenwärtiges religiöses Handeln häufig nicht durch gleichaltrige Menschen, sondern Menschen der Generation 60+ dargestellt wird.²⁴²

Es lässt sich folgendes Kriterium ableiten, das nicht wörtlich, aber dem Inhalt entsprechend, Eingang in meine Kriterienauswahl findet:

- individuelle Darstellung
- konkrete Person vs. Generalisierung

4. Im Untersuchungszeitraum ab 2010 zielte eine explorative Studie des *Georg-Eckert-Instituts* (GEI) darauf ab, Schulbücher verschiedener europäischer Länder für die beiden Fächer Geschichte und Politische Bildung vergleichend zu untersuchen. Dabei wurden nach einheitlichen Kriterien deutsche, englische, französische, österreichische und spanische Schulbücher analysiert.

„Untersucht wurde, ob Islam als einheitlich und Muslime als homogene Gruppe konstruiert werden oder die Vielfalt des muslimischen Spektrums berücksichtigt oder zumindest angedeutet wird. Besonderes Augenmerk lag daneben auf der zeitlichen Dimension und der Frage, inwieweit „der Islam“ in einen Prozess historischen Wandels eingebettet ist: Werden islamisch geprägte Gesellschaften und ihre Geschichte eher statisch dargestellt oder verweisen Schulbücher auch auf vielfältige Entwicklungen, die bis in die Gegenwart reichen?“²⁴³

Als weiterer Überprüfungsfaktor diente die Frage, inwiefern der Islam als zu Europa zugehörig dargestellt wurde, inwiefern der Bedrohungscharakter des Islam herausgestellt wurde und inwieweit curriculare Vorgaben bedacht wurden.²⁴⁴ Als Ergebnisse lassen sich festhalten, dass sich positive und differenzierte Darstellungen des Islam finden ließen, die pauschalisierenden Darstellungen allerdings überwiegen, wobei der Islam bzw. Muslim*innen in dem Material nur punktuell Betrachtung finden, hauptsächlich in der Auseinandersetzung mit dem Mittelalter und Konflikten im 20. und 21. Jahrhundert.²⁴⁵

²⁴¹ Ebd., S. 75.

²⁴² Vgl. ebd., S. 76.

²⁴³ Georg-Eckert-Institut (2011), S. 5.

²⁴⁴ Vgl. ebd.

²⁴⁵ Vgl. ebd., S. 6.

Es lassen sich folgende Kriterien ableiten, die nicht wörtlich, aber dem Inhalt entsprechend, Eingang in meine Kriterienauswahl finden:

- homogenes oder heterogenes Bild vom Islam

5. 2012 veröffentlichte das *österreichische Bundesministerium für Inneres* eine kurze Analyse der in Österreich zugelassener Schulbücher für den islamischen Religionsunterricht. Die Schulbücher sollten „im Blick auf den Prozess der Identitätsbildung von Jugendlichen, der Wertevermittlung, der Darstellung von Andersgläubigen und allgemeinen Aspekten der Integration bzw. Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft untersucht werden“²⁴⁶, um herauszufinden, ob der Integrationsprozess und die Identifikation mit dem Land Österreich und der Mehrheitsgesellschaft gefördert oder nicht gefördert wurden. Darüber hinaus wurde die Darstellung des Umgangs mit Nicht-Muslim*innen dahingehend untersucht, ob durch diese Inhalte trennende Aspekte gefördert oder nicht gefördert wurden.²⁴⁷ Des Weiteren wird keine Methodik im Gutachten genannt.²⁴⁸

Es lässt sich folgendes Kriterium ableiten, das nicht wörtlich, aber dem Inhalt entsprechend, Eingang in meine Kriterienauswahl findet:

- trennende Aspekte im Umgang untereinander

Zusammenfassend lassen sich einzelne Aspekte herausstellen, die sich aus den Forschungen ableiten lassen, die in Kapitel 3 nicht wörtlich, aber dem Inhalt entsprechend, Eingang in die Darstellung der Analyse Kriterien dieses Projektes finden.²⁴⁹

- homogenes oder heterogenes Bild vom Islam (GEI, 2010)
- individuelle Darstellung, konkrete Person vs. Generalisierung (K. Meyer, 2006)
- Kenntnis, Faktenwissen (GEI, 1986)
- Toleranz (GEI, 1986)
- Vorurteile, Klischees, falsches Bild, trennende Aspekte (GEI, 1986; BdI Österreich, 2012)
- Pauschalurteile (Lähnemann/Hock, 2006)

²⁴⁶ Reiss (2014), S. 91f.

²⁴⁷ Vgl. Reiss (2012), S. 3.

²⁴⁸ Vgl. ebd., S. 3ff.

²⁴⁹ Diese Kriterien finden keinen wörtlichen Eingang in die Analyse Kriterien, sondern lassen sich dem Inhalt nach zu Analyse Kriterien zusammenführen oder erweitern.

Eine weitere Liste an Aspekten für den Kriterienkatalog lässt sich aus der Darstellung des Religionsunterrichts, welche im folgenden Kapitel (Kapitel 2.2) vorgenommen wird, erstellen.

Anhand dieser Forschungen ist erkennbar, dass sich zwar einige Forscher*innen mit den Gegebenheiten des interreligiösen Spektrums in Schulbüchern befassen, dies allerdings nicht in Rückbezug auf die Theologie der Religion vollzogen wird. Somit zeigt sich an dieser Stelle, dass die vorliegende Arbeit im Bereich der Systematischen Theologie mit Bezug auf interreligiöse Fragestellungen in Religionsschulbüchern ein nicht erforschtes Feld bedient. Darüber hinaus werden die Schulbücher nicht vergleichend zwischen christlichen und islamischen Religionsbüchern untersucht. So finden entweder Forschungen zum Bild vom Islam in evangelischen Religionsbüchern (siehe Tworuschka, 1986) oder vom Christentum in islamisch geprägten Ländern (siehe Lähnemann/Hock, 2006) statt. Ein Vergleich zwischen islamischen und christlichen Religionsbüchern in Deutschland fand nicht statt. Lediglich in der Untersuchung des Bildmaterials in Schulbüchern des Religionsunterrichts hinsichtlich des Islams von Karlo Meyer (2006) findet ein Vergleich statt. Nach Kocka und Haupt, die ich schon in der Einleitung anführte, nützen Vergleiche u.a., um Fragen und Probleme aufzeigen.²⁵⁰ Zuletzt bleibt festzustellen, dass in den benannten Forschungen lediglich die sachliche Darstellung des Islams oder Christentums untersucht und kein Augenmerk auf das Dialogpotential gesetzt wurde.

2.2 Interreligiöser Religionsunterricht

In diesem Kapitel wird ein kurzer Blick²⁵¹ auf die bestehenden dialogischen und interreligiösen Konzepte im ev. christlichen Religionsunterricht geworfen, denn im

„deutschen interreligiösen Diskurs ist über interreligiöses Lernen bisher vor allem *im Blick auf den Lernort „Schulischer Religionsunterricht“* nachgedacht worden; dabei kreist die Diskussion in erster Linie um dessen angemessene organisatorisch didaktische Gestalt solchen Lernens.“²⁵²

Die Gestalt des interreligiösen Potentials wird in späteren Kapiteln anhand von Religionsbüchern analysiert und verglichen. Im Anschluss sind zwei kurze Exkurse in den

²⁵⁰ Vgl. Kocka; Haupt (1996), S. 12ff.

²⁵¹ Weitere Möglichkeiten bspw. in: Nipkow, Karl Ernst (2005) und Boll, Stefanie (2016).

²⁵² Schröder (2005), S. 523. Hervorhebung im Original.

Lehrplan des ev. christlichen Religionsunterrichts und in den islamischen Religionsunterricht und seine Schulbücher eingefügt.²⁵³

Interreligiöse Konzepte im (christlichen) Religionsunterricht

In diesem Kapitel werden sechs unterschiedliche interreligiöse Konzepte des christlichen Religionsunterrichts vorgestellt. Sie dienen der Einführung in die interreligiöse Religionspädagogik,²⁵⁴ die aufgrund der systematisch theologischen Aufarbeitung in dieser Arbeit wenig Raum einnimmt, dennoch auf Grundlage des Untersuchungsobjekts „Schulbuch“ Teil dessen ist. Neben der kurzen Einführung bieten sie darüber hinaus Aspekte, die die Analyse Kriterien in Kapitel 3 beeinflussen. Die sechs ausgewählten Konzepte wurden aufgrund ihrer einschlägigen Bedeutung ausgewählt, stellen aber nicht die gesamte Breite aller bestehenden Konzepte dar.

1. Nach Johannes Lähnemann²⁵⁵ muss evangelischer Religionsunterricht „in seiner Bezogenheit auf das Evangelium Jesu Christi von seinem Selbstverständnis her die Öffnung zur Begegnung mit Nichtchristen vollziehen [...] und ein Stück der nötigen Anwaltschaft für diesen Problembereich im öffentlichen Bewußtsein wahrzunehmen haben.“²⁵⁶ Diese Konzeption behält den herkömmlichen konfessionellen Religionsunterricht in dieser Form bei, möchte ihn aber „ökumenisch und interreligiös offen“²⁵⁷ gestalten. Der Unterricht wird demnach auf Grundlage des im Grundgesetz verankerten Artikels (GG Art. 7, Abs. 3) gehalten, sieht das konfessorische Moment allerdings nicht als Einschränkung, sondern als das „selbstkritische und für Revisionen offene Einbringen der eigenen Position in den Unterricht.“²⁵⁸ Lähnemann stellt dabei einen Religionsunterricht vor, bei dem auf jeder Schulstufe andere Religionen von den Schüler*innen kennengelernt werden

²⁵³ An dieser Stelle kann nur ein kurzer Einblick in das Thema gegeben werden. Somit ist die Darstellung sehr gedrängt und kann der Fülle an Diskussionssträngen nicht in Gänze gerecht werden.

²⁵⁴ Diese Darstellungen bieten nur einen knappen Einblick. Ausführlich und differenziert aufgegliedert sind Konzepte seit 1970 in der Dissertationsschrift: Boll, Stefanie (o.J.): Umgang mit religiöser Vielfalt in der Grundschule - Interreligiöses Lernen im Kontext schulischer Wirklichkeit in Schleswig-Holstein. Online verfügbar unter: <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/boll/stefanie-boll-interreligio-ses-lernen-im-religionsunterricht-002-.pdf>

²⁵⁵ Johannes Lähnemann ist deutscher Religionspädagoge und evangelischer Theologe. Seine Forschungsschwerpunkte bestehen u.a. in theologischen Fragestellungen in interreligiöser Perspektive und der Konzeption von interreligiösem Unterricht.

²⁵⁶ Lähnemann (1986), S. 165.

²⁵⁷ Schröder (2015), S. 523.

²⁵⁸ Lähnemann (1986), S. 165.

sollen. Die interreligiöse Perspektive findet vor allem auf der Ebene von Lehrplänen und Unterrichtsinhalten über das Vergleichen von religiösen Elementen statt, welche von evangelischen Lehrenden vermittelt werden. Zudem sollen Religionsandere als Gäste eingeladen werden. Folkert Rickers kritisiert, dass das interreligiöse Lernen strengen Bedingungen unterliegt und durch die festgelegten Inhalte und Dialogstrukturen kaum von *dialogischer* oder *interreligiöser* Begegnung gesprochen werden kann, wenn sie nur als Gäste zugelassen werden.²⁵⁹

Übertragen auf meine Forschung, die Analyse von Schulbüchern, lassen sich hieraus folgende Kriterien ableiten, die meinen Kriterienkatalog beeinflussen:

- durch christliches Selbstverständnis Öffnung für andere Religionen
- Vergleiche zwischen den Religionen ziehen

Aufgrund der schon aufgeführten Kritik Folkert Rickers wird die Annahme des religionskundlichen Lernens, der lediglich Vergleiche und Begegnung durch Gäste herstellt, nicht vertreten.

2. Stephan Leimgruber²⁶⁰ betrachtet das interreligiöse Lernen nicht bloß als Verortung im Religionsunterricht, sondern erachtet dies als relevant für die Gesamtheit der Lern- und Lehrprozesse. In seiner Didaktik der Weltreligionen benennt er die Wichtigkeit des religionskundlichen Unterrichts, spricht sich aber deutlich für ein direktes und persönliches Begegnungslernen aus. Durch Vergleiche der Religionen möchte er versuchen, Sichtweisen, Wertehaltungen und Einstellungen sichtbar und zugänglicher zu machen. Die Kernfrage sei im interkulturellen und interreligiösen Lernen der Umgang mit dem Fremden.²⁶¹

Übertragen auf meine Forschung, die Analyse von Schulbüchern, lassen sich hieraus folgende Kriterien ableiten, die meinen Kriterienkatalog beeinflussen:

- Vergleiche ziehen (Leimgruber)
- direktes und persönliches Begegnungslernen (Leimgruber)
- Umgang mit der*dem Fremden (Leimgruber)

²⁵⁹ Rickers (2002), S. 190f.

²⁶⁰ Stephan Leimgruber ist katholischer Theologe. Seine Forschungsschwerpunkte bestehen u.a. in der Religionspädagogik, -didaktik und dem interreligiösen Lernen.

²⁶¹ Schambeck (2013), S. 68f.

3. Ein weiteres Konzept ist der *Hamburger Weg* «*Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung*», welcher in der Stadt Hamburg auf Grundlage der Forschungen von Thorsten Knauth, Wolfram Weiße und Folkert Doedens eingesetzt wird.²⁶² Nach diesem Modell gibt es einen Religionsunterricht für alle Schüler*innen, sodass der Religionsunterricht nicht nach Konfessionen getrennt wird. Auch dieses Modell basiert auf Art. 7, Abs. 3 des Grundgesetzes, nutzt die zentrale Stelle des Grundgesetzartikels allerdings in der Weise, dass Religion „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen“²⁶³ „nicht nur einer Religionsgemeinschaft, sondern all derjenigen Religionsgemeinschaften erteilt werden sollte, die im jeweiligen Unterricht thematisiert werden bzw. sogar repräsentiert sind. Nicht nur die Schüler*innen dürfen und sollen demzufolge programmatisch verschiedenen Religionen angehören“²⁶⁴. Für diesen dialogischen Religionsunterricht wurde der konfessorische Religionsunterricht aufgebrochen, wobei von vornherein auch Religionsvertreter*innen verschiedener Religionen mitwirken.²⁶⁵

Übertragen auf meine Forschung, die Analyse von Schulbüchern, lassen sich hieraus folgende Kriterien ableiten, die meinen Kriterienkatalog beeinflussen:

- gemeinsames Lernen in Gruppen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten
- Mitwirken von Religionsanderen

4. Im Konzept *Alltagserfahrungen im Kontext Interreligiösen Lernens* der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen der Universität Duisburg-Essen geht es darum, „die Begegnung mit dem Fremden in seinem Fremd- und Anderssein als Lernprozess zu begreifen“²⁶⁶. Aufgrund dieser Annahme werden das Einbringen und interreligiöse Interpretieren von Alltagserfahrungen durch die Schüler*innen in die Mitte des Religionsunterrichts gerückt.²⁶⁷ Es gilt die Überzeugung, dass interreligiöses Lernen nicht über Inhalte zu erreichen ist, sondern es die reale Begegnung mit dem religiös Anderen braucht. „Interreligiöses Lernen kann man weder »machen« noch arrangieren noch didaktisch

²⁶² Ausführliche Informationen sind im WiReLex Knauth (2016) und Doedens, Folkert; Weiße, Wolfram (Hg.) (1997).

²⁶³ GG, Art. 7, Abs. 3.

²⁶⁴ Schröder (2015), S. 523.

²⁶⁵ Vgl. Rickers (2002), S. 189.

²⁶⁶ Rickers (2002), S. 191.

²⁶⁷ Vgl. Schröder (2015), S. 523.

inszenieren.“²⁶⁸ Die Alltagserfahrungen des interreligiösen Lernprozesses sind an gesellschaftliche Gegebenheiten gebunden, von denen sie nicht entkoppelt verstanden werden können.²⁶⁹

Übertragen auf meine Forschung, die Analyse von Schulbüchern, lassen sich hieraus folgende Kriterien ableiten, die meinen Kriterienkatalog beeinflussen:

- aktive Begegnung
- interreligiöses Interpretieren von Alltagserfahrungen

5. Monika Tautz plädiert für ein Lernen im und am Dialog, der sich dem Widerständigen des Fremden stellt, so dass die Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, im Durchgang durch das Fremde zu begründeten eigenen religiösen Urteilen zu kommen und so Religion als Sinn- und Weltdeutungssystem verstehen zu können.²⁷⁰ Sie plädiert für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, der die an der Schule vertretenen Religionen mit einbeziehe. Nur so könne Begegnungslernen in der Schule stattfinden. Dabei sollen die Religionen nicht plakativ als Ganzes miteinander verglichen werden, sondern „interreligiöser Dialog [soll] im schulischen Religionsunterricht differenztheoretisch initiiert werden, so dass gerade an und mit den manifesten theologischen Unterschieden Möglichkeiten gegenseitigen Verstehens herausgearbeitet werden können.“²⁷¹ Ihre Intention ist es, dass Schüler*innen eine Bereitschaft und Fähigkeit ausbilden, „die Fremdheit des Anderen aus dessen Argumentations- und Deutungsstrukturen zu erschließen, so dass das Fremde nicht kurzschlüssig seiner Fremdheit enteignet wird.“²⁷²

Schon in der innerkonfessionellen Dialogtradition sei interreligiöses Lernen begründet. Daraus folgt, dass die eigene Tradition daraufhin befragt wird, was sich gegenüber der jeweils anderen Religion als gesprächsfähig herausstellt.²⁷³

Übertragen auf meine Forschung, die Analyse von Schulbüchern, lassen sich hieraus folgende Kriterien ableiten, die meinen Kriterienkatalog beeinflussen:

- andere Perspektiven übernehmen

²⁶⁸ Rickers (2002), S. 191.

²⁶⁹ Vgl. Rickers (2001), S. 881.

²⁷⁰ Meyer; Tautz (2015), S. 5.

²⁷¹ Ebd.

²⁷² Ebd.

²⁷³ Vgl. Ebd.

- gegenseitiges Verstehen
- nicht nur sachlich vergleichen

6. Karl Ernst Nipkow erstellt die *Hermeneutik des widerständig Fremden*.²⁷⁴ Er strebt dabei folgendes Ziel an: „Verstehen zum Zweck der Verständigung über das, worüber man sich nicht einig werden kann und wird. Das Ideal ist alles andere als ein Zwangkonsens.“²⁷⁵ Dies bezieht sich darauf, dass durch die häufig zu freundlichen und beschönigenden Inhalte, die über Religionsandere vermittelt werden, keine gegensätzliche wertschätzende Anerkennung entsteht. Es müssen gerade die widersprüchlichen Deutungsmuster und Unterschiede Betrachtung finden. Monika Tautz fasst dahingehend zusammen: Die verschiedenen Deutungen dürfen nicht verschwiegen werden:

Da „das widerständig Fremde uns nicht allein in anderen Religionen begegnet, sondern sehr wohl auch in der vermeintlich vertrauten eigenen, muss eine Hermeneutik des widerständig Fremden immer auch [...] das unterschiedliche Plurale auch im Bekannten, in der eigenen Religion beachtenden Form einer pluralisierenden Hermeneutik verbunden sein.“²⁷⁶

So sollen die Schüler*innen zu einer religiösen Selbstständigkeit gelangen, die auf der Orientierungsfähigkeit in der heterogenen Welt basiert, und in ihrem eigenständigen Denken ernst genommen werden.²⁷⁷

Übertragen auf meine Forschung, die Analyse von Schulbüchern, lassen sich hieraus folgende Kriterien ableiten, die meinen Kriterienkatalog beeinflussen:

- widersprüchliche Deutungsmuster einbeziehen
- religiöse Selbstständigkeit in Urteilsbildungen

In den verschiedenen interreligiösen Konzepten für den Religionsunterricht lassen sich Analyse Kriterien finden, bei welchen es sinnvoll erscheint, einzelne Punkte für die Herausarbeitung der Kriterien dieses Projekts mit einfließen zu lassen. Diese kommen nicht als einzelne Punkte vor, sondern bieten Orientierung und lassen sich inhaltlich in den Kriterien wiederfinden:

- andere Perspektiven übernehmen (M. Tautz)

²⁷⁴ Vgl. dazu ausführlicher: Nipkow (2002): Multikulturelle und multireligiöse Erziehung.

²⁷⁵ Nipkow Bildung (1998), S. 507.

²⁷⁶ Tautz (2007), S. 365.

²⁷⁷ Vgl. Nipkow (1998), S. 287.

- gegenseitiges Verstehen (M. Tautz)
- Vergleiche zwischen den Religionen ziehen (J. Lähnemann, S. Leimgruber)
- nicht nur sachlich vergleichen (M. Tautz)
- Begegnung (Alltagserfahrungen im Kontext interreligiösen Lernens)
- durch christliches Selbstverständnis Öffnung für das Andere (J. Lähnemann)
- direktes und persönliches Begegnungslernen (S. Leimgruber)
- Umgang mit der*dem Fremden (S. Leimgruber)
- interreligiöses Interpretieren von Alltagserfahrungen (Alltagserfahrungen im Kontext interreligiösen Lernens)
- gemeinsames Lernen in Gruppe unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten (Hamburger Modell)
- Mitwirken von Religionsanderen (Hamburger Modell)
- widersprüchliche Deutungsmuster einbeziehen (K. E. Nipkow)
- religiöse Selbstständigkeit in Urteilsbildung (K. E. Nipkow)

Aufgrund des fehlenden umfassenden Begegnungs- oder Dialoggedankens wird der folgende Aspekt, der in den Konzepten hervorsticht, nicht zum Kriterium meines Kanons:

- religionskundlich mit Vergleichen und Begegnung durch Gäste (Begegnungslernen Lähnemann)²⁷⁸

Exkurs I: Der Lehrplan des ev. Religionsunterrichts hinsichtlich anderer Religionen

In diesem kurzen Exkurs werden exemplarisch zwei Lehrpläne in Deutschland für das Fach ev. Religion in Bezug auf die Aufnahme anderer Religionen dargestellt. Zum einen werden die Anforderungen des Landes Schleswig-Holsteins und zum anderen die Anforderungen des Landes Baden-Württembergs aufgegriffen.

Die Fachanforderungen Evangelische Religion für die Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein greifen auf, dass die Schüler*innen in einem multireligiösen Umfeld leben, was

²⁷⁸ In Abgrenzung zu der Formulierung „Gäste“ und der primären religionskundlichen Vorgehensweise im Religionsunterricht und dem daraus entstehenden Eindruck der ausschließlichen Duldung und exemplarischer Ansicht.

Dialog- und Pluralitätsfähigkeit erfordert. „Wertschätzung, Empathie und respektvolle Begegnung sowie die Unterscheidung von lebensförderlichen und lebensfeindlichen Ausprägungen religiöser Überzeugungen sind dabei zentrale Gesichtspunkte.“²⁷⁹

Die in den Fachanforderungen aufgeführten Operatoren der allgemeinen Beschreibung der Lehrinhalte beziehen sich lediglich auf die Anforderungsbereiche I und II²⁸⁰, sodass die Schüler*innen nicht zur Reflexion oder Problemlösung (Anforderungsbereich III) kommen müssen, sondern vor allem Reproduktions- (Anforderungsbereich I) und Reorganisations- mit anfänglichen Transferleistungen (Anforderungsbereich II) ausüben.²⁸¹ In der Klassenstufe 5/6 sollen vor allem sachliche Themen wie Gotteshäuser, Heilige Schriften, Feste, Gebete und Bekenntnisse und Abraham als Stammvater betrachtet werden. In den weiteren Klassenstufen wird der Fokus neben einer Erweiterung von sachlichen Themen auch auf das Verhältnis und die Verständigung zwischen den Religionsangehörigen sowie den interreligiösen Dialog und Religionen außerhalb des Monotheismus gelegt. Hinsichtlich der Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Urteils- und Dialogfähigkeiten werden Aspekte aufgegriffen, die über die Aufgabenbereiche z.T. hinausgehen: „religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben“, „religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten“, „in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen“ und „am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen“.²⁸² Hinsichtlich des Aspekts des Dialogs ist die Dialogfähigkeit und das argumentierende Teilnehmen noch genauer ausdifferenziert, indem die Schüler*innen

„die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen [...] [,] Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren [...] [,] sich unter besonderer Berücksichtigung christlicher Standpunkte mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen auseinandersetzen [...] [sowie] Kriterien für eine konstruktive Begegnung, die von Verständigung, Respekt und Anerkennung von Differenz geprägt ist, in dialogischen Situationen berücksichtigen“²⁸³ sollen.

²⁷⁹ Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein (2016), S. 18.

²⁸⁰ Um Aufgaben besser zu kategorisieren bestehen drei Anforderungsbereiche, die unterschiedliche Kompetenzen von den Schüler*innen erwarten und fordern. Der Anforderungsbereich I stellt die Wiedergabe vom gelernten Sachverhalt dar. Der Anforderungsbereich II bezieht sich auf ein selbstständiges Bearbeiten des bekannten Sachverhalts durch Ordnen oder Erklären. Der Anforderungsbereich III besteht aus einem reflektierten Umgang und der Problemlösung einer Aufgabe, mit dem Ziel zu Wertungen und Beurteilungen zu kommen.

²⁸¹ Vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein (2016), S. 22.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Ebd., S. 17f.

Im Lehrplan der ev. Religion im Bundesland Baden-Württemberg ist in den Leitperspektiven des Faches dargestellt, dass *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt* ein Bildungsziel ist.

„Deshalb befähigt Evangelischer Religionsunterricht dazu „Toleranz, Respekt und Anerkennung für den anderen in der eigenen religiösen Tradition zu identifizieren und auf diese Weise als Orientierungsressource verfügbar zu machen“ (Religiöse Orientierung gewinnen, S. 67). Toleranz und Anerkennung stehen nicht im Widerspruch zur Wahrheitsfrage. Angesichts der Vorläufigkeit menschlicher Erkenntnis enthält sich der Religionsunterricht letzter Urteile. Die Bereitschaft, andere Menschen wahrzunehmen, mit ihnen in Dialog zu treten und ihnen offen und respektvoll zu begegnen, ist damit unverzichtbares Merkmal Evangelischen Religionsunterrichts.“²⁸⁴

Im Hinblick auf die prozessbezogenen Kompetenzen treten andere Religionen um Rahmen der Dialogfähigkeit auf, indem gesagt wird „Schülerinnen und Schüler können [...] sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen auseinandersetzen“²⁸⁵.

Im Rahmen der inhaltsbezogenen Kompetenzen werden andere Religionen in den Klassenstufen fünf bis zehn in der Kompetenz Religionen und Weltanschauungen aufgegriffen. In der Klassenstufe 5/6 können Schüler*innen „Ausprägungen religiöser Praxis im Islam beschreiben (Leben und Wirken Mohammeds und z.B. Freitagsgebet, Bedeutung der Moschee, Feste, Speisevorschriften)“²⁸⁶ und „religiöse Praxis im Judentum entfalten (z.B. Bedeutung der Synagoge, Feste, Riten)“²⁸⁷. In der Klassenstufe 7/8/9 können sie je nach Niveaustufe „Formen religiösen Ausdrucks (z.B. Symbol, Ritus, Bekenntnis, Lied, Gebet, Weisung)“²⁸⁸ beschreiben, vergleichen oder untersuchen und „zu lebensfeindlichen und -förderlichen Formen und Wirkungen von Religion und nichtreligiösen Weltdeutungen“²⁸⁹ herausarbeiten, analysieren oder einen begründeten Standpunkt einnehmen.²⁹⁰ Darüber hinaus können sie je nach Niveaustufe „unterschiedliche Strömungen innerhalb einer ausgewählten Religion“²⁹¹ beschreiben, darstellen oder miteinander vergleichen und „Kriterien für das Gespräch mit Menschen unterschiedlicher religiöser

²⁸⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016), S. 5.

²⁸⁵ Ebd. S. 10.

²⁸⁶ Ebd., S. 22.

²⁸⁷ Ebd., S. 23.

²⁸⁸ Ebd., S. 33.

²⁸⁹ Ebd.

²⁹⁰ Vgl. Ebd.

²⁹¹ Ebd.

Überzeugung“²⁹² benennen, aus christlicher Sicht begründen²⁹³ oder „an Beispielen Notwendigkeit und Grenzen von Toleranz in religiösen Fragen erläutern“²⁹⁴. In der Klassenstufe 10 können sich die Schüler*innen je nach Niveaustufe „mit religiösen Gruppen aus dem regionalen Umfeld“²⁹⁵ auseinandersetzen, begründet auseinandersetzen oder einen begründeten Standpunkt einnehmen.

Es zeigt sich durch den Lehrplan Baden-Württembergs, dass andere Religionen lediglich im Rahmen von sachlicher Wissensvermittlung in Betracht kommen. Dialogische Elemente in Zusammenhang mit einer Begegnung werden nicht aufgeführt.

Bereits diese skizzenhafte Darstellung aus den Fachanforderungen weist auf ein Kategoriensystem hin, nach welchem die je andere Religion wahrgenommen, dargestellt oder eine andere Perspektive eingenommen werden soll. Im Gegensatz zu der Wichtigkeit der Schulbücher für die Gesellschaft, die einführend durch Tworuschka und dem GEI dargestellt wurden,

(„dass Schulbücher ein Schlüssel für den internationalen pädagogischen und interreligiösen Dialog sein können; denn [...] sie verdeutlichen den Stand der gegenseitigen Wahrnehmung [...] [und] sie spiegeln die theologische und pädagogische Wissenschaft in dem jeweiligen Land.“²⁹⁶)

zeigt sich, dass der Umfang von interreligiösen Anforderungen in den Lehrplänen sehr gering ist.

Exkurs II: Das islamische Religionsschulbuch im islamischen Religionsunterricht
In diesem Exkurs wird eine kurze Einführung in islamische Schulbücher, den islamischen Religionsunterricht und deren Lehrpläne gegeben.

Durch die herrschende Glaubens- und Meinungsfreiheit in Deutschland bestehen zwei Pole. Zum einen die positive Glaubensfreiheit, die es ermöglicht, frei den Glauben zu praktizieren. Zum anderen besteht die negative²⁹⁷ Glaubensfreiheit, durch welche die Möglichkeit besteht, sich vom jeweiligen Glauben abzuwenden.²⁹⁸ Auf diese Weise darf auch im Unterricht kein*e Schüler*in zu religiösen Anschauungen gezwungen werden.

²⁹² Ebd., S. 34.

²⁹³ Vgl. Ebd.

²⁹⁴ Ebd.

²⁹⁵ Ebd., S. 40.

²⁹⁶ Lähnemann (2006), S. 111.

²⁹⁷ Die Begriffe *positiv* und *negativ* zeigen an dieser Stelle keine Wertung an, sondern lediglich dem jeweils anderen gegenüberliegend.

²⁹⁸ Vgl. Wermke (2018), S. 69.

Micheal Wermke formuliert dahingehend die Forderung, „dass es [das Religionsschulbuch] zu einer Urteilsbildung über religiöse Lebensstile und Auffassungen anleitet, die grundsätzlich die Begründung einer ablehnenden, aber eben auch zustimmenden Haltung gegenüber Religion eröffnet.“²⁹⁹ Somit sollen sie nicht vornehmlich der Vermittlung von religiösen Glaubensvorstellungen dienen. Einerseits sollen religiöse Bildungsprozesse durch die Anregung der „Übersetzung von religiöser Argumentation in die Denk-, Sprach- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler“³⁰⁰ initiiert werden; andererseits soll die Hinwendung zum Ziel der Stärkung der religiösen Sprach- und Urteilsfähigkeit sowie religiöse Kommunikation und die Diskursfähigkeit der Schüler*innen aufgenommen werden. Das setze die explizite Hervorhebung von eigenen bekenntnisorientierten Aspekten als Orientierungsangebote und der Bereitstellung von selbstkritischer Auseinandersetzung voraus. Darüber hinaus solle das Aufgreifen von unterschiedlichen Sinndeutungsangeboten und Lebenspraxen, welche „zu einer methodisch überprüfbaren Urteilsbildung über diese Sinndeutungsangebote und Lebenspraxen anleiten“³⁰¹, zur Verfügung gestellt werden.³⁰²

Islamische Religionsschulbücher sind im Vergleich zu christlichen Schulbüchern in Deutschland neu.³⁰³ Für die Sekundarstufe in Deutschland stehen derzeit zwei Reihen³⁰⁴ zur Verfügung: *EinBlick in den Islam* des Anadolu Verlags und *Saphir* des Kösel Schulbuchverlags. Bis zum Entstehen dieser islamischen Religionsschulbücher und bis zum Islam als ordentliches Lehrfach brauchte es Zeit.³⁰⁵ Seit 1986 bestehen dahingehend Diskussionen und Versuche.³⁰⁶ Inzwischen herrschen in verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Konzepte hinsichtlich des islamischen Religionsunterrichts (im folgenden IRU³⁰⁷). Modellversuche und Projekte lassen sich in den Bundesländern Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und Saarland finden.³⁰⁸ In den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt besteht

²⁹⁹ Ebd.

³⁰⁰ Ebd., S. 75.

³⁰¹ Ebd., S. 75.

³⁰² Vgl. ebd., S. 74f.

³⁰³ Im Folgenden wird lediglich die Bedeutung des islamischen Religionsschulbuchs dargelegt. Es wird davon ausgegangen, dass Wissen über die ev. christlichen Religionsschulbücher bekannt ist.

³⁰⁴ Eine weitere deutschsprachige Reihe besteht in Österreich: Islamstunde, Veritas Verlag.

³⁰⁵ Ausführliche Darstellung u.a. in Spellen II (2012), S. 23ff.

³⁰⁶ Vgl. und explizitere Ausführungen in: Gemein (2012), S. 63f.

³⁰⁷ Hier und im Folgenden wird der islamische Religionsunterricht mit IRU abgekürzt.

³⁰⁸ Stand 2020.

wegen des geringen Anteils an muslimischen Schüler*innen kein IRU. Brandenburg verfügt über das Unterrichtsfach LER – Lebensgestaltung/Ethik/Religionskunde. Auch in den Stadtstaaten (in Hamburg besteht der *Religionsunterricht für alle*³⁰⁹) wird dieser nicht unterrichtet, da sie im Allgemeinen bekenntnisorientierten Religionsunterricht vermeiden.³¹⁰ In Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Hessen besteht der IRU als ordentliches Lehrfach.³¹¹ Laut Niedersächsischem Schulgesetz ist „[f]ür mindestens zwölf Schülerinnen oder Schüler desselben Bekenntnisses [...] an einer Schule Religionsunterricht einzurichten.“³¹² Das heißt, dass in Niedersachsen der IRU beantragt werden kann, sobald zwölf Kinder muslimischen Glaubens in der Schule unterrichtet werden oder Kooperationen mit anderen Schulen hergestellt werden können.³¹³

Wird nun der Lehrplan betrachtet (hier exemplarisch der Kernlehrplan von Nordrhein-Westfalen) zeigt sich hinsichtlich der Aufgaben und Ziele des Faches IRU, dass es Ziel ist „die religiöse wie auch interreligiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit zu fördern.“³¹⁴ und, dass die Schüler*innen

„die Fähigkeit zu einem verantwortlichen Umgang mit islamischem Glauben und seinen Grundlagen, mit anderen Religionen und Weltanschauungen, mit der eigenen Religiosität in einer pluralen Welt sowie zu verantwortlichem Handeln in Gesellschaft und Gemeinde [erwerben]. In diesem Kontext erfahren Schülerinnen und Schüler islamische Gemeinden als einen Teil der Gesellschaft und als Bereicherung ihrer pluralistischen Öffentlichkeit.“³¹⁵

In der Darstellung von sieben Inhaltsfeldern, bezieht sich das letzte Inhaltsfeld auf „Andere Religionen und Weltanschauungen“. Als inhaltlicher Schwerpunkt werden dabei „Grundzüge von Judentum und Christentum“³¹⁶ festgelegt.

„Dieses Inhaltsfeld erschließt Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Religionen und Weltanschauungen hinsichtlich relevanter Aspekte, wie z. B. Entstehung, Menschenbild, Gottesverständnis, Glaubenspraxis. Schülerinnen und Schülern wird durch die Auseinandersetzung mit grundlegenden Elementen anderer Religionen bzw. Weltanschauungen die Reflexion der eigenen Traditionen und Positionen ermöglicht. Darüber hinaus beleuchtet das Inhaltsfeld die Bedeutung

³⁰⁹ Dargestellt in Kapitel 1 in *Interreligiöse Konzepte im (christlichen) Religionsunterricht*.

³¹⁰ Vgl. Spenlen II (2012), S. 30f.

³¹¹ Vgl. Akdemir; Kobeissi (2020), Vortrag; vgl. Uslucan (2020), Vortrag.

³¹² Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG), §124.

³¹³ Vgl. ebd.

³¹⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014), S. 10.

³¹⁵ Ebd., S. 11.

³¹⁶ Ebd., S. 17.

von Achtung, Respekt und Toleranz gegenüber Anders- oder Nichtgläubigen für ein friedliches Zusammenleben.“³¹⁷

Dabei werden die Sachkompetenz und Urteilskompetenz genauer erläutert:

„Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler - benennen zentrale Glaubensinhalte und -grundlagen von Judentum und Christentum, - vergleichen Textstellen ähnlichen Inhalts aus den heiligen Schriften von Judentum, Christentum und Islam, - erläutern anhand ausgewählter Texte die gemeinsamen Wurzeln von Judentum, Christentum und Islam und deren Bedeutung für das Zusammenleben der Religionen, - zeigen Merkmale christlichen und jüdischen Lebens in ihrem Lebensumfeld auf.“³¹⁸

„Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler - erörtern an ausgewählten Beispielen grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Judentum, Christentum und Islam.“³¹⁹

Es zeigt sich, dass lediglich eine Wissensvermittlung im Vordergrund steht und keine dialogischen Aspekte Betrachtung finden.

Am Ende der Sek I soll bezüglich dieses Inhaltsfeldes der inhaltliche Schwerpunkt „Andere Religionen und Weltanschauungen im Vergleich zum Islam“³²⁰ erreicht werden:

„Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler - stellen grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Glaube und Glaubenspraxis von Judentum und Christentum zum Islam dar, - benennen ausgewählte andere Religionen und Weltanschauungen aus ihrem unmittelbaren Umfeld und erläutern deren zentrale Merkmale, - erläutern das Gottes- und Menschenbild des Islam im Vergleich zu anderen Religionen und Weltanschauungen.“³²¹

„Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler - bewerten (Glaubens-)Hintergründe für religiöse Auseinandersetzungen sowie Voraussetzungen für einen konstruktiven Austausch bzw. eine konstruktive Zusammenarbeit, - erörtern Chancen und Schwierigkeiten des interreligiösen Dialogs.“³²²

Deutlich wird hier, dass es vor allem um den Vergleich der Religionen geht und die Voraussetzungen des Dialogs hergestellt werden sollen.

Bezüglich der Kompetenzerwartungen der Klassenstufe 5/6 sind in drei von vier Kompetenzen interreligiöse Aspekte aufgenommen: In der Sachkompetenz „benennen grundlegende Merkmale der islamischen Gottesvorstellung im Vergleich mit Judentum und Christentum“³²³; in der Urteilskompetenz: „beurteilen in elementarer Form die

³¹⁷ Ebd., S. 17f.

³¹⁸ Ebd., S. 25.

³¹⁹ Ebd.

³²⁰ Ebd., S. 33.

³²¹ Ebd.

³²² Ebd.

³²³ Ebd., S. 18.

Bedeutung ihrer Zugehörigkeit zum Islam im Kontext der pluralen Lebenswirklichkeit.³²⁴; und der Handlungskompetenz: „nehmen religiöse und weltanschauliche Überzeugungen anderer wahr und achten sie.“³²⁵

Im Vergleich zum Ende der Sekundarstufe I, stellt sich hinsichtlich der Sachkompetenz kein Unterschied dar; in der Urteilskompetenz sind andere Religionen nicht mehr aufgeführt und in der Handlungskompetenz heißt es, dass die Schüler*innen „Mitverantwortung für das friedliche Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen religiösen Überzeugungen“³²⁶ übernehmen.³²⁷

Darüber hinaus, dass die Praxis des Dialogs oder der Begegnung nicht aufgeführt wird, ist auffällig, dass nicht dargestellt wird, dass sich hinsichtlich der Interreligiosität die Inhaltsfelder miteinander verbinden lassen, sodass das Inhaltsfeld 7 *Andere Religionen und Weltanschauungen* nicht alleinstehend bearbeitet wird.

Im niedersächsischen Lehrplan hingegen wird schon in der Einführung zu kooperativen (und interreligiösen) Projekten angeregt:

„Kooperative Projekte mit dem Unterricht unterschiedlicher Religionsgemeinschaften bzw. mit dem Fach Werte und Normen, Projektwochen, offenes Lernen, verantwortliche und gestaltende Funktionen innerhalb des Schullebens und wechselseitige Teilnahme am Unterricht anderer Religionsgemeinschaften erleichtern gegenseitiges Kennenlernen und Verstehen, aber auch den Umgang mit Differenz. Darüber hinaus kann durch gemeinsame Fachkonferenzen die Zusammenarbeit zwischen den Fachlehrkräften für die Fächer Evangelische und Katholische Religion, aber auch Werte und Normen gestärkt werden. [...] Darüber hinaus können Besuche von Gebetshäusern anderer Religionen Einblicke in verschiedene Formen religiösen Lebens gewähren.“³²⁸

Es bestehen sechs inhaltsbezogene Kompetenzbereiche, wovon einer „Nach Religionen fragen“³²⁹ lautet. Schüler*innen in der Klassenstufe 5/6 „beschreiben unterschiedliche religiöse Lebensformen in ihrem Umfeld“³³⁰ und „erläutern Grundzüge des Christentums und beschreiben christliche Prägungen der Gesellschaft“³³¹. In der Klassenstufe 7/8 lauten die Kompetenzen: Die Schüler*innen „benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede

³²⁴ Ebd., S. 19.

³²⁵ Ebd.

³²⁶ Ebd., S. 27.

³²⁷ Vgl. ebd., S. 26f.

³²⁸ Niedersächsisches Kultusministerium (2014), S. 9

³²⁹ Ebd., S. 12.

³³⁰ Ebd., S. 24

³³¹ Ebd.

monotheistischer Religionen“³³² und „erläutern Möglichkeiten eines respektvollen Umgangs von Christen, Juden und Muslimen im Alltag“³³³. Schüler*innen der Klassenstufe 9/10 „erörtern ihren eigenen Glauben als Muslimin/Muslim im Hinblick auf Differenz und Gemeinsamkeit mit anderen Religionen und Weltanschauungen“³³⁴ und „problematizieren intolerantes Verhalten gegenüber Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen in Geschichte und Gesellschaft“³³⁵. Diese aufgeführten Kompetenzen beziehen sich auf die obligatorischen Kompetenzen. Darüber hinaus sind weitere mögliche Kompetenzen aufgelistet.³³⁶

Hinsichtlich der prozessbezogenen Kompetenzen ist in der Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz aufgezeigt, dass „religiöse Phänomene in der pluralen Gesellschaft“³³⁷ wahrgenommen und beschrieben werden sollen:

„Die Vielfalt von religiös geprägten Traditionen und Normen in der pluralen Gesellschaft beschreiben [...] Situationen, in denen existenzielle Fragen des Lebens (Geburt, Liebe, Trauer, Leid, Tod) bedeutsam werden [und ...] religiöse Ausdrucksformen (Gebet, Festrituale, Kleidung) im Hinblick auf die jeweilige Herkunftsreligion wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen“³³⁸.

In der Urteilskompetenz ist aufgeführt „Lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religion(en) und Religiosität unterscheiden“³³⁹ zu können; in der Dialogkompetenz

„Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen und im Hinblick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren [...] Bereit sein, die Perspektive des anderen einzunehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt zu setzen [...] Kriterien für eine respektvolle Begegnung im Dialog mit anderen berücksichtigen“³⁴⁰

und in der Gestaltungskompetenz „Elemente der islamischen Feste zur Gestaltung des Schullebens einbringen und auf interreligiöse Begegnungsmöglichkeiten beziehen“³⁴¹.

³³² Ebd.

³³³ Ebd.

³³⁴ Ebd.

³³⁵ Ebd.

³³⁶ Vgl. ebd., S. 24f.

³³⁷ Ebd., S. 15.

³³⁸ Ebd.

³³⁹ Ebd.

³⁴⁰ Ebd.

³⁴¹ Ebd.

In diesem Lehrplan ist ausdrücklich darauf hingewiesen, dass „sowohl prozess- als auch inhaltsbezogene Kompetenzen zu Unterrichtssequenzen zusammengefügt sowie kulturelle und regionale Bezüge berücksichtigt“³⁴² werden sollen.

Der niedersächsische Lehrplan weist deutliche Unterschiede im Vergleich zu dem Lehrplan in Nordrhein-Westfalen auf. Während der Lehrplan von Nordrhein-Westfalen den interreligiösen Dialog und die Verknüpfung der Kompetenzen nicht darstellt, scheint der Lehrplan Niedersachsens dies hervorzuheben.

Werden nun die Schulbücher betrachtet, stellt Spelen (2012) dar, dass die „ab 2008 auf den Markt gekommenen Schulbücher [...] bereits den Zulassungsverfahren in den Ländern unterzogen und – mit oder ohne Auflagen – für die islamkundlichen Unterrichtsangebote zugelassen“³⁴³ wurden. Werden die islamischen Religionsschulbücher und deren Zulassung in den einzelnen Bundesländern in Betracht genommen, so lässt sich folgendes festhalten: In Schleswig-Holstein, Berlin, Hamburg und Saarland gibt es kein Zulassungsverfahren für Schulbücher mehr.³⁴⁴ In Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen sind die beiden Reihen *Saphir* und *EinBlick in den Islam* nicht zugelassen.³⁴⁵ Im Verzeichnis der Lehrmittel für Rheinland-Pfalz ist IRU nicht aufgeführt,³⁴⁶ in Baden-Württemberg gibt es keine Angaben zu den Büchern im IRU (der zwar aufgeführt ist, aber keine Bücher zugeordnet hat)³⁴⁷ und in Bayern³⁴⁸ sowie Hessen³⁴⁹ ist die Reihe *Saphir* zugelassen.³⁵⁰ Wermke reißt die Schwierigkeit für islamische Religionsschulbücher aufgrund des bestehenden GG 7, Abs. 3 (wodurch Religionsgemeinschaften die Aufgabe zuteilwurde, die Religionsschulbücher auf Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft zu überprüfen³⁵¹) an:

³⁴² Ebd., S. 28.

³⁴³ Spelen II (2012), S. 49.

³⁴⁴ GEI-DZS (o.J.), o.S.

³⁴⁵ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.), o.S.

³⁴⁶ Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (o.J.).

³⁴⁷ Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden Württemberg (2020).

³⁴⁸ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020).

³⁴⁹ Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2020).

³⁵⁰ Für einen Überblick über den Lehrinhalt des IRU werden hier beispielhaft folgende Hinweise zu Lehrplänen der Sekundarstufe gegeben: Niedersachsen Sek I: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2014); NRW Sekundarstufe: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2014); Hessen Grundschule: Hessisches Kultusministerium (Hg.) (o.J.); Kein Lehrplan für die Sek I in SH; Hessen Grundschule o.J. Eine Analyse dieser Lehrpläne wird nicht weiter als vorhanden vorgenommen.

³⁵¹ Weitere Ausführungen u.a. in Wermke (2018), S. 65ff.

„Wie problematisch die Situation für Schulbücher für den islamischen Religionsunterricht ist, zeigt der Streit um die Schulbuchreihe Saphir 5/6. Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, die 2008 als die erste deutschsprachige Unterrichtsreihe für Islamkunde und islamischen Religionsunterricht an Schulen in Deutschland erschien und auf erhebliche Beanstandungen der Islamischen Gemeinschaft Millî Görüs (IGMG) stieß.“³⁵²

Hinsichtlich der Einführung des IRU gab es diverse andere Schwierigkeiten und Forderungen, die in verschiedenen Veröffentlichungen dargelegt wurden.³⁵³ Auf die Darstellung dessen wird an dieser Stelle verzichtet. Lediglich eine kurze Darstellung um die Schwierigkeit der Einführung der islamischen Religionsschulbücher soll erfolgen.

Die IGMG wirft den Autor*innen vor, nicht im Sinne der Mehrheit der Muslim*innen in Deutschland *den Islam* zu vermitteln. Dabei komme durch die interreligiöse Ausrichtung des Buches, die Vermittlung von islamischen Ritualen und Werten als Glaubenswahrheit und die Darstellung des Besonderen des Islam zu kurz. Aus diesem Grund würde der Islam als eine Möglichkeit unter vielen angedeutet und die Grenzen würden zwischen den Religionen verwischt.³⁵⁴ Es werde ein Schulbuch gefordert, welches ein ausgeprägtes eigenes Selbstverständnis vermittelt, nach welchem „die Verkündigung des Islam als Glaubenswahrheit im Mittelpunkt steht.“³⁵⁵ Harry Harun Behr, Herausgeber des Schulbuchs, entgegnet dieser Kritik eindeutig. Er möchte einen Religionsunterricht vorantreiben, in welchem sich die Schüler*innen „den Glauben und die religiösen Inhalte in einer reflektierenden Form aneignen.“³⁵⁶ So solle es zu einer reflektierten Art und Weise der Auseinandersetzung und Aneignung der religiösen Inhalte kommen. Dabei stehe die Ausrichtung auf Offenheit und Toleranz im Vordergrund, sodass nicht die Abgrenzung zum Religionsanderen, sondern die Hinwendung zum Zusammenleben gelehrt wird.³⁵⁷

Dieser Streit unterstreicht nicht nur die Kontroversen hinsichtlich eines Schulbuches, vielmehr scheinen die Fragen nach dem zu vermittelnden *Islam* im Unterricht und welche Organisatoren mitarbeiten, im Vordergrund zu stehen.³⁵⁸

³⁵² Ebd., S. 66. Millî Görüs („Nationale Sicht“) ist ein islamischer Verein und Bewegung, die in Deutschland unter Beobachtung des Verfassungsschutzes steht. Weitere Informationen: Ministerium für Inneres, Digitalisierung und Migration des Landes Baden-Württemberg (Hg.) (2020): Verfassungsschutzbericht Baden-Württemberg.

³⁵³ Siehe dazu Bauer; Kaddor; Strobel (2006); Mohr; Kiefer (2009).

³⁵⁴ Vgl. ufuq.de (2009), S. 2ff.

³⁵⁵ Spenlen (2009), S. 4.

³⁵⁶ ufuq.de (2009), S. 3.

³⁵⁷ Vgl. Spenlen (2009), S. 4ff.

³⁵⁸ Vgl. ufuq.de (2009), S. 2.

Michael Kiefer³⁵⁹ fasst aus islamwissenschaftlicher Perspektive zusammen, dass das Autor*innenteam des Religionsbuches *Saphir* die Wissensvermittlung und Reflexion in den Vordergrund rückt. Neben diesem Buch analysiert er auch das Religionsbuch *EinBlick in den Islam* und bemerkt, dass die Autor*innen von *EinBlick in den Islam* das Schulbuch zur Möglichkeit der Glaubensunterweisung im Religionsunterricht sehen, wodurch „die Katechese, bzw. die Einübung der »Orthopraxie« - des richtigen Handelns – im Vordergrund“³⁶⁰ stehe.³⁶¹ Auch Klaus Spenlen³⁶² kritisiert das islamische Religionsschulbuch *EinBlick in den Islam* dahingehend, dass es den oben genannten Kriterien der reflektierenden und möglichkeits anbietenden Darstellungen nicht gerecht wird. Die Schüler*innen „können diese z.T. verkürzten, fachlich schlichten und/oder fehlerhaften Informationen lediglich unhinterfragt rezipieren. Andere Informationsträger wie Statistiken, Tabellen, Karikaturen, Abbildungen, Sachtexte Dritter etc. finden sich selten, in den meisten Sequenzen ergänzen lediglich Zitate aus dem Koran und den Hadîthen das Materialangebot.“³⁶³

³⁵⁹ Er erstellt kritische Anmerkungen aus pädagogischer Perspektive an die beiden islamischen Religionsbücher *Saphir* und *EinBlick in den Islam*.

³⁶⁰ Kiefer (2012), S. 110.

³⁶¹ Vgl. ebd., 110ff.

³⁶² Er erstellt kritische Anmerkungen aus islamwissenschaftlicher Perspektive zu den islamischen Religionsbüchern *Saphir* und *EinBlick in den Islam*.

³⁶³ Spenlen (2012), S. 128f.

3 Untersuchungsgegenstand, Vorgehensweise, Analyse- kriterien

Nachdem in den ersten Kapiteln ein Überblick über bestehende Dialogkonzeptionen und ihren Verbindungen zu meinem Projekt gegeben wurde, wird in diesem Kapitel der Untersuchungsgegenstand sowie die adäquate Vorgehensweise reflektiert.

Es zeigte sich, dass es einige Forschungen im Bereich der Schulbuchforschung gibt. Eine aus der Systematischen Theologie stammende Forschung mit dem vergleichenden Blick auf ev. christliche und islamische Religionsschulbücher unter dem Schwerpunkt der dialogischen Begegnung besteht allerdings nicht, sodass an dieser Stelle eine Forschungslücke erkennbar wird. In ebendiese Lücke fügt sich die vorliegende Arbeit mit der Fragestellung, inwiefern Schulbücher des Religionsunterrichts Ansätze der Theologie der Religionen nutzen, um das Religionsandere darzustellen und in die dialogische Begegnung zu leiten.

In dieser Arbeit werden mehrere Schulbücher und deren Lehrendenhandreichung dahingehend analysiert, inwiefern der Dialog und die jeweils andere Religion zum Tragen kommt. Bei den Schulbüchern handelt es sich um Religionsbücher des ev. christlichen und islamischen Religionsunterrichts³⁶⁴ von der 5. bis zur 10. Klasse. Sie wurden auf folgender Grundlage ausgewählt: Riem Spielhaus³⁶⁵ stellt fest, dass nachdem

„sich Ende der 1970er Jahre islamische Organisationen erstmals an einzelne Landesregierungen wandten, um einen islamischen Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes zu etablieren, ist dieser in den 2010er Jahren in mehreren Ländern zum Regelfach geworden; eine Reihe von Curricula und Schulbüchern für das neue Fach wurden erarbeitet“³⁶⁶

Aus diesem Grund werden in diesem Forschungsprojekt nur Religionsbücher und deren Lehrendenmaterial in Betracht genommen, die nach 2010 erschienen sind, um die Aktualität und Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die Reihe *Islamstunde* des Veritas-Verlags wird nicht aufgenommen. Dieser ist zwar deutschsprachig, nimmt aber in seinen Darstellungen lediglich Bezug auf Österreich.³⁶⁷

³⁶⁴ Die islamischen Religionsschulbücher werden bisher in Deutschland nicht in verschiedene Konfessionen unterteilt.

³⁶⁵ Riem Spielhaus ist deutsche Islamwissenschaftlerin. Sie leitet am Georg-Eckert-Institut die Abteilung *Wissen im Umbruch* und ist Professorin für Islamwissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen.

³⁶⁶ Spielhaus (2018), S. 111.

³⁶⁷ Vgl. Ausweger (2015).

Die Analyse der Klassenstufe 5/6 ist ein exploratives Vorgehen mit den Schulbüchern auf welche die Auswahlkriterien 1-3 zutreffen:

- 1) ev. christliches oder islamisches Religionsbuch in Deutschland
- 2) 5. bis 10. Jahrgangsstufe
- 3) Erscheinungsjahr ab 2010 bis zum Erhebungsstart 2018

Aufgrund des hohen Datenmaterials wird die Auswahl auf Grundlage der explorativen Analyse in Kapitel 1.3 *Ertrag I: Systematischer Quervergleich der Religionsbücher* der Klassenstufe 5/6 hinsichtlich der ev. christlichen Schulbuchreihen³⁶⁸ angepasst, indem die Auswahlkriterien für die *Klassenstufen 7/8* und *9/10* durch folgende Kriterien erweitert werden:

- 4) Schulbücher mit vergleichsweise hohem Anteil der Thematisierung der anderen Religion oder des Dialogs
- 5) Schulbücher mit vergleichsweise geringem Anteil der Thematisierung der anderen Religion oder des Dialogs
- 6) die Verfügbarkeit von Lehrendenmaterial für ev. christlich Schulbücher³⁶⁹

Infolgedessen kommen die Bücher der Reihen *Kursbuch Religion Elementar*, *Das Kursbuch Religion* und *Religionsbuch* nach der erstmaligen Analyse der Klassenstufe 5/6 nicht weiter in Betracht. Sie verfügen über Material im Mittelfeld und entsprechen damit nicht den Auswahlkriterien 4 und 5.

Nach der explorativen Analyse der Klassenstufe 5/6 zeigte sich, dass das islamische Schulbuch *Saphir* sowie das christliche Schulbuch *Ortswechsel* im Vergleich mit den anderen bestehenden Religionsbüchern hinsichtlich der Analyse Kriterien am positivsten hervorstachen. Aus diesem Grund werden diese beiden Bücher und deren Lehrendenmaterial in die weitere Analyse einbezogen.

Darüber hinaus sollen die christlichen Religionsbücher *Moment mal!* sowie *Reli plus* mit aufgenommen werden, da diese in der *Klassenstufe 5/6* einen sehr geringen Anteil der Thematisierung des Islam sowie des Dialogs aufwiesen und somit die Entwicklung dieser Bücher spannend zu betrachten ist.

³⁶⁸ Die Beschränkung des Datenmaterials bezieht sich nur auf ev. christliche Schulbuchreihen, da es von den islamischen Reihen, lediglich zwei gibt, die zwangsläufig in die Betrachtung kommen müssen aufgrund der interreligiösen Perspektive, die gewählt wurde.

³⁶⁹ Dieses Kriterium bezieht sich nur auf die ev. christlichen Schulbuchreihen, da es von den islamischen Reihen, lediglich zwei gibt, die zwangsläufig in die Betrachtung kommen müssen aufgrund der interreligiösen Perspektive, die gewählt wurde.

Obwohl das *Kursbuch Religion Elementar* über einige kritische Aspekte verfügt³⁷⁰, die die weitere Analyse im Verlauf der Klassenstufen interessant darstellen würden, wird es nicht in die weitere Analyse aufgenommen. Grund dafür ist, dass für die Klassenstufe 7/8 das Lehrendenhandbuch und für 9/10 das Schüler*innenbuch sowie das Lehrendenhandbuch noch nicht erschienen sind³⁷¹. Somit ist dies für den Vergleich im Verhältnis zu den anderen christlichen Reihen m.E. ungeeignet. In die gleiche Argumentation fällt die zweite islamische Reihe *EinBlick in den Islam*. Dennoch wird das Buch *EinBlick in den Islam* aufgenommen, sodass so weit wie möglich zwei islamische Religionsbücher in Betracht genommen werden können.

Daraus resultiert eine Fortführung der Analyse und des Vergleichs der Buchreihen *Ortswechsel*, *Moment mal!*, *reli plus*, *Saphir* und *EinBlick in den Islam*.

Folgende Übersicht verdeutlicht die Aufstellung der Schulbuchreihen und deren Lehrendenhandreichung:

Klassenstufe	ev. christliches Schulbuch	islamisches Schulbuch
5/6	<ul style="list-style-type: none">• Spuren Lesen 1 (<i>Diesterweg, Calwer</i>)• Kursbuch Religion Elementar 1 (<i>Calwer, Diesterweg</i>)• Das Kursbuch Religion 1 (<i>Calwer, Diesterweg</i>)• reli plus 1 (<i>Klett, Schönigh</i>)• Moment mal! 1 (<i>Klett, Schönigh</i>)• Ortswechsel 5/6 (<i>claudius</i>)• Religionsbuch (<i>Cornelsen</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Saphir 5/6 (<i>Kösel</i>)• EinBlick in den Islam 5/6 (<i>Anadolu</i>)
7/8	<ul style="list-style-type: none">• Ortswechsel 7/8 (<i>claudius</i>)• Moment mal! 2 (<i>Klett, Schönigh</i>)• Reli plus 2 (<i>Klett, Schönigh</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Saphir 7/8 (<i>Kösel</i>)• EinBlick in den Islam 7/8 (<i>Anadolu</i>)
9/10	<ul style="list-style-type: none">• Ortswechsel 9/10 (<i>claudius</i>)• Moment mal! 3 (<i>Klett, Schönigh</i>)• Reli plus 3 (<i>Klett, Schönigh</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Saphir 9/10 (<i>Kösel</i>)

Tabelle 1: Übersicht der Aufnahme der zu analysierenden Religionsbücher hinsichtlich der Klassenstufen

³⁷⁰ Bspw.: kein Dialog, keine Transferleistungen, keine Reflexion (vgl. die Analyse sowie den Vergleich).

³⁷¹ Stand Juni 2020.

Im ersten Schritt werden die Schulbücher gesichtet und auf die Analysekriterien hin qualitativ untersucht. In einem zweiten Schritt werden die Bücher einem Vergleich unterzogen. Um auch latenten Informationsgehalt zu erkennen, wird an mancher Stelle eine Art der Analyse der objektiven Hermeneutik³⁷² einbezogen.

Letztendlich bleibt festzuhalten, dass ich mich als Akteurin zeige, die das Objekt, die Religionsschulbücher und deren Lehrendenmaterial, auf ihr Dialogpotential hin untersucht. Dabei ist zu beachten, dass ich aus evangelisch christlicher Perspektive diese Analyse vornehme und christliche Konzepte des gelingenden Dialogs als Grundlage der ausgewählten Kriterien wähle.³⁷³

Für die Anwendung der interreligiösen Fragstellung habe ich Bezug auf die vier großen zuvor dargestellten Felder genommen: *Komparative Theologie*³⁷⁴, *Dialogforschung*³⁷⁵, *Schulbuchforschung*³⁷⁶ und in kleinen Anteilen *interreligiöse Unterrichtskonzepte*³⁷⁷. Ein besonderes Augenmerk galt den Forschungen Tworuschkas von 1986 (siehe Kapitel 2.1). In der Aufstellung der Kriterien, bestehen vier Blöcke, in welchen sich eine Entwicklung erkennen lässt: Sie beginnt in der Außenperspektive (*I Konzeption*, Kriterien 1-3), führt zu Innenperspektiven (*II Darstellung und Interpretation*, Kriterien 4-10), welche zum Hauptanliegen, den dialogischen/begegnungsführenden Darstellungen (*III Dialog und Begegnung*, Kriterien 11-16) überleiten und mit einem kritischen Blick von außen (*IV Verzerrung*, Kriterien 17+18) endet. Adäquat zur Bearbeitung der Schulbücher ist die nicht restriktive Anwendung der Kriterien, sodass das Material auf Grundlage der

³⁷² Die objektive Hermeneutik ist eine Methode, mithilfe derer es möglich ist, die Bedeutung von besonderen Ausdrucksgestalten, vor allem von Texten, zu erschließen.

³⁷³ Dieses Projekt wird in qualitativer Forschung bearbeitet. Bei der Auswahl der Vorgehensweise der Methode zur Analyse des Materials wurden verschiedene Methoden ausgewählt, die sich gegenseitig ergänzen. Darunter fällt zum einen hauptsächlich die deduktive Kategorienanwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Vgl. Mayring, 2003), „bei der schon vorher festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte an das Material herangetragen werden“ (Hochschule Luzern.; siehe auch Mayring, 2000), wobei hierbei nicht auf die schematischen Modelle des Analysemodells strikt gearbeitet wird, sondern diese als Rahmen dienen. Zum anderen wird in wenigen Fällen die Technik objektive Hermeneutik angewendet, dessen Ziel des textanalytischen Verfahrens es ist, „zwischen den einzelnen subjektiven Bedeutungen einer Äußerung [sic] oder Handlung und der objektiven Bedeutung (latente Sinnstrukturen) zu unterscheiden.“ (Hochschule Luzern; siehe auch Flick, 2010).

Da vor allem letztere für die Gruppeninterpretation gedacht ist (Flick, 2010, S. 442f.), werden die Aspekte dieser Methode nur beiläufig mit eingespielt, um Analyseergebnisse zu vertiefen, vor allem, wenn es sich beim Analyseobjekt um einen kritischen Wortlaut handelt.

³⁷⁴ Siehe Kapitel 1.3 Komparative Theologie.

³⁷⁵ Siehe Kapitel 1.2 Dialog und Begegnung.

³⁷⁶ Siehe Kapitel 2.1 Schulbuchforschung.

³⁷⁷ Siehe Kapitel 2.2 Interreligiöse Konzepte im Religionsunterricht.

individuellen Möglichkeiten analysiert wird. Dabei kann es vorkommen, dass nicht in jedem Buch alle Analyse Kriterien Anwendung finden.

Hinsichtlich der *Konzeption (I)* sind Aspekte relevant, die erlauben, das Schulbuch von außen zu beurteilen. Sie dienen dazu, einen Überblick über den Aufbau des Schulbuchs hinsichtlich der Konzeption zu erlangen, um diese später in der Analyse zu betrachten. Diese Kriterien sind, neben den oben genannten Aspekten, wie andere Schulbuchforschungen vor allem an die Forschung Tworuschkas³⁷⁸ angelehnt.

I) Konzeption:

- 1) Weiterführende Hinweise (bspw. Literatur, Informationsbeschaffung u. ä.) für Lehrende auf aktuellem Stand;
- 2) Einbezug von Personen der jeweils anderen Religion in die Aufarbeitung des Schulbuchs;
- 3) thematische und konzeptionelle Rahmung des Einbezugs der anderen Religion.

In der *Darstellung und Interpretation (II)* bestehen Aspekte, bei denen vor allem die Komparative Theologie nach Klaus von Stosch (siehe Kapitel 1.3) und die dialogische Begegnung nach Reinhold Bernhardt (siehe Kapitel 1.2) als Inspiration gelten. Auch fallen an dieser Stelle die gesammelten Aspekte der Schulbuchforschung, des interreligiösen Religionsunterrichts in Betracht.

Diese Kriterien sind Grundlage des Dialogs/der Begegnung. Nicht unwichtig ist in der Betrachtung der Darstellung, dass sie im Licht von Argumenten der Relevanz für das eigene religiöse Leben und der konkreten Darstellung von Denkmustern und religiösen Phänomenen stehen, durch welche den Schüler*innen ein Einblick in die Glaubenspraxis (konkrete Themen, Inhalte, Personen und Anschauungen) ermöglicht wird.

II) Darstellung und Interpretation: Das Bestehen von

- 4) sachlicher Darstellung vs. subjektive Innenperspektive;
- 5) Vergleichen und deren Ableitungen;
- 6) Reflexion von begegnenden Vorurteilen;

³⁷⁸ Siehe Kapitel 2.1 Schulbuchforschung. Vgl. Tworuschka (1986).

- 7) innerer Differenziertheit und die Veränderung von religiösen Phänomenen vs. Generalisierungen;
- 8) interreligiöser Perspektivübernahme;
- 9) Reflexionen der Erkenntnisse der Innenperspektiven bzw. Begegnung;
- 10) Reflexionen von Anderem auf die eigene Religion.

Die folgenden Kriterien bedingen die Analyse der zuvor aufgeführten Kriterien 4-10, welche gewissermaßen die Praxis des Dialogs darstellen, sodass eine Aussage über das Dialogpotential der zu analysierenden Schulbücher getroffen werden kann. Im Bereich *Dialog und Begegnung (III)* wird in Betracht gezogen, welche Ebene des Dialogs (siehe Kapitel 1.2 und 1.4 beansprucht wird, wodurch eine Außenperspektive eingenommen wird. An dieser Stelle kommen Ausführungen von Reinhold Bernhardt³⁷⁹ zum Tragen. Eine Aufgliederung der einzelnen Aspekte und die Bedeutung für die Schulbücher sind am Ende des Kapitels 1.4 zu finden.

III) Dialog und Begegnung:

- 11) Vorbereitung auf den interreligiösen Dialog/Begegnung;
- 12) interreligiöser Beziehungsaufbau;
- 13) Kenntniserweiterung durch einseitige Begegnung;
- 14) kognitiver Dialog;
- 15) empathischer Dialog;
- 16) spiritueller Dialog.

Letztlich spielt die *Verzerrung (IV)* eine Rolle. Dabei wird in den Blick genommen, ob die Inhalte sachlich und fachlich dargestellt sind oder ob durch sprachliche Mittel sowie die Vorwegnahme von Vorurteilen und Generalisierungen eine Meinung/Wertung eingeschoben wird. Auch die Kategorien sind an Tworuschkas Forschung zum Islambild in Schulbüchern³⁸⁰ angelehnt.

³⁷⁹ Siehe Kapitel 1.2 Dialog und Begegnung.

³⁸⁰ Siehe Kapitel 2.1 Schulbuchforschung.

IV) Verzerrung:

- 17) Wertung durch Vorurteile und Allgemeinurteile und Generalisierungen des Materials;
- 18) Verschränkung von Information und Interpretation/Wertung durch sprachliche Darstellungen im Material.

Auf Grundlage der angeführten Vorgehensweise und Analysekriterien gilt es Folgendes zu hinterfragen: *Sind Vergleiche zwischen den Religionen eins zu eins möglich?; Inwiefern können Innenperspektiven eingenommen werden?; und Wie wird mit der eigenen Position und dem bestehenden Vorverständnis (folgend aus dem Wissen/Glauben der eigenen Religion und den eigenen Urteilen, die aus vermeintlichem Wissen entstanden sind) umgegangen?* Diese hermeneutischen Fragen sind seit vielen Jahren intensiv diskutiert. So führte schon Friedrich Schleiermacher³⁸¹ in die Kunst des Verstehens ein und Martin Heidegger³⁸² entwickelte schließlich den Hermeneutischen Zirkel, der von Hans-Georg Gadamer³⁸³ erweitert wird. So zeigt sich schon eine Diskussion des Verstehens des Fremden seit über 200 Jahren.

Offensichtlich ist im interreligiösen Diskurs, dass wir an die Grenzen des hermeneutischen Verstehens stoßen. Der Versuch des Verstehens von Innenperspektiven und das Vornehmen von Vergleichen stellt uns vor die Grenze, dass wir das jeweils andere nie auf die gleiche Weise verstehen werden, wie unser Gegenüber. So können wir nur den Versuch unternehmen, dem Gegenüber näher zu kommen und wertschätzende Verstehensmöglichkeiten schaffen:

Die unterschiedlichen Religionen bestehen in ihrer äußeren Gestalt als verfasste Religionen aus Bekenntnissen, Ritualen sowie kulturellen Inkorporationen. Diese lassen sich nur stark bedingt miteinander vergleichen. Vergleiche sind häufig nicht eins zu eins möglich, sondern bedürfen einer qualitativen Ergänzung. Als Beispiel sei hier der häufig vorgenommene Vergleich zwischen Koran und Bibel aufgezeigt. An diesem Beispiel lässt sich zeigen, dass die vermeintlichen Gemeinsamkeiten keine sind. Gemein haben sie lediglich, dass sie beide zentrale Schriften der jeweiligen Religionen sind. Darüber hinaus

³⁸¹ Vgl. Landmesser (2007), S. 754f.

³⁸² Vgl. Heidegger (1926), S. 152ff. Für einen genaueren Abriss siehe auch Bertram (2002).

³⁸³ Vgl. Gadamer (1990), S. 179ff. Siehe auch Bertram (2002).

unterscheiden sie sich grundlegend. Sie beinhalten unterschiedliche Bedeutungen, Entstehungsgeschichten, Traditionen, etc. So lässt sich ein Vergleich von diesen Büchern nicht derartig vollziehen, dass Aspekte mit ja oder nein absolut beantwortet werden können. Jedoch lassen sich gegenüberliegende Aspekte auf qualitative Art und Weise vergleichen. Zum Beispiel hinsichtlich der Entstehung (in Kürze): Der Koran wird vermittelt als Wort Gottes und die Bibel wird als eine ausgewählte Sammlung von überlieferten Erzählungen gesehen, womit unterschiedliche Emotionen und Verhaltensweisen hinsichtlich des Umgangs mit den beiden Büchern einhergehen. Viele Themen, wie ebendiese, beinhalten heilsrelevante Verbindungen der gläubigen Person, die emotionale Reaktionen hervorrufen können. Diese lassen sich in einem Vergleich nicht darstellen, da diese subjektiv von der individuellen Person abhängen. Dies erfordert die Erläuterung aus einer Innenperspektive (durch dialogische Begegnung). Bedacht werden muss vor allem hinsichtlich der Perspektivübernahmen, dass diese bedingt möglich sind. Wichtig erscheint dabei, dass eine andere Perspektive nicht gänzlich eingenommen werden kann und dies auch nicht zwingend erforderlich ist, da sich in der eigenen Position befunden wird. So kann nur die Möglichkeit geschaffen werden, den Versuch zu unternehmen, der*dem Andere*n Raum im eigenen Denken zu verschaffen. Die vollständige Perspektive kann dabei nicht eingenommen werden, sondern es gelingt nur durch empathische Annäherung ein Versuch des Verstehens der*des Anderen. Herbert Stettberger nutzt dazu den Begriff der interreligiösen Empathie, der sehr weit gefächert ist:

„Genau hier setzt die interreligiöse Empathie an: Durch die Initiierung von Perspektivwechsel wird nicht nur der Versuch unternommen, den Standpunkt anderer Personen einzunehmen [...], sondern es kommt auch die eigene Perspektive als relative und damit subjektive Sichtweise deutlich zum Vorschein. [...] das heißt, nicht nur die situativen, äußerlichen sondern auch die biografischen, sozialen und kulturellen und genderspezifischen Aspekte sind zu berücksichtigen. Sämtliche Dimensionen der anderen Person zu erfassen, wird jedoch nicht gelingen. Die Christin kann sich der fremden Identität lediglich annähern, nicht sie übernehmen.“³⁸⁴

Klaus von Stosch führt zudem aus, dass es „ein reduktionistisches Missverständnis religiöser Überzeugungen“³⁸⁵ sei, „wenn man sie auf ihre kognitive Dimension reduzieren wollte und nicht wahrnimmt, wie vielfältig sie auch das Leben religiöser Menschen

³⁸⁴ Stettberger (2013), S. 130; Hervorhebung im Original.

³⁸⁵ von Stosch (2013), S. 18.

prägen³⁸⁶. Dies kann aber nur durch die Haltung der verstehendvollen Einfühlung geschehen.³⁸⁷ Ebenso verhält es sich mit der Wechselseitigkeit in der dialogischen Begegnung, die u.a. Reinhold Bernhardt erwartet.³⁸⁸ Eine Wechselseitigkeit kann lediglich als Vorsatz und Wunsch formuliert und nicht garantiert werden. Inwiefern sich die Dialogpartner*innen tatsächlich einlassen, ist individuell verschieden.

Die heuristische Dimension von Vergleichen ist daher von Vorteil für das Lernen religionsanderer Aspekte, da auf diese Weise die Religionen in Verbindung zueinander gesetzt werden. Schon Kocka und Haupt stellten (wie bereits in der Einleitung erläutert) heraus, dass es durch die heuristische Dimension des Vergleichs ermöglicht wird, Fragen und Probleme zu erkennen, die ohne den Vergleich nicht (leicht) erkennbar wären.³⁸⁹

Da aufgrund des eigenen Glaubens Vorverständnisse zu Glaubensinhalten bestehen, sind Vergleiche, Innenperspektiven und Perspektivwechsel notwendig, um der*dem Anderen nachzuspüren/wahrzunehmen/zu verstehen. Diese bestehen in Rückkopplung zum Kriterium der Reflexion vom Anderen auf die eigene Religion. *Vergleichen* bedeutet demnach auch, sich seiner Position bewusst zu werden (gerade im schulischen Kontext, in dem Schüler*innen auch über ihre eigene Religion wesentliche Aspekte lernen) und Aspekte des Religionsanderen wahrzunehmen.

Eine dialogische Begegnung wird geleitet durch die Vorerkenntnisse und Erfahrungen, die bestehen, da Menschen ihre Urteile erfahrungsgleitet fällen. An dieser Stelle greift der *Theorie-Praxis-Zirkel* Reinhold Bernhardts (wie in Kapitel 1.2 beschrieben). Dabei stehen die Theorie und die Praxis in Wechselwirkung zueinander und bedingen einander. Auf diese Weise richtet sich das Begegnungsgeschehen nach den Modellen der Beziehungsgestaltung aus. Die daraus resultierenden Einstellungen, Wahrnehmungen, Werturteile und Beziehungsmuster werden als Grundlage für die Reflexion benutzt, welche das Beziehungsgeschehen sowie die Beziehung im Gesamten beeinflussen, womit der Zirkel wieder von vorn beginnt.³⁹⁰ Stettberger sieht die Perspektivübernahme und die damit verbundenen Empathie als grundlegende Bedingung für erfolgreiche

³⁸⁶ Ebd.

³⁸⁷ Vgl. von Stosch (2013), S 18.

³⁸⁸ Siehe dazu Kapitel 1.2.

³⁸⁹ Vgl. Kocka; Haupt (1996), S. 12ff.

³⁹⁰ Vgl. ebd., S. 78f.

Kommunikation. „In unserer Gesellschaft stellen empathische Lernprozesse daher eine unabdingbare Voraussetzung für die gegenseitige Anerkennung und Verständigung dar.“³⁹¹

Den Dialog zwischen den Religionen stellte schon Hans Küng in seinem Projekt Weltheos dar, indem er feststellte, dass Dialog, Frieden und Religionen zusammen zu denken sind: „[K]ein Frieden unter den Nationen ohne Frieden unter den Religionen; kein Frieden unter den Religionen ohne Dialog unter den Religionen.“³⁹²

³⁹¹ Stettberger (2013), S. 127.

³⁹² Küng (1990), S. 171.

TEIL II – Analyse der Religionsschulbücher

Nachdem im Teil I dieser Dissertation die Forschungsgrundlagen dargelegt wurden, wird in diesem Kapitel die Analyse auf dieser Grundlage durchgeführt. Es besteht ein Dreischritt, sodass in jedem Kapitel jeweils eine Klassenstufe analysiert und im Anschluss einem Vergleich (dargestellt im jeweiligen Ertrag) unterzogen wird. Daraus folgt, dass in Kapitel 1 alle Bücher der Klassenstufe 5/6, in Kapitel 2 alle Bücher der Klassenstufe 7/8 und in Kapitel 3 alle Bücher der Klassenstufe 9/10 analysiert und verglichen werden.³⁹³

1 Klassenstufe 5/6: Darstellung des Religionsanderen

In diesem Kapitel wird die Analyse der ausgewählten Schulbücher der 5./6. Klassenstufe vorgenommen. Das erste Unterkapitel (Kapitel 1.1) beinhaltet die Analysen der ev. christlichen Schulbücher und ihr Lehrendenmaterial und das zweite Unterkapitel (Kapitel 1.2) ist den islamischen Religionsbüchern und ihrem Lehrendenmaterial gewidmet. Es kommen folgende Religionsbücher und ihr Lehrendenmaterial in Betracht:

Klassenstufe	ev. christliches Schulbuch	islamisches Schulbuch
5/6	<ul style="list-style-type: none"> • Spuren Lesen 1 (<i>Diesterweg, Calwer</i>) • Kursbuch Religion Elementar 1 (<i>Calwer, Diesterweg</i>) • Das Kursbuch Religion 1 (<i>Calwer, Diesterweg</i>) • reli plus 1 (<i>Klett, Schönigh</i>) • Moment mal! 1 (<i>Klett, Schönigh</i>) • Ortswechsel 5/6 (<i>claudius</i>) • Religionsbuch (<i>Cornelsen</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Saphir 5/6 (<i>Kösel</i>) • EinBlick in den Islam 5/6 (<i>Anadolu</i>)

Tabelle 2: Ausschnitt der Klassenstufe 5/6 der Tabelle 1: Übersicht der Aufnahme der zu analysierenden Religionsbücher hinsichtlich der Klassenstufen

Jeder Analyse wird eine Tabelle vorangestellt, welche einen kurzen Einblick in die Konzeption des jeweiligen Buches ermöglicht. Dazu werden keine weiteren Analysen ange stellt, sondern sie dienen lediglich der informativen Übersichtlichkeit. Im Anschluss an alle Analysen werden diese systematisch miteinander verglichen (Kapitel 1.3).

³⁹³ Die Verweise in den Analysen werden durch den Namen des Schulbuches bzw. deren Lehrendenmaterial kenntlich gemacht. Im Literaturverzeichnis sind diese ebenso nach den Schulbuchreihen sortiert.

Wie in Kapitel 3 des ersten Teils dargestellt, wird auf Grundlage dieser Analysen eine weitere Auswahl hinsichtlich der ev. christlichen Schulbücher vorgenommen. Die vorgenommene Auswahl wird in den Klassenstufen 7/8 (Kapitel 2) und 9/10 (Kapitel 3) analysiert.

1.1. Der Islam in evangelisch christlichen Religionsbüchern

1.1.1 Kursbuch Religion Elementar 1

Titel	Kursbuch Religion Elementar. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr
Erscheinungsjahr	2018
Herausgeber*innen	Wolfgang Eilerts und Heinz-Günther Kübler
Erarbeiter*innen	Wolfram Eilerts ³⁹⁴
Verlag	Calwer/Diesterweg
Gesamtseitenanzahl	208
Kapitelanzahl/Kapitellänge	14/10-14 Seiten
Kapitelaufistung	1. Wer bin ich 2. Ich und die anderen 3. Regeln 4. Streit 5. Gerech – ungerecht 6. Die Bibel 7. Gott 8. Beten 9. Schöpfung 10. Mose 11. David 12. Jesus 13. Kirche 14. Weltreligionen
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	Kapitel 14: Weltreligionen (Islam: 4 Doppelseiten)
Zielsetzung des Buches	Themenbereiche der Bildungsstandards umsetzen ³⁹⁵
Textformate	Bibelverse, Autor*innentexte, Comic, Zeitungsstil, Tagebucheinträge/Notizen
Arbeitsaufträge/Operatoren	Zusammentragen, Beschreiben, Benennen, Zuordnen, Erzählen Erklären, Erläutern, in Reihenfolge bringen, Nachspielen, Perspektive von Person aus Geschichte einnehmen, Vergleichen
Auffälligkeiten	viele Bilder, Plakate, Gemälde/Zeichnungen, keine Texte Dritter (Journalist*innen, Prediger*innen o.ä.), keine Texte aus Heiligen Schriften anderer Religionen
Erläuterndes	kurzes Reli-Lexikon, Methodenkartei

Tabelle: Überblick Kursbuch Religion Elementar 1

Das Thema *Weltreligionen* wird im *Kursbuch Religion Elementar 1* als ein eigenständiges Thema aufgegriffen und hat in anderen Kapiteln keine Bezüge zur Interreligiosität (Kriterium 3). Das 14. Kapitel *Weltreligionen* beginnt mit einer Doppelseite *Meine Religion*

³⁹⁴ Weitere Mitarbeitende sind nicht angegeben.

³⁹⁵ Vgl. Kursbuch Religion Elementar, Lehrendenhandbuch, S. 5.

– *Das Christentum*. Dargestellt ist ein fiktiver Dialog, in welchem ein christlicher Schüler als „Experte“ auftritt. Die Schüler*innen können sich durch diese einleitende Doppelseite auf wichtige Komponenten des Christentums, *ihrer* Religion, besinnen. Mit diesem Wissen setzen sie dann in die Religionen Islam und Judentum ein.

Es erweckt den Anschein, als würde durch das Buch eine Wechselseitigkeit der beiden Religionen Islam und Christentum hervorgehoben. Zum einen wird dies erkennbar durch die dargestellten fiktiven „Experten“ und Freunde (Chris, der Christ und Erkan, der türkische Muslim), durch welche die beiden Religionen dargestellt werden, indem sie jeweils im Unterricht des anderen Landes über die eigene Religion erzählen sollen. Zum anderen wird es untermauert durch die Darstellung von Bildern über das Christentum in türkischen Schulbüchern.³⁹⁶ Es wird jedoch nicht deutlich, was mit diesen Bildern und deren türkischen Bildunterschriften (wozu es im Lehrendenhandbuch eine Übersetzung gibt) bezweckt werden soll. Laut der Aufgabenstellung sollen die Schüler*innen eine*n türkische*n Schüler*in bitten, diese Sätze für sie zu übersetzen. Selbst, wenn sie dies tun, bleibt weiterhin offen, welche didaktische Intention verfolgt wird. Im Lehrendenhandbuch steht dazu:

„die SuS betrachten die Bilder aus dem türkischen Schulbuch und äußern sich spontan, vermuten, was die Bildunterschriften heißen könnten. → Übersetzung: Die Kirche ist das Gebetshaus der Christen. Die Bibel ist das heilige Buch der Christen. Das Kreuz ist das Symbol der Christen. Christen glauben, dass Jesus Gottes Sohn ist.“³⁹⁷

Es fehlen Anmerkungen darüber, was mit der Information und der Übersetzung erreicht werden soll.³⁹⁸ Die Vermutung liegt nahe, dass die türkischen Bücher und Bilder die Rahmenhandlung, in welcher Chris mit der Familie seines Freundes Erkan in die Türkei fliegt und dort in Erkans alte Schule geht, in der Chris vom Christentum erzählt, untermauern soll. Als kritisch zu erachten ist an dieser Stelle, dass die Religion Islam alleinig mit dem Staat der Türkei in Verbindung und gleichgesetzt wird und eine gesellschaftliche Heterogenität nicht deutlich wird (Kriterium 18).

³⁹⁶ Vgl. Kursbuch Religion 1, S. 183.

³⁹⁷ Kursbuch Religion Elementar 1, Lehrendenhandbuch, S. 301. Über die nicht vorhandene Thematisierung von Heterogenität darin, wird an dieser Stelle kein Urteil gefasst. Die Analyse türkischer Schulbücher hinsichtlich des Christentums obliegt anderen Forschungen.

³⁹⁸ Vgl. Kursbuch Religion Elementar 1, S. 180f und das Lehrendenhandbuch Kursbuch Religion Elementar 1, S. 301.

Durch die fiktiv gestellten Fragen auf der Seite über das Christentum sowie den folgenden Seiten über den Islam von Schüler*innen und die Antworten des fiktiven Muslims Erkan, in welchen die Formulierungen „ihr“ und „wir“³⁹⁹ genutzt werden, wird der Islam sowie das Christentum als jeweils homogene Religion dargestellt (Kriterium 7). Schon auf der ersten Doppelseite dieses Kapitels zum Christentum wird im Lehrendenhandbuch deutlich, dass sie von einem einzigen Verständnis des Christentums ausgehen. Bspw. ist als Stundenergebnis ein alleiniger Satz festgehalten:

„Christen glauben an Gott den Schöpfer der Welt, der sich in seinem Sohn Jesus Christus den Menschen offenbart hat. Durch seinen Tod am Kreuz und seine Auferstehung hat Jesus die Menschen erlöst. Das Symbol des christlichen Glaubens ist das Kreuz. Das heilige Buch der Christen ist die Bibel. Es gibt vier christliche Lebensfeste: die Taufe, die Konfirmation, die kirchliche Hochzeit und die Beerdigung.“⁴⁰⁰

Dies ist darüber hinaus falsch. Die vier christlichen Lebensfeste Taufe, Konfirmation, Hochzeit und Beerdigung beziehen sich alleinig auf das evangelische Christentum. Andere Konfessionen bspw. feiern keine Konfirmation, sondern bspw. Firmung und Kommunion. Damit stimmt nicht nur die Anzahl der christlichen Feste, sondern auch der Inhalt dessen nicht.

Das nicht-Beachten von Heterogenität setzt sich auf folgenden Seiten des Lehrendenhandbuchs zum Thema Islam fort.⁴⁰¹ Es wird nicht deutlich, dass weder der Islam noch das Christentum heterogen in ihren Glaubensansichten sind. Das Thema Islam wird mit einem kurzen erklärenden Text zur Moschee und folgenden Fragen⁴⁰² eingeführt: (1) „Was bedeutet denn Islam?“, (2) „Was glauben denn Muslime?“, (3) „Was ist denn der Koran?“, (4) „Was dürft ihr denn, und was nicht?“ sowie (5) „Müssen die Mädchen bei euch nicht auch Kopftücher tragen?“⁴⁰³ Diese Fragen und deren Antworten

(bspw.: „Unser **Glaubensbekenntnis** lautet: ‘Es gibt keinen Gott außer Gott, und Mohammed ist sein Prophet.’ Wir glauben, es gibt nur einen Gott – **Allah**. Das Wort Allah bedeutet auf Arabisch ‘Gott’. Wir glauben, dass Allah Propheten ausgeschiedt hat, darunter auch Mose und Jesus, um uns seine Gesetze zu lehren. Der letzte und wichtigste Prophet war **Mohammed**.“⁴⁰⁴ und

³⁹⁹ Kursbuch Religion Elementar 1, S. 183.

⁴⁰⁰ Vgl. Kursbuch Religion Elementar 1, Lehrendenhandbuch, S. 301.

⁴⁰¹ Vgl. ebd., S. 309.

⁴⁰² Diese Fragen finden auf der Seite auch direkt Beantwortung: Kursbuch Religion Elementar 1, S. 183.

⁴⁰³ Ebd.

⁴⁰⁴ Kursbuch Religion Elementar 1, S. 183. Hervorhebungen im Original. Zur besseren Übersicht sind die Zitate im Zitat mit einfachen Anführungszeichen ‘...’ gekennzeichnet. Im Original bestehen die gängigen Anführungszeichen „...“.

„Der Koran ist unsere Heilige Schrift. Allah hat Mohammed die Worte des Koran wortwörtlich diktiert. Deshalb kann er eigentlich nicht übersetzt werden. Im Koran stehen Geschichten über Allah, Abraham, Josef, Mose und auch über Maria und Jesus. Aber auch, was wir Muslime dürfen und was nicht.“)

stellen aufgrund der Generalisierung in den Wortwahlen *wir* und *unsere* eine homogene Religion dar (Kriterium 7). An diesen Fragen ist darüber hinaus zum einen zu kritisieren, dass die Wortwahl *denn* in jeder Frage den Eindruck vermittelt, es sei ein komisches und abnormales Verhalten des*der Muslim*in (Kriterium 17)18). Vermutlich soll dies eine gewisse Mündlichkeit und ein lockeres Fragen und Antworten zwischen den beiden Freunden darstellen, allerdings besteht an dieser Stelle, durch die Textlichkeit eines Schulbuchs und der Darstellungsweise ohne Sprech- oder Gedankenblasen, keine Mündlichkeit, sondern Schriftlichkeit. Aus diesem Grund ist Wortwahl nicht angemessen und scheint missinterpretiert werden zu können. Zum anderen trägt die Frage (5) durch die Verwendung von *nicht auch* eine herabwürdigende Konnotation (Kriterium 18).⁴⁰⁵ Zudem ist die Frage nicht ausreichend beantwortet: „Im Koran steht eigentlich nichts darüber, dass Mädchen Kopftücher tragen müssen. Das machen manche [sic!], weil sie zeigen wollen, dass die zum Islam gehören.“⁴⁰⁶ An dieser Stelle wird nicht ausreichend thematisiert, aus welchen Gründen muslimische Frauen ein Kopftuch tragen bzw. der Diskurs um das Kopftuch wird nicht umfangreich aufgegriffen. Der Diskurs zwischen Identitätsbildung, der hier angesprochene Zwang, Schutz, Hingabe zur Religion und Koraninterpretation bleibt durch diese Antwort verschlossen. Stattdessen bleibt der Stereotyp vom kopftuchtragenden Mädchen im Islam bestehen.

Eine negative Konnotation (Kriterium 18) lässt ebenfalls die Aufgabe „Was meint ihr, was das Besondere im Christentum ist im Vergleich mit anderen Religionen?“⁴⁰⁷ erkennen. Durch diese Aufgabenstellung wird ausdrücklich *das Christentum* mit *dem Besonderen* in Verbindung gebracht, welches eine positive Assoziation zum Christentum darstellt, im Gegensatz zu der Darstellung des Islam. Auf diese Weise wird latent vermittelt, dass das Christentum besonderer als andere Religionen sei. Dadurch lassen sich nicht nur Alleinstellungsmerkmale herausarbeiten, sondern ebenso positivere Aspekte gegenüber anderen, vermeintlich negativeren Religionen ableiten. Ob dies im Sinne der didaktischen

⁴⁰⁵ Vgl. ebd.

⁴⁰⁶ Ebd.

⁴⁰⁷ Ebd., S. 181.

Aufarbeitung des Schulbuchs ist oder lediglich ein Vergleich mit Merkmalen, über die das Christentum allein verfügt, gewollt war, ist aus den Erläuterungen nicht erkennbar.⁴⁰⁸

Die zu erwerbenden Kompetenzen dieses Kapitels beziehen sich auf das Erklären, Unterscheiden, Zuordnen, Beschreiben und Benennen von religiösen Elementen. Nicht in Betracht gezogen werden die dialogische Komponente und das eigenständige Reflektieren der Schüler*innen.⁴⁰⁹ So geht im Schulbuch das zu Vermittelnde nicht über eine Darstellung von allgemeinen religiösen Elementen hinaus.⁴¹⁰ Um sich im Themenfeld Weltreligionen und Dialog jedoch kompetent bewegen zu können, sind hinsichtlich der Analyse-kriterien diese Kompetenzen unverzichtbar.⁴¹¹

Durch die fiktive Geschichte der beiden Freunde, die jeweils in den anderen Klassen (Chris, der Christ und Erkan, der türkische Muslim) von „ihrer“ Religion erzählen, wird trotz der vermeintlichen Innenperspektive, die Darstellung von einer reflektierten Innenperspektiven verfehlt (Kriterium 4). Das Erzählverhalten wird religionskundlich gehalten.

Bspw.: „Was ist denn der Koran? Der Koran ist unsere heutige Schrift. Allah hat Mohammed die Worte des Koran wortwörtlich diktiert. Deshalb kann er eigentlich nicht übersetzt werden. Im Koran stehen Geschichten über Allah, Abraham, Josef, Mose und auch über Maria und Jesus. Aber auch was Muslime dürfen und was nicht.“⁴¹².

Die Schüler*innen bekommen bezüglich des Themas *Feste* und *Gotteshäuser* die Aufgabe, jene zu vergleichen (Kriterium 5). Zum einen sollen sie für die Jahres- und Lebensfeste Ähnlichkeiten und Unterschiede finden⁴¹³ und zum anderen Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich Moschee und Kirche herausarbeiten⁴¹⁴. Es gibt jeweils zu der Moschee und zu ausgewählten Festen des Islam kurze textliche Einführungen mit Bildern. Es wird nicht beschrieben zu welcher Konsequenz die Ergebnisse der Vergleiche führen sollen.⁴¹⁵

⁴⁰⁸ Vgl. Kursbuch Religion Elementar 1, Lehrendenhandbuch, S. 309.

⁴⁰⁹ Vgl. ebd., S. 296ff.

⁴¹⁰ Vgl. Kursbuch Religion Elementar 1, S. 182ff.

⁴¹¹ Vgl. Kapitel 1.2 Die Komparative Theologie

⁴¹² Kursbuch Religion Elementar, S. 183.

⁴¹³ Vgl. ebd., S. 184f.

⁴¹⁴ Vgl. ebd., S. 183.

⁴¹⁵ Vgl. ebd., S. 183ff.

Positiv hervorzuheben ist, dass im Lehrendenhandbuch weiterführende Literaturangaben zu finden sind (Kriterium 1). Lehrkräfte bekommen Hinweise zur allgemeinen Auseinandersetzung zu dem Thema Religionspluralität sowie explizit zum Islam.

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass in diesem Buch (*Kursbuch Religion Elementar 1*) der Islam in einem Kapitel durch die Darstellung von sachlichen Gegebenheiten erläutert wird, wobei die Schüler*innen keine eigene Reflexionsarbeit leisten müssen. Dabei finden durch die Sprachwahl der erwähnten Aufgabenstellung, in welcher das Christentum im Gegensatz zum Islam als das Besondere und das Kopftuch mit leicht negativer Konnotation dargestellt werden, Wertungen statt. Darüber hinaus erscheinen die Erwähnung der türkischen Schulbücher und die Darstellung des Christentums in ihnen als fragwürdig sowie die Gleichsetzung von Religion und Staat als kritisch. Es ist kein Dialogansatz vorhanden, die Religionen werden als homogene Gruppen durch die Verwendung von *ihr* sowie *wir* dargestellt und Vergleiche finden lediglich zwischen Festen und Gotteshäusern statt. Demnach zeigt sich hier ein Religionsbuch, das den Kriterien wenig positiv entspricht.

1.1.2 Das Kursbuch Religion 1

Titel	Das Kursbuch Religion 1. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr
Erscheinungsjahr	2015
Herausgeber*innen	Heidrun Dierk, Petra Freudenberger-Lötz, Michael Landgraf und Hartmut Rupp
Erarbeiter*innen	Jürgen Heuschele, Ulrich Kämmerer, Stefan Meißner und Andreas Wittmann (Beratung: Dieter Petri, Heinz Schmidt, Jörg Thierfelder)
Verlag	Calwer/Diesterweg
Gesamtseitenanzahl	240
Kapitelanzahl/Kapitel- länge	7/20-22 Seiten
Kapitelauflistung	1. Nach Mensch und Welt fragen 2. Über Gott nachdenken 3. Jesus Christus nachspüren 4. Der Bibel begegnen 5. Die Vielfalt der Kirche entdecken 6. Verantwortlich handeln 7. Religionen begegnen
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	Kapitel 7: Religionen begegnen (Islam + Religionsvielfalt: 20 Seiten)
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen • kumulatives und aufbauendes Lernen • Lebensrelevanz durch Anforderungssituationen aufweisen • aktives und nachhaltiges Lernen⁴¹⁶
Textformate	Bibelverse, Erzählungen (keine Angabe zu Autor*innen, verm. Autor*innentexte), Dialoge, Informationskästen, Chatverläufe, Zeitungsartikel, Notizen, Liedtexte
Arbeitsaufträge/Operatoren	Herausarbeiten, Beschreiben, Vergleichen, Diskutieren, Beispiele finden, Erklären, Zuordnen, Stellung nehmen, Projektaufgaben, Befragen, Beurteilen, Erzählen
Auffälligkeiten	keine Verse aus Heiligen Schriften anderer Religionen, viele Bilder
Erläuterndes	Register, Methodenkartei

Tabelle 3: Überblick Das Kursbuch Religion 1

Der Islam ist im Schulbuch *Kursbuch Religion 1* in das Thema *Religionen begegnen* eingebettet (Kriterium 3). Das Kapitel gliedert sich in die Bereiche *Religionen im Umfeld entdecken* und *Das Judentum erkunden*. Im Lehrendenhandbuch wird explizit darauf hingewiesen, dass das Thema *Den Islam erkunden* in Klassenstufe 7/8 ins Zentrum rückt.

⁴¹⁶ Vgl. Das Kursbuch Religion 1, Lehrendenhandbuch, S. 4.

Schon in der Einleitung wird eine Grundhaltung deutlich, die einen Dreischritt darstellt: 1. die andere Religion vorurteilsfrei wahrnehmen, 2. Deuten und Beurteilen der Religion und 3. dialogische Kompetenz und Anwendung des Dialogs⁴¹⁷:

„In beiden Teilkapiteln werden die prozessbezogenen Kompetenzen eingeübt. Dabei soll zunächst angeleitet werden, andere Religionen vorurteilsfrei wahrzunehmen. In einem zweiten Schritt geht es ans Deuten und Beurteilen derselben. Den Abschluss bilden dann dialogische Kompetenzen und solche des Anwendens und Gestaltens.“⁴¹⁸

Dass die Autor*innen das Deuten und Beurteilen als zweiten Schritt und nicht als dritten Schritt einschieben, lässt fragen, welche Quellen sie zur Deutung nutzen wollen und aus welchem Grund sie die Reflexionsebene nicht hinter der persönlichen Begegnung und der Aufnahme von Innenperspektiven durchführen. Latent kommt an dieser Stelle zum Ausdruck, dass schon vor der Begegnung ein Urteil (*beurteilen*) gefällt werden soll, was dem zuvor begangenen 1. Schritt *vorurteilsfrei* kennenlernen widerspricht. Im 3. Schritt lassen sich in Bezug auf die Stufen des Dialogs/der Begegnung die beiden Bereiche des Begegnungsvorbereitenden (Kriterien 11)+12) und der Begegnung an sich erkennen. Dahingehend wird darüber hinaus aufgegriffen, dass das angestrebte interreligiöse Lernen darauf abzielt, „gelungene Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher religiöser Prägung“⁴¹⁹ zu ermöglichen (Kriterien 14)-16).

Auf der ersten Doppelseite, die zum Auftakt des Kapitels genutzt werden soll, wird diese Grundhaltung vermittelt. Die Schüler*innen werden in die Vielfalt der Religionen eingeführt. Sie sehen verschiedene Symbole, die religiöse Bedeutungen tragen, und werden mit Fragen auf die Diversität der Religionen und die dazugehörigen Anschauungen sowie das Begegnen vorbereitet (Kriterium 11).⁴²⁰ Auf den folgenden Seiten lässt sich das Motiv des Lernens über Begegnung stets wiedererkennen. Thematisch scheint dies im Vordergrund des ersten Teils dieses Kapitels zu stehen. Im Rahmen des Lernens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden werden die Themen *Religionen der Welt*, *Symbole der Religionen*⁴²¹, *Feste der Religionen im Jahr*⁴²² und *Abraham als Vater dreier Religionen*⁴²³

⁴¹⁷ Vgl. ebd., S. 192.

⁴¹⁸ ebd.

⁴¹⁹ ebd.

⁴²⁰ Vgl. Das Kursbuch Religion 1, S. 188f.

⁴²¹ Vgl. ebd., S. 194f.

⁴²² Vgl. ebd., S. 198ff.

⁴²³ Vgl. ebd., S. 204f.

und *Gebetshäuser*⁴²⁴ behandelt (Kriterium 5). Dabei sollen die Schüler*innen herausarbeiten, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sie feststellen können. Darüber hinaus gibt es an einigen Stellen weiterführende Fragen, die sich konkreter mit den zu vergleichenden Aspekten und ihrer Wirksamkeit auseinandersetzen. So sollen sich die Schüler*innen hinsichtlich der Abrahamgeschichten überlegen, inwiefern es Probleme geben könnte, Jüd*innen, Christ*innen und Muslim*innen als Kinder Abrahams zu bezeichnen.⁴²⁵ Zu diesen Aspekten gehört auch die schon erwähnte Aufgabenstellung hinsichtlich der christlichen Feiertage⁴²⁶ und die Überlegungen zum eigenen Gebetsraum, nachdem vom Christentum, Judentum, Islam und Buddhismus erzählt wurde.⁴²⁷

Hinsichtlich der Begegnung geht es in verschiedenen Texten darum, wie sich in der Begegnung mit Religionsanderen verhalten werden sollte.⁴²⁸ Die Schüler*innen sollen ihre eigene religiöse Umgebung untersuchen und herausfinden, welche Religionsgemeinschaften sich dort befinden⁴²⁹ (Kriterium 12) und Regeln aufstellen, wie sich in einem Haus einer Religion verhalten werden soll⁴³⁰ (Kriterium 11). Zudem gibt es eine separate Doppelseite zum Thema *Eine Begegnung vorbereiten* (Kriterium 11).⁴³¹ Dort wird die mögliche Unsicherheit behandelt, die ein*e Schüler*in haben kann, wenn er*sie sich mit dem Thema der Begegnung auseinandersetzt und wie er*sie sich dabei richtig verhalten kann. Dabei wird reflektierend aufgegriffen, ob sie schon Fehler im Begegnen von Fremden gemacht haben und sollen Fragen stellen, die sie gerne Angehörigen einer fremden Religion stellen würden. Darüber hinaus sollen die Schüler*innen gestalterisch reflektiert darstellen, wie sich in der Begegnung falsch verhalten werden kann.⁴³² Auf der zweiten Seite der Doppelseite geht es explizit um das Verhalten Muslim*innen gegenüber und inwiefern Vorurteile, die direkt in der Überschrift „*Wir sind keine Mohammedaner!*“ verdeutlicht werden, zu Fehlverhalten in der Begegnung führen (Kriterium 6).⁴³³ Das Thema *Begegnung* wird auch im Rahmen der Geschichten von Abraham in den drei Religionen

⁴²⁴ Vgl. ebd., S. 196f.

⁴²⁵ Vgl. ebd., S. 205.

⁴²⁶ Vgl. ebd., S. 199.

⁴²⁷ Vgl. ebd., S. 197.

⁴²⁸ Vgl. ebd., S. 192.

⁴²⁹ Vgl. ebd.

⁴³⁰ Vgl. ebd.

⁴³¹ Vgl. ebd., S. 202.

⁴³² Vgl. ebd.

⁴³³ Vgl. Das Kursbuch Religion 1, S. 203.

aufgegriffen. Hier sollen die Schüler*innen sich mit dem Projekt *Abrahams Herberge*⁴³⁴ in Beil Jala beschäftigen, dieses beurteilen und sich eigene Gedanken zu einem Begegnungsprojekt machen (Kriterium 11).⁴³⁵ Zuletzt sollen die Schüler*innen begründen, warum es gut ist, dass sich in Deutschland Angehörige verschiedener Religionen begegnen.⁴³⁶ Das Lehrendenhandbuch bietet einen Vorschlag, um auf den Dialog vorzubereiten. Es werden Symbole dargestellt, die den Dialog abbilden. Die Schüler*innen sollen sich damit auseinandersetzen, ihr eigenes Logo zu entwerfen und sich informieren, ob es in ihrer Nähe interreligiöse Gesprächskreise gibt (Kriterium 11)+12).⁴³⁷ Weitergeführt wird dies auf der folgenden Doppelseite, auf welcher die Schüler*innen durch eine Mind-Map dazu angeregt werden, sich über verschiedene Fragen der Begegnung und Vielfalt Gedanken zu machen. Die Schüler*innen erhalten somit einen Überblick und es wird ihnen Raum gegeben, ihre eigenen Fragen zu formulieren (Kriterium 11).⁴³⁸

Durch die thematische Einordnung in den Komplex des Begegnungslernens und dem Abbau von Vorurteilen kommt ein positives Bild der anderen Religionen zum Ausdruck.

Durch die Verwendung von fünf fiktiven Figuren, die über das Kapitel verteilt von ihrem Glauben erzählen und ihn darstellen, bleibt der Informationsgehalt, trotz der vermeintlich subjektiven Äußerungen, sachlich und informativ. Auch in Texten, in denen nicht die fünf Kinder erklären, bleibt der Inhalt sachbezogen und unbeeinflussend.

Dieses Buch zeigt die Heterogenität des Islam auf (Kriterium 7), indem eine der dargestellten Personen die unterschiedlichen Intensitäten des Glaubens darstellt:

Bspw.: (I) „Salam – Friede sei mit euch. Ich bin Aische und meine Religion ist der Islam.

[...] Wenn wir fünfmal am Tag beten, kann dies überall sein. [...] Am liebsten bete ich in der Moschee, unserem Gebetshaus.“⁴³⁹

(II) „Wie viele Muslime trage auch ich eine Halskette mit einer Hamsa – der ‘Hand der

Fatima`. [...] Viele Muslime lehnen aber ein Symbol für den Islam ab.“⁴⁴⁰

An beiden exemplarischen Zitaten ist erkennbar, dass sie als *Aische* von ihrem Glauben spricht. Zwar benutzt sie auch Wir-Formulierungen, es lässt sich aber erkennen, dass der

⁴³⁴ Das Friedensprojekt *Abrahams Herberge* ist eine Begegnungsstätte in Beil Jala und wird als kirchliches Gästehaus geführt.

⁴³⁵ Vgl. Das Kursbuch Religion 1, S. 204f.

⁴³⁶ Vgl. ebd., S. 207.

⁴³⁷ Vgl. Lehrendenhandbuch Das Kursbuch Religion 1, S. 215.

⁴³⁸ Vgl. Das Kursbuch Religion 1, S. 209.

⁴³⁹ Ebd., S. 203.

⁴⁴⁰ Ebd., S. 195.

Glaube verschiedene Möglichkeiten zulässt, wenn sie davon spricht, dass *sie* am liebsten in einer Moschee bete, es aber überall möglich sei oder ein Symbol für den Islam divers betrachtet werde. Im zweiten Beispiel lässt sich eine Differenzierung des Glaubens erkennen. Die Worte *viele Muslime* stellen dar, dass die Ansichten heterogen verteilt sind. Es wird allerdings nicht deutlich, dass unterschiedliche Meinungen im Islam herrschen, die zum Teil aus unterschiedlichen Glaubensrichtungen resultieren. Das Lehrendenhandbuch bietet darüber hinaus keine weiteren differenzierten Aufgaben an.

In diesem Buch bleibt die Aufforderung zum aktiven Dialog oder der Begegnung mit einer anderen Religion aus. Es wird über das Faktenwissen hinaus keine Begegnung angeregt. Innerhalb der Religionsgemeinschaft soll es zum Austausch kommen, wodurch die Begegnung *intern* vorbereitet wird (Kriterien 11)+12). So wird sowohl durch die Aufgabenstellung (bspw.: „Formuliere weitere Fragen, die du Menschen einer anderen Religion stellen würdest.“⁴⁴¹) als auch durch die *Hotspots*⁴⁴² (bspw.: „Wie verhalte ich mich richtig?“⁴⁴³) sowie der schon genannten Thematisierung von Fehlern in der Begegnung⁴⁴⁴ der Austausch über den Dialog sowie die Begegnung gefördert. Durch die Darstellung der fünf Kinder wurden fiktive Innenperspektiven geschaffen. In diese können die Schüler*innen jedoch nicht einschlüpfen (Kriterium 9), wie es der Dialoggedanke vorsieht, da sie ihnen nicht aktiv begegnen. Dennoch wird reflektiert mit den neuen Erkenntnissen umgegangen. So sollen die Schüler*innen im Rahmen der Gebetshäuser reflektieren, auf welche Weise und in welchem Umfeld sie am liebsten beten möchten.⁴⁴⁵ Ähnlich reflektiert sollen sich die Schüler*innen bei der Aufgabe „Sollten an christlichen Festen noch Feiertag sein, wenn in einem Land die Mehrheitsbevölkerung nicht mehr dem Christentum angehört? Begründe deine Antwort.“⁴⁴⁶ verhalten. Dies wirft zudem die gesellschaftliche Relevanz der Religionen als Thema auf.

Die Literaturangaben im Handbuch geben den Lehrkräften Informationen über die Notwendigkeit von Religionen, den Streit um Abraham, eine Einführung ins Judentum, eine für Lehrkräfte entwickelte didaktische und theologische Aufarbeitung des Themas

⁴⁴¹ Vgl. ebd., S. 202.

⁴⁴² In diesem Schulbuch werdend durch sogenannte *Hotspots* Impulse zum Nachdenken und/oder diskutieren gegeben.

⁴⁴³ Das Kursbuch Religion 1, S. 203.

⁴⁴⁴ Vgl. ebd., S. 202.

⁴⁴⁵ Vgl. ebd., S. 197.

⁴⁴⁶ Ebd., S. 199.

Weltreligionen sowie Unterrichtsmaterial zum Thema Religionen der Welt für die Primarstufe. Letzteres soll vermutlich als Wiederholung genutzt werden (Kriterium 1). Diese Angaben, sind aufgrund des Veröffentlichungsjahre 2006-2015 weitestgehend aktuell.⁴⁴⁷ Als Ergebnis ist festzuhalten, dass das Schulbuch *Das Kursbuch Religion 1* ein Religionsbuch darstellt, in welchem der Religion des Islam nicht viel Platz zugesprochen wird. In einem Kapitel wird ausführlich die Begegnung thematisiert und vorbereitet, sodass sich mit Vielfalt und dem eigenen Umfeld reflektiert auseinandergesetzt wird, Vorurteile abgebaut und verschiedene umfangreiche Vergleiche in Reflexion stattfinden. Auch die Heterogenität des Glaubens wird durch die dargestellten unterschiedlichen Glaubensintensitäten deutlich. Die Zielformulierung, eine Begegnung zu schaffen, wird dennoch nicht erfüllt, da nicht zum aktiven Dialog aufgefordert wird. Die Texte sind sachlich gehalten. Als Kritik lässt sich die Reihenfolge des Beurteilens und der Begegnung formulieren, wonach vor der Begegnung geurteilt werden soll, was deren eigenen Zielen widerspricht. Es zeigt sich ein Religionsbuch, das die Aufarbeitung und Vorbereitung der Begegnung ausführlich darstellt, welches die Kriterien hinsichtlich des Dialogs und dem entsprechenden Lernen des Dialogs allerdings nicht erfüllt.

⁴⁴⁷ Vgl. Das Kursbuch Religion 1, Lehrendenhandbuch, S. 193.

1.1.3 Reli plus 1

Titel	reli plus 1. Evangelische Religion
Erscheinungsjahr	2013
Herausgeber*innen	Matthias Hahn und Andrea Schulte
Erarbeiter*innen	Uwe Böhm, Stefanie Pfister, Annike Reiß, Andreas Ziemer, Ruth Ziemer und Gerhard Ziener
Verlag	Ernst Klett
Gesamtseitenanzahl	204
Kapitelanzahl/Kapitel- länge	15/10-12 Seiten
Kapitelauflistung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich – Du – Wir 2. Das Göttliche am Menschen entdecken 3. Freundschaft – auf wen kann ich mich verlassen? 4. Gott in meinem Leben 5. Bilder von Gott 6. Gott lässt mit sich reden: Klagen und danken lernen 7. Sich in der Bibel auskennen 8. Sehnsucht. Geschichten vom Reich Gottes 9. Auf der Grenze. Geschichten vom Leben 10. Pfingsten – über Grenzen hinaus 11. Evangelisch – katholisch: So verschieden und doch so ähnlich 12. Schöpfung und Verantwortung – die Welt in Gottes Hand 13. Gerechtigkeit 14. Erzähl mir von deiner Religion 15. Visionen vom Menschen
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	Kapitel 14: Erzähl mir von deiner Religion
Zielsetzung des Buches	Neues über Menschen lernen (Gott, Bibel, Kirche, Gerechtigkeit, Zukunft, Jesus Christus, Islam, Judentum) ⁴⁴⁸
Textformate	Autor*innentexte, Chatverläufe, (frei wiedergegebene) Bibelverse, Texte Dritter (Schriftsteller*innen, u.a.), Gebete, Stil Tagebucheinträge/Notizen/Gedanken, Comics, Dialoge, Informationskästen
Arbeitsaufträge/Operato- ren	Zusammentragen, Beschreiben, Zeichnen, Erklären, Aufzählen, Meinung darstellen, Beispiele finden, Vergleichen, Erzählen, Sammeln, Kreative Umsetzung eines Sachverhaltes, Sprechen über Gelesenes
Auffälligkeiten	viel Aufbereitungen in Bild und Darstellung
Erläuterndes	Reli-Lexikon

Tabelle 4: Überblick Reli plus 1

⁴⁴⁸ Reli plus 1, Lehrendenhandbuch, S. 6ff

In *reli Plus 1* ist der Islam in die Rahmenhandlung einer Schüler*innenzeitung mit dem Titel *VIELFALT* eingebettet (Kriterium 3). Dort werden die drei Religionen Judentum, Christentum und Islam sowie die Menschen, die keiner Religion angehören, genauer beleuchtet. Darüber hinaus wird das Miteinander der verschiedenen Glaubensangehörigen thematisiert.

Durch dieses Format gelingt es den Autor*innen, die verschiedenen Religionen, auch wenn sie den Christ*innen erklärend dargelegt werden, gleichwertig darzustellen, ohne eine als überlegen zu gestalten. Während von der Moschee und dem Gebet im Islam erzählt wird, wird die Position zweier muslimischer Schüler*innen eingenommen. Sie benutzen, wenn sie von Muslim*innen sprechen, häufig den Konjunktiv: „Ein Muslim aber sollte dies fünfmal am Tag tun.“⁴⁴⁹. Trotz des Konjunktivs wird hier allerdings eine Generalisierung (Kriterium 7) des *Muslims* vorgenommen. Eine erkennbarere innere Differenziertheit des Islam wird an dem Satz „Aber auch wenn manche Muslime nicht so streng fasten, können sie sich etwas überlegen, auf das sie im Ramadan verzichten.“⁴⁵⁰ deutlich. Es zeigt sich, dass es striktere und weniger strikte Einhaltungsmöglichkeiten des Ramadans gibt. Es bleibt allerdings offen, ob es sich bei dieser Darstellung um pflichtbewusste Muslim*innen handelt, die in jedem Fall den Ramadan absolvieren. Im Lehrendenhandbuch wird ebenfalls dargestellt, dass es trotz der Pflicht, im Monat Ramadan zu Fasten, unterschiedliche Ausprägungen dessen gibt.⁴⁵¹ So wird auch den Lehrkräften explizit der Hinweis der inneren Differenziertheit gegeben: „Das Fasten wird zwar im Koran als Pflicht geboten (Koran, 2: 183.185), doch die Regeln des Fastens im Fastenmonat Ramadan [...] werden sehr unterschiedlich – je nach Ausprägung der Religiosität und nach Region – gehandhabt.“⁴⁵²

An zwei Stellen wird in diesem Buch die Methode des Textspazierganges⁴⁵³ angewandt. Dabei sollen die Schüler*innen Gedanken, Gefühle, Zitate und was ihnen zu einzelnen

⁴⁴⁹ Reli Plus 1, S. 151.

⁴⁵⁰ Ebd.

⁴⁵¹ Vgl. reli Plus 1, Lehrendenhandbuch, S. 178.

⁴⁵² Ebd.

⁴⁵³ Im Methoden-Verzeichnis ist zum *Textspaziergang* Folgendes erklärt: „Ziel: Mit dem Textspaziergang kannst du dich intensiv mit einem Text auseinandersetzen und dir so den Inhalt des Textes erarbeiten. So gehst du vor: 1. Du liest dir den Text von oben bis unten durch. 2. Jetzt nimmst du dir für jeden Satz und für jedes einzelne Wort Zeit. Frage dich, was dir beim Lesen der einzelnen Wörter oder Sätze durch den Kopf geht. 3. Wenn du bei einer Textstelle stehen bleibst, malst du zu dem Wort oder Satz eine Gedankenwolke. Dort schreibst du deine Überlegungen, deine Fragen oder auch deine Erinnerungen hinein.“ (reli plus 1, S. 187).

Worten oder Sätzen des Textes einfällt, in Gedankenblasen dazu schreiben. Die Aufgabenstellung zielt sowohl auf das Verständnis der Fātiha⁴⁵⁴ als auch des Schma Jisraels⁴⁵⁵ ab. Diese Methode gibt den Schüler*innen die Möglichkeit sich auf ihre eigene Weise mit dem Inhalt auseinanderzusetzen und dort anzuknüpfen, wo sie Fragen haben oder Gedanken mit einbringen möchten. Daraus entsteht eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema.⁴⁵⁶

Die Vielfalt des Glaubens wird besonders durch den dargestellten Dialog der Klassenkamerad*innen deutlich, in welchem sie sich über Gott und den Glauben zu Gott unterhalten.⁴⁵⁷ Es zeigt sich die innere Komplexität der Spannung zwischen Verstehen und Nichtverstehen des eigenen Glaubens in den drei Religionen und ihrer Vielfalt sowie der Besonderheit, welche auch für Nichtreligionszugehörige hervorgehoben wird. So wird den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben, mit Religionsanderen ihre Erfahrungen aus der Unterrichtseinheit reflektiert und kritisch zu beleuchten sowie eine Relevanz für ihr eigenes Denken und Handeln zu erkennen. Die Aufgabenstellung sieht vor, dass die Schüler*innen ein Plakat gestalten sollen, auf welchem sie festhalten, was ihnen an den Religionen gut gefällt und was nicht. Zudem sollen sie einen Brief schreiben, in welchem sie ihre persönliche Antwort auf die abschließende Frage *kann ich mir nun einfach aussuchen, an wen ich glaube?* formulieren sollen. Dies stellt eine Reflexion des Gelernten über die Vielfalt im Glauben dar (Kriterium 10).⁴⁵⁸

Dieses Buch stellt nicht nur fiktive Innenperspektiven vor, die Schüler*innen sollen ebenso, nach ihren Möglichkeiten, die Innenperspektive eines Fastenden einnehmen. Durch die Aufgabenstellung „Faste einen halben oder ganzen Tag lang und führe dabei ein Gedanken- und Gefühle-Tagebuch. Vergleiche eure Einträge mit euren vorherigen Erwartungen.“⁴⁵⁹ wird ein erwartetes reflektiertes Handeln deutlich. Dies zeigt sich dadurch, dass sie nicht nur die Aufgabe des Fastens bekommen, sondern zugleich ihre Gefühle und Gedanken aufschreiben sollen. Es wird allerdings nicht deutlich, inwiefern berücksichtigt wird, dass das Übertragen von Nichtteilnehmenden, die sich am Fasten ausprobieren, auf Teilnehmende nicht möglich ist. Es darf an dieser Stelle nicht davon

⁴⁵⁴ Vgl. reli Plus 1, S. 151.

⁴⁵⁵ Vgl. reli Plus 1, Lehrendenhandbuch, KV 4.

⁴⁵⁶ Vgl. ebd., S. 151 + KV 4.

⁴⁵⁷ Vgl. reli plus 1, S. 159.

⁴⁵⁸ Vgl. ebd.

⁴⁵⁹ Reli Plus 1, Lehrendenhandbuch, KV 3, S. 179.

ausgegangen werden, dass die Gefühle und Intentionen stets übertragbar auf die Personen sind, die aufgrund ihres Glaubens am Ramadan teilnehmen. Im Lehrendenhandbuch ist dahingehend keine Stellungnahme enthalten. Der Bezug zum Ramadan und nicht zur christlichen Fastenzeit ist aber deutlich.⁴⁶⁰

Dieses Schulbuch setzt seinen Schwerpunkt nicht nur in den Aufgabenstellungen auf den Vergleich der Religionen, sondern stellt schon im Fließtext Gemeinsamkeiten oder Unterschiede heraus (Kriterium 5):

„Cem: Dann muss man das Glaubensbekenntnis vor Zeugen sprechen. Das Bekenntnis ist wichtig im Islam. Tim: Ja, das ist bei uns auch so. Es gehört, glaube ich, zu jedem Gottesdienst dazu. Da fällt mir noch eine Frage ein: Gibt es bei euch auch so etwas wie die Konfirmation oder Kommunion? Cem: Nein, das nicht. Aber wenn die Jungen 7 oder 9 Jahre alt sind, werden sie an der Vorhaut beschnitten.“⁴⁶¹, und „Cem: Ich weiß jetzt nicht alle [Namen], aber zum Beispiel ‘der Starke’, ‘der Verzeihende’, ‘der Schöpfer’ Hannah: Solche Namen stehen auch in der Bibel.“⁴⁶²

Darüber hinaus sind Aufgabenstellung im Buch angesiedelt: „Vergleiche die Informationen über die Moschee mit dem, was ihr über die Kirche wisst.“⁴⁶³, oder „Tim sagt zu Cem, dass manches im Christentum dem Islam ähnelt. Überlegt welche Gemeinsamkeiten euch einfallen.“⁴⁶⁴, sowie „Im Christentum gibt es auch eine Fastenzeit. Recherchiert dazu und vergleicht sie mit dem Ramadan.“⁴⁶⁵ und „Vergleiche die Goldenen Regeln miteinander. Findet Unterschiede und Gemeinsamkeiten.“⁴⁶⁶ Diese Vergleiche sollen unter anderem zum Anlass genommen werden, das Vorwissen der Schüler*innen zu aktivieren.⁴⁶⁷ Auf Grundlage dessen sollen sie weiterführend über bspw. die Sinnhaftigkeit der Goldenen Regel für alle Menschen,⁴⁶⁸ unabhängig einer Religionszugehörigkeit, in den Dialog kommen oder den schon erwähnten vorgeschlagenen Fastentag vorbereiten.⁴⁶⁹ Zudem wird dadurch das Lernen aus dem Islam möglich gemacht. Die Aufgabenstellungen geben den Schüler*innen auch Anreiz, sich über die Fastenzeit im Christentum zu

⁴⁶⁰ Vgl. ebd.

⁴⁶¹ Reli Plus 1, S. 152.

⁴⁶² Ebd., S. 195. Zur besseren Übersicht sind die Zitate im Zitat mit einfachen Anführungszeichen ‘...’ gekennzeichnet. Im Original bestehen die gängigen Anführungszeichen „...“.

⁴⁶³ Ebd., S. 150.

⁴⁶⁴ Ebd., S. 152.

⁴⁶⁵ Ebd., S. 153.

⁴⁶⁶ Ebd., S. 162.

⁴⁶⁷ Vgl. Reli Plus 1, Lehrerhandreichung, S. 177.

⁴⁶⁸ Vgl. ebd., S. 187.

⁴⁶⁹ Vgl. ebd., S. 179.

informieren⁴⁷⁰ und bieten damit Verknüpfungspunkte und Möglichkeiten im eigenen Glauben Neues zu entdecken (Kriterium 10).

Wird die sprachliche Ebene betrachtet, zeigt sich, dass durch den erzählenden Charakter und die Nutzung der fiktiven Personen die Schüler*innen aus ihren vermeintlichen persönlichen Erfahrungen erzählen und einen sachlichen Informationsweg nutzen. Dabei stehen lediglich Erfahrungen bezüglich ihrer eigenen Religion und ihres Glaubens im Vordergrund.⁴⁷¹ Auch in den Texten, in welchen sich die Schüler*innen unterhalten, bleiben sie sachlich oder beziehen sich auf die Gedanken hinsichtlich ihrer eigenen Religion oder stellen Fragen an den jeweiligen Religionsanderen (Kriterium 4).⁴⁷²

Zu jeder Doppelseite sind den Lehrenden weiterführende Hinweise für Literatur des jeweiligen Themas angegeben. Die Auswahl gestaltet sich durch ihre Aktualität (seit 2006) angemessen (Kriterium 1).

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass in dem Schulbuch *reli plus 1*, durch die Darstellungsform einer Gegenüberstellung der Religionen in Form einer Schüler*innenzeitung, die Religionen gleichwertige Bedeutung tragen. Die „Zeitung“ ist sachlich, erzählend aufgebaut und Vergleichsmöglichkeiten sind sowohl im Text als auch in den Aufgaben gegeben. Eine innere Differenzierung ist in diesem Schulbuch bedingt zu finden, im Lehrendenhandbuch ist dies ausführlicher dargestellt. Ein Dialog oder die Vorbereitung auf eine Begegnung finden hier nicht statt, sodass sie den Kriterien wenig positiv entsprechen.

⁴⁷⁰ Vgl. *reli Plus 1*, S. 153.

⁴⁷¹ Vgl. *ebd.*, S. 150ff.

⁴⁷² Vgl. *ebd.*, S. 152, 159.

1.1.4 Moment mal! 1

Titel	Moment mal! 1 Evangelische Religion
Erscheinungsjahr	2013
Herausgeber*innen	Bärbel Husmann und Rainer Merkel
Erarbeiter*innen/ Berater*innen	Martina Hoffmeister, Joachim Jeska, Dennis Kramer, Christhard Löber, Annette Maschmeier, Kirsten Rabe, Detlev Schneider, Martina Sewerin und Rebekka Tan- nen/ Jamideh Mohagheghi, Jonah Sievers und Kim Strübind
Verlag	Ernst Klett
Gesamtseitenanzahl	175
Kapitelanzahl/Kapitel- länge	8/20 Seiten
Kapitelaufistung	1. Wie bin ich gemacht? 2. Welche Bilder haben wir von Gott? 3. Was glauben die anderen? Abraham und die Juden 4. Wer war Jesus? 5. Die Bibel – was ist das für ein Buch? 6. Evangelisch – Katholisch: Wie verschieden sind wir? 7. Wie gehen wir miteinander um? 8. Warum feiern wir?
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	<ul style="list-style-type: none"> • Kapitel 3: Was glauben die anderen? Abraham und die Juden • implizit jeweils eine Seite in den Kapitel 2, 3, 8 (4 Seiten Islam)
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • Konfessionalität, Gender und Dialogkompetenz • Bibel und Deutungskompetenz⁴⁷³
Textformate	(benotete) Liedtexte, Texte Dritter (Schriftsteller*innen, Autor*innen, Menschen aus der Kirchengeschichte), Autor*innentexte, Bibelverse, Informationstexte, Dialoge, Karikaturen, Comics
Arbeitsaufträge/Operato- ren	Beschreiben, Erläutern, Wiedergeben, Überprüfen, Vergleichen, Methoden zur Veranschaulichung (z.B. Wandzeitung, Gespräch verfassen, Spielszenen erstellen u.a.), Benennen, Diskutieren, Vergleichen, Ordnen
Auffälligkeiten	viele Bilder
Erläuterndes	Fachbegriffe

Tabelle 5: Überblick Moment mal! 1

Das evangelisch christliche Schulbuch *Moment mal! 1*, wurde mithilfe Hamideh Mohagheghi und Jonah Sievers als Berater*innen konzipiert (Kriterium 2). Hamideh Mohagheghi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Islamwissenschaften mit dem Schwerpunkt der Koranwissenschaften an der Universität Paderborn. Darüber hinaus

⁴⁷³ Vgl. Moment mal! 1, Lehrendenhandbuch, S. 6ff.

engagiert sie sich für den islamisch-christlichen Dialog und ist Mitglied am Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften.⁴⁷⁴

Der Islam ist im Schulbuch *Moment mal! I* auf vier Seiten in Themenbereiche des Buches eingeflossen (Kriterium 3). In den didaktischen Vorbemerkungen heißt es, dass durch Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Dialog belebt werden soll:

„Gerade im Wechselspiel von Identität und Veränderung ist es wichtig, den interreligiösen Dialog nicht durch das ausschließliche Thematisieren von Gemeinsamkeiten zu beleben, sondern Unterschiede zwischen Religionen und Konfessionen zu benennen und gelten zu lassen.“⁴⁷⁵

Das Schulbuch verzichtet gänzlich auf die Aufgabestellung *Vergleiche!*. Vergleiche werden implizit durch die Einbettung des Islam in verschiedene Themen hergestellt (Kriterium 5). Zu sehen ist dies hinsichtlich der Themen um Abraham: Die Gemeinsamkeit stellt das Thema Abraham dar, welcher in den drei Religionen Judentum, Islam und Christentum seine Bedeutung hat. Als Aufgabe wird den Schüler*innen nun gestellt: „Zeichne aus den Aussagen der Kinder einen Stammbaum. Erkläre, warum das Judentum, der Islam und das Christentum auch „abrahamitische Religionen“ genannt werden.“⁴⁷⁶ Auch hinsichtlich der Gottesdarstellung liegt der Fokus auf dem Inhaltlichen, indem das Bilderverbot betrachtet wird:

„Muslime haben mit Juden und evangelisch-reformierten Christen gemeinsam, dass sie Gott aufgrund des Bilderverbots nicht bildlich darstellen. Deshalb ist in den meisten Ländern der arabischen Welt die Kalligrafie [...] zu hoher Blüte gelangt. [...] Stelle die Vor- und Nachteile solcher kalligrafischen Darstellungen in einer Tabelle zusammen.“⁴⁷⁷

Auch diese Aufgabenstellungen gestaltet den Vergleich offener: „Finde heraus, ob die Hausaufgabe der Lehrerin gegen das Bilderverbot verstößt und wie Muslime und die christlichen [...] Konfessionen mit Bildern von Gott umgehen.“⁴⁷⁸

Durch diese Beispiele zeigt sich die Haltung hinsichtlich der Vergleiche. Es werden essentielle Themen aufgegriffen und anspruchsvoll in Beziehung zueinander gestellt. Kaum oder gar nicht angewandt werden Originalquellen, um den Islam zu verdeutlichen.

⁴⁷⁴ Weitere Informationen unter: <https://kw.uni-paderborn.de/sit/hamideh-mohagheghi/>; Jonah Sievers ist Rabbiner in Berlin und Mitglied im Vorstand der Allgemeinen Rabbinerkonferenz Deutschlands.

⁴⁷⁵ *Moment mal! I* Lehrendenhandbuch, S. 8.

⁴⁷⁶ *Moment mal! I*, S. 53.

⁴⁷⁷ Ebd., S. 46.

⁴⁷⁸ Ebd., S. 30.

Lediglich das Bild der Allah-Kalligrafie in der Ski Cami Moschee in der Türkei stellt eine Originalquelle hinsichtlich des dargestellten religiösen Phänomens dar.⁴⁷⁹

Ein *Moment mal! – Ausrufezeichen*⁴⁸⁰ wirft die Frage auf: „Kann man einfach Feste feiern, die nicht aus der eigenen Religion stammen?“⁴⁸¹ Sie ist eingebettet in die Erzählung eines bosnischen Jungen, welcher die muslimischen Feste, aber auch Weihnachten, feiert. Hierbei kann es sich um einen Gedanken handeln, der in den Schüler*innen bei der Geschichte hervorgerufen wird. Das Lehrendenhandbuch zeigt auf, dass kritisch reflektiert werden muss, „dass bestimmte, mit den Festen verbundene religiöse Überzeugungen nicht einfach übernommen werden können.“⁴⁸² Der Querbezug zu christlichen Möglichkeiten dessen (bspw. Fasten vor Ostern und im Advent oder der Opfertgeschichte im Christentum) werden außer Acht gelassen (Kriterium 5). Auch die anderen Thematisierungen dieses Buches eröffnen keine reflektierte Auseinandersetzung für den eigenen Glauben (Kriterium 10). Positiv ist hervorzuheben, dass es sich bei der Darstellung des muslimischen Jungen nicht um den vorurteilbehafteten *Klischee-Türken*⁴⁸³ handelt. Es wird ein facettenreicher Junge dargestellt, welcher unter anderem Muslim ist.

In Hinblick auf Verallgemeinerungen und Stereotypen (Kriterium 7) heißt es im Lehrendenhandbuch:

„Ferner ist der Rückgriff auf unterschiedliche Hör- und Bildmedien zu empfehlen, um Pauschalierungen und Stereotypisierungen entgegenzuwirken: Es gibt nicht „das“ Judentum, wie es auch nicht „das“ Christentum oder „den“ Islam gibt – diese Erkenntnis sollte sich bei den SuS verfestigen.“⁴⁸⁴

Informationsmaterialien werden den Lehrkräften allerdings nicht zur Verfügung gestellt. Kritisch zu betrachten ist dahingehend zudem, dass in der Aufgabenstellung nur hinsichtlich des Christentums in Konfessionen unterschieden wird und nicht innerhalb des Islam: „Finde heraus, ob die Hausaufgabe der Lehrerin gegen das Bilderverbot verstößt und wie die Muslime und die christlichen Konfessionen mit Bildern von Gott umgehen.“⁴⁸⁵ Dies

⁴⁷⁹ Vgl. ebd., S. 46.

⁴⁸⁰ „Das rote „Moment mal!“ soll dich zum Nachdenken anregen. Denn die Dinge sind nicht immer so einfach, wie es scheint. Ein „Moment mal!“ ist als Anreiz zur Diskussion gedacht und will davor schützen, sich schnell mit einfachen Lösungen zufriedenzugeben.“ (Moment mal! Lehrendenhandbuch, S. 3).

⁴⁸¹ Moment mal! 1, S. 165.

⁴⁸² Moment mal! 1, Lehrendenhandbuch, S. 157.

⁴⁸³ Absichtliche überspitze Darstellung, um zu verdeutlichen, dass die Darstellung, von vorurteilhaften Eigenschaften abgelehnt wird.

⁴⁸⁴ Moment mal! 1, Lehrendenhandbuch, S. 46.

⁴⁸⁵ Moment mal! 1, S. 30.

vermittelt den Schüler*innen ein einheitliches Bild von *dem* Islam, was laut eigener Stellungnahme vermieden werden soll.

Anhand eines muslimischen halbbosnischen Jungen, der am evangelischen Religionsunterricht teilnimmt, wird die Verschränkung von christlichen und muslimischen Festen und einigen muslimischen Festen deutlich. So feiert der Junge nicht nur Bajram (das Zuckerfest) und Kurban Bajram (das Opferfest), sondern auch Weihnachten, wie viele (christliche) Familien, mit Tannenbaum und Geschenken. Das Lehrendenhandbuch macht an dieser Stelle darauf aufmerksam, dass es von verschiedenen Faktoren abhängt, auf welche Weise Muslim*innen in Deutschland Feste feiern.⁴⁸⁶ Eine innere Differenziertheit des Islam wird hier aufgezeigt. Im Schüler*innenband wird dies allerdings nicht deutlich (Kriterium 7).

Die Begegnung wird im Zusammenhang des Bilderverbots aufgegriffen. Im Lehrendenhandbuch heißt es: „Sollte das [die Erfahrung in der Begegnung mit Muslimen] nicht der Fall sein, lässt sich evtl. am Ende der Unterrichtssequenz in der Schule eine Begegnung mit Muslimen arrangieren, und das Bilderverbot kann interreligiös diskutiert werden.“⁴⁸⁷

Die Formulierung um die Wortwahl *arrangieren* wirkt negativ konnotiert. So lässt sich latent der Eindruck deutlich, als würden Muslim*innen als Ausstellungsstück dienen. Eine Begegnung mit Muslimen sollte nicht bezweckt werden, um sich eine*n Muslim*in „mal anzusehen“. Eine solche Handlungsweise wäre herabwürdigend in dem Sinne, dass der Mensch allein darauf reduziert werden würde, dem Islam anzugehören. Der thematische Austausch und die (empathische) Begegnung (Kriterium 15) sollten dabei im Vordergrund stehen. Darüber hinaus wirkt diese Wortwahl als ein gezwungenes Verhältnis. Weitere Dialogaufforderungen (Kriterien 14) 16) sind weder im Schüler*innenband noch im Lehrendenhandbuch zu finden.

Den praktischen Dialog umgeht dieses Schulbuch durch eine fiktive Familie. So wurde nach didaktischen Überlegungen festgehalten „anstelle eines deduktiven Vorgehens, das den Islam aus Glaubensinhalten konstruiert, von einem authentischen Beispiel auszugehen.“⁴⁸⁸ Auf diese Weise wird den Schüler*innen eine fiktive Innenperspektive geliefert, die über das reine Faktenwissen hinaus geht. Hinsichtlich des Dialogs ist auffallend, dass

⁴⁸⁶ Vgl. Moment mal! 1, Lehrendenhandbuch, S. 156.

⁴⁸⁷ Ebd., S. 32

⁴⁸⁸ Ebd., S. 156.

die Autor*innen die Begegnung als unsichere Aktion darstellen und dieses der Lehrperson präsentieren. Im Themenbereich des Judentums, welches ausführlich behandelt wird, wird die Unsicherheit deutlich: „Das langfristige Ziel, zu einem kritischen bzw. interreligiösen Glaubensdialog zu befähigen, kann auf diese Weise behutsam angebahnt werden.“⁴⁸⁹ Daran lassen sich zwei kritische Elemente festhalten – zum einen die Wortwahl *behutsam angebahnt werden*: Auf diese Weise verfestigt sich der Eindruck, dass eine andere Religion als etwas Fremdes angesehen wird, dem etwas Unsicheres innewohnt und welchem sich vorsichtig, wie einem Fremdkörper, genähert werden muss. Zum anderen zielt dieses Zitat darauf ab, zu rechtfertigen, aus welchem Grund der Anteil interreligiösen Materials in einem geringen Maße einbezogen wird, sodass eine Vorarbeit zur eigentlichen Begegnung stattfinden müsse. Dabei wird außer Acht gelassen, dass die meisten Schüler*innen bereits durch ihren Alltag häufig in interreligiösem Kontakt (bspw. Schulhof, Jugendzentrum, Sportverein) stehen und daher eine Aufarbeitung dessen auch in der Klassenstufe 5/6 von Nöten ist.

Hinsichtlich der beiläufigen Erwähnung des Islam in den verschiedenen Kapiteln ist jeweils weiterführende Literatur für Lehrende angegeben. Diese sind aus den Jahren 2006-2010 und dadurch nicht umfassend aktuell (Kriterium 1).⁴⁹⁰

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass der Islam in dem Schulbuch *Moment mal! 1* auf wenigen Seiten thematisiert wird. Auf diesen werden lediglich implizite Vergleiche aufgestellt und es findet keine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Glauben statt. Hinsichtlich der Heterogenität wird im Lehrendenhandbuch das Ablehnen von Stereotypen hervorgehoben, im Schulbuch ist dies allerdings nicht zu finden. Stattdessen wird lediglich auf verschiedene Konfessionen im Christentum, nicht aber im Islam, hingewiesen. Darüber hinaus bestehen im Kontext des Dialogs kritische Sätze, dessen negativ konnotierte Wortwahl auffällt. Ein Dialog oder eine Begegnung wird weder vorbereitet noch durchgeführt. Positiv hervorzuheben bleibt, dass eine Muslimin an der inhaltlichen Aufarbeitung des Islam mitgearbeitet hat.

⁴⁸⁹ Ebd., S. 46.

⁴⁹⁰ Vgl. ebd., S. 31, 47, 151.

1.1.5 Religionsbuch 1

Titel	Religionsbuch 1. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht
Erscheinungsjahr	2015
Herausgeber*innen	Ulrike Baumann und Michael Wermke
Erarbeiter*innen	Bernhard Böttge, Torsten-Philipp Hubel, Udo Marenbach, Hans Jürgen Rundnagel, Margret Schoenborn, Anita Schröder-Klein und Dr. Tobias Ziegler
Verlag	Cornelsen
Gesamtseitenanzahl	199
Kapitelanzahl/Kapitel-länge	11/13-19 Seiten
Kapitelauflistung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich bin so wunderbar gemacht 2. Auf dem Weg, doch nicht allein 3. Eine Geschichte, die Hoffnung schenkt 4. Gottes Schöpfung – uns anvertraut 5. Der Mensch – ein Bild Gottes 6. Auf den Spuren Jesu 7. Furchtbar streiten – fruchtbar streiten 8. Orientierung auf einem langen Weg 9. Unsere Kirche hat eine Geschichte 10. Wir Kinder Abrahams 11. Wege zur Bibel finden
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	Kapitel 10: Wir Kinder Abrahams (5 Seiten)
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • christlichen Glauben besser verstehen und von anderen Religionen lernen • in religiöser Hinsicht sprach- und wahrnehmungsfähig werden • über die eigene Position nachdenken • mit anderen in religiöse Gespräche treten können⁴⁹¹
Textformate	Autor*innentext, Bibelverse, Texte Dritter (Schriftsteller*innen, Martin Luther, Gelehrte), Nacherzählungen von biblischen Geschichten, Gedichte, Zeitleisten, Landkarten, Suren, Informationstexte, Methodenerklärungen
Arbeitsaufträge/Operatoren	Beschreiben, Begründen, Erzählen, Vergleichen, Perspektive vom Geschehen im Text einnehmen, Zeichnen, Geschichte nachspielen, in der Bibel nachlesen
Auffälligkeiten	Viele Kunstwerke, viele Veranschaulichungen
Erläuterndes	Glossar

Tabelle 6: Überblick Religionsbuch 1

⁴⁹¹ Religionsbuch 1, Lehrendenhandreichung, S. 7ff.

In dem Schulbuch *Religionsbuch 1* lässt sich der Islam in dem Kapitel *Wir sind Kinder Abrahams* wiederfinden (Kriterium 3).

Die Inhalte über den Islam werden größtenteils für sich behandelt, sodass kein Bezug zum Christentum vorgenommen wird. Erst auf der letzten Doppelseite des Kapitels werden sie in einen Zusammenhang gebracht. Neben den Themen *Weihnachten* und *Chanukka* werden die Themen *Zakat* und der *Prophet Ibrahim* unabhängig voneinander behandelt. Lediglich zu der Geschichte Abrahams in der Bibel und im Koran sollen die Schüler*innen die Unterschiede herausarbeiten (Kriterium 5).⁴⁹² Ein weiterer Vergleich findet am Ende des Kapitels statt. Den Schüler*innen wird durch die Erstellung einer Mind-Map die Möglichkeit gegeben eine eigene Gewichtung hinsichtlich des Vergleichs aufzustellen (Kriterium 5).

Einleitend zu dem Kapitel lesen die Schüler*innen parallel aufgeschriebene Verse aus der Bibel und dem Koran bezüglich Abraham.⁴⁹³ Dies wiederholt sich auf der Abschlusseite, auf der zu einem gemeinsamen Weg der Religionen aufgerufen wird: „Offene Türen machen reich (Jesaja 60,11)“⁴⁹⁴, „Ruf zum Weg deines Herrn mit Weisheit. (Sure 16,125)“⁴⁹⁵. Der Vergleich dieser Verse ist lediglich in den Angaben zur Kapitelöffnung im Lehrendenhandbuch zu finden. Die Schüler*innen sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen sowie feststellen, dass Jüd*innen, Christ*innen und Muslim*innen Kinder Abrahams sind.⁴⁹⁶

Eine weitere Aufgabe befindet sich im Lehrendenhandbuch: Auf einer Kopiervorlage bekommen die Schüler*innen Informationen über den Koran und sollen die Fātiha mit dem Vaterunser vergleichen. In dem dazugehörigen Text geht ein Kind, das nicht weiter vorgestellt wird, auf den häufig gemachten Vergleich zwischen Bibel und Koran ein:

„Der Koran ist für uns ein sehr wichtiges Buch. Wir finden es nicht so gut, wenn Christen sagen: „Der Koran ist die Bibel der Muslime“. Für uns ist der Koran Gottes Wort. Für euch ist Christus das wichtigste, und erst dann kommt die Bibel.“⁴⁹⁷

Die dargestellte Innenperspektive und vermeintliche Kritik an vielen Christ*innen, wird im Lehrendenhandbuch und im Schulbuch nicht weiter thematisiert. Dies ist die einzige

⁴⁹² Vgl. *Religionsbuch 1*, S. 164.

⁴⁹³ Vgl. ebd., S. 159.

⁴⁹⁴ Ebd., S. 173.

⁴⁹⁵ Ebd., S. 173.

⁴⁹⁶ Vgl. *Religionsbuch 1*, Lehrendenhandbuch, S. 77.

⁴⁹⁷ Ebd., KV 19.

Stelle, an welcher Wir-Generalisierungen vorgenommen werden (Kriterium 7). Ansonsten werden Gespräche zwischen Personen dargestellt, die keine Verallgemeinerungen zeigen.⁴⁹⁸ Auffällig ist dabei, dass stets externes Material genutzt wird. So wird über den Koran ein Ausschnitt aus Tworuschkas Buch „Wie andere Leben – was andere glauben. Die Weltreligionen Kindern erklärt.“ und für die Erklärung des Zakats sowie des Propheten Ibrahims Ausschnitte aus A. v. Denffers „Islam für Kinder“ entnommen. Auch die Inhalte über das Thema *Fremde* wird aus dem Buch „Papa, was ist ein Fremder?“ von T. B. Jelloun bereitgestellt.⁴⁹⁹ Es zeigt sich dadurch eine Auseinandersetzung auf einer anderen Ebene. Es werden Sekundärquellen benutzt, die ein Phänomen oder eine Geschichte des Korans erklären.

Die interreligiöse Begegnung soll laut Lehrendenhandbuch wie folgt geübt werden:

„Islamische Klassenkameraden können gebeten werden, über ihren Glauben, v.a. Dingen über ihre Glaubenspraxis (Feste, Gebete, etc.) zu erzählen; hierbei könnten sie auch berichten, welchen Stellenwert der Koran besitzt. Allerdings sollte das Expertentum in Sachen Religion bei Kindern nicht überschätzt werden.“⁵⁰⁰

Vor allem der letzte Aspekt stellt Wichtigkeit dar. Die Schüler*innen sollten bei ihrem „Expertenwissen“ nicht auf ihre Religion reduziert werden und erneut in die Sonderrolle des Kindes, das anders ist als die Klassenmehrheit, gestellt werden. Es ist somit eine einseitige Begegnung, da lediglich die muslimischen Schüler*innen vom Glauben erzählen (Kriterium 13). Dialogische Konzeptionen darüber hinaus sind nicht vorhanden (Kriterium 14)-16). Vor allem den Schüler*innen wird keine aktive dialogische Handlung vorgeschlagen. Sie werden über ein dialogisches Projekt *Weisst du wer ich bin?* informiert und werden auf die Internetseite des Projektes verwiesen, um Hinweise einzusehen, wie ein solches Projekt umgesetzt werden kann.⁵⁰¹ Dies zeigt m.E. eine Vorbereitung zur Begegnung (Kriterium 11)+12). Die Aufforderung zur Umsetzung oder Planung dessen fehlt.

Besondere Bedeutung erhält in diesem Buch der Umgang mit Ausgrenzung, Rassismus, Fremdenhass, Vorurteilen und das Leben mit zwei Heimaten. Die Schüler*innen sollen erkennen,

⁴⁹⁸ Vgl. Religionsbuch 1, S. 158ff.

⁴⁹⁹ Vgl. ebd., S. 164f, 166f, 171f.

⁵⁰⁰ Religionsbuch 1, Lehrendenhandbuch, S. 79.

⁵⁰¹ Vgl. Religionsbuch 1, S. 173.

„dass es keine religiöse Legitimation der Fremdenfeindlichkeit gibt. Vielmehr rufen die heiligen Schriften der Juden, Christen und Muslime zur Toleranz und Achtung gegenüber Menschen anderer Religionen auf. Religiöse Fremdenfeindlichkeit entsteht dadurch, dass die Menschen meinen, die eigene Religion sei den anderen überlegen und müsse mit Gewalt durchgesetzt werden.“⁵⁰²

Die Schüler*innen werden dahingehend auf Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sensibilisiert. Hingegen dieser Prämisse erscheint in der folgenden Aufgabenstellung die Wortwahl allerdings kritisch:

„Viele erwarten, dass Menschen, die in ein anderes Land eingewandert sind, sich den dortigen Lebensweisen anpassen. Andere meinen, dass die Einwanderer das Recht hätten, die Lebensgewohnheiten aus ihrer Heimat beizubehalten. Diskutiert die beiden Standpunkte.“⁵⁰³

Zum einen ist die Verwendung *Viele erwarten* im Gegensatz zu *Andere meinen* auffällig. Erkennbar wird im einleitenden Satz eine unspezifische Masse, die in der üblichen Verwendung genauer spezifiziert wird.⁵⁰⁴ Ohne die genaue Spezifizierung von *Vielen* macht es den Anschein, als sei von einem *Viele von Allen* ausgegangen worden. Ein unspezifiziertes *Viele* scheint einen Allgemeingültigkeitsanspruch darzulegen, der nicht durch ein Subjekt an empirischer Belegung gewinnen oder auf ein empirisches Urteil hin überprüft werden kann. Unter dem Deckmantel der möglicherweise gewollten Neutralität, gegenüber einer Spezifizierung, lässt es sich wie das Pronomen *man* analysieren, welches eine soziale Norm innehält. Im Vergleich dazu stellt *Andere* eine klare Abstufung dar, welche sich allerdings als genauso unspezifisch darstellt. Darüber hinaus stellt die Wortwahl von *erwarten* gegenüber *meinen* eine Abstufung dar. Während *erwarten* das gewiss angenommene Eintretende mit Spannung betrachtet, zeigt *meinen* eine Ansicht oder Meinung. Unter dem Deckmantel der Neutralität und der vorhergegangenen Analyse lässt sich zudem überlegen, von welchen *Lebensgewohnheiten* hier gesprochen wird. Sind es wirklich *Lebensgewohnheiten*, die das Ritual, morgens Yoga zu machen, gewohntes abendliches Schwimmen oder das Rauchen einschließen, oder soll auch an dieser Stelle die Neutralität verdeckt werden und nur solche *Lebensgewohnheiten* betrachtet werden, die die *Vielen* stören könnte? Einige Lebensgewohnheiten gibt jeder zwangsläufig auf, der seinen Wohnort wechselt, andere können beibehalten werden. Erkennbar wird dies bspw. an einem am Wasser wohnenden Menschen, der gewohnt ist, abends im Meer schwimmen zu gehen

⁵⁰² Religionsbuch 1, Lehrendenhandbuch, S. 81.

⁵⁰³ Religionsbuch 1, S. 168.

⁵⁰⁴ Bspw.: Viele *Frauen* erwarten, dass sie respektiert werden; Viele *Kinder* erwarten, dass Schokolade gut schmeckt.

und nun in die Eifel zieht. Der Begriff *Heimat* in dieser Aufgabenstellung irritiert zudem, da in dem Schulbuch von mehreren Heimaten gesprochen wird.⁵⁰⁵ Gemeint zu sein scheint hier der Begriff *Herkunftsland*, welches allerdings negativer konnotiert ist als das Wort *Heimat*.

Weitergehend stellt sich die Frage, aus welchem Grund nur im zweiten Satz der Konjunktiv II („hätten“) benutzt wird und im ersten Satz das Präsens („sich [...] anpassen“). Durch die Verwendung des Konjunktiv II wird Zweifel oder der Eintritt eines unwahrscheinlichen Ereignisses dargestellt. Wird nun die Bedeutung der beiden Sätze in ein Verhältnis zur grammatikalischen Verwendung gesetzt, ergibt sich daraus der Anschein, als würden Zweifel daran bestehen, dass Einwander*innen das Recht hätten, ihre heimatlichen Lebensgewohnheiten beizubehalten, aber kein Zweifel daran bestehen, dass Einwander*innen sich den Lebensgewohnheiten anzupassen hätten. Die Schüler*innen sollen jene Standpunkte diskutieren, wobei ihnen durch die grammatikalische Verwendung eine „richtige“ Meinung suggeriert wird.⁵⁰⁶ Die beiden Standpunkte sind somit nicht objektiv gleichgewichtet dargestellt. Latent heraushören lassen in dieser Aufgabenstellung eine positive Haltung zum ersten Standpunkt, in welchem sich Einwander*innen den Lebensweisen des Einwanderungslandes anpassen sollen und eine negativere Haltung gegenüber dem zweiten Standpunkt, nach welchem Einwander*innen jene aus dem Herkunftsland beibehalten dürfen (Kriterium 18).

Es lässt sich allerdings auch argumentieren, dass diese Verhältnismäßigkeiten von *Vielen* und *Manchen* das Gesellschaftsbild widerspiegeln sollen, welches dann allerdings nicht ausreichend sachlich dargestellt und belegt wurde.

Die Lehrendenhandreichung unterstützt diesen vermittelten Eindruck:

„Die Bearbeitung [der Aufgabe] wird nicht das Integrationsproblem lösen, wie es das Foto SB 169 als Ideal einer multikulturellen und -religiösen Klassengemeinschaft zeigt. Wichtig ist aber, dass die SuS die Perspektive von Migrationskindern einnehmen und erkennen [sic!], wie wichtig für Migranten die Beibehaltung von bestimmten Traditionen (z. B. das islamische Kopftuchgebot) ist, auch wenn es nicht unbedingt zur Integration beiträgt.“⁵⁰⁷

⁵⁰⁵ Vgl. Religionsbuch 1, S. 169.

⁵⁰⁶ Vgl. ebd., S. 168.

⁵⁰⁷ Religionsbuch 1, Lehrerhandreichung, S. 80.

Zu erkennen ist hier, trotz des Willens, die Schüler*innen zu integrieren, dass problemorientiert gedacht wird, sodass das Kopftuchtragen im Vordergrund steht.⁵⁰⁸ Zudem ist die Frage angebracht, inwiefern das Kopftuch in der Integration tatsächlich ein Problem darstellt und ob die Annahme des Schulbuchs an dieser Stelle nicht mit Vorurteilen behaftet ist. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Hervorhebung der Tatsache, dass diese Aufgabe nicht die Integration lösen wird, denn keine alleinige Aufgabe wird wohl diese Fähigkeit besitzen. Es wird ausschließlich von *Migrantenkindern* gesprochen. Dies schließt ein, dass sich Kinder, dessen Familien seit mehreren Generationen in Deutschland leben, nicht als solche gesehen werden, sondern weiterhin den Stempel *Migrantenkind* tragen und Integration nicht funktioniert habe. Letztlich ist die Wortwahl *Integrationsproblem* kritisch zu betrachten. Wer die Aufgabe von *Integration* als *Problem* betrachtet, kann an dieser Stelle lediglich negative Assoziationen hervorrufen. So wird das Stigmata von *Migrant*innen lassen sich schwer integrieren* bestätigt und in der Gesellschaft gestärkt (Kriterium 17).

Wird nur betrachtet, welche thematischen Schwerpunkte hinsichtlich des Islam gesetzt werden, wird schnell deutlich, dass Themen gewählt wurden, die den Islam positiv erscheinen lassen. So werden die Themen Zakat und der Ramadan als großzügige und versöhnliche Taten dargestellt. Es wird dargelegt, dass Spenden an Arme verrichtet werden, was bspw. in folgendem Textausschnitt deutlich wird: „Der islamische Monat Ramadan ist ein Fastenmonat. [...] Besonders in dieser Zeit lesen die Muslime im Koran, sie versöhnen sich und helfen einander.“⁵⁰⁹ Das Lehrendenhandbuch gibt den Lehrkräften allerdings wenig Hintergrundwissen mit. Viele Erläuterungen werden aus dem Schulbuch in Kürze zusammengefasst und mit wenigen Sätzen erklärt bzw. die Lösung für die gestellten Aufgaben skizziert.⁵¹⁰ Dementsprechend werden weder alternative Unterrichtsabläufe vorgeschlagen, noch wird zu fächerübergreifenden Projekten angeregt. Den Lehrkräften werden zudem keine weiterführenden Literaturhinweise oder Nachschlagmöglichkeiten an die Hand gegeben (Kriterium 1).⁵¹¹

⁵⁰⁸ Wobei hier noch nicht die Kritik an der Meinung, dass Kopftücher ein Integrationsproblem bedeuten, mit eingeht.

⁵⁰⁹ Religionsbuch 1, S. 167.

⁵¹⁰ Vgl. Religionsbuch 1, Lehrerhandreichung, S. 77ff.

⁵¹¹ Vgl. ebd., S. 77ff.

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass der Islam im Schulbuch *Religionsbuch 1* in einem Kapitel vor allem durch externes Material erklärt wird. Dabei wird sich in erster Linie auf Rassismus, Fremdenhass und Vorurteile fokussiert. Die Begegnungsvorbereitung findet über eine Projektvorstellung statt. Vergleiche und Zusammenführungen des dargestellten Materials werden am Ende des Kapitels dargestellt.

Kritisch zu betrachten sind das problemorientierte Denken sowie eine kritische Wortwahl und die Grammatik innerhalb einer Aufgabenstellung. Eine Begegnung wird einseitig vorgeschlagen, indem muslimische Schüler*innen gebeten werden sollen, von ihrem Glauben zu erzählen. Hinsichtlich der Kriterien werden diese nur wenig positiv bedient und ein wechselseitiger Dialog nicht in Betracht gezogen.

1.1.6 Ortswechsel 5/6

Titel	Ortswechsel. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 5/6
Erscheinungsjahr	2013
Herausgeber*innen	Ingrid Grill-Ahollinger, Sebastian Görnitz-Rückert und Andrea Rückert
Erarbeiter*innen	Erika Behrendt, Birgit Maisch-Zimmermann, Peter Samhammer und Ellen Voigt
Verlag	Claudius
Gesamtseitenanzahl	248
Kapitelanzahl/Kapitellänge	11/9-29 Seiten
Kapitelaufistung	1. Ortswechsel 2. In Geschichten zuhause 3. Platz für viele 4. Ich bin da 5. Unterbrecher 6. Ich und die anderen 7. Es werde Licht 8. Verwurzelt im Judentum 9. Jesusbewegung 10. Verwandt 11. Pausen und Rhythmen
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	<ul style="list-style-type: none"> • Kapitel 10: Verwandt • implizit in Kapitel 11 • ausschließlich Judentum in Kapitel 8
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit • Eigenständigkeit der Schüler*innen • Ausbildung der religiösen Kompetenz in Außen- und Binnenperspektive • über eigene Tradition Auskunft geben und Religionsanderen kundig und respektvoll begegnen⁵¹²
Textformate	Autor*innentexte, sachliche Informationstexte, Bibelverse, Texte Dritter (Politiker*innen, Schriftsteller*innen, Zeitungsartikel u.a.), Gedichte, Gebete, Merksätze, Chatverläufe
Arbeitsaufträge/Operatoren	<ul style="list-style-type: none"> • sind häufig als Impulse zum Gespräch oder Gedanken formuliert • Vergleiche, Informieren, Diskussionen, Verbindungen herstellen, Beschreiben, Deuten, Beispiele finden, Zusammentragen
Auffälligkeiten	viel Text/Inhalt (auch graphisch)
Erläuterndes	Lexikon, Methodenkartei

Tabelle 7: Überblick Ortswechsel 5/6

⁵¹² Vgl. Ortswechsel 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 7f.

Der Islam findet im Religionsbuch *Ortswechsel 5/6* in zwei Kapiteln Betrachtung: Sowohl im 10. Kapitel *Verwandt* als auch im 11. Kapitel *Pausen und Rhythmen* (Kriterium 3).

In den didaktischen Konzeptionen sind „MERKE“s erklärt:

„Ein MERKmal von *Ortswechsel* sind MERKEs. In ironischer Aufnahme der MERKSätze in Schulbüchern der alten Zeit zielen sie eher auf Merkwürdiges und Bemerkenswertes: Hier geht einem ein Licht auf.“⁵¹³

Hinsichtlich der Analysefragen sind zwei MERKEs auffällig. Sowohl „BeMERKenswert: DEN Islam gibt es nicht!“⁵¹⁴ in Blick auf die Abwendung von Allgemeinurteilen (Kriterium 7) als auch „BeMERKenswert: Dass man Gott nicht versteht, verbindet die Religionen.“⁵¹⁵ Letzterer lässt sich in die Kriterien des Vergleiches (Kriterium 5) und der thematischen Einordnung des Dialogs bzw. des Islam einordnen.

Weitere Anwendung findet die innere Differenziertheit in dem Schulbuch auf der letzten Seite des 10. Kapitels. Dort werden die Schüler*innen dafür sensibilisiert, dass bestimmte religiöse Ausübungen und persönliche religiöse Traditionen nicht auf alle ihre Angehörigen dessen projiziert werden können. Deutlich wird dies anhand des Plakats, auf welchem Schubladen mit Karteien durch Religionstitel wie *Juden, Christen, Muslime, Hindus* etc. beschriftet sind. Dies macht auf die Versuchung aufmerksam andere Menschen in Schubladen zu stecken. Auch die Statistik, in welcher die religiöse Praxis von jungen Muslim*innen dargestellt ist, zeigt auf, dass das Verhalten sehr heterogen ist. Zudem sollen die Schüler*innen die Differenz in anderen Kapiteln und Beispielen wiederfinden.⁵¹⁶ Somit wird den Schüler*innen die innere Differenziertheit der Religionen aufgezeigt, wobei Vorurteile und Klischees unberührt bleiben. Auch im Lehrendenhandbuch wird jenes im 11. Kapitel verdeutlicht (Kriterium 7): „Allerdings ist beim Umgang mit den Festen anderer Religionen Vorsicht vor Idealisierung oder gar Übergriffigkeit geboten. Auch zum Beispiel Muslime oder Juden stehen ihren Traditionen unterschiedlich nah und fern und feiern in unterschiedlicher Weise“.⁵¹⁷

Hinsichtlich des Vergleichs zeigt sich, dass auf vielen Seiten vergleichend gearbeitet wird (Kriterium 5). So werden die Schüler*innen vor der Thematisierung der

⁵¹³ Ebd., S. 12.

⁵¹⁴ *Ortswechsel 5/6*, S. 191.

⁵¹⁵ Ebd., S. 187.

⁵¹⁶ Vgl. ebd., S. 192.

⁵¹⁷ *Ortswechsel 5/6, Lehrendenhandbuch*, S. 209.

Abrahamsgeschichten darauf vorbereitet vergleichend zu erkennen, dass auch Cousinen unterschiedliche Bilder von ihrem Großvater haben, um diese Geschichte mit Abraham und den unterschiedlichen Religionen in Zusammenhang zu setzen.⁵¹⁸ Auch die Seiten, die sich mit den Geschichten über Abraham und seinen Nachkommen auseinandersetzen, bestehen als Vergleich zwischen den Annahmen der Religionen. Auf diese Weise werden die Geschichten über Abraham aus islamischer und christlicher Perspektive sowie Zitate aus Bibel und Koran dargestellt und die Schüler*innen sollen vergleichende Aufgaben bearbeiten. Teils sind diese als Aussagen formuliert, sodass sie als Impuls für vergleichende Diskussionen dienen.⁵¹⁹ Dabei geht es um die Geschichten von Abrahams Aufbruch aus Ur, um Sara und Hagar sowie die Opferung Isaaks. Zudem werden die Fastenzeiten Ramadan, zu Jom Kippur und vor Ostern⁵²⁰ untereinander, der Aufbau einer Kirche, einer Moschee und Synagoge⁵²¹, die Feste der Religionen⁵²² sowie deren verschiedenen Gebetshaltungen und deren Wirkung⁵²³ verglichen. Religiöse Phänomene werden auf diese Weise größtenteils in einen bekannten Kontext aus der eigenen Religion gesetzt. In der Konsequenz geht es um den rätselhaften Gott, zu welchem sich die Theodizeefrage anschließen lässt.⁵²⁴ Gleichermäßen kritisch betrachtet wird der interreligiöse Vergleich von Kirche, Moschee und Synagoge unter unvergleichbaren Gesichtspunkten:

„Dies [Vergleich von Kirche, Moschee und Synagoge] sehen einige Lehrpläne vor; allerdings ist beim interreligiösen Vergleich immer Vorsicht geboten – zu häufig vergleicht man nicht Vergleichbares oder man vergleicht nach Gesichtspunkten, die sich der eigenen Prägung verdanken. Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind meist nicht sauber zu sortieren, vielmehr trifft man auf ein Gemenge von Ähnlichkeit und Differenz.“⁵²⁵

Jenes wird auch in den Kompetenzerwartungen zum 10. Kapitel beleuchtet:

„Die Schüler*innen nehmen das spannungsvolle Verhältnis der abrahamitischen Religionen wahr und erkennen die Gleichsamkeit von Gemeinsamkeit und Differenz, vergleichen unterschiedliche Fassungen der dargestellten Abrahamsgeschichten und gehen mit den Ergebnissen dieser Spannung respektvoll um“⁵²⁶.

⁵¹⁸ Vgl. Ortswechsel 5/6, S. 180.

⁵¹⁹ Vgl. ebd., S. 182ff.

⁵²⁰ Vgl. ebd., S. 198f.

⁵²¹ Vgl. ebd., S. 190.

⁵²² Vgl. ebd., S. 189.

⁵²³ Vgl. ebd.

⁵²⁴ Vgl. Ortswechsel 5/6, Lehrerhandreichung, S. 199.

⁵²⁵ Ebd., S. 201.

⁵²⁶ Vgl. ebd., S. 193.

Darüber hinaus bekommen die Lehrkräfte den Hinweis, die Schüler*innen dahingehend anzuleiten, dass sie Angehörige anderer Religionen respektvoll und kundig begegnen können (Kriterium 11).⁵²⁷ Die Begegnung wird den Schüler*innen durch den Hinweis jemanden interviewen zu können, um einen Artikel über das Pflichtgebet bei den Muslimen in der Schüler*innenzeitung zu schreiben, gegeben (Kriterium 13).⁵²⁸ Außerdem wird dazu angeregt, herauszufinden inwiefern es muslimische Gemeinden in deren Umfeld gibt, und ob diese besucht werden können (Kriterium 12). Ebenso sollen sie sich bei Mitschüler*innen über deren Gemeinde erkundigen und darüber, ob es Besonderheiten bezüglich ihres Gotteshauses gibt (Kriterium 13).⁵²⁹ Im Lehrendenhandbuch wird zudem eine Exkursion in eine Moschee oder ein Exkursionstag *Gebaute Religion* in eine Moschee, Kirche und Synagoge empfohlen.⁵³⁰ Eine wechselseitiger Dialog wird durch Interviews und das Erkundigen andersgläubiger Gemeinden allerdings nicht gegeben (Kriterien 11)-16). Es besteht aber eine Begegnung, durch welche eine Wechselseitigkeit aufgebaut werden kann.

An verschiedenen Stellen der Kapitel wird die Begründung des religionskundlichen Unterrichts hervorgehoben:

Bspw. „Neben der theologischen Fragstellung spielt die religionskundliche hier insofern eine Rolle, als die Geschichte von der Opferung Ismaels die Grundlage für das islamische Opferfest bildet. Schließlich ist es eine wichtige Einsicht, dass alle drei »abrahamitischen Religionen« von der Rätselhaftigkeit Gottes wissen und sich damit auseinandersetzen.“⁵³¹

Zudem wird am Anfang des 11. Kapitels erläutert, inwiefern die Dialogkompetenz und religionskundliche Aspekte mit theologischen und persönlichkeitsbildenden Aspekten vereint werden: „Insofern trägt die Beschäftigung mit Festen und ihren Symbolen ganz wesentlich zur religiösen Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz sowie zur interreligiösen Dialogkompetenz in einer pluralen Gesellschaft bei.“⁵³² Darüber hinaus wird in den Kompetenzerwartungen dieses Kapitels festgehalten, dass die Schüler*innen „sich mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen, die keiner Konfession angehören, über die jeweiligen Feste und Bräuche“⁵³³ verständigen. Aufgaben, die auf eine

⁵²⁷ Ebd., S. 13.

⁵²⁸ Vgl. Ortswechsel 5/6, S. 189.

⁵²⁹ Vgl. ebd., S. 190.

⁵³⁰ Vgl. Ortswechsel 5/6, Lehrerhandbuch, S. 201.

⁵³¹ Ebd., S. 199.

⁵³² Ebd., S. 209.

⁵³³ Ortswechsel 5/6 Lehrendenhandbuch, S. 210.

Begegnung oder Verständigung mit einer anderen Religion schließen lassen, sind in dem 11. Kapitel allerdings nicht zu finden (Kriterien 14) 16). Um die Kommunikation geht es auch in den Kompetenzerwartungen des 10. Kapitels, in welchem es heißt, dass die Schüler*innen mit Angehörigen anderer Religionen *angemessen* kommunizieren (Kriterium 11).⁵³⁴ Die subjektive Deutung von *angemessen* wird im weiteren Verlauf nicht weiter erörtert bzw. findet im Kontext des Religionsunterrichts kaum Anwendung. Lediglich die eventuelle Interviewpraxis oder der Besuch einer Moschee/Synagoge wird dahingehend angeregt.⁵³⁵ Weitere Begegnungsbemühungen sind nicht vorgesehen.⁵³⁶ So zeigt sich, dass in beiden Kapiteln die Kompetenz der Kommunikation zwischen den Religionen erwartet wird, dies aber nur bedingt gefördert wird. In Kapitel 11 ist anhand der Aufgabenkonzeptionen kein Kontakt zu Andersgläubigen vorgesehen und in Kapitel 10 lediglich ein Interview (Kriterium 13), welches kein wechselseitiges Verstehen erfordert, sondern zur Vorbereitung des Dialogs beiträgt.

Am Anfang des Kapitels wird in dem Lehrendenhandbuch die Diskussion um die Benennung der abrahamitischen Religionen aufgegriffen, wodurch auch die Lehrkraft sensibilisiert und gleichermaßen auf die theologische Orientierung aufmerksam gemacht wird, dass es zwar einen gemeinsamen historischen Ursprung gibt, die Religionen aber einen unterschiedlichen *Abraham* konstruieren. Nur in der Anerkennung dieser Differenz könne ein Miteinander gelingen.⁵³⁷ Auch die Schüler*innen kommen dieser Diskussion zuteil. Wie zuvor beschrieben, wird durch verschiedene Geschichten von drei Cousinen über ihren Großvater deutlich, dass sie ein unterschiedliches Bild von dem gleichen Mann haben.⁵³⁸ Dazu bekommen sie die Aufgabe: „Ähnlich und verschieden zugleich – das ist in einer Familie normal. Manchmal ist es schön, manchmal führt es zu Konflikten. Beziehe das Beispiel der Cousinen auf die abrahamitischen Religionen.“⁵³⁹ Daraus lässt sich eine Vorbereitung zum Dialog schließen, da sie sich mit den Beziehungen zueinander beschäftigen (Kriterium 11) und die Schüler*innen unternehmen gleichzeitig einen Vergleich (Kriterium 5).

⁵³⁴ Vgl. ebd., S. 193.

⁵³⁵ Vgl. ebd., S. 192ff.

⁵³⁶ Vgl. ebd.

⁵³⁷ Vgl. ebd., S. 193.

⁵³⁸ Vgl. Ortswechsel 5/6, S. 180.

⁵³⁹ Ebd.

Im Schulbuch wird darüber hinaus der Aspekt des *Deins auf Meins beziehen* (Kriterium 10) eingebracht. Im Kontext der Zeichen und Formen wird der Muezzin und sein Aufruf zum Gebet erläutert. Die Schüler*innen sollen sich überlegen, welche *Stimme*⁵⁴⁰ der Glocke der Kirche im Hinblick auf ihr Wissen über den Muezzin gegeben werden könnte.⁵⁴¹ Im Lehrendenhandbuch werden unterstützend Information zur Bedeutung der Glocke und des Muezzins gegeben.⁵⁴²

Den Lehrkräften wird zum Teil weiterführende Literatur angeboten, dies jedoch nur zu einzelnen Themen, sodass keine umfassenden Hinweise gegeben sind. Ebenso gestaltet es sich zur sachlichen Erklärung des Themas. Das Buch legt den Schwerpunkt auf die Didaktisierung des Themas für die Schule unter wenig Einbezug von Fach- und Sachliteratur. Diese werden vor allem zu den Kapitelanfängen und der Erläuterung der Grundidee des Kapitels angefügt (Kriterium 1).⁵⁴³ Darüber hinaus lassen sich lediglich an drei weiteren Stellen weiterführende Angaben von 2006 finden,⁵⁴⁴ womit die Aktualität nur mäßig bedient wurde.

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass das Religionsbuch *Ortswechsel 5/6* in zwei unterschiedlichen Kapiteln umfangreiche Vergleiche anstellt, durch welche unterschiedliche Ebenen beleuchtet werden und vom Gelernten der anderen Religion(en) auf die eigene übertragen werden kann. Hinsichtlich der Begegnung wird viel Vorbereitung, etwa durch Interviews, den Besuch einer Moschee und dem Erkunden der religiösen Umgebung gegeben. Es wird sich deutlich von Allgemeinurteilen abgewendet und die innere Differenziertheit hervorgehoben. Ein wechselseitiger Dialog kommt in diesem Religionsbuch nicht zum Tragen.

⁵⁴⁰ Der Begriff *Stimme* wird hier im übertragenden Sinn gebraucht. Das der Muezzin mit seiner Stimme ähnlich wie die Glocke mit ihrem Läuten zum Gebet aufruft.

⁵⁴¹ Vgl. *Ortswechsel 5/6*, S. 188.

⁵⁴² Vgl. *Ortswechsel 5/6*, Lehrendenhandbuch, S. 200.

⁵⁴³ Vgl. ebd., S. 192, 209.

⁵⁴⁴ Vgl. ebd., S. 196, 197, 200.

1.2 Das Christentum in islamischen Religionsbüchern

1.2.1 Saphir 5/6

Erscheinungsjahr	2012
Erarbeiter*innen	Lamya Kaddor, Rabexa Müller, Harry Harun Behr (Hg.), Werner Hausmann (schubuchdidaktische Beratung), Sara El Abrache, Stefanie Alhayari, Musa Bagrac, Bernd Ridwan Bauknecht, Luise Becker, Mohammad-Tamim Hakimi, Zilka Idrizović, Miyesser Ildem, Ute Jarallah, Nurcan Karatepe, Çiğdem Merçan-Ribbe, Ina Al-Moneyyer, Mirsad Niksić
Gesamtseitenanzahl	181
Kapitelanzahl/Kapitel- länge	15/10-13 Seiten
Untereinheiten der Kapitel	6
Kapitelaufistung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gott^{الله} auf die Spur kommen⁵⁴⁵ 2. Glauben macht schön 3. Geschöpf Gottes sein 4. Gebet mit Gott^{الله} sprechen 5. Engel sind überall 6. Muhammad⁵⁴⁶ kam als Letzter 7. Muhammad in Medina 8. Vorbild sein- schaff ich das? 9. Qur'ān ... hier entlang! 10. Viele Bücher – auf ein Wort! 11. Gleiches Recht für alle! 12. Gott^{الله} im Gegenüber begegnen 13. Am Frieden arbeiten 14. In Deutschland leben 15. Warum und wie wir feiern
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	<ul style="list-style-type: none"> • interreligiöser Bezug in 10 Kapiteln
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • wichtige und grundlegende Themen des Islam • Texte und Bilder zum Nachdenken • Fragen stellen (zum Koran und im Miteinander fragen suchen) • interreligiöse Aspekte⁵⁴⁷
Textformate	Erzählungen, Gedichte, Auszüge aus Heiligen Schriften, Interviews, Liedtexte
Arbeitsaufträge/Operato- ren	Projektvorschläge, kritische Auseinandersetzung, differenzierte Wissensvermittlung, kritische Reflexion

⁵⁴⁵ Hinter das Wort Gott ist das arabische Schriftzeichen für Allāh hochgestellt. Dies entnehme ich der Reihe *Saphir* und benutze ich auch im Folgenden.

⁵⁴⁶ Hinter Muhammad ist in den Büchern der Reihe *Saphir* ein hochgestelltes Zeichen in arabischer Schrift gesetzt, welches auf Deutsch übersetzt heißt: „Gott segne ihn und gebe ihm Frieden!“. Auf diese Weise soll auf die Sure 2:138 hingewiesen werden (*Saphir* 5/6, S. 3).

⁵⁴⁷ Vgl. *Saphir* 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 12ff und *Saphir* 5/6, S. 3.

Auffälligkeiten	differenzierte Wissensvermittlung, keine Katechese; Texte von Nicht-Muslim*innen
Erläuterndes	Lexikon (deutsch, arabisch, türkisch)

Tabelle 8: Überblick Saphir 5/6

In diesem Schulbuch ist ein Großteil der Kapitel (11 von 15 Kapiteln) interreligiös ausgerichtet (Kriterium 3). Dabei wird häufig mit Gegenüberstellungen gearbeitet (Kriterium 5). Meistens werden diese in Impulsen und Aufgaben aufgegriffen und führen zu einer vergleichenden Darstellung (Kriterium 5). Auf diese Weise werden Bilder, Fotos, Grafiken, Textstellen und Bibel- bzw. Koranstellen gegenübergestellt. Dieserart sind Ausschnitte aus dem Alten Testament, das *Höre, Israel* (5. Buch Mose 6,4), das christliche Glaubensbekenntnis, Ausschnitte aus dem islamischen Glaubenszeugnis und einem Gedicht von Goethe abgedruckt, der über keine direkte Religion schreibt, sondern Gott beschreibt und damit auf alle drei Religionen zutreffend wäre.⁵⁴⁸ Auch ein Memory ist gegeben, in dem es um Gott in den verschiedenen Religionen geht.⁵⁴⁹

Als Collage auf einer Doppelseite werden verschiedene Bilder von betenden Menschen oder Gebetspraktiken und -ritualen unterschiedlicher Religionen dargestellt.⁵⁵⁰ Dazu wurde ein Arbeitsblatt erstellt, auf welchem die Schüler*innen abgebildete Gebetspraktiken den Religionen zuordnen und das Wichtigste dieser notieren sollen.⁵⁵¹ Auch das Erkennen der verschiedenen Handhaltungen im Gebet wird eingebracht.⁵⁵² Auf einer weiteren Seite sind verschiedene Gebetshaltungen dargestellt. Die Ruhetage der Religionen Judentum, Christentum und Islam werden parallel gegenübergestellt.⁵⁵³ Die Handreichung formuliert dazu, dass „zum einen die Unterschiedlichkeit der Ausdrucksformen des Gebets“⁵⁵⁴ aufgezeigt werden soll und formuliert das Ziel „die Gemeinsamkeiten zu entdecken.“⁵⁵⁵ Die Schüler*innen sollen erkennen, dass es „nicht eine einzige Art gibt, sich auf die „richtige“ Weise Gott^{ﺍﻟﻠﻪ} anzunähern.“⁵⁵⁶ Hiermit wird die Pluralität verdeutlicht und keiner Religion ein Wahrheitsanspruch zugeordnet.

⁵⁴⁸ Vgl. Saphir 5/6, S. 17.

⁵⁴⁹ Vgl. Saphir Lehrerhandreichung, S. 36.

⁵⁵⁰ Vgl. Saphir 5/6, S. 44f.

⁵⁵¹ Vgl. Saphir 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 73.

⁵⁵² Vgl. ebd., S. 71.

⁵⁵³ Vgl. Saphir 5/6, S. 52.

⁵⁵⁴ Saphir 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 64.

⁵⁵⁵ Ebd.

⁵⁵⁶ Ebd., S. 65.

An anderer Stelle sollen die Schüler*innen ihre Ergebnisse über die Engelvorstellungen der unterschiedlichen Religionen, die sie im Rahmen eines Interviews erhalten (siehe S. 124), an der Tafel präsentieren und in einer Tabelle sowie einem Plakat darstellen.⁵⁵⁷ Welche für Konsequenzen aus den Erarbeitungen der Gegenüberstellung interreligiös gezogen werden können, wird nicht thematisiert.⁵⁵⁸

Die Gesandten der verschiedenen Religionen werden ebenfalls in Form einer Gegenüberstellung aufgegriffen. Auf diese Weise werden die Namen der islamischen Propheten, denen des Christentums bzw. Judentums nebeneinander aufgeführt. Die Schüler*innen sollen bei ihren christlichen und jüdischen Mitschüler*innen so viel wie möglich über die Propheten herausfinden (siehe unten) und die Ergebnisse im Nachhinein vergleichen.⁵⁵⁹ Das Lehrendenhandbuch nimmt wie folgt dazu Stellung: „Hier fallen zuerst die Gemeinsamkeiten ins Auge, die – über alle theologische Differenz hinweg – Möglichkeiten der interreligiösen Verständigung und des gemeinsamen guten Tuns eröffnen.“⁵⁶⁰ Weiterführende interreligiöse Konzeptionen sind dazu über die genannte Aufgabe im Schulbuch nicht erstellt worden.⁵⁶¹ Aufgegriffen wird aber die von Gott gewollte Vielfalt, denn „Gott hat den Menschen eine Fülle von Gesandten geschickt, weswegen die religiöse Vielfalt der Menschengeschichte ebenso eine durch IHN gegebene Tatsache ist, wie die nahe Verwandtschaft der drei großen Schriftreligionen Islam, Christentum und Judentum“,⁵⁶² wodurch keine Religion einen Propheten für sich alleine beanspruchen könne.⁵⁶³ Es zeigt sich, dass die Vielfalt der Gesellschaft ausführlich dargestellt wird, im Schul- sowie im Lehrendenhandbuch jedoch nicht deutlich hervorgehoben wird, dass es innerhalb des Christentums Heterogenität (Kriterium 7) gibt. Es wird zwar auf die Konfessionen katholisch und evangelisch hingewiesen, eine weitere Differenzierung (bspw. innerkonfessionell) bleibt dennoch unberücksichtigt.⁵⁶⁴ Weitergehend finden die Gegenüberstellung von den 10 Geboten aus dem Alten Testament und Weisungen aus dem Koran Betrachtung. Diese sollen die Schüler*innen auf einem Arbeitsblatt, das im Lehrendenhandbuch als

⁵⁵⁷ Vgl. ebd., S. 83.

⁵⁵⁸ Vgl. ebd., S. 82f.

⁵⁵⁹ Vgl. Saphir 5/6, S. 68f.

⁵⁶⁰ Saphir 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 97.

⁵⁶¹ Vgl. ebd., S. 99f.

⁵⁶² Ebd., S. 100. Hervorhebung im Original.

⁵⁶³ Vgl. ebd.

⁵⁶⁴ Vgl. Saphir, S. 168.

Kopiervorlage zur Verfügung steht, zueinander passend sortieren.⁵⁶⁵ Dabei werden die gemeinsamen ethischen Grundlagen in den heiligen Schriften entdeckt und darüber reflektiert, dass es nicht nur religiöse Verbote gibt, die eingehalten werden müssen.⁵⁶⁶ Auf einer Feste-Wand sollen die Schüler*innen Feste aus dem Islam darstellen und Feste aus anderen Religionen hinzufügen.⁵⁶⁷

Ebenso aufgegriffen werden die Bücher Evangelium, Thora und Koran und ihre Bedeutung für die jeweilige Religion.⁵⁶⁸ Die Schüler*innen sollen ihre Vorstellungen zu den Übersetzungen *die frohe Botschaft, die Lehre* und *der Vortrag* zum Ausdruck bringen.⁵⁶⁹ „So kann im Unterricht deutlich werden, dass der Qur´ān in erster Linie die Bestätigung früherer Offenbarungen [...] in den Mittelpunkt der Diskussion stellt.“⁵⁷⁰ Schüler*innen, für die es keine Selbstverständlichkeit ist, das Wirken Gottes in anderen Religionen anzuerkennen, bekommen aufgezeigt, dass der Koran die anderen heiligen Schriften nicht abgelöst hat.⁵⁷¹

An anderer Stelle sollen die Schüler*innen eine Recherche über den Friedensgruß in anderen Religionen durchführen und im Anschluss über die Begrüßungsgewohnheiten von sich selbst und anderen auf ihr Empfinden hin beurteilen.⁵⁷² So sollen sie lernen, „das Gegenüber nicht nach äußerlichen Merkmalen zu taxieren, sondern gleichsam „von Herz zu Herz“ zu grüßen.“⁵⁷³

Explizit wird die Herausstellung von Gemeinsamkeiten aufgenommen. Gleich auf der ersten Seite sollen andere Religionen in den Blick genommen werden, indem die Schüler*innen ausdrücklich die Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen darstellen. Es steht geschrieben: „Tragt zusammen, welche Gemeinsamkeiten der Religionen ihr kennt.“⁵⁷⁴ Als Gemeinsamkeit stehen die vielen Fragen, die sich für die Menschen nicht eindeutig beantworten lassen und den Ursprung vieler Religionen bilden.⁵⁷⁵ Darüber hinaus wird latent vermittelt, dass andere Religionen auch wichtige Gebete haben, ähnlich

⁵⁶⁵ Vgl. Saphir 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 158, 164; Saphir 5/6, S. 117.

⁵⁶⁶ Vgl. ebd., S. 156f.

⁵⁶⁷ Vgl. ebd., S. 232.

⁵⁶⁸ Vgl. Saphir 5/6, S. 118f.

⁵⁶⁹ Vgl. Saphir 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 159.

⁵⁷⁰ Ebd.

⁵⁷¹ Vgl. ebd.

⁵⁷² Vgl. ebd., S. 202.

⁵⁷³ Ebd.

⁵⁷⁴ Saphir 5/6, S. 16

⁵⁷⁵ Vgl. ebd.

wie die Fātiha im Islam. In diesem Kontext ist folgende Aufgabe gestellt: „Finde wichtige Gebete anderer Religionen. Erkundige dich dabei besonders nach Inhalt und Bedeutung des „Vaterunser“ für das christliche Gebet.“⁵⁷⁶ Im Schulbuch wird das Opferfest als Versöhnungsfest aufgegriffen. Die Schüler*innen bekommen die Aufgabe, herauszufinden, welche Versöhnungsfeste es im Judentum und Christentum gibt. Das Lehrendenhandbuch gibt dazu eine kurze sachliche Einführung.⁵⁷⁷

Auch Unterschiede werden hervorgehoben. So wird im Kontext von Schutzengeln, der Auftrag zur Recherche gegeben: „Es gibt auch Unterschiede zwischen dem, was Juden, Christen und Muslime über Engel zu sagen haben. Führt dazu Recherchen und Befragungen durch.“⁵⁷⁸

Das reflektierte Nachdenken über die Vielfalt der Religionen (Kriterium 11) taucht an mehreren Stellen auf: Es wird die folgende Impulsfrage gestellt:

„Der Qur‘ān weist darauf hin, dass Gott die Menschen nicht auf eine einzige, für alle gleiche religiöse Lebensweise festgelegt hat. Warum befürwortet der Islam wohl die Vielfalt der Religionen? Wären nicht alle Probleme der Menschen gelöst, wenn alle eine einzige gemeinsame Religion hätten?“⁵⁷⁹

Deutlich wird hier vor allem die Abkehr vom Exklusivismus. Das Lehrendenhandbuch weist an dieser Stelle darauf hin, dass dies nicht für alle Schüler*innen selbstverständlich ist und dadurch mit besonderem Augenmerk behandelt werden sollte.⁵⁸⁰ Im Zusammenhang der Gegenüberstellung der 10 Gebote und den Weisungen aus dem Koran sollen die Schüler*innen über die herausgearbeiteten Ähnlichkeiten reflektieren.⁵⁸¹

Die Doppelseite *Glaube verbindet* richtet sich mit den Aufgabenstellungen an die reflektierende Haltung der Schüler*innen. Sie sollen die Frage beantworten, ob Muslime mit Menschen anderen Glaubens Freundschaft schließen, gütig und sanft umgehen, Geschenke austauschen, ihre Freizeit zusammen verbringen, miteinander feiern und gegenseitig Pflichten erfüllen dürfen.⁵⁸² Zudem sollen sie argumentieren, welche Auswirkungen folgender Koranvers 2:256 auf das gemeinsame Leben von Menschen unterschiedlicher Religionen hat: „Keinen Zwang in der Religion! Jeder kann den geraden Weg vom

⁵⁷⁶ Vgl. ebd., S. 53.

⁵⁷⁷ Vgl. Saphir 5/6, Lehrerhandreichung, S. 228ff; Saphir 5/6, S. 174f.

⁵⁷⁸ Saphir 5/6, S. 57.

⁵⁷⁹ Ebd., S. 16.

⁵⁸⁰ Vgl. Saphir 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 24.

⁵⁸¹ Vgl. ebd., S. 158.

⁵⁸² Vgl. Saphir 5/6, S. 166.

krummen unterscheiden. Wer die falschen Götter verlässt und an Gott^{ﺍﻟﻠﻪ} glaubt, der hat den festen Halt – es gibt kein Zerreißen. Gott^{ﺍﻟﻠﻪ} hört und weiß.“⁵⁸³

Genauso verhält es sich mit dem Aspekt, *Deins in Meinem wieder oder neu entdecken* (Kriterium 10):

„Es ist spannend, Menschen mit einer anderen Religion kennenzulernen. Dabei könnt ihr Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken. Man ist an das gewöhnt, was man schon kennt. Es kann aber auch vorkommen, dass man Vertrautes am Mitmenschen mit einer anderen Religion und Lebensweise entdeckt, und Neues an sich selbst.“⁵⁸⁴

Interessant ist ebenfalls der Unterrichtsvorschlag im Rahmen der Heiligen Bücher der Religionen, in welchem die Schüler*innen sich eine arabische Bibel ansehen und ihre Empfindungen und Emotionen dazu erläutern sollen. In diesem Zusammenhang wird den Schüler*innen eine neue Bewusstseinsstufe eröffnet, indem ihnen verdeutlicht wird, dass nicht alle arabisch sprechenden Menschen Muslime sind, sondern die Offenbarungssprache viel mit der geografischen Lage, der Völker und der dort gesprochenen Sprache zu tun hat.⁵⁸⁵

Als Dialog- bzw. Trialoganregung wird Abraham vorgeschlagen:

„Für die heutige Zeit nimmt Ibrāhīm eine wichtige Dialogfunktion ein. Ibrāhīm, bzw. im Judentum Efraim und im Christentum Abraham genannt, gilt in allen drei Religionen als Vater der Gläubigen. Zum interreligiösen Dialog trägt seine Person bei.“⁵⁸⁶

Die Schüler*innen sollen sich dahingehend über die Möglichkeit einer dialogischen Schulfeier informieren,⁵⁸⁷ was eine theoretische Auseinandersetzung die Vorbereitung auf die Begegnung (Kriterium 11) bedeutet und die Durchsetzung zu einem spirituellen Dialog (Kriterium 16) führt. Das Lehrendenhandbuch führt hinsichtlich der Begegnung auf, dass „die anfängliche Begegnung mit anderen Religionen oft durch Idealtypisches und gewisse Vereinfachungen bestimmt [wird], aus islamischer Sicht im Blick auf die Pluralität aber immer als von Gott^{ﺍﻟﻠﻪ} gewollt [ist].“⁵⁸⁸ In Kooperation mit den evangelischen und katholischen Lehrkräften an der Schule sollen im Kontext der bereits oben erwähnten Bearbeitung der Propheten gemeinsam die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Propheten in den Religionen herausgefunden werden. Daraus sollen Kreis-

⁵⁸³ Ebd., S. 167.

⁵⁸⁴ Ebd., S. 16.

⁵⁸⁵ Vgl. Saphir 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 159.

⁵⁸⁶ Ebd., S. 55.

⁵⁸⁷ Vgl. ebd., S. 71.

⁵⁸⁸ Ebd., S. 217.

Mengen-Diagramme hergestellt und in einer Ausstellung präsentiert werden.⁵⁸⁹ Dies stellt einen kognitiven Dialog dar (Kriterium 14). Das Thema *Engel* wird ebenfalls genutzt, um in Begegnung zu treten. Dazu ist ein Arbeitsblatt als Interview-Fragebogen konzipiert worden, der die Fragen „Welche Engel kennst du?“, „Glauben Sie/glaubst du an Engel? – Ja denn..., – Nein, denn...“, „Wie viele Engel gibt es in Ihrer/deiner Religion?“, „Wie viele Engel kennen Sie/kennst du mit Namen?“ und „Welcher Religion gehören Sie/du an?“⁵⁹⁰ Der Arbeitsauftrag „Sch [sic] interviewen ihre Mit-Sch [sic] mithilfe von AB 5.1 im Religionsunterricht der anderen Religionen, wie sie Engel sehen, wie viele Engel es in ihrer Religion gibt und wie sie heißen.“⁵⁹¹ ist durch die einseitige Fragensauflistung nicht als Dialog (Kriterien 14)-16) einzuordnen, da es an Wechselseitigkeit fehlt (Kriterium 13). Unabhängig davon scheint diese Aufgabe als unrealistisch. Christliche Schüler*innen haben höchstwahrscheinlich, so ist es auch aus dem Lehrplan in Schleswig Holstein ersichtlich,⁵⁹² sehr wenig Kenntnisse über die Bedeutung der Engel bzw. darüber, welche Engel es gibt. Dieses besteht allerdings in dieser Analyse nicht als zu betrachtendes Element. In einem weiteren Interview sollen sich die Schüler*innen hinsichtlich der Gesandten⁵⁹³ und der Versöhnungsfeste⁵⁹⁴ bei Mitschüler*innen eines anderen Glaubens informieren. Zum Führen von Interviews (Kriterium 13) wird hinsichtlich der Verbindung von muslimischen und nicht-muslimischen Lebenswelt angeregt, wie oben bereits skizziert. In Anschluss dessen, sollen sie herausfinden, wie die anderen empfinden, wenn Feste gemeinsam gefeiert, Freundschaften geschlossen, Geschenke ausgetauscht werden und miteinander gütig und sanft umgegangen wird,⁵⁹⁵ sowie welche Werte dahingehend und hinsichtlich der Hilfsbereitschaft vertreten werden.⁵⁹⁶ Die Hilfsbereitschaft und Barmherzigkeit, die dadurch zum Ausdruck kommen soll, soll zudem als Gemeinsamkeit zwischen den Religionen erkannt werden. Das soll dazu führen, dass gemeinsame Erfahrungen verbinden:

⁵⁸⁹ Vgl. ebd., S. 104.

⁵⁹⁰ Ebd., S. 90.

⁵⁹¹ Ebd.

⁵⁹² Vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein (2016).

⁵⁹³ Vgl. Saphir 5/6, S. 68f.

⁵⁹⁴ Vgl. Saphir 5/6, Lehrerhandreichung, S. 228ff; Saphir 5/6, S. 174f.

⁵⁹⁵ Vgl. Saphir 5/6, S. 166.

⁵⁹⁶ Vgl. Saphir 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 216.

„Andere als anders gelten zu lassen, ist ein langer Lernprozess, der selbst für Erwachsene niemals abgeschlossen ist. Insofern kann Glaube ggf. die Wunden „verbinden“, die geschlagen wurden, wenn sich doch wieder einmal „Zwang“ durchsetzt und Unfriede geherrscht hat.“⁵⁹⁷

Im Lehrendenhandbuch wird im Rahmen des interreligiösen Festkalenders auch ein Interview (Kriterium 13) zu den Festen anderer Religionen angeregt. Darüber hinaus wird angeregt, einen Festkalender in Kooperation mit den anderen Religionskursen zu gestalten.⁵⁹⁸ Auf diese Weise entsteht ein kognitiver Dialog (Kriterium 14), in welchem sich die Schüler*innen wechselseitig über die Feste austauschen.

Weitergehend wird der Frieden zwischen den Religionen thematisiert (Kriterium 11). Dazu wird vor allem häufig die Religionsfreiheit als gesetzlich verankertes Grundrecht aufgegriffen.⁵⁹⁹ Ebenfalls wird auf das Parlament der Weltreligionen eingegangen und stellt den Islam als offen für Dialoge (im Sinne von miteinander reden, nach Lösungen suchen, Gewalt untereinander vermeiden und voneinander lernen) dar.⁶⁰⁰ Die Schüler*innen sollen selbst aktiv werden und sich Gedanken machen, inwiefern sie etwas zum Frieden beitragen können. Dazu wird ein Arbeitsblatt in den Lehrerhandreichungen zur Verfügung gestellt, auf welchem das Bild *Pax*⁶⁰¹ von Ismail Mohr abgedruckt ist und die Ideen der Schüler*innen gesammelt werden sollen.⁶⁰² Das Lehrendenhandbuch formuliert dazu:

„[Die Doppelseite] vertieft die Dimension des Zusammenlebens unter Einbezug der Perspektive von Glauben und religiösem Bekenntnis; den Schwerpunkt bilden hier die zahlreichen differenzierten Arbeitsimpulse, mit denen Sch [sic] an eine aktivere Auseinandersetzung mit dieser Schlüsselfrage des gesellschaftlichen Friedens herangeführt werden.“⁶⁰³

Im Sinne der Friedenserziehung schlägt das Schulbuch außerdem vor ein gemeinsames interreligiöses Fest zu feiern. Es wird deutlich, dass Unterschiede und doch verbindende Aspekte zu entdecken sein werden. Dies ist auf einer gesamten Doppelseite in einzelnen Schritten, von der Vorbereitung bis zur Reflexion aufgegliedert.⁶⁰⁴ Im Lehrendenhandbuch ist zudem begründet, wozu ein solches Fest dienen kann: „Oftmals werden durch religiöse Feste Menschen anderer Religionsgruppierungen ausgeschlossen. Diese

⁵⁹⁷ Ebd.

⁵⁹⁸ Vgl. ebd., S. 218.

⁵⁹⁹ Vgl. Saphir 5/6, S. 167, 125, 85, 37.

⁶⁰⁰ Vgl. ebd., S. 86.

⁶⁰¹ Das Bild stellt ein Gebäude dar, das aus verschiedenen Symbolen unterschiedlicher Religionen besteht.

⁶⁰² Vgl. Saphir 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 216, 223; Saphir 5/6, S. 167.

⁶⁰³ Saphir 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 210.

⁶⁰⁴ Vgl. Saphir 5/6, S. 178.

Doppelseite regt dazu an, nach Möglichkeiten zu suchen, gemeinsam mit den verschiedenen religiösen Gruppen an einer Schule ein Fest zu gestalten.“⁶⁰⁵ Ein religiöser Bezug soll dabei bewusst nicht ausgeschlossen werden, sondern es werden Vorschläge gegeben, die sich als Themen für interreligiöse Auseinandersetzungen anbieten.⁶⁰⁶ Dies bietet die Möglichkeit des Eintauchens in Bereiche einer anderen Religion oder eine Entdeckung und Reflexion der eigenen. Im Kontext der Dialogebenen kann hier in Ansätzen von einem empathischen Dialog (Kriterium 15) gesprochen werden, da wechselseitiges Fragen, Vorstellen und Sprechen ermöglicht wird. Zum Thema *Fest* wird außerdem auf der letzten Seite des Buches ein Dankfest mit verschiedenen Religionen vorgeschlagen.⁶⁰⁷

Die Vorbereitung der Begegnung (Kriterium 11) wird durch das Herausfinden der verschiedenen Religionsgemeinschaften in ihrer Stadt/Schule eingeführt. Es wird ein Schaubild über die deutschlandweite Verteilung von Religionsgemeinschaften abgebildet. Die dargestellten Fotos und Bilder sollen die Schüler*innen u.a. den Religionen zuordnen, herausfinden, welche Bräuche und Traditionen zu finden sind, und wie weit die jeweilige Religion verbreitet ist.⁶⁰⁸ Daraus sollen sie erkennen, inwiefern andere Religionen und ihre eigene Religion in der vielfältigen Gesellschaft Platz haben.⁶⁰⁹

Es ist möglich, dass die Schüler*innen durch die Interviews und Kooperationen mit anderen Kursen selbst herausfinden, dass sie auch innerhalb einer Religion unterschiedliche Vorstellungen und unterschiedliche Glaubensintensitäten haben. „Daher ist die anfängliche Begegnung mit anderen Religionen oft durch Idealtypisches und gewisse Vereinfachungen bestimmt, aus islamischer Sicht im Blick auf die Pluralität aber immer als von Gott^{الله} gewollt.“⁶¹⁰

Zu den Innenperspektiven (Kriterium 4) sollen laut Lehrendenhandbuch die Darstellungen der Gebetsriten und -praktiken von Inneneinsichten beitragen. Die Doppelseite „verbindet Bildimpulse vielfältiger Beobachter und Ausdrucksformen betender Menschen mit unsichtbaren spirituellen Innenwelten und religiösen Haltungen.“⁶¹¹ Ein Eintauchen in eine Religion ermöglicht dies allerdings noch nicht. Es wird lediglich ein Bildimpuls

⁶⁰⁵ Saphir 5/6 Lehrendenhandbuch, S. 231.

⁶⁰⁶ Vgl. ebd.

⁶⁰⁷ Vgl. Saphir 5/6, S. 180.

⁶⁰⁸ Vgl. ebd., S. 168f; Saphir 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 216f.

⁶⁰⁹ Vgl. Saphir 5/6, Lehrendenhandbuch, S. 217.

⁶¹⁰ Ebd., S. 217.

⁶¹¹ Ebd., S. 63.

gegeben. Allerdings wird bei diesem Thema vorgeschlagen, in Kooperation mit dem christlichen Religionsunterricht zu treten, wodurch ein kognitiver Dialog (Kriterium 14) oder ein empathischer Dialog (Kriterium 15) entstehen kann.⁶¹²

Im Hinblick auf die Thematisierung von Vorurteilen (Kriterium 6) sind die Schüler*innen vor die Aufgabe gestellt, herauszufinden, was andere Menschen (eingeschlossen anderer Religionen) über den Koran denken. Dabei wird zwar innerreligiös ein religiöser Aspekt untersucht, jedoch auch der Kontakt zu Menschen hergestellt, die anderen Religionen zugehörig sind und darüber nachdenken.⁶¹³ Im Bereich *Lebenswelten Anderer wahrnehmen* wird das Thema Vorurteile aufgegriffen. Dabei sollen die Schüler*innen Vorurteile oder Eigenschaften (zuerst) von muslimischen, danach von christlichen Familien aufschreiben und im Klassenverband darüber abstimmen.⁶¹⁴ Dies kann zu einer Sensibilisierung führen, sodass die Schüler*innen zwischen *das habe ich über die Anderen gehört* und *das denke ich wirklich* bzw. *das denken die anderen wirklich*, unterscheiden können. Das kann zu dem Bewusstsein führen, dass Vorurteile, reflektiert betrachtet, wenig standhaft sind.

Den Lehrkräften werden vereinzelt weiterführende Informationen, über die gegebenen Sachinformationen und didaktischen Perspektiven hinaus, gegeben. Dabei handelt es sich zu einem großen Teil um Internetquellen, in denen die Lehrkraft weitere Informationen findet, wie bspw. weiterführende Unterrichtsmaterialien zu einem Thema (Kriterium 1).⁶¹⁵

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass in dem Religionsbuch *Saphir 5/6* ein Großteil der Themen interreligiös ausgerichtet sind, wodurch viele vergleichende oder gegenüberstellende Darstellungen in Gemeinsamkeiten und Unterschieden Betrachtung finden. Dabei werden Vorurteile, Vielfalt und Innenperspektiven thematisiert. In der Begegnung wird umfangreich gearbeitet. Neben der Ebene der Vorbereitung der Begegnung bestehen auch einseitige, sowie wechselseitige Begegnungen im kognitiven und empathischen Dialog, hierbei soll z.T. das Andere im Eigenen (wieder-)entdeckt werden und die Reflexion stets präsent sein.

⁶¹² Vgl. ebd., S. 65.

⁶¹³ Vgl. *Saphir 5/6*, S. 114.

⁶¹⁴ Vgl. *Saphir 5/6*, Lehrendenhandbuch, S. 213f.

⁶¹⁵ Vgl. ebd., S. 121.

1.2.2 EinBlick in den Islam 5/6

Erscheinungsjahr	2010
Erarbeiter*innen	Marjam Ulfat, Gülden Uzunöner, Selvi Can, Wahibe Abow-Saleh, Germana Rodriguez, Arslan Yalcin, Nuri Senay und Özcan Atabas
Gesamtseitenanzahl	164
Kapitelanzahl/Kapitellänge	17/7-15 Seiten
Untereinheiten der Kapitel	4-7
Kapitelauflistung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich und die Anderen 2. Das Leben des Propheten Mohammed 3. Der Prophet Mohammed – Das schöne Vorbild 4. Die fünf Säulen des Islam 5. Der Glaube an Gott und die Schahada 6. Die Reinheit 7. Das Gebet 8. Miteinander leben 9. Die zehn Gebote 10. Streit und Versöhnung 11. Stars – Vorbilder – Idole 12. Zeit und Raum 13. Thora, Bibel und Koran 14. Der Glaube an die Engel 15. Feste feiern 16. Gesunde Seele – Gesunder Körper 17. Der Islam in Deutschland
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	interreligiöser Bezug in 8 Kapiteln
Vorwort Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • Lebenswirklichkeiten der Muslim*innen • authentische und traditionsbasierte Vermittlung • religiöses Wissen kritisch reflektieren • Dialog ohne Selbstverortung nicht möglich⁶¹⁶
Textformate	kurze Schüler*innenaussagen, Erzählungen, Berichte, Gedichte, viele Bilder und Veranschaulichungen
Arbeitsaufträge/Operatoren	Textwiedergabe, Koranverse raussuchen, Begriffe übersetzen, Diskutieren, Recherchieren, Bild malen, Auffälligkeiten beschreiben, Begründen, Benennen, Geschichte fortsetzen
Auffälligkeiten	Katechese – Anleitung zum Vollzug des Glaubens
Erläuterndes	vereinzelt Infokästen

Tabelle 9: Überblick EinBlick in den Islam 5/6

Da es für diese Schulbuchreihe kein Lehrendenhandbuch gibt, werden den Lehrkräften keine fachlichen, sachlichen, didaktischen oder weiterführende Informationen gegeben (Kriterium 1). Bei vielen Texten werden dadurch die Intention und Motivation des

⁶¹⁶ Vgl. EinBlick in den Islam, S. 3.

Geschriebenen nicht deutlich, beziehungsweise sie sind weitreichend interpretierbar. Das Buch verfügt über acht Kapitel, die interreligiös ausgerichtet sind (Kriterium 3).

Auffällig sind dabei die Darstellungen im 8. und 17. Kapitel, in welchen der Eindruck gewonnen wird, dass problemorientiert gearbeitet wird, indem in den Texten und z.T. Aufgabenstellungen Schwierigkeiten und Probleme thematisiert werden.

Auf diese Weise wird der wieder ansteigenden Islamfeindlichkeit in Deutschland, denen die Schüler*innen ausgesetzt sind, offen begegnet.⁶¹⁷ Die Überschrift *Beziehungen zwischen „Deutschen“ und „Muslimen“* zeigt die Problematik auf, dass es einen Unterschied zwischen *Deutschen* und *Muslimen* geben muss, wenn diese in Beziehung zueinanderstehen können und nicht eins sind. Die Anführungszeichen zeigen dabei an, dass dies kritisch beurteilt werden kann (Kriterium 18), nicht zuletzt aus dem Grund, weil die Bezeichnung *Deutsche* eine Staatszugehörigkeit und *Muslimen* eine Religionszugehörigkeit ausdrücken. Damit ist die Diskussion rechtspopulistischer Akteur*innen, dass Muslim*innen nicht zu Deutschland gehören würden, ins Zentrum gerückt worden (Kriterium 17). Auf dieser Seite ist ein geschichtlicher Abriss über das Wirken von Muslim*innen bzw. dem Islam in Deutschland seit dem 8. Jahrhundert aufgelistet, woraufhin auch der Titel bezogen hätte werden können, sodass die Überschrift keine Religionsgemeinschaft mit Staatszugehörigkeit vermischt, sondern sachlich bleibt.⁶¹⁸ Beispielhaft ist außerdem folgender Textauschnitt: „Häufig kommt es zu Diskussionen, da viele Muslim*innen sich mehr Moscheen in ihrer deutschen Heimat wünschen, während einige Nichtmuslim*innen sich wünschen, der Moscheebau würde ein wenig eingeschränkt oder gestoppt werden.“⁶¹⁹ Auffällig ist daran die Benutzung von *einige Nichtmuslime*, wobei durchaus von *vielen* Nichtmuslim*innen gesprochen werden könnte, die sich dem Moscheebau verweigern. Aufgrund des fehlenden Lehrendenhandbuchs ist es nicht deutlich zu sagen, inwiefern diese Diskrepanzen im Unterricht aufgegriffen werden sollen. Zum einen dient dies zur Aufarbeitung des faktischen Verhaltens der deutschen Gesellschaft und deren Zusammensetzung, zum anderen fehlt dazu die explizit lösungsorientierte Aufgabenstellung. Es wird zwar angesprochen, wie wertvoll die Vielfalt an Religionen, Kulturen und Traditionen in einer Gesellschaft gesehen werden kann und ein Appell an das offene Gespräch

⁶¹⁷ u.a. nachzulesen in der FES-Mitte-Studie 2016.

⁶¹⁸ Vgl. EinBlick in den Islam, S. 152.

⁶¹⁹ Ebd., S. 155.

über den islamischen Religionsunterricht, Moscheen und Kopftücher ist erkennbar. Gleichzeitig ist aber auch die Aufgabe gestellt, mit in Deutschland lebenden Muslim*innen ein Interview über seine Erfahrungen dahingehend zu führen (Kriterium 13).⁶²⁰ Diese Aufnahme der offensichtlichen Diskriminierung von Muslim*innen in das Schulbuch zeigt eine Besonderheit. Die Reflexion dessen bleibt allerdings aus. Die Thematisierung der benutzten Verallgemeinerungen (Kriterium 17) in den Überschriften *Beziehungen zwischen „Deutschen“ und „Muslimen“*⁶²¹ sowie *Das Leben der Muslime in Deutschland*⁶²² wird nicht reflektiert aufgegriffen. Ebenso verhält es sich bei der Behandlung eines fiktiven Elternabends. Als Anlass des Elternabends werden die Schwierigkeiten hinsichtlich des Kopftuchtragens und der Diskussionen um Ramadan gewählt. Exemplarisch wurden dazu Elternaussagen formuliert, die A) erläutern, dass die Person keinen Kontakt zu Muslim*innen hat, Kopftücher akzeptiert, aber die Angst hat, dass junge Mädchen gezwungen werden; B) den Zwang von Kopftüchern im Islam dementiert; C) als Lösung das Gespräch zuhause mit den Kindern bevorzugt, um über die Vielfalt, Akzeptanz und Respekt zu sprechen; und D) sich in die Diskriminierung von Andersartigkeit hineinversetzen kann und die Diskussion um Parallelgesellschaften anbringt. Die Schüler*innen sollen sich in einem Rollenspiel über den Ausgang des Gesprächs der Erwachsenen Gedanken machen.⁶²³ Es lässt sich die Frage stellen, aus welchem Grund das Setting der Diskussion über die dargestellten Positionen und Meinungen eines Elternabends gewählt wurde. Da sie selbst Schüler*innen sind und daher selbst keine eigenen Erfahrungen mit einem Elternabend gemacht haben, stellt dies für sie eine Ebene dar, die sie nicht kennen. Durch die Wahl der Darstellung eines Elternabends bleibt es abstrakt und die Probleme, anstelle von Lösungsideen, stehen weiterhin im Vordergrund.⁶²⁴

Im Kontext des Feste-Feierns wird zudem der Aspekt der Feste aus anderen Religionen aufgegriffen. Dabei werden die Feste Weihnachten und die Adventssonntage kurz dargestellt, Ostern sowie Nikolaus kurz erwähnt. Es wird kein Bezug auf Ähnlichkeiten oder Unterschiede genommen, sondern die Schüler*innen sollen nur anhand der Beschreibung der Feste der Kinder, ihnen die Religion zuordnen und sagen, welche Feste sie kennen

⁶²⁰ Vgl. ebd., S. 153.

⁶²¹ Vgl. ebd., S. 152.

⁶²² Vgl. ebd., S. 153.

⁶²³ Vgl. ebd., S. 156f.

⁶²⁴ Vgl. ebd.

und was sie darüber wissen. Somit bleibt ein Vergleich (Kriterium 5) oder eine tiefere Beschäftigung aus.⁶²⁵

Hinsichtlich der Darstellung der Heiligen Schriften, kann Ähnliches beobachtet werden. Jedes Buch hat seine eigene Verortung auf den jeweiligen Seiten. Ein Vergleich wird nicht herangezogen, sodass die Aufgabenstellungen sich auf reine Reproduktion reduzieren lassen. Als methodisch kritisch kann die Seite *Das Judentum als Ursprung des Christentums* angesehen werden. In einem sachlich informativen Text werden die verbindenden Elemente des Monotheismus und die Propheten kurz erläutert, wobei nicht deutlich wird, dass das Christentum aus dem Judentum hervorging, wie es die Überschrift ankündigt wird. Erst in dem Arbeitsauftrag

„Fatima ist Schülerin im Fach Islamunterricht und schreibt einen kleinen Text, der das Schaubild erklärt. Als ihre Katze über den Schreibtisch läuft, verwischt die Tinte und der Text ist nicht mehr gut lesbar. Hilf Fatima den Text wieder zu vervollständigen.“⁶²⁶,

und dem Bild mit Fatimas Text, wird das Thema der Überschrift behandelt. Das genannte Schaubild ist allerdings auf dieser Seite nicht zu finden. Wäre das Schaubild mit abgedruckt worden, wäre die Überschrift möglicherweise passend. Die weiteren Aussagen stellen eine reine Reproduktion des Textes dar und geben den Schüler*innen keine Möglichkeit Transferleistungen zwischen Islam und Christentum zu vollziehen. Hinsichtlich des Judentums sollen die Schüler*innen auf der Seite genannte Gemeinsamkeiten (Kriterium 5) wiedergeben, diese aber nicht reflektiert bearbeiten.⁶²⁷ Erst auf der letzten Seite des Kapitels wird aufgegriffen, dass es durch die gemeinsame Wurzel Berührungspunkte der drei Religionen gibt. Die Aussage lautet: „Viele Vorschriften und Aussagen darin ähneln sich, zum Beispiel, dass der Mensch nur an den einen Gott glauben soll [, sic] oder dass es immer wieder Propheten gab, die den Menschen Gottes Botschaft überbringen sollten.“⁶²⁸ Weitere Aspekte der Gemeinsamkeit werden an dieser Stelle nicht aufgegriffen.⁶²⁹

Im Bereich der Schöpfung wird die Gemeinsamkeit der monotheistischen Weltreligionen und der Erschaffung der Welt durch Gott thematisiert. Es wird der Unterschied zwischen dem Glauben an die Erschaffung in sieben Tagen der Juden und Christen und des

⁶²⁵ Vgl. ebd., S.139.

⁶²⁶ Ebd., S. 127.

⁶²⁷ Vgl. ebd., S. 126f.

⁶²⁸ Ebd., S. 128.

⁶²⁹ Vgl. ebd.

Ausrufes *Sei!* durch Allah im Islam dargestellt. Als weitere Gemeinsamkeit in einem anderen Kapitel wird der Glaube an die Rückkehr zu Gott aller Menschen aufgegriffen.⁶³⁰ Die Unterscheidung als Vergleichskriterium wird zudem im Rahmen der Gebetshäuser vorgenommen. Die Schüler*innen bekommen die Aufgabe: „Welche Gebetsstätten werden hier [im Text] genannt? Kennst du Gebetshäuser anderer Religionen? Suche nach Unterscheidungsmerkmalen.“⁶³¹ Im Text wird zunächst dargestellt, dass viele Menschen beten, so auch Jüd*innen, Christ*innen und Muslim*innen. Es wird im Text nicht zwischen verschiedenen Gebetsarten unterschieden, sondern die Gründe für das Beten werden im Allgemeinen ohne einem Religionszuspruch formuliert. Ebenso verhält es sich mit den Ausführungen der Synagoge, Kirche und Moschee, die als Orte beschrieben werden, in denen sich Menschen zum gemeinsamen Gebet treffen. Es lässt sich also fragen, aus welchem Grund in der Aufgabenstellung ausdrücklich nach Unterscheidungsmerkmalen gefragt wird und nicht weitere Gemeinsamkeiten oder ein Vergleich mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden beauftragt wird.⁶³² An dieser Stelle zeigt sich eine Ambivalenz: Zum einen scheint es so, als würde mithilfe der Aufarbeitung der Unterscheidungsmerkmale das Licht darauf gerückt werden, dass die Religionen sich keine grundlegenden Gemeinsamkeiten teilen und dem Dialog trennend wirken soll. Zum anderen könnte hier daran angeknüpft werden, dass sich ein Eins-zu-Eins-Vergleich zwischen Kirche und Moschee schwierig gestaltet und daher auf Unterscheidungsmerkmale zurückgegriffen wird, anstatt qualitative Vergleiche anzustellen.

Gegenübergestellt werden die Eigenschaften der Heiligen Bücher Thora, Evangelium und Koran. Die Schüler*innen sollen gegebene Eigenschaften in eine Tabelle einordnen. Eine Konsequenz oder Reflexion aus dieser Gegenüberstellung soll nicht gezogen werden.⁶³³ Bei dem Thema *Die Propheten als Vorbilder* handelt es sich um eine kurze Gegenüberstellung: „Er [Mohammed] war der Anführer aller Muslime und deshalb folgen wir ihm. Alle Propheten waren Vorbilder für ihre Gemeinden. Die Juden folgen dem Propheten Moses und die Christen folgen dem Propheten Jesus.“⁶³⁴ Auch hier wird in den Aufgabenstellungen kein Bezug auf die Aussage im Text genommen.⁶³⁵

⁶³⁰ Vgl. ebd., S. 60.

⁶³¹ Ebd., S. 72.

⁶³² Vgl. Ebd.

⁶³³ Vgl. ebd., S. 128.

⁶³⁴ Ebd., S. 26f.

⁶³⁵ Vgl. ebd., S. 27.

Ein direkter Vergleich wird zwischen den 10 Geboten und den Geboten des Islam hergestellt. In einem Text erzählt eine Mutter ihrer Tochter „[im] Judentum und im Christentum sind diese Gebote sehr wichtig. Und auch im Islam gibt es viele Gebote. Diese stehen im Koran und ähneln den 10 Geboten sehr.“⁶³⁶ Auf der folgenden Seite sind die 10 Gebote sowie die religiösen Gebote des Islam nebeneinander aufgelistet. Auf der darauffolgenden Seite sollen die Schüler*innen die islamischen Gebote markieren, die mit den 10 Geboten des Judentums und Christentums übereinstimmen, sowie aus einer Sammlung von Geboten die richtigen der 10 Gebote herausuchen.⁶³⁷ Die Tochter antwortet, wie gut sie es findet, dass so viele Menschen die gleichen Regeln haben, wodurch es weniger Streit und gemeinsame Wege geben müsste. Die Schüler*innen sollen sich überlegen, was die Tochter damit meint. An dieser Stelle ist es den Schüler*innen möglich über gemeinsames Leben und ein dialogisches Miteinander zu sprechen (Kriterium 11).⁶³⁸

In einem fiktiven Gespräch von Kindern unterschiedlichen Glaubens wird über das Beten gesprochen (siehe oben). Hamid, ein christlicher Junge, greift auf, dass auch im Christentum gebetet wird. Die Schüler*innen sollen erklären, ob Hamid es komisch findet, dass Sarah, eine Muslima, während des Kartenspiels beten möchte. Durch diese Aufgabenstellung sollen sich die Schüler*innen in eine andere Perspektive, in diesem Fall die Perspektive des Christentums, hineinversetzen (Kriterium 8). Auffällig in dem Dialog ist, dass die Kinder nicht den Stereotypen in Namen und Religionszugehörigkeit unterliegen. So ist Sarah eine Muslima und Hamid ein Christ. Darüber hinaus werden die Kinder unterschiedlich in ihrer Intensität zum Glauben dargestellt. Dies löst die Religionszugehörigkeit von den Aspekten Herkunft, Kultur und Familiengeschichte. Sarah und Hamid wissen, was Beten bedeutet und vollziehen dieses, Timo und Nejla sind dahingehend nicht in dem Maße informiert. Am Ende stellt Sarah fest: „Ich glaube wir haben alle sehr unterschiedliche Vorstellungen vom Gebet.“⁶³⁹ So zeigt sich an dieser Stelle deutlich, dass die Kinder heterogen in ihren Ansichten sowie dem Vollzug ihres Glaubens sind.⁶⁴⁰

Im Sinne des Wahrheitsanspruches wird aufgegriffen, inwiefern der Koran etwas über die Schriften des Judentums und Christentums sagt. Aufgegriffen wird dazu ein Ausschnitt

⁶³⁶ Ebd., S. 98.

⁶³⁷ Vgl. ebd., S. 100.

⁶³⁸ Vgl. ebd., S. 99.

⁶³⁹ Ebd., S. 74.

⁶⁴⁰ Vgl. ebd.

aus der Sure 3 Vers 3: „Er hat auf dich das Buch in Wahrheit herab gesandt, um die Bücher zu bestätigen, die ihm vorausgingen. Und Er sandte die Thora und das Evangelium herab, zuvor schon, als eine Rechtleitung für die Menschen...“⁶⁴¹. Ein Hinweis zu der Deutung, inwiefern der Koran als höher- oder gleichgestellt in Bezug auf Thora und Evangelium gesehen werden soll, wird nicht gegeben. Infolge dessen, lässt sich die Sure auch so interpretieren, dass der Koran aufgrund dessen, dass es als die *Wahrheit* angesehen wird und die Thora sowie das Evangelium lediglich als *Rechtleitung*, als höher gestuft angesehen wird (entspricht Kriterium 18).⁶⁴² Es zeigt sich nicht eindeutig, dass hier die Lesart dessen aufgegriffen wird, dass der Koran nicht die anderen beiden Schriften abgelöst hat, sondern bestätigt.

Der Dialog wird im Rahmen der buddhistischen Legende des Elefanten,⁶⁴³ der von verschiedenen Menschen an unterschiedlichen Körperteilen erfühlt und beschrieben werden muss, vorbereitet (Kriterium 11). Eingeleitet wird die Erzählung wie folgt:

„Im Dialog zwischen Menschen verschiedener Religionen geht es ums Ganze. Es treffen unterschiedliche Ansprüche auf Wahrheit aufeinander. Wer sich in den Dialog begibt, kann dem Gesprächspartner einer anderen religiösen Tradition nicht absprechen. Aber warum kann mein Glaube und zugleich der Glaube des anderen wahr sein?“⁶⁴⁴

Als auffällig scheint dabei die Formulierung *es geht ums Ganze*. Diese Floskel wird vor allem im umgangssprachlichen Kontext von Aktivitäten gebraucht, bei denen es sich um ein Ultimatum handelt oder den Verlust von etwas durch das Versagen. Durch den Gebrauch wird vor allem die bestehende Schwierigkeit dessen hervorgehoben. Zugleich kann diese Floskel aber auch schon als eine Anspielung und Metapher auf die Legende gesehen werden, in welcher der Elefant als das Ganze betrachtet werden muss, um die Wahrheit zu sehen.⁶⁴⁵

Hinsichtlich der inneren Differenziertheit (Kriterium 7) werden unterschiedliche Bilder deutlich. Zum einen, dass aus fiktiven persönlichen Perspektiven erzählt wird. Auf diese

⁶⁴¹ Ebd., S. 128.

⁶⁴² Vgl. ebd.

⁶⁴³ In dem buddhistischen Gleichnis der blinden Männer und des Elefanten handelt es sich um eine Gruppe von blinden Menschen, die jeweils eine andere Körperstelle des Elefanten untersuchen und beschreiben (Bspw. einer untersucht den Stoßzahn und ein anderer den Schwanz des Elefanten. Sie verglichen ihre Ergebnisse und stellten fest, dass jeder individuelle Aspekte des Elefanten gefühlt hat und zu unterschiedlichen Ergebnissen kam, über welche Merkmale ein Elefant verfügt. Dies soll aufzeigen, dass die jeweilige Perspektive der individuellen Erfahrung das Ergebnis beeinträchtigt und es nicht die absolute Wahrheit gibt.).

⁶⁴⁴ EinBlick in den Islam 5/6, S. 94.

⁶⁴⁵ Vgl. ebd.

Weise erzählt Birgit von ihren persönlichen Lieblingsfesten.⁶⁴⁶ Auf der anderen Seite erzählt Hamid, dass „[auch] wir Christen beten.“⁶⁴⁷ Besonders kontrovers betrachtet werden können dabei die Seiten, die oben schon hinsichtlich der reproduzierten Opferrolle und Problemorientierung behandelt wurden. Dabei wird ein statisches Bild von Nichtmuslim*innen produziert. Es wird latent der Stereotyp des Islamgegners auf die Weise vergegenwärtigt, dass das Schulbuch die wertvollen Erfahrungen des gemeinsamen Lebens hervorhebt und gleichzeitig deutlich macht, dass einige Nichtmuslim*innen (welche Christ*innen mit einschließen) gegen den Bau von Moscheen seien, ihnen das Beten schwierig gestalten, den Ramadan nicht anerkennen und die Schülerinnen wegen ihres Kopftuches diskriminiert werden (Kriterium 18).⁶⁴⁸

Im Allgemeinen sind die Aufgabenstellungen sehr reproduzierend gehalten. Transferleistungen werden von den Schüler*innen kaum erwartet. Viele Antworten ergeben sich aus den gegebenen Texten, die sie nur noch ablesen müssen. Aus diesem Grund handelt es sich häufig um Aufgaben hinsichtlich des Textverstehens und nicht der übergreifenden Auseinandersetzung mit einem Thema (bspw. „Welche Gründe für das Beten werden im Text aufgezählt? Fallen dir noch mehr Beispiele ein? Schreibe sie in dein Heft.“⁶⁴⁹)

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass in dem Religionsbuch *EinBlick in den Islam 5/6* viel mit Gegenüberstellungen und Vergleichen in Texten und den Aufgaben gearbeitet wird. Viele Kapitel verfügen über eine interreligiöse Ausrichtung. Darüber hinaus wird an einigen Stellen die Fokussierung auf ein problemorientiertes Denken gesetzt. Die Begegnung wird lediglich durch die Legende um den Elefanten vorbereitet und findet keinen praktischen Ansatz. Aufgrund dessen, dass es keine Lehrendenhandreichung gibt, können Intentionen zu einzelnen Aufgaben nicht herausgearbeitet werden. Positiv sticht hervor, dass das Buch mit heterogenen Glaubensgruppen arbeitet und diese wechselseitig darstellt. Insgesamt werden die Analysekriterien nur bedingt positiv erfüllt.

⁶⁴⁶ Vgl. ebd., S. 139.

⁶⁴⁷ Ebd., S. 74.

⁶⁴⁸ Vgl. ebd., S. 152ff.

⁶⁴⁹ Ebd., S. 72.

1.3 Ertrag I: Systematischer Quervergleich der Religionsbücher der Klassenstufe 5/6

In diesem Vergleich werden die zuvor analysierten Bücher qualitativ quer in Betracht genommen.

Auffällig ist, dass nicht in allen Schulbüchern Formen des Dialogs angeregt werden. Ihre Komplexität und Tiefe soll im Folgenden dargestellt werden:

Während das Schulbuch *reli Plus 1* (Kapitel 1.1.3) und das *Kursbuch Religion Elementar 1* (Kapitel 1.1.1) die andere Religion lediglich religionskundlich vermitteln, bereiten die Bücher *Das Kursbuch Religion 1* (Kapitel 1.1.2), *Ortswechsel 5/6* (Kapitel 1.1.6), *Moment mal! 1* (Kapitel 1.1.4), *EinBlick in den Islam 5/6* (Kapitel 1.2.2) und *Religionsbuch 1* (Kapitel 1.1.5) auf den Dialog vor. Dies geschieht, indem sie, wie in Kapitel 1.4⁶⁵⁰ aufgezeigt, die *Vorbereitung auf den interreligiösen Dialog* anwenden, indem bspw. Verhaltensregeln für die Begegnung, Begrifflichkeiten wie Toleranz und Akzeptanz oder Möglichkeiten des Dialogs im Religionsunterricht (ohne Religionsandere) besprochen werden. Darüber hinaus bereiten sie auf den Dialog vor, wenn sie Aspekte des *interreligiösen Beziehungsaufbaus* nutzen, indem im Religionsunterricht ohne Religionsandere Religionsgemeinschaften anderer Religionen in der Umgebung aufgespürt werden und Lösungen für ein gemeinsames Leben gefunden werden. Ein weiterer Punkt ist die *Kenntniserweiterung durch einseitige Begegnung*, indem sie zu Befragungen oder Interviews von Religionsanderen anregen, ohne eine Wechselseitigkeit an Fragen zu fördern. Letzteres stellt neben der Vorbereitung auf den interreligiösen Dialog zudem auch schon eine Begegnung her, womit dies eine Zwischenebene zwischen der Vorbereitung und der wechselseitigen dialogischen Begegnung darstellt.

Das islamische Schulbuch *Saphir 5/6* (Kapitel 1.2.1) nutzt darüber hinaus Aspekte des kognitiven Dialogs (Kriterium 14) und schneidet die Ebene des empathischen Dialogs (Kriterium 15) an. Wie in Kapitel 1.4 und 1.2 aufgezeigt, regen Schulbücher den *kognitiven Dialog* an, wenn mindestens Angehörige zweier Religionen sich bspw. austauschen, ihre Kenntnisse gegenseitig erweitern oder Lösungen für das Zusammenleben gefunden werden. Sie regen weiterhin den *empathischen Dialog* an, wenn es den Schüler*innen

⁶⁵⁰ Im Folgenden werden immer wieder Rückbezüge zu zentralen Elementen der Theorien hergestellt, die sich in dem Kapitel finden lassen.

ermöglicht wird, in wechselseitiger Perspektivübernahme die Religionsanderen so zu verstehen, wie er*sie sich selbst versteht und Rückfragen dahingehend ermöglicht werden. Das christliche Religionsbuch *reli Plus 1* stellt ausdrücklich dar, dass die religionskundlichen Aufgaben auf die Dialogkompetenz vorbereiten sollen, um zu einer positiven pluralen Gesellschaft beizutragen. So zeigt das Buch schon früh auf, lediglich die *sachliche Kenntniserweiterung* anzuregen, da sie sachlich das Wissen von fachlichen Anforderungen über eine andere Religion vermitteln ohne Religionsandere einzubeziehen. Die anderen Religionsbücher nutzen dies nicht in diesem hohen Ausmaß.

Die Vorbereitung auf den Dialog ist im Buch *Ortswechsel 5/6* dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler*innen muslimische Gemeinden in ihrer Region suchen (Kriterium 12), Mitschüler*innen nach ihrer Gemeinde und zum Thema Pflichtgebete befragen und eine Exkursion in eine Moschee durchführen sollen (Kriterium 13). Das Arbeitsbuch *Religionsbuch 1* stellt das Projekt „Weißt du wer ich bin?“ vor und fordert die Schüler*innen auf, sich weiter zu informieren und ähnliche Projektideen zu sammeln (Kriterium 11). Größtenteils bleibt aber auch das *Religionsbuch 1* religionskundlich. Auch *Das Kursbuch Religion 1* trägt durch das Sprechen über Begegnung, die drohenden Fehler, Ängste aber auch Erfahrungen sowie das Aufstellen von Fragen an Religionsandere zur Vorbereitung des Dialogs bei und versucht, Lösungen für die Probleme im Dialog bzw. in der Begegnung zu finden (Kriterium 11). Darüber hinaus sollen Vorurteile konkret durch eine explizite Betrachtung und Widerlegung (Kriterium 6) abgebaut werden. Außerdem wird das Projekt *Abrahams Herberge* vorgestellt, welches Anregungen bieten soll, um eigene Begegnungsprojekte zu entwerfen (Kriterium 11). Obwohl das islamische Religionsbuch *Einblick in den Islam 5/6* größtenteils auch religionskundlich arbeitet, ist auf einer Seite die buddhistische Legende um den Elefanten abgebildet, der von vier blinden Menschen ertastet⁶⁵¹ werden soll, wobei jede*r etwas anderes als *die Wahrheit* spürt. Diese Legende wird auf den Dialog und die Wahrheitsansprüche der Religionen bezogen (Kriterium 11). Es zeigt sich an dieser Stelle eine Form des Relativismus, denn in diesem Modell werden

⁶⁵¹ In dem buddhistischen Gleichnis der blinden Männer und des Elefanten handelt es sich um eine Gruppe von blinden Menschen, die jeweils eine andere Körperstelle des Elefanten untersuchen und beschreiben (bspw. einer untersucht den Stoßzahn und ein anderer den Schwanz des Elefanten). Sie verglichen ihre Ergebnisse und stellten fest, dass jeder individuelle Aspekte des Elefanten gefühlt hat und zu unterschiedlichen Ergebnissen kam, über welche Merkmale ein Elefant verfügt. Dies soll aufzeigen, dass die jeweilige Perspektive der individuellen Erfahrung das Ergebnis beeinträchtigt und es nicht die absolute Wahrheit gibt.

die Wahrheiten relativiert. Härle erkennt zwei Schwächen des Relativismus und führt in Bezug auf dieses Beispiel folgende Schwäche an:

„Man muß nur die Position dessen, der die Geschichte erzählt, mit einbeziehen. Weil er das Ganze kennt, kann er die scheinbaren Gegensätze als Teile eines Ganzen oder als unterschiedliche Perspektiven auf das Ganze zusammenschauen. Insofern setzt gerade diese Theorie, die besagt, daß keine Religion eine umfassende Erkenntnis der Wirklichkeit Gottes hat, genau diese Erkenntnis voraus, um die verschiedenen (anderen) Religionen relativieren und einander zuordnen zu können.“⁶⁵²

Es scheint als wäre es gleichgültig, an welche Religion ein Mensch glaubt bzw. die Religionszugehörigkeit keine Bedeutung hat. Dadurch werden in Hinblick auf dialogische Begegnungen Möglichkeiten zur wertschätzenden Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten der*des Andere*n eingeschränkt. Wüstenberg sieht dabei die Schwierigkeit, dass der Glaube an den gleichen Gott zur Voraussetzung zum interreligiösen Dialog gemacht wird:

„Ein Glaube an denselben Gott wird dann unmerklich zur Prämisse im interreligiösen Gespräch, statt zum unverfügbaren Ergebnis. Das kann theologisch nicht zufriedenstellen. Geboten ist, den entgegengesetzten Weg einzuschlagen. Statt von allgemeinen Annahmen gehe ich von den konkreten Konstitutionsbedingungen der eigenen Religion aus.“⁶⁵³

Im Buch *Moment mal! 1* wird zwar in der didaktischen Einführung der interreligiöse Dialog angeführt, jedoch wird es in der Handreichung kritisch formuliert: Es wird vom *Arrangieren* einer Begegnung gesprochen (Kriterium 18) und das nur, falls die Schüler*innen keinen *natürlichen* Kontakt zu Muslim*innen haben.⁶⁵⁴

Ausführlicher sind dabei die Ausführungen im Schulbuch *Saphir 5/6*. Darin enthalten sind, neben dem Auftrag, Religionsgemeinschaften in der Umgebung zu suchen (Kriterium 12), auch Diskussionen über Friedensvorstellungen und die Überlegungen, wie die Schüler*innen selbst zum interreligiösen Frieden beitragen können (Kriterium 11). Dies soll im Zusammenhang mit der Projektvorstellung des Parlaments der Weltreligionen aufgearbeitet werden. Im Lehrendenhandbuch wird zudem auf die Bedeutung Abrahams für den interreligiösen Dialog hingewiesen (Kriterium 11), woraufhin eine trialogische Schulfest geplant werden soll. Die Durchführung dieser, welche aber nicht angeregt wird, wäre ein Angebot des spirituellen Dialogs bzw. Trialogs (Kriterium 16). Darüber

⁶⁵² Härle (1998), o.S.

⁶⁵³ Wüstenberg (2021), S. 80.

⁶⁵⁴ Die Kritik dahinter ist genauer in Kapitel 1.1.4 erläutert.

hinaus wird die Methode des Interviews dargestellt, um ihre Kenntnisse hinsichtlich der anderen Religion zu erweitern (Kriterium 13). Es werden Interviews zu den Engelsvorstellungen, dem Festkalender, der Verbindung von muslimischer und nicht-muslimischer Lebenswelt und den Propheten angeregt. Der kognitive Dialog (Kriterium 14) kommt anhand des interreligiösen Festkalenders zum Tragen, der gemeinsam mit dem christlichen Religionsunterrichtskurs erstellt werden soll. Auch die Kooperation zum Thema Gebetsriten und dem Herausfinden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der jeweiligen Propheten mit einem christlichen Religionskurs kann zu einem kognitiven Dialog (Kriterium 14) oder empathischen Dialog (Kriterium 15) führen. Hinsichtlich dessen, ob im Koran und der Bibel von den gleichen Propheten gesprochen wird, herrscht in der Wissenschaft Uneinigkeit. Dies lässt sich aber innerhalb des empathischen Dialogs ausarbeiten. Wüstenberg zeigt am Beispiel Jesu auf, dass sich „einzelne Entsprechungen zwischen dem muslimischen und dem christlichen Bild vom Prophetenamt Jesu festhalten [lassen], die allerdings im Rahmen des empathischen Dialogs näher geprüft werden müssen.“⁶⁵⁵ Hinsichtlich der Gebetsformen und -rituale, die in *Saphir 5/6* aufgegriffen werden, wird deutlich betont, dass es nicht die eine richtige Art gibt, sich Gott anzunähern. Dies zeigt eine deutliche Abkehr vom Exklusivismus hin zu Modellen, in denen die Wahrheit nicht auf eine einzige Religion beschränkt ist.⁶⁵⁶ Auf der Ebene des empathischen Dialogs (Kriterium 15) kann darüber hinaus die dargestellte Aufgabe einer interreligiösen Schulfest im Rahmen der Friedenserziehung und der Gestaltung eines Dankfestes genannt werden. Die interreligiöse Schulfest zeigt vor allem durch die gemeinsame Erarbeitung einen dialogischen Charakter, da sich in der Vorbereitung Fragen und Diskussionen zu verschiedenen Themen in den jeweiligen Religionen ergeben werden.

Ein weiterer Aspekt der Dialogvorbereitung ist der Umgang mit Vielfalt (Kriterium 11), der an dieser Stelle gesondert aufgeführt werden soll, da sich gezeigt hat, dass einige Bücher dieses Thema unabhängig voneinander aufgreifen. In dem christlichen Buch *Religionsbuch 1* wird die Fremdenfeindlichkeit explizit behandelt und wird als nicht legitim gelehrt. Das islamische Religionsbuch *EinBlick in den Islam 5/6* stellt durch eine Sure des Korans heraus, dass der Koran die Bestätigung der Heiligen Bücher des Christentums und Judentums ist und diese als Rechtleitung gelten. Dabei wird nicht deutlich, inwiefern

⁶⁵⁵ Wüstenberg (2021), S. 54.

⁶⁵⁶ Erläuterungen dieser religionstheologischen Ansätze befinden sich im ersten Teil im Kapitel 1.1.

der Koran als höher oder niedriger gestellt angesehen wird. Das islamische Lehrendenhandbuch von *Saphir 5/6* behandelt explizit die von Gott gewollte Vielfalt. Auch dass der Koran die Vielfalt beschreibt, dass Gott bewusst mehrere Religionen gewollt hat, trägt zu der Diskussion um Vielfalt und Berechtigung der*des Andere*n bei. Dies zeigt ein Umgang der Toleranz, die aus dem Glauben bzw. dem Koran besteht und kann damit dem positionellen Pluralismus⁶⁵⁷ zugeordnet werden. Auch, wenn sich dieser nach Härle und Schwöbel⁶⁵⁸ auf die christliche Toleranz aus dem christlichen Glauben bezieht, scheint u.a. an diesem Beispiel deutlich zu werden, dass die Toleranz auch aus dem islamischen Glauben (aus anderen Gründen) heraus bestehen kann. *Das Kursbuch Religion 1* stellt ebenfalls die Vielfalt heraus, indem am Anfang des Kapitels die Mannigfaltigkeit des Religionsspektrums durch unterschiedliche Symbole und die Diversität dargestellt wird. Hinsichtlich der *sachlichen Kenntniserweiterung*, welche Schulbücher darstellen, wenn sie sachlich das Wissen von fachlichen Anforderungen über eine andere Religion vermitteln, ohne Religionsandere einzubeziehen, sind die Analysekriterien 4)-10) zu verstehen. Diese Kriterien werden im Folgenden aufgegriffen:

Das Thema der inneren Differenziertheit (Kriterium 7) anderer Religionen bekommt in den Büchern unterschiedliche Gewichtung. Das Buch *Ortswechsel 5/6* thematisiert explizit durch den Merkspruch „BeMERKenswert DEN Islam gibt es nicht!“⁶⁵⁹ die Heterogenität innerhalb einer Religion und wendet sich zudem von Allgemeinurteilen ab. Eingang findet dies auch hinsichtlich der Sensibilisierung der Lehrkräfte, dass Religionsangehörige ihrer Religion unterschiedlich nah und fern stehen können. Zudem werden die Schüler*innen aufgefordert, innerhalb des Kapitels Aspekte der inneren Differenzierungen zu finden. Dazu werden ihnen Statistiken und ein überspitztes/provokantes Plakat zur Verdeutlichung gezeigt, um die Problematik von Verallgemeinerungen, Klischees und Vorurteilen zu untermauern. Darüber hinaus wird erläutert, dass nur in Anerkennung der Differenz ein gemeinsames Miteinander gelingen kann. Dieser Aspekt lässt sich vor allem mit dem mutualen Inklusivismus verbinden, da die Differenz nicht, wie im Relativismus relativiert wird, oder wie im Inklusivismus niedriggestellt wird, sondern in wertschätzender Art und Weise mit dieser Differenz umgegangen wird.⁶⁶⁰ Im Gegensatz dazu werden

⁶⁵⁷ Ebd.

⁶⁵⁸ Ebd.

⁶⁵⁹ Ortswechsel 5/6, S. 191.

⁶⁶⁰ Erläuterungen dieser religionstheologischen Ansätze befinden sich im ersten Teil im Kapitel 1.1.

im *Kursbuch Religion Elementar 1* die Religionsgemeinschaften homogen, ohne die Darstellung von differenzierten Glaubensansätzen innerhalb der Religion des Islam, dargestellt. Das Lehrendenhandbuch des Buchs *Moment mal! 1* zeigt zwar eine innere Differenziertheit auf, lässt diese allerdings nicht im Schulbuch thematisieren. Im Buch für die Schüler*innen hingegen wird in einem Vergleich vom Bilderverbot im Christentum und Islam ausdrücklich auf die Unterscheidung der Konfessionen im Christentum hingewiesen, allerdings nicht auf die unterschiedlichen Gewichtungen innerhalb verschiedener Denk- und Glaubensrichtungen im Islam.

Das Kursbuch Religion 1 legt großen Wert darauf, andere Religionen vorurteilsfrei wahrzunehmen und bestehende Vorurteile abzubauen (Kriterium 6). Dies wird in der Handreichung für Lehrkräfte einleitend festgehalten und auch den Schüler*innen anhand des Textes *Wir sind keine Mohammedaner* verdeutlicht. Um verschiedene Ansichten hervorzuheben, werden fiktive Personen eingeführt, die über ihre persönliche religiöse Meinung bzw. ihren Glauben sprechen. Dabei wird durch die Wortwahl und den Inhalt deutlich, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, Aspekte der Religion auszuleben oder nicht zu leben. Im Schulbuch *reli Plus 1* wird innere Differenziertheit nicht explizit hervorgehoben. In fiktiven Darstellungen von Schüler*innen, die über ihre Religion sprechen, werden Wir-Generalisierungen allerdings vermieden und es wird deutlich, dass es unterschiedliche Ausprägungen der Religionsdurchführung gibt. Auch im Lehrendenhandbuch wird dies erklärt. Im *Religionsbuch 1* umgehen die Autor*innen Themen der Differenziertheit durch die Nutzung von externem Material. Lediglich auf einer Kopiervorlage zu den Heiligen Büchern ist eine Wir-Generalisierung vorhanden, sodass von *uns* als *Muslim*innen* und *ihr/euch* als *Christ*innen* gesprochen wird. Im Schulbuch *EinBlick in den Islam 5/6* werden durch fiktive Personen Meinungen ausgedrückt. Damit wird es umgangen, eine allgemeine Aussage zu treffen. Es wird aber auch deutlich, dass ein Großteil der Nichtmuslim*innen, aufgrund der Ausdruckswahl in den Texten, statisch als *intolerante Islamgegner*innen*⁶⁶¹ dargestellt werden, wodurch eine dialogische Begegnung erschwert wird. Das Schulbuch *Saphir 5/6* geht hinsichtlich der Heterogenität nicht weiter als über die Konfessionen innerhalb des Christentums hinaus. Die gottgewollte Vielfalt wird allerdings häufig aufgegriffen und mit Suren aus dem Koran thematisiert und zeigt

⁶⁶¹ Überspitze Darstellung, um auf das Problem hinzuweisen.

dadurch eine Abkehr vom Exklusivismus hin zu pluralistischeren Denkweisen.⁶⁶² Dabei wird auch aufgegriffen, dass der Koran aufzeigt, dass die Thora und das Evangelium nicht durch den Koran abgelöst werden, sondern die vorherigen Bücher bestätigt. So lässt sich auch an dieser Stelle eine Toleranz, die aus dem eigenen (islamischen) Glauben resultiert, erkennen. Dafür werden aber Vorurteile in verschiedenen Bereichen abgebaut und die Schüler*innen im Umgang mit Vorurteilen sensibilisiert (Kriterium 6).

Eine interreligiöse Perspektivübernahme (Kriterium 8) findet lediglich in dem islamischen Buch *EinBlick in den Islam 5/6* durch eine Aufgabenstellung statt, in welcher das Beten von Kindern während des Spielens als Anlass genommen wird.

Im Hinblick auf das Kriterium des Vergleichs (Kriterium 5) ließen sich in allen ausgewählten Schulbüchern solche Aspekte finden. Dabei sind allerdings Unterschiede hinsichtlich des Themas sowie der Darstellung von sachlichen Gegenüberstellungen, Hervorhebungen von Unterschieden oder Hervorhebung von Gemeinsamkeiten zu erkennen. Im christlichen Religionsbuch *Kursbuch Religion Elementar 1* soll, neben dem Vergleich von Festen und Gotteshäusern, das Besondere am Christentum herausgestellt werden, welches den Anschein erweckt, dass das Christentum dem Islam überlegen ist. Im Bereich der Religionstheologie findet solch ein Vorgehen Platz im Inklusivismus. Der Inklusivismus ist dadurch gekennzeichnet, dass andere Religionen mit einbezogen werden, die eigene Religion dennoch höhergestellt bleibt, wodurch eine dialogische Begegnung beruhend auf Wertschätzung und Augenhöhe eingeschränkt wird.⁶⁶³

Das *Religionsbuch 1* lässt dahingegen, neben dem Vergleich der Fātiha und des Vater Unsers, Unterschiede zwischen den Geschichten über Abraham sowie der Bibel und dem Koran herausstellen. Es wird zudem betont, dass eine Unvergleichbarkeit der beiden Bücher besteht, da diese unterschiedliche Gewichtungen in den Religionen innehaben. Das Religionsbuch *Moment mal! 1* verfolgt die Strategie Vergleiche implizit darzustellen, ohne direkt die Aufforderung *Vergleiche* zu benutzen. Diese Strategie wird hinsichtlich der Geschichten über Abraham sowie des Bilderverbots angewandt.

Wieder eine andere Methode verfolgt das Buch *Ortswechsel 5/6*. Die Schüler*innen werden zunächst durch Geschichten, die Cousinen über ihren Großvater erzählen, an die Thematik herangeführt, wodurch deutlich wird, dass die Cousinen zwar alle von demselben

⁶⁶² Erläuterungen dieser religionstheologischen Ansätze befinden sich im ersten Teil im Kapitel 1.1.

⁶⁶³ Ebd.

Mann sprechen, sie aber unterschiedliche Wahrnehmungen von ihm haben. Dies zeigt eine ähnliche Darstellung des Relativismus⁶⁶⁴ wie bei der aufgeführten Legende des Elefanten. Die Partikularität der großen unbekanntenen Wahrheit wird an dieser Stelle zwar nicht offensichtlich deutlich, da die drei Cousinen alle ihren Großvater kennen, sie erfahren aber individuell unterschiedliche Eigenschaften von ihm. So ist er ihnen zwar körperlich gleichermaßen bekannt, auf emotionaler Ebene aber in individueller Darstellung, welche hier mit der Partikularität der Wahrheit, so scheint es, erklärt wird. Im Glauben scheint es andersherum zu sein. Die emotionale Verbindung zwischen Gläubigen und Gott scheint, im Gegensatz zu der Gestalt, Gottes fassbar zu sein.

Infolgedessen werden Vergleiche hinsichtlich des Fastens, der Feste, Gebetshaltungen und Gotteshäuser aufgestellt. Das islamische Religionsbuch *Saphir 5/6* benutzt zum einen die Methode der sachlichen Gegenüberstellung hinsichtlich der Themen Glaubensbekenntnisse, Gebetspraktiken und -rituale (siehe hierzu zuvor aufgezeigte Anmerkung hinsichtlich der Darstellung der vielfältigen Annäherungen an Gott und der Abkehr vom Exklusivismus), Engelsvorstellungen, Propheten, 10 Gebote und Weisungen aus dem Islam, Heiligen Büchern sowie des Friedensgrußes. Zum anderen werden sowohl allgemeine Gemeinsamkeiten der Religionen als auch der Aspekt, dass alle Religionen nicht beantwortbare Fragen beinhalten, herausgearbeitet. Gemeinsamkeiten werden auch hinsichtlich der Gebete und Versöhnungsfeste thematisiert. Unterschiede sollen vor allem bei dem Thema Schutzengel betrachtet werden. Ähnliche Vorgehensweisen der sachlichen Darstellung verfolgen die beiden christlichen Bücher *reli plus 1* und *Das Kursbuch Religion 1*. Während Letzteres Symbole, Feste, Gebetshäuser und die Abrahamsgeschichte vergleicht, nimmt *reli plus 1* Glaubensbekenntnisse, Lebensfeste/Rituale, Namen Gottes, Gotteshäuser und das Fasten in den Blick, wobei es auch unkommentierte Vergleiche innerhalb der Texte gibt, ohne dass diese in den Aufgabenstellungen benannt werden (bspw. Namen Gottes, Glaubensbekenntnis). Auch das islamische Buch *Einblick in den Islam 5/6* nimmt eine Gegenüberstellung bei dem Thema Feste ohne vergleichende Aspekte auf. Diese werden ohne Zusammenführung nebeneinander dargestellt. Ebenfalls gegenübergestellt werden sollen, jedoch ohne Transferleistung, die Heiligen Bücher sowie einige Propheten. Verglichen werden darüber hinaus die 10 Gebote des Alten

⁶⁶⁴ Ebd.

Testaments und Gebote des Islam. In der Herausstellung der Gemeinsamkeiten legen sie ihren Fokus auf elementare Aspekte. Es werden die Schöpfung, der Glaube an die Rückkehr Gottes sowie die gemeinsame Wurzel der drei Religionen behandelt. Explizit nach Unterscheidungsmerkmalen wird hinsichtlich der Gebetshäuser gefragt.

Das Lernen von neuen Erkenntnissen aus der anderen Religion und bereits Bekanntes für die eigene Religion (wieder-)zuentdecken (Kriterium 10) wird in dem christlichen Buch *Ortswechsel 5/6* und dem islamischen Religionsbuch *Saphir 5/6* ermöglicht. Zudem bietet *reli plus 1* im Zuge der Reflexionen diese Möglichkeit, da die Schüler*innen dadurch ihre Emotionen zu verschiedenen Inhalten aus dem Islam einzuordnen lernen und auf ihre Religion beziehen können. Dies zeigt sich auch in den beiden anderen Büchern, in denen Reflexionen begünstigt werden: Das Buch *Saphir 5/6* bietet zudem im Schulbuchtext Darstellungen, die zeigen, dass von anderen Religionen gelernt werden kann. Das Buch *Ortswechsel 5/6* fordert dazu auf, dass die Schüler*innen sich überlegen sollen, wie eine Glocke klingen könnte, wenn auch sie Rufe, wie ein Muezzin, produzieren würde. Dieser Aspekt scheint unter der Unvergleichbarkeit zu leiden, wenn nicht aufgezeigt wird, welche unterschiedlichen Bedeutungen die Kirchenglocke und der Muezzin haben. Der Ruf des Muezzins ist gleichzeitig der Aufruf zum Gebet und Gebet selbst. Wenn sich die Schüler*innen allerdings darüber bewusst sind, kann in den *Ruf der Glocke* auch ein Gebet oder das Glaubensbekenntnis integriert werden. Im Schüler*innenband sowie im Lehrendenhandbuch wird auf den Ruf des Glaubensbekenntnisses durch den Muezzin aufmerksam gemacht. Vor allem im Lehrendenhandbuch wird auch die Bedeutung der Glocke aufgezeigt.

Innerhalb der Analyse ist zudem aufgefallen, dass einige Bücher zu wenigen Transferleistungen auffordern. Dies ist vor allem in dem christlichen Religionsbuch *Kursbuch Religion Elementar 1* und in dem islamischen Religionsbuch *EinBlick in den Islam 5/6* auffallend, wobei die Aufgaben vor allem aus dem Erklären, Zuordnen, Beschreiben, Unterscheiden und Benennen von religiösen Elementen bestehen. Die Reflexion bleibt dabei gänzlich außen vor, sodass die Aufgaben auf der Ebene der Reproduktion bestehen bleiben. Hinsichtlich von Dialog- und Begegnungstheorien ist die Reflexion ein wesentliches Merkmal im Dialog.⁶⁶⁵ Im Gegensatz zu den beiden genannten Büchern legen vor allem

⁶⁶⁵ Erläuterungen dieser religionstheologischen Ansätze befinden sich im ersten Teil im Kapitel 1.1.

das Schulbuch *Saphir 5/6* sowie *reli plus 1* und *Das Kursbuch Religion 1* wert auf die Reflexion. Im *Kursbuch Religion 1* werden dabei Themen von Fehlern in der Begegnung, dem Beten in Gebetshäusern und Feiertage reflektiert. In *reli plus 1* werden bestimmte Methoden gewählt, die es den Schüler*innen ermöglichen, auf ihre Weise und mit ihren Gefühlen mit Texten umzugehen und diese zu behandeln. Darüber hinaus werden das Verstehen und Nicht-Verstehen des Glaubens sowie das Fasten aufgegriffen. In dem islamischen Religionsbuch *Saphir 5/6* bezieht sich die Reflexion auf folgende Gebiete: religiöse Verbote und Gebote, den Friedensgruß als Gruß von Herz zu Herz, die Vielfalt der Religionen als Gebot des Korans, Ähnlichkeiten von Weisungen im Koran und der 10 Gebote, inwiefern Barmherzigkeit und Hilfsbereitschaft durch Freundschaft, Geschenke und Sanftheit bzw. Güte zwischen verschiedenen Religionszugehörigen toleriert werden, sodass der Glaube verbindet sowie Vorurteile und Klischees zu Religionsangehörigen.

In allen Büchern dieser Jahrgangsstufe bestehen meistens sachliche Darstellungen mit Ausnahmen von fiktiven Darstellungen von Dialogen o.ä., die allerdings keine authentische Innenperspektive darstellen (Kriterium 4).

Alle Bücher – außer dem islamischen Religionsbuch *EinBlick in den Islam 5/6* – bieten weiterführende Literaturangaben für Lehrkräfte (Kriterium 1). Die Bücher *Ortswechsel 5/6* und *Religionsbuch 1* verfügen allerdings über wenig weiterführende Informationen und die Angaben aus dem Schulbuch *Moment mal! 1* verfügen nicht über Aktualität. Im Kontrast dazu ist *Moment mal!1* das einzige Buch dieser Jahrgangsstufe, welches mithilfe einer Beraterin die Aufarbeitung der islamischen Inhalte im christlichen Schulbuch verfasste (Kriterium 2).

Hinsichtlich der konzeptionellen Rahmung der Einarbeitung des jeweils Religionsanderen (Kriterium 3) lassen sich drei verschiedene Arten des Einbezugs feststellen: Zum einen jene, die das Religionsandere als eigenständiges Kapitel aufgreifen: *Kursbuch Religion Elementar 1*, *Das Kursbuch Religion 1*, *reli plus 1*, *Religionsbuch 1* und *Ortswechsel 5/6*⁶⁶⁶. Zum anderen werden in *Moment mal! 1* die geringen Anteile des Religionsanderen in verschiedenen Kapiteln eingebettet. Als letzte Art des Einbezugs lässt sich die interreligiöse Ausrichtung mehrerer Kapitel feststellen, die sich zum vorherigen dahingehend

⁶⁶⁶ Wobei in *Ortswechsel* implizite Inhalte auch in einem anderen Kapitel vorkommen.

unterscheidet, dass die Ausführung im Ganzen betrachtet, ausführlicher stattfindet. In die Kategorie fallen die beiden islamischen Religionsbücher *Saphir 5/6* und *EinBlick in den Islam 5/6*. Im Umfang und der Rahmung der Kapitel lassen sich die Religionsbücher in drei Kategorien einteilen: Zum einen die Kategorie, in welcher der Islam als Teil eines Kapitels über die Weltreligionen Platz findet: *Kursbuch Religion Elementar 1* mit vier Doppelseiten, *Das Kursbuch Religion 1* mit zehn Doppelseiten, *Religionsbuch 1* mit sechs Seiten und *reli plus 1* mit sieben Seiten eines Kapitels. Als zweite Kategorie, in welcher der Islam in zwei Kapiteln integriert ist, wobei sich der Umfang deutlich unterscheidet: *Moment mal! 1* hat einen sehr geringen Anteil an Themen, die den Islam einbeziehen. Das Religionsbuch *Ortswechsel 5/6* verfügt über deutlich mehr Seiten. In die dritte Kategorie, in welcher die Schulbücher über einen hohen Anteil der Thematisierung des Religionsanderen verfügen, lassen sich die beiden islamischen Religionsbücher einordnen (*Saphir 5/6* und *EinBlick in den Islam 5/6*), wobei *Saphir 5/6* einen umfangreicheren Anteil aufweist.

Aus der Analyse ergab sich einschlägig, dass im christlichen *Religionsbuch 1* der Islam grundsätzlich positiv dargestellt wird. Dennoch besteht in dem Schulbuch eine Aufgabenstellung, die kritisch betrachtet werden kann, da es keine weiteren Erläuterungen im Lehrendenhandbuch zur Wortwahl gibt und die Darstellungsweise eine latente Meinungsvorgabe vermuten lässt. Auch in *Das Kursbuch Religion 1* und *reli plus 1* werden positive Bilder über den Islam vermittelt.

In den Schulbüchern *Kursbuch Elementar 1*, *Religionsbuch 1* und *EinBlick in den Islam 5/6* sind kritische Formulierungen auffällig (Kriterien 17)+18). Während im *Religionsbuch 1* Integration ausschließlich als Problem betrachtet wird und eine Aufgabenstellung deutliche Unterschiede der Wertigkeit von christlichen und muslimischen Mitbürger*innen suggeriert, bestehen im *Kursbuch Religion Elementar 1* die Wortwahl von Aufgabenstellungen und die Gleichstellung von Religion und Staat in der Kritik. Das Buch *EinBlick in den Islam 5/6* rückt vor allem negative Einstellungen von nicht-muslimischen Menschen dem Islam gegenüber in den Vordergrund und reflektiert diese und andere Verallgemeinerungen nicht. Ein weiterer Aspekt ist die Herausstellung des Korans als Wahrheit, wohingegen die Thora und das Evangelium als Rechtleitung gesehen werden. Hier scheint, wie bereits zuvor, eine Art des Inklusivismus gebraucht zu werden. Es wird unterschwellig eine Rangfolge bzw. Wichtigkeit der Bücher zum Ausdruck gebracht,

sodass daraus gefolgert werden kann, dass die anderen Religionen zwar einbezogen werden, die eigene jedoch höhergestellt bleibt (siehe Inklusivismus).⁶⁶⁷

In Kürze lässt sich zusammenfassend aufzeigen, dass die Schulbücher in einigen Aspekten besonders starke Eigenschaften hinsichtlich des Dialogs und der Darstellung der jeweils anderen Religion haben und in anderen besonders schwach ausgebildet sind. Deutlich hervorzuheben bleibt allerdings, dass kein Schulbuch die höchste Ebene (spiritueller Dialog) der Dialogebenen bedient und die nächstniedrigere (empathischer Dialog) auch nur in einem Fall (*Saphir 5/6*) erreicht wird. Häufig wird die Ebene benutzt, in welcher religionskundlich vermittelt wird. *Reli plus 1* arbeitet gänzlich mit dieser Darstellungsart, während andere Bücher auch die darauffolgende Ebene der Begegnungsvorbereitung nutzen. Sie wird in sechs von acht Büchern (darunter beide islamischen Religionsbücher) angewendet. Nur das islamische Religionsbuch *Saphir 5/6* arbeitet auf Ebenen des Dialogs. Dadurch zeigt sich, dass die Toleranz anderen Religionen gegenüber nicht auf Grundlage des eigenen Glaubens (siehe positioneller Pluralismus), sondern mithilfe des Relativismus aufgelöst wird.⁶⁶⁸ Lediglich in *Saphir 5/6* wird die gottgewollte Vielfalt hervorgehoben.

Gleichermaßen keine Betrachtung finden die Kriterien 9) und 16). Dies wird im Fazit der vorliegenden Arbeit diskutiert.

⁶⁶⁷ Erläuterungen dieser religionstheologischen Ansätze befinden sich im ersten Teil im Kapitel 1.1.

⁶⁶⁸ Ebd.

2 Klassenstufe 7/8: Darstellung des Religionsanderen

Auf Grundlage der Analyse der Klassenstufe 5/6 wurden die Auswahlkriterien erweitert (siehe Teil I, Kapitel 3). Somit kommen für die Klassenstufe 7/8 die Religionsbücher und ihr Lehrendenmaterial der folgenden Reihen in Betracht:

Klassenstufe	ev. christliches Schulbuch	islamisches Schulbuch
7/8	<ul style="list-style-type: none">• Ortswechsel 7/8 (<i>claudius</i>)• Moment mal! 2 (<i>Klett, Schönigh</i>)• Reli plus 2 (<i>Klett, Schönigh</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Saphir 7/8 (<i>Kösel</i>)• EinBlick in den Islam 7/8 (<i>Anadolu</i>)

Tabelle 10: Ausschnitt der Klassenstufe 7/8 der Tabelle 1: Übersicht der Aufnahme der zu analysierenden Religionsbücher hinsichtlich der Klassenstufen

Den Analysen sind Tabellen vorangestellt, die einen kurzen Überblick über das jeweilige Buch geben. Diese dienen nicht der weiteren Analyse, sondern sind zur informativen Darstellung gedacht. Im ersten Unterkapitel (Kapitel 2.1) werden die Analysen der ev. christlichen Bücher und im zweiten Unterkapitel (Kapitel 2.1.3) werden die Analysen der islamischen Bücher vorgenommen.

Die in der Tabelle aufgeführten Bücher und ihr Lehrendenmaterial werden im Anschluss an die Analysen einem systematischen Quervergleich unterzogen (Kapitel 2.3: Ertrag II: Systematischer Quervergleich der Religionsbücher der Klassenstufe 7/8).

2.1 Der Islam in evangelisch christlichen Religionsbüchern

2.1.1 Ortswechsel 7/8

Titel	Ortswechsel 7/8. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien
Erscheinungsjahr	2014
Herausgeber*innen	Ingrid Grill-Ahollinger, Sebastian Görnitz-Rückert und Andrea Rückert
Erarbeiter*innen	Julia Berwig, Monika Christoph, Sebastian Eisele, Tanja Gajny und Peter Samhammer
Verlag	Claudius
Gesamtseitenanzahl	248
Kapitelanzahl/Kapitel- länge	10/10-22 Seiten
Kapitelauflistung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Standpunkt(e) 2. »Es ströme Recht wie Wasser« 3. Beflügelt 4. »Wie haben so etwas noch nie gesehen!« 5. Familienbande 6. Grenzüberschreitungen 7. Hier stehe ich 8. Stark für andere 9. Begegnung mit dem Islam 10. Religions-mündig
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	<ul style="list-style-type: none"> • 9. Kapitel: Begegnung mit dem Islam • Implizit in Kapitel 5
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • den eigenen Standpunkt finden und die eigene Meinung vertreten zu können • Perspektiven auf die Welt und im Miteinander erlangen⁶⁶⁹
Textformate	Autor*innentexte, sachliche Informationstexte, Bibelverse, Texte Dritter (Politiker*innen, Schriftsteller*innen, Zeitungsartikel u.ä.), Gedichte, Gebete, Merksätze
Arbeitsaufträge/Operato- ren	<ul style="list-style-type: none"> • sind häufig als Impulse zum Gespräch oder Gedanken formuliert • Vergleiche, Infomieren, Diskussionen, Verbindungen herstellen, Beschreiben, Deuten, Beispiele finden
Auffälligkeiten	viel Text, wenige Statistiken, viele Bilder und Plakate
Erläuterndes	Lexikon und Methodenverzeichnis, Merksprüche auf den einzelnen Seiten

Tabelle 11: Überblick Ortswechsel 7/8

⁶⁶⁹ Vgl. Ortswechsel 7/8, S. 7f.

In der Buchkonzeption von *Ortswechsel 7/8* wird beschrieben, dass die Schüler*innen „Angehörigen anderer Religionen kundig und respektvoll begegnen können.“⁶⁷⁰ Das lässt erwarten, dass die Schüler*innen mithilfe des Schulbuchs über Fachkenntnisse des Islam verfügen und in Begegnung mit ihnen kommen werden.

Der Islam wird zum größten Teil in einem separaten Kapitel *Begegnung mit dem Islam* behandelt (Kriterium 3). Obwohl die Kapitelüberschrift das Wort *Begegnung* trägt, sind die Seiten geprägt von religionskundlichem Aufbau. Auf diese Weise werden beispielsweise die fünf Säulen,⁶⁷¹ Allah,⁶⁷² der Koran,⁶⁷³ das Gebet⁶⁷⁴ sowie die Geschichte von Mohammed in Mekka und Medina⁶⁷⁵ erklärt (Kriterium 4). Diese Themen bilden die ersten sechs Doppelseiten des Kapitels. Im Anschluss werden die Begegnung und Verbindendes der Religionen im Umfang von zwei Doppelseiten thematisiert.⁶⁷⁶ Auf diesen Seiten kommt es im Kontrast zu den anfänglichen Seiten zu wenig Vergleichen und Gegenüberstellungen (Kriterium 5). Die Schüler*innen sollen die abgebildeten Koranstellen, die aufzeigen, dass Jesus nicht Sohn Gottes ist, mit Stellen aus der Bibel oder dem Glaubensbekenntnis vergleichen. Innerhalb eines Textes wird die Bedeutung von Jesus im Koran herausgestellt.⁶⁷⁷ Außerdem sollen sie die Architektur und die Elemente aus Kirche und Moschee vergleichen.⁶⁷⁸ Darüber hinaus wird eine Gemeinsamkeit in einem Merkspruch zusammengefasst: „Darin sind sich Christen und Juden einig: Gott ist größer.“⁶⁷⁹ Aber auch auf den ersten Doppelseiten sollen die Schüler*innen vergleichen. Zum einen die Lebensgeschichte Mohammeds mit der von Jesu⁶⁸⁰ und zum anderen die Berufung Mohammeds mit der von Mose.⁶⁸¹ Darüber hinaus sollen sie die Gebetsformen und die Bedeutung im christlichen und muslimischen Kontext miteinander vergleichen.⁶⁸² Auch die Namen Gottes sollen in einem Vergleich behandelt werden.⁶⁸³ Gemeinsamkeiten

⁶⁷⁰ Vgl. *Ortswechsel 7/8*, Lehrendenhandbuch, S. 13.

⁶⁷¹ Vgl. *Ortswechsel 7/8*, S. 174.

⁶⁷² Vgl. ebd., S. 176f.

⁶⁷³ Vgl. ebd., S. 178f.

⁶⁷⁴ Vgl. ebd., S. 180f.

⁶⁷⁵ Vgl. ebd., S. 182ff.

⁶⁷⁶ Vgl. ebd., S. 186ff.

⁶⁷⁷ Vgl. ebd., S. 186.

⁶⁷⁸ Vgl. ebd., S. 187.

⁶⁷⁹ Ebd., S. 186.

⁶⁸⁰ Vgl. ebd., S. 183.

⁶⁸¹ Vgl. ebd., S. 178.

⁶⁸² Vgl. ebd., S. 180.

⁶⁸³ Vgl. ebd., S. 177.

sollen hinsichtlich der Kalligrafie und des Bilderverbots zwischen Islam, Judentum und Christentum erarbeitet werden.⁶⁸⁴ Gegenübergestellt wird darüber hinaus, dass muslimische Jugendliche häufig Arabisch lernen, aber die christlichen Jugendlichen nicht die Originalsprachen der Bibel.⁶⁸⁵ Es zeigt sich eine Hervorhebung der Gemeinsamkeiten, wobei Unterschiede nicht außer Acht gelassen werden.

An verschiedenen Stellen des Buches wird deutlich, dass eine Heterogenität innerhalb des Islam (Kriterium 7) vermittelt werden soll. Hinsichtlich der Thematisierung des Korans werden verschiedene Meinungen zum Koran, seiner Rezitation, seiner Heiligkeit und seiner Regeln dargestellt.⁶⁸⁶ Dabei wird deutlich, dass dahingehend verschiedene Meinungen existieren können:

„Eigentlich bin ich nicht besonders fromm, aber gegen manche Regeln im Koran würde ich nie verstoßen...“, „Der Koran ist wie ein Gegenüber, das eine Antwort verlangt.“, „Im Rezitieren des Korans begegne ich dem unverfälschten göttlichen Wort – und damit letztlich Allah selbst.“, „Der Koran ist ein Heiliges Buch. Wir behandeln ihn daher mit besonderer Ehrfurcht. Unser Koran zuhause ist reich verziert und steht oben im Regal über allen anderen Büchern. Wenn ich darin lese, wasche ich mich vorher und lege ihn auf einen Koranständer.“⁶⁸⁷

Darüber hinaus ist ein Infokasten zu „*Den Islam gibt es nicht*“⁶⁸⁸ erstellt, in welchem verdeutlicht wird, dass muslimische Menschen auf der ganzen Welt anders leben.⁶⁸⁹ Am Anfang des Kapitels werden Impulse dargestellt, die ebenso die Heterogenität herausstellen, gleichzeitig aber auch schon den Umgang mit Vorurteilen (Kriterium 6) thematisieren: „Es kommt auf die »Brille« an, mit der man sieht.“, „Man sieht nur einen Ausschnitt.“, „Manches bleibt fremd.“, „Christen sind verschieden – Muslime auch.“⁶⁹⁰ Mit Vorurteilen wird sich auch in einem Interview mit dem Sänger Muhabbet beschäftigt, der davon erzählt, wie ihm selbst Vorurteile begegnet sind und wie er zu dem Begriff *Integration* steht.⁶⁹¹ Dabei können den Schüler*innen die genannten Impulse und die damit verbundene Einstellung zum Wahrnehmen des*der Anderen noch deutlicher wahrnehmen. Der Umgang mit dem*der Anderen wird darüber hinaus hinsichtlich der Geschichten über Abraham thematisiert. Es wird die Thematik eröffnet, ob Abraham das Gemeinsame

⁶⁸⁴ Vgl. ebd., S. 176.

⁶⁸⁵ Vgl. ebd., S. 179.

⁶⁸⁶ Vgl. ebd.

⁶⁸⁷ Ebd.

⁶⁸⁸ Ebd., S. 185, Hervorhebung im Original.

⁶⁸⁹ Vgl. ebd.

⁶⁹⁰ Ebd., S. 174.

⁶⁹¹ Vgl. ebd., S. 175.

an den drei Religionen ist. Dazu wird die Position von dem jüdischen Wissenschaftler Michael Wolfssohn aufgegriffen. Er plädiert dafür das Andere in dem*der Anderen zu erkennen, Mut dazu zu haben und ihn*sie darin wertzuschätzen. Zugleich sieht er darin das Gemeinsame: „Der Andere ist anders – er ist wie du.“⁶⁹²

Mit der Überschrift *Diskussion* wird der Kopftuchdiskurs aufgegriffen. Dazu werden den Schüler*innen Koransuren gegeben und sie sollen diskutieren, inwiefern damit das Kopftuch gemeint ist, und erkennen, dass sich auch muslimische Gelehrte nicht darüber einig sind, auf welche Weise die Suren ausgelegt werden. Darüber hinaus sollen die Schüler*innen sich mit vorgegebenen Inneneinsichten (Kriterium 4) rund um das Kopftuchtragen als Muslimin auseinandersetzen. Dabei sollen sie die Argumente in die Kategorien einordnen, ob es sich dabei um ein religiöses, soziales, politisches oder kulturelles Zeichen handelt und sie zeigen dadurch eine umfangreiche Auseinandersetzung und unterschiedliche Perspektiven.⁶⁹³ Im Hinblick auf die Komparative Theologie ist es wichtig, sich mit Themen auseinanderzusetzen, die auch auf Widerstand treffen können und die aktuellen Fragen bzw. Diskussionen aufnehmen. Ein umfangreiches Bild kann zwar nur entstehen, wenn die Schüler*innen in tatsächlicher Begegnung zum Verstehen kommen, diese Seite⁶⁹⁴ gibt ihnen allerdings schon einen Einblick in die verschiedenen Gründe für oder wider des Tragens eines Kopftuches und die differenzierten Einstellungen dahingehend. Als Thema, welches auf Unverständnis und Widerstand treffen kann, ist darüber hinaus die Beschäftigung mit Terrorist*innen im Namen einer Religion (Kriterium 6) einzuordnen. Es wird sich mit Islamist*innen und dem Dihad beschäftigt, sowie dem Unterschied zwischen Islamist*innen und Muslim*innen. Darüber hinaus soll darüber diskutiert werden, ob eine Welt ohne Religion friedlicher wäre, da es in der Geschichte viele Konflikte beruhend auf den Religionen gegeben hat.⁶⁹⁵ Auf dieser Seite⁶⁹⁶ werden viele Aspekte angesprochen und sollen diskutiert werden, die in der Gesellschaft und somit auch bei den Schüler*innen eine Rolle spielen. Gleichzeitig wird an der Stelle Aufklärungsarbeit gegen das Vorurteil *alle Muslim*innen seien Islamist*innen* und der *Islam sei eine gefährliche Religion* geleistet. Die Diskussion darum, ob die Welt besser ohne

⁶⁹² Ebd., S. 189.

⁶⁹³ Vgl. ebd., S. 190 + Lehrendenhandbuch, S. 221ff.

⁶⁹⁴ Siehe FN 693.

⁶⁹⁵ Vgl. Ortswechsel 7/8, S. 191.

⁶⁹⁶ Siehe FN 695.

Religionen wäre, fordert von den Schüler*innen Reflexion hinsichtlich ihres eigenen Glaubens, der Einordnung von Krieg und Frieden in Religionen und die Perspektivübernahme aus anderen Religionen und deren Einstellungen dahingehend (Kriterium 10). Perspektivübernahme und Reflexion sind zwei wichtige Aspekte der Analyse Kriterien, die im Dialog eine wichtige Rolle spielen.

Im Kontext der Darstellungen von Jesus im Islam bzw. Koran werden auch *Zaungespräche* thematisiert. Dazu werden verschiedene Impulse gegeben. Das Lehrendenhandbuch formuliert: „Um auch hier auf die Notwendigkeit des Respekts vor dem Fremden hinzuweisen, wurde die Überschrift »Zaungespräche« gewählt. Zaungespräche sind etwas Alltägliches. [...] Der Zaun trennt ihre Grundstücke, am Ende des Gespräches wird jede/r von ihnen in sein Haus zurückkehren, doch es findet Begegnung statt, es gibt immer etwas zu besprechen.“⁶⁹⁷ Vor diesem Hintergrund sollen die Schüler*innen ein Ranking zu Grundhaltungen aufstellen (Kriterium 5), die „für ein Gespräch mit Muslimen wichtig sein könnten.“⁶⁹⁸ Als fortzuführende Liste ist folgender Anfang gewählt: „Respekt, Neugier, Klarheit, fester Glaube, Kritikfähigkeit...“.⁶⁹⁹ Es ist zwar in den Impulsen aufgeführt, dass sich nicht jeder Zaun für ein Zaungespräch eignen würde,⁷⁰⁰ dennoch hat ein Zaun immer eine trennende Wirkung, die dementsprechend gezielt gewählt wurde. Es stellt sich die Frage, ob ein Zaun tatsächlich das richtige Symbol für Begegnung ist. Es scheint offensichtlich, dass tiefgreifende, reflektierende und perspektivübergreifende Gespräche besser ohne trennendes Objekt zwischeneinander funktionieren. Für Zaungespräche, bei denen es immer etwas zu erzählen gebe, stellt sich zudem die Frage, warum sich bei Muslim*innen anders verhalten werden müsse als mit anderen Nachbar*innen, wenn diese Gespräche so alltäglich seien. Es scheint, als würde die Wirkung vom *Othering*⁷⁰¹, dem Herausstellen des Anderssein, hier greifen.

Als einzige Möglichkeiten der Begegnung wird vorgeschlagen (a) eine Exkursion in eine Moschee vorzubereiten (Kriterium 11) und (b) eine Befragung mit Bekannten zu führen (Kriterium 14). Für die Exkursion sollen die Schüler*innen sich überlegen, welche Fragen sie stellen wollen und wie sie sich respektvoll verhalten, wodurch sie die Begegnung

⁶⁹⁷ Ortswechsel, Lehrendenhandbuch, S. 221.

⁶⁹⁸ Ortswechsel, S. 186.

⁶⁹⁹ Ebd.

⁷⁰⁰ Vgl. ebd.

⁷⁰¹ *Othering* ist ein aus der Philosophie stammender Begriff, bei dem der*die Andere von der eigenen Gruppierung abgegrenzt wird.

vorbereiten (Kriterium 11).⁷⁰² Im Lehrendenhandbuch wird die Exkursion mit einer Einschränkung vorgeschlagen: „Falls nicht in den vorhergehenden Jahrgangsstufen bereits eine Moschee besucht wurde, sollte man versuchen, diese [...] durchzuführen.“⁷⁰³ Hier wird eine vorsichtige Herangehensweise gewählt. Anstelle der Herausstellung wie wichtig die Begegnung ist, wird dargestellt, es solle *versucht* werden, eine Moschee zu besuchen. Auch der wiederholte Gang in eine Moschee ist hinsichtlich der Wissenserweiterung und der höheren Entwicklungsstufe sinnvoll. Hinsichtlich der Befragung sollen die Schüler*innen Mitschüler*innen oder Bekannte befragen, was sie über ihr Leben in Deutschland und ihre Religion erzählen wollen.⁷⁰⁴ Dies zeigt eine andere Sicht auf. Nun stellen die Schüler*innen keine Fragen, auf die strikt geantwortet werden muss, sondern die Befragten dürfen erzählen, was sie hinsichtlich ihres Glaubens beschäftigt. Dadurch, dass keine vorgefertigten Fragen vorhanden sind, ist es womöglich leichter, in ein Gespräch zu kommen, anstatt nur Fragen abzuarbeiten. Es stellt eine offene Variante dar, die es ermöglicht Inneneinsichten des*der Anderen zu bekommen (Kriterium 4) und in einen kognitiven Dialog (Kriterium 14) einzusteigen.

Im Lehrendenhandbuch sind, über eine Internetquelle hinaus, keine Angaben zu weiterführenden Informationen zu finden (Kriterium 1).⁷⁰⁵

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass der Islam durch die sachliche Darstellung und der Thematisierung von Vorurteilen sowie Terrorismus positiv vermittelt wird. Es wird deutlich, dass vermittelt werden soll, dass der Islam auch in Deutschland seine Berechtigung hat und die Schüler*innen sich intensiv mit wichtigen Themen des Islam beschäftigen sollen. Zu solchen Themen zählen beispielsweise die Offenbarung des Korans⁷⁰⁶ oder Mohammeds Auswanderung von Mekka nach Medina⁷⁰⁷. Das anfänglich beschriebene Ziel, dass in der Konzeption des Buches darauf geachtet wurde, dass die Schüler*innen der*dem Religionsanderen respektvoll und kundig begegnen können, scheint erfüllt zu werden. Es ist größtenteils ein religionskundlicher Aufbau vorhanden, der unterschiedliche Aspekte aufgreift. Darunter fallen viele Vergleiche, die Behandlung von Vorurteilen und Themen, die dem eigenen Glauben widersprechen und dabei die Heterogenität und Diversität

⁷⁰² Vgl. Ortswechsel 7/8, S. 187.

⁷⁰³ Ortswechsel 7/8, Lehrendenhandbuch, S. 221.

⁷⁰⁴ Vgl. Ortswechsel 7/8, S. 175.

⁷⁰⁵ Vgl. Ortswechsel 7/8, Lehrendenhandbuch.

⁷⁰⁶ Vgl. Ortswechsel 7/8, S. 178.

⁷⁰⁷ Vgl. ebd., S. 182.

aufzeigen. Kritisch zu sehen sind in diesem Buch erneut (wie im Band zur Klassenstufe 5/6) die Zaungespräche. Hinsichtlich der Begegnung werden die Schüler*innen zum einen auf die Begegnung durch die Vorbereitung einer Exkursion vorbereitet und können in den kognitiven Dialog einsteigen, wenn sie ihre muslimischen Bekannten bitten etwas über den Islam zu erzählen.

2.1.2 Moment mal! 2

Titel	Moment mal! 2. Evangelische Religion
Erscheinungsjahr	2013
Herausgeber*innen	Bärbel Husmann und Rainer Merkel
Erarbeiter*innen/ Berater*innen	Martina Hoffmeister, Joachim Jeska, Dennis Kramer, Christhard Löber, Annette Maschmeier, Kirsten Rabe, Detlev Schneider, Martina Schwerin und Rebekka Tannen/ Hamideh Mohagheghi, Jonah Sievers und Kim Strübind (Berater*innen)
Verlag	Klett
Gesamtseitenanzahl	188
Kapitelanzahl/Kapitellänge	8/19 Seiten
Kapitelauflistung	1. Wo kommt Religion im Alltag vor? 2. Was macht mich frei? 3. Gemacht als Mann und Frau – was heißt das? 4. Was wollte Jesus? 5. In welchen Sprachen redet die Bibel? 6. Was glauben die anderen? – Abraham und die Muslime 7. Brauchen wir Vorbilder? 8. Wie modern muss die Kirche sein?
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	<ul style="list-style-type: none"> • Kapitel 6: Was glauben die anderen? – Abraham und die Muslime • Implizit in den Kapiteln 1, 2, 3, 5, 6
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • Konfessionalität, Gender, Dialogkompetenz • Bibel und Deutungskompetenz⁷⁰⁸
Textformate	Autor*innentexte, Bibelverse, Texte Dritter (Autor*innen, Menschen aus der Kirchengeschichte) Informationstexte, Dialoge, Karikaturen
Arbeitsaufträge/Operatoren	Beschreiben, Erläutern, Wiedergeben, Überprüfen, Vergleichen, Methoden zur Veranschaulichung (z.B. Wandzeitung, Gespräch verfassen, Spielszenen erstellen u.ä.), Benennen, Diskutieren, Vergleichen, Ordnen,
Auffälligkeiten	Fast jede Doppelseite verfügt über einen Ausschnitt der Bibel, der mehrere Verse lang ist. Viele Grafiken, Bilder, Plakate u.ä.
Erläuterndes	Fachbegriffsverzeichnis, Methodenverzeichnis

Tabelle 12: Überblick Moment mal! 2

In der Konzeption des Buches zeigt sich (wie auch schon im ersten Teil *Moment mal! 1*, siehe Kapitel 1.1.4), dass Hamideh Mohagheghi und Jonah Sievers als Berater*innen des Buches tätig waren (Kriterium 2). Hamideh Mohagheghi ist wissenschaftliche

⁷⁰⁸ Vgl. Moment mal! 2, S. 4ff.

Mitarbeiterin am Seminar für Islamwissenschaften mit dem Schwerpunkt Koranwissenschaften. Darüber hinaus engagiert sie sich für den islamisch-christlichen Dialog und ist Mitglied am Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften.⁷⁰⁹

In diesem Schulbuch wird der Islam in fünf von acht Kapiteln⁷¹⁰ aufgenommen (Kriterium 3). Eines davon widmet sich konkret dem Islam „Was glauben die anderen? – Abraham und die Muslime“⁷¹¹. Dieses Kapitel beschäftigt sich umfassend und aus verschiedenen Perspektiven mit dem Islam. Neben den religionskundlichen Aspekten wie bspw. das Beten,⁷¹² die fünf Säulen⁷¹³ oder das Wissen über eine Moschee⁷¹⁴ werden zudem die Diskurse um das Kopftuchtragen im Islam,⁷¹⁵ das Leben in Deutschland von Muslim*innen⁷¹⁶ und Vorurteile gegenüber dem Islam⁷¹⁷ thematisiert (Kriterium 3). Während der religionskundlichen Bearbeitung sowie den Diskursen, sollen die Schüler*innen reflektieren, Perspektiven übernehmen und Vergleiche anstellen.

Die Vergleiche treten in verschiedenen Kapiteln auf (Kriterium 5). Schon im dritten Kapitel, welches vordergründig von Geschlechterrollen handelt, wird die Geschichte von Hagar und ihrem Sohn Ismael aufgegriffen, um starke Frauen im Islam zu thematisieren. Der *Moment mal!*-Ausspruch lautet: „Eine biblische Person als „starke Frau im Islam“ – wie passt das zusammen?“⁷¹⁸ An dieser Stelle erkennen die Schüler*innen, dass die starke Frau (Hagar) in der Bibel sowie im Koran ihren Platz hat und sollen dies diskutieren. Darüber hinaus sollen sie sich über die religiösen Frauen aus dem öffentlichen Leben Irshad Manji, Rola El-Halabi und Tawakkul Karman informieren und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zur biblischen Figur Hagar benennen.⁷¹⁹ Die Auseinandersetzung mit dem Thema *starke Frauen* nimmt den Schüler*innen das Vorurteil, dass alle Musliminnen unterdrückt werden, indem es gegensätzliche Rollen darstellt (Kriterium 6). Im

⁷⁰⁹ Weitere Informationen unter: <https://kw.uni-paderborn.de/sit/hamideh-mohagheghi/>; Jonah Sievers ist Rabbiner in Berlin und Mitglied im Vorstand der Allgemeinen Rabbinerkonferenz Deutschlands.

⁷¹⁰ Im ersten, zweiten, dritten, fünften und sechsten Kapitel.

⁷¹¹ *Moment mal!* 2, S. 108.

⁷¹² Vgl. ebd., S. 116f.

⁷¹³ Vgl. ebd., S. 118f.

⁷¹⁴ Vgl. ebd., S. 120f.

⁷¹⁵ Vgl. ebd., S. 122f.

⁷¹⁶ Vgl. ebd., S. 124f.

⁷¹⁷ Vgl. ebd., S. 126.

⁷¹⁸ Ebd., S. 65. *Moment mal!*-Ausspruch: Das rote „Moment-mal!“ soll dich zum Nachdenken anregen. Denn die Dinge sind nicht immer so einfach, wie es scheint. Ein „Moment mal!“ ist als Anreiz zur Diskussion gedacht und will davor schützen, sich schnell mit einfachen Lösungen zufrieden zu geben.“ (*Moment mal!* 2, S. 3).

⁷¹⁹ Vgl. ebd., S. 65.

fünftens Kapitel wird ein ähnliches Thema behandelt. Dabei ist die Leitfrage, wie die beiden Religionen, das Christentum und der Islam, mit frauenfeindlichen Traditionen umgehen, die auch in Bibel und Koran ihren Platz haben. Dargestellt ist zum einen Paulus Brief an die Korinther 14,33-35, in welchem angewiesen wird, dass die Frauen bei Gemeindeversammlungen zu schweigen und sich unterzuordnen haben. Zum anderen wird Gal 3,26-28 aufgegriffen, worin Paulus betont, dass es durch die Verbindung mit Christi keine Rolle spielt, ob der Mensch Mann oder Frau ist. Dem gegenüber gestellt ist die Sure 4,34 in verschiedenen Übersetzungsvarianten. In einer ist der Mann bevollmächtigter über die Frau, welche sich ihm demütig ergeben hingibt, und im anderen steht der Mann der Frau solidarisch zur Seite, welche selbst Entscheidungen treffen kann. Dem gegenüber steht eine überlieferte Aussage Mohammeds, der die Rechte der Frauen als heilig ansieht und appelliert, dass den Frauen die Rechte gegeben werden, die ihnen zustehen. Dazu sollen sich die Schüler*innen überlegen, inwiefern das Christentum und der Islam frauenfeindliche Religionen sind.⁷²⁰ Die Diskussion anhand von einschlägigen Bibel- und Koranstellen über gesellschaftliche Probleme und Fragestellungen, befähigt die Schüler*innen über diese Themen auch außerhalb der Schule zu reflektieren und darüber weiter zu diskutieren. Darüber hinaus wird an dieser Stelle eine Gegenüberstellung der beiden Religionen hinsichtlich ihres Frauenbildes ermöglicht (Kriterium 5).

Auch in dem Kapitel, in welchem sich ausführlich dem Islam gewidmet wird, werden Vergleiche angestellt (Kriterium 5). Indem das Wirken und die Bedeutung Mohammeds der von Jesu gegenübergestellt wird, arbeiten die Schüler*innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Berufung Mohammeds und Abrahams heraus.⁷²¹ Gegenüber gestellt werden darüber hinaus die Glaubensbekenntnisse des Christentums, Judentums und des Islam, wobei die Schüler*innen erläutern sollen, was es schwierig machen könnte, gemeinsam zu beten. In dem Kontext und den dargestellten Suren, in denen Isa im Koran dargestellt wird, sollen die Schüler*innen die Taufe und Wundergeschichten Jesu mit ihnen vergleichen.⁷²² Darüber hinaus sollen die Schüler*innen die Rituale, Funktionen und Einrichtungen von Kirche, Synagoge und Moschee miteinander vergleichen.⁷²³

⁷²⁰ Vgl. ebd., S. 102f.

⁷²¹ Vgl. ebd., S. 113.

⁷²² Vgl. ebd., S. 114f.

⁷²³ Vgl. ebd., S. 121.

Letztlich sollen die Schüler*innen vergleichen, wie die abrahamitischen Religionen mit den Heiligen Schriften umgehen.⁷²⁴

Viele dieser Vergleiche sprechen aktuelle Diskussionen und mögliche Fragen der Schüler*innen an. Ebenso verhält es sich auf einer Doppelseite über das Kopftuch. Es sind Suren abgedruckt, die darstellen, dass Männer sowie Frauen ihre Scham bewahren sollen. Daraufhin sollen die Schüler*innen herausarbeiten, wie sich Männer sowie Frauen verhalten. Positiv auffällig ist in der Aufgabenstellung, dass nicht nur die Frau thematisiert wird, sondern dass das Bewahren der Scham für Männer sowie Frauen zu gelten scheint. Darüber hinaus ist ein Artikel von Kübra Gümüşay, einer muslimischen Journalistin, abgedruckt, in welchem sie verdeutlicht, aus welchen Gründen sie ein Kopftuch trägt. Sie erläutert, dass sie nicht von Menschen, die meinen, sie werde unterdrückt, befreit werden möchte.⁷²⁵ Im Zusatzmaterial sind außerdem zwei Texte veröffentlicht, die von Musliminnen geschrieben wurden. Der eine, ebenfalls von Kübra Gümüşay, indem sie davon berichtet, welche Bedeutung und Veränderung sich in der Wahrnehmung durch eine Begegnung ergeben kann und der andere Text, von Necla Kelek, einer Sozialwissenschaftlerin und Publizistin, welche den Islam kritisiert und ebenfalls für die Rechte von Frauen eintritt. Letzterer handelt von der Unterdrückung der Frauen in der Familie.⁷²⁶ Beide Texte bieten jedoch eine schriftliche Inneneinsicht (Kriterium 4) und führen dazu Vorurteile hinsichtlich kopftuchtragender Musliminnen stets als unterdrückt abzuwerten (Kriterium 6). Die Schüler*innen sollen aus dem Text herausarbeiten, welche Aussagen eigene Erfahrungen und welche Behauptungen sind. Die Texte bieten vielfältige Argumente und eine weitreichende Aufarbeitung um die Diskussion des Kopftuchtragens. Darüber hinaus sollen sie die Aussagen in Zusammenhang mit der ersten Schulbuchseite des Kapitels stellen – vornehmlich in Bezug zum Islam. Auf dieser Doppelseite ist dargestellt, dass ein paar muslimische Schüler*innen nicht mit auf Klassenfahrt fahren dürfen. Hierfür sollen sie die Gründe erörtern und angemessene Lösungen finden. Diese sollen sie im Laufe des Kapitels erarbeiten.⁷²⁷ Dieser Einstieg erscheint ambivalent. Zum einen ist die Herangehensweise, die möglichen Ursachen des Problems zu finden und daraus Lösungen abzuleiten eine Aufgabenstellung, die die Schüler*innen zum Reflektieren und

⁷²⁴ Vgl. ebd., S. 127.

⁷²⁵ Vgl. ebd., S. 123.

⁷²⁶ Vgl. Moment mal! 2, Lehrendenhandbuch, S. 134f.

⁷²⁷ Vgl. Moment mal! 2, S. 110f.

Nachdenken anregt und damit zu guten Ergebnissen führen kann (Kriterium 5), 10), 6). Zum anderen erscheint es schwierig, dies am Anfang des Kapitels einzubringen. Auf diese Weise wird das Klischee „Musliminnen dürfen nichts“ bestätigt (Kriterium 17) und die Schüler*innen steigen mit einem negativen Bild über den Islam und dessen Umgang mit Frauen ein, anstatt mit den reflektierten, vielfältigen und diskursiven Themen, die danach angesprochen werden, zu beginnen. Um diesem Effekt entgegenzutreten wäre eine Einordnung dieser Doppelseite an das Ende des Kapitels möglich. Die Schwierigkeit zwischen der bestehenden Realität, dass auch muslimische Frauen unterdrückt werden und der Aufarbeitung dessen, ohne, dass diese stets reproduziert werden, ist gegeben. Durch die lösungsorientierte Aufgabenstellung zu einer gemeinsamen Klassenfahrt, bei der Keine*r zuhause bleiben muss, sondern sich die Gemeinschaft so formiert, dass alle beteiligt sein können, ist eine positive Darstellungsweise. In der Lehrendenhandreichung ist diese Entscheidung begründet. Sie leiten mit einem Zitat von Andreas Feldtkeller ein: „Jeder Weg zum Verstehen von Fremden beginnt mit der Wahrnehmung der Differenz.“⁷²⁸ Die Schüler*innen sollen darüber hinaus erkennen, „dass die Orthopraxie des islamischen Glaubens grundsätzlich und insbesondere in Anbetracht westlicher Lebensumstände unterschiedlich ausgelebt wird.“⁷²⁹ Ebenso wird begründend dargelegt, dass die Behandlung über das Kapitel hinweg mit der Lösungsfindung und der fortlaufenden Beschäftigung mit dem Islam in einem Lerntagebuch dazu führt, dass die Schüler*innen persönlich reflektieren und Raum gelassen wird, um Einstellungen der Schüler*innen zu diesen Aspekten zu thematisieren.⁷³⁰ Somit findet eine Vorbereitung der Begegnung (Kriterium 11) statt und die Schüler*innen reflektieren mögliche Vorurteile (Kriterium 6). Kritisches Denken und die reelle Darstellung der Gesellschaft in Deutschland wird auch im Zusatzmaterial verdeutlicht. Auf einem Arbeitsblatt wird ein Gedankenspiel unternommen, wobei in einer Stadt eine Moschee mit einem Minarett gebaut werden soll, woraufhin der Bürgermeister der Stadt verschiedene Gruppierungen (u.a. den fiktiven Verband „Gegen Moscheebau“ und Vertreter der Muslim*innen) zu einem Gespräch einlädt. Die Schüler*innen sollen sich in Kleingruppen auf die verschiedenen Sitzungsteilnehmer*innen aufteilen, sich über Möglichkeiten und Grenzen des Moscheebaus und dem

⁷²⁸ Moment mal! 2, Lehrendenhandbuch, S. 116.

⁷²⁹ Ebd.

⁷³⁰ Vgl. ebd.

Muezzin in Deutschland informieren sowie eigene Stellungnahmen verfassen und diese Argumente auswerten.⁷³¹ Dabei wird sich sowohl mit der gesellschaftlichen Lage und den politischen Dimensionen des Glaubens beschäftigt als auch mit der Perspektivübernahme hinsichtlich der Streitkräfte. Darüber hinaus wird die Vorbereitung eines Dialogs gestaltet, indem verschiedene Positionen ausgelotet werden (Kriterium 11), 7), 6).

Die Perspektivübernahme ist auch in der Kapitelzusammenfassung gefragt. Die Schüler*innen sollen eine Talkshow zum Thema *Glaube und Leben von Muslimen* darstellen, indem sie unterschiedliche Rollen der Personen des Kapitels einnehmen und gleichzeitig die Diversität des Islam darstellen (Kriterium 7).⁷³²

Auch das Thematisieren von Vorurteilen und die Reflexion des eigenen Verhaltens findet Betrachtung. Auf einer Seite ist der Umriss eines Menschen dargestellt, von welchem viele Sprechblasen ausgehen, in denen verschiedene Vorurteile gegen den Islam und ihren Glaubensangehörigen ausgesprochen werden (Kriterium 6). Die Schüler*innen sollen sich mit ihnen auseinandersetzen, indem sie Aussagen richtigstellen. Dabei sollen sie auf eine sachliche und respektvolle Auseinandersetzung Wert legen.⁷³³ Darüber hinaus sollen sie zum Abschluss des Kapitels begründen, aus welchem Grund Muslim*innen nicht als *Mohammedaner* bezeichnet werden wollen (Kriterium 6).⁷³⁴ Da dies in diesem Buch nicht behandelt wurde, stellt es eine Reflexion dar, die die Schüler*innen mit ihrem Wissen und der Behandlung des Kapitels aufstellen müssen. Ihr eigenes Verhalten sollen sie dahingehend reflektieren, indem sie sich überlegen sollen, wie sie sich verhalten würden, wenn ein*e Freund*in sie*ihn zum Freitagsgebet einlädt und sie dort ankommen, während das Gebet schon begonnen hat, und dann ermuntert wird daran teilzunehmen.⁷³⁵ Diese Aufgabe eignet sich, um im Klassenverband darüber zu sprechen und zu diskutieren, wie sie sich bei einer konkreten Situation verhalten (Kriterium 11). Auch an anderen Stellen sollen die Schüler*innen reflektieren: In dem *Moment mal!* Kasten ist die Frage aufgeführt „Was ist, wenn ich die Regeln meiner Religion mal nicht einhalten kann?“⁷³⁶ Diese bezieht sich zum einen auf die Regeln, die auf der Doppelseite über den Islam dargestellt sind. Zum anderen beziehen sie sich auf die Regeln des Christentums, die die

⁷³¹ Vgl. *Moment mal!* 2, Lehrendenhandbuch, S. 133.

⁷³² Vgl. *Moment mal!* 2, S. 127.

⁷³³ Vgl. ebd., S. 126.

⁷³⁴ Vgl. ebd., S. 127.

⁷³⁵ Vgl. ebd.

⁷³⁶ *Moment mal!* 2, S. 119.

Schüler*innen womöglich selbst betreffen und kann daher in Ansätzen hinsichtlich der Wiedererkennung von Inhalten aus der anderen Religion in der eigenen genutzt werden (Kriterium 10).

Zum Thema Begegnung wurden verschiedene Aufgaben gestellt. Im Rahmen von vielfältigen Darstellungen von verschiedenen Muslim*innen in Deutschland wird die Aufgabe gestellt, dass sie eine Muslima oder einen Muslim in den Unterricht einladen und dazu Fragen vorbereiten sollen. Darüber hinaus sind Hinweise zum Führen eines Interviews gegeben (Kriterium 13).⁷³⁷ Der gegenseitige Austausch wird in der Kapitelzusammenfassung auch noch deutlicher gefördert. Die Schüler*innen sollen einen Moscheebesuch in ihrer Nähe planen und im Gegenzug ihre muslimischen Mitschüler zu einem Kirchenbesuch einladen.⁷³⁸ Dies ermöglicht gegenseitige Perspektivübernahmen (Kriterium 7) und ein Gespräch, dass sich durch gegenseitige Erfahrungen bereichern lässt (Kriterium 14). Auf diese Weise entsteht eine Art des kognitiven Dialogs, wenn der gegenseitige Besuch nicht nur geplant wird (wie in der Aufgabe geschrieben), sondern auch Durchführung findet. Im Kontext des Kopftuches sollen die Schüler*innen Musliminnen außerdem über ihre Kopftuchentscheidung befragen.⁷³⁹ Dies führt zwar nicht zu gegenseitiger Perspektivübernahme, kann die christlichen Schüler*innen allerdings in ihrem Umgang mit Musliminnen und ihrer Entscheidung sensibilisieren und ihnen helfen deren Innenperspektiven einzunehmen (Kriterium 4), 13). Im Lehrendenhandbuch ist ausführlich die Sensibilität und Aufklärung, die das Kopftuchtragen beinhaltet, erläutert und zeigt auf, dass kopftuchtragende Schüler*innen nicht in Rechtfertigungsdruck geraten sollen. Es wird zudem aufgeführt, dass die Haltungen der Schüler*innen von hoher Wichtigkeit sind, sodass das Gegenüber als eigenständige Person und vorurteilsfrei wahrgenommen wird.⁷⁴⁰ Zu dieser Thematik ist der zweite Text Kübra Gümüsays als Kopiervorlage vorhanden, der sich mit der verstehensvollen Auseinandersetzung mit Vorurteilen gegenüber Muslim*innen auseinandersetzt.⁷⁴¹

In verschiedenen Aspekten dieser Analyse wurde bereits deutlich, dass in diesem Schulbuch auf die Darstellung der Heterogenität geachtet wurde (Kriterium 7). So wird nicht

⁷³⁷ Vgl. ebd., S. 124f.

⁷³⁸ Vgl. ebd., S. 127.

⁷³⁹ Vgl. ebd., S. 123.

⁷⁴⁰ Vgl. Moment mal! 2, Lehrendenhandbuch, S. 121.

⁷⁴¹ Vgl. Moment mal! 2, Lehrendenhandbuch, S. 134.

nur der Umgang mit dem Kopftuch und die Erfahrungen mit ihrem Glauben aus verschiedenen Perspektiven betrachtet⁷⁴², sondern auch unterschiedliche Umgangsformen des Betens,⁷⁴³ das Bild der Frau⁷⁴⁴ und der Umgang mit Bibel- sowie Korantexten⁷⁴⁵ sind Bestandteil dessen. Zudem sollen sich die Schüler*innen mit verschiedenen Richtungen des Glaubens im Islam auseinandersetzen, indem sie Referate bspw. über Sunniten, Schiiten oder Aleviten halten.⁷⁴⁶ Darüber hinaus wird thematisiert, wie vielfältig die Gegenstimmen hinsichtlich des Islam sind. Auf diese Weise wird dargestellt, dass der Umgang mit dem Fremden in vielen Fällen problematisch ist. Als Beispiel wird die Aktion eines amerikanischen Pastors dargestellt, welcher 2010 einen „Burn a Koran Day“ einführen wollte. Auch zu dieser Darstellung sollen die Schüler*innen reflektieren, wie damit umgegangen werden kann und sollen Stellungnahmen schreiben, wie die Bewohner*innen der Stadt darauf reagieren könnten (Kriterium 6).⁷⁴⁷ Darüber hinaus werden im ersten Kapitel umstrittene Symbole in der Kapitelzusammenfassung thematisiert. Neben dem Beispiel des Kreuzes im Klassenraum in Bayern wird auch das Kopftuch aufgegriffen. In diesem Zuge sollen die Schüler*innen beurteilen, inwiefern solche Diskussionen berechtigt sind.⁷⁴⁸ Kritisieren lässt sich daran, dass das religiöse Symbol *Kopftuch* erst in die Betrachtung fällt, wenn es um umstrittene Themen geht. Zuvor werden in dem Kapitel zu religiösen Symbolen,⁷⁴⁹ Religion im Alltag⁷⁵⁰ und der Alltagssprache⁷⁵¹ nur christliche Aspekte hervorgehoben – islamische finden keine Betrachtung (Kriterium 17).

Im Rahmen der Doppelseite zum Thema wie Muslim*innen beten, wird auch die Pilgerfahrt thematisiert, wobei eine Inneneinsicht (Kriterium 4) der Erlebnisse eines Muslims präsentiert wird, der das erste Mal eine Pilgerreise unternimmt. Daraufhin sollen die Schüler*innen die Wirkung, die eine Pilgerfahrt haben kann, mit Erlebnissen vergleichen, die bei ihnen ähnliche Stimmungen und Gefühle auslösen können.⁷⁵² Es zeigt sich an

⁷⁴² Vgl. Moment mal! 2, S. 123.

⁷⁴³ Vgl. ebd., S. 116.

⁷⁴⁴ Vgl. ebd., S.122f + 103 + 65, Lehrendenhandbuch, S. 134f.

⁷⁴⁵ Vgl. Moment mal! 2, S. 102f.

⁷⁴⁶ Vgl. ebd., S. 127.

⁷⁴⁷ Vgl. ebd., S. 43.

⁷⁴⁸ Vgl. ebd., S. 27.

⁷⁴⁹ Vgl. ebd., S. 22f.

⁷⁵⁰ Vgl. ebd., S. 26.

⁷⁵¹ Vgl. ebd., S. 24f.

⁷⁵² Vgl. Moment mal! 2, S. 117.

dieser Stelle, dass die Schüler*innen reflektieren, welche Wirkung eine Pilgerreise hat und überlegen sollen, ob sie diese Gefühle auch schon gespürt haben.

In der didaktischen Handreichung ist positiv auffällig, dass häufig weiterführende Links zu Internetseiten⁷⁵³ oder Literaturempfehlungen⁷⁵⁴ gegeben werden (Kriterium 1).

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass dieses Schulbuch *Moment mal! 2* einen heterogen dargestellten Einblick in den Islam in unterschiedlichen Kapiteln gibt. Dabei finden vor allem Frauen, Gender und Vorurteile eine umfangreiche Betrachtung. Es wird lösungsorientiert gearbeitet, die Schüler*innen werden zu vielen Reflexionen sowie Vergleichen angeleitet, bereiten die Begegnung vor und kommen bedingt in den kognitiven Dialog. Auffällig ist zudem die Mitarbeit einer Muslimin, die in der Aufarbeitung des Islam beteiligt war.

⁷⁵³ Vgl. *Moment mal! 2*, Lehrendenhandbuch, S. 122.

⁷⁵⁴ Vgl. ebd., S. 119.

2.1.3 reli plus 2

Titel	reli plus 2. Evangelische Religion
Erscheinungsjahr	2014
Herausgeber*innen	Matthias Hahn und Andreas Schulte
Erarbeiter*innen	Uwe Böhm, Stefanie Pfister, Annike Rieß, Andreas Ziemer, Ruth Ziemer und Gerhard Ziener
Verlag	Klett
Gesamtseitenanzahl	208
Kapitelanzahl/Kapitellänge	16/9-11 Seiten
Kapitelaufistung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alles in mir will zu dir 2. Auf der Suche nach... 3. Gott – mehr als alles 4. Wie wird das Leben echt? 5. Zu etwas stehen 6. Die Bibel im Widerstreit 7. Follower. Geschichten vom Aufbruch 8. Wunder. Fesseln abstreifen 9. Wie sollen wir mit unserer Freiheit umgehen? 10. Das Gute leben – das gute Leben 11. Kirche 2.0 12. Vielfalt tut dem Glauben gut 13. Judentum heute 14. Vielfältiger Islam 15. Ins Leben springen 16. Das Ende ist nicht das Ende
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	3, 14, 15, 16 (4 von 16 Kapitel)
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • Bezug zu Fragen der Schüler*innen • Neues Lernen über Gott, Bibel, Kirche, Gerechtigkeit, Zukunft, Jesus Christus, die Religionen Islam und Judentum⁷⁵⁵
Textformate	Autor*innentext (im Stil von Zeitungsartikeln), Texte Dritter (Autor*innen), Bibelverse, Dialoge, Informationskästen, Gebete
Arbeitsaufträge/Operatoren	Diskutieren, Gebet formulieren, Deuten, Begründen, Erörtern, Aufgaben zur Verdeutlichung eines Aspekts (Dialog schreiben, fiktives Telefongespräch führen u.ä), Recherchieren, Darstellen, Vergleichen
Auffälligkeiten	große Schrift, einfache Texte, viele Autor*innentexte, wenig Texte Dritter
Erläuterndes	Reli-Lexikon, Methodenverzeichnis

Tabelle 13: Überblick reli plus 2

⁷⁵⁵ Vgl. Reli plus 2, S. 6ff.

Der Islam wird in *reli plus 2* auf acht Doppelseiten thematisiert. Dabei ist er zum einen Gegenstand eines eigenen Kapitels *Vielfältiger Islam* und zum anderen (dreimal) Teil von Kapiteln, dessen vordergründiges Thema nicht der Islam ist (Kriterium 3).

Die Buchseiten, auf denen der Islam thematisiert wird, werden vor allem durch religionskundliche Materialien und Aufgabenbereiche bestimmt. Auffallend ist dies an Aufgabenstellungen wie „Beschreibe das Leben Mohammeds in Grundzügen.“⁷⁵⁶, „Nenne mindestens drei Überlegungen [...]“⁷⁵⁷ oder „Welche der in dem Kasten genannten Namen Allahs kannst du in der Fatiha entdecken?“⁷⁵⁸ Das Kapitel, welches sich dem Islam widmet, thematisiert hinsichtlich des Vergleichsaspektes (Kriterium 5) lediglich, dass auch das Christentum Spaltungen und Trennungen hervorgebracht hat, nachdem verschiedene Glaubensrichtungen im Islam dargestellt wurden.⁷⁵⁹ Andere Vergleiche zwischen Islam und Christentum werden in dem Schulbuch nicht aufgeführt. Im didaktischen Kommentar hingegen ist in einer weiterführenden Aufgabe aufgeführt, dass die Schüler*innen in drei Gruppen aufgeteilt werden und jede Gruppe einen der Texte des Schma Jisrael, der Fātiha und des Vaterunser bearbeiten. Anschließend soll dies an der Tafel verglichen werden und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede erkannt werden (Kriterium 5).⁷⁶⁰ Darüber hinaus ist den Lehrenden als weiterführender Tipp das Medienprojekt Wuppertal vorgeschlagen, in welchem in einer Filmreihe „Was glaubst du?“ Ausschnitte aus Gesprächen von jungen Muslim*innen, Jüd*innen, Christ*innen, Buddhist*innen, Hindus und Nicht-Religiösen gezeigt werden, die von ihrem Leben in Deutschland erzählen (Kriterium 1).⁷⁶¹ Hinsichtlich des Dialogs sind drei Aspekte zum Ausdruck gekommen. Zum einen sollen die Schüler*innen eine*n Muslim*in nach dem Stellenwert der fünf Säulen befragen (Kriterium 13). Darüber hinaus sollen die Schüler*innen mithilfe eines Interviewleitfadens eine Muslima oder einen Muslim interviewen (Kriterium 13). Dabei sollen sie herausfinden, was die islamische Religion kennzeichnet, wie die Zugehörigkeit zum Islam gezeigt wird und welche Erfahrungen die Interviewten im Umgang mit Nicht-Muslim*innen gemacht haben. Im Anschluss sollen sie erläutern, was sie am Interview überrascht hat, wie sie sich gefühlt haben und was sie Neues erfahren haben, sodass die

⁷⁵⁶ Ebd., S. 150.

⁷⁵⁷ Ebd., S. 155.

⁷⁵⁸ Ebd., S. 34.

⁷⁵⁹ Vgl. ebd., S. 154.

⁷⁶⁰ Vgl. *reli plus 2*, Lehrendenhandbuch, S. 51.

⁷⁶¹ Vgl. ebd., S. 52.

Schüler*innen die Erkenntnisse reflektieren (Kriterium 9).⁷⁶² Zum anderen stellt sich eine Vorbereitung der Begegnung (Kriterium 11) dar, indem die Schüler*innen in ihrer Umgebung „Spuren muslimischen Lebens“⁷⁶³ beobachten und vorstellen sollen.⁷⁶⁴ Darüber hinaus ist im didaktischen Kommentar die weiterführende Aufgabe vorgeschlagen, über die Idee eines gemeinsamen Religionsunterrichts für Christ*innen und Muslim*innen zu diskutieren.⁷⁶⁵ Auch, wenn ein Interview es nicht ermöglicht, gegenseitig die Perspektiven zu übernehmen und in einen Dialog einzusteigen, so wird den Schüler*innen auf diese Weise die Möglichkeit gegeben, Vorurteile abzubauen (Kriterium 6) und schlussendlich die Perspektive von Muslim*innen einnehmen zu können sowie sie besser in Fragen um Glaubensinhalten zu verstehen (Kriterium 8). Ebenso führt die Frage nach dem Gefühl beim Interviewen und des neu Gelernten in die Reflexion (Kriterium 7). Sie reflektieren an dieser Stelle zwar die eigenen Gefühle, haben aber durch die sachliche Ausrichtung des Interviews kaum die Möglichkeit auf Inneneinsichten der Interviewpartner*innen in Hinsicht auf Emotionen, Empfindungen und Umgang mit der anderen Religion einzugehen.

Wird das Kriterium der inneren Differenziertheit (Kriterium 7) betrachtet, zeigt sich hinsichtlich der Heterogenität, dass bei der Thematisierung des Glaubens die Gruppe der Muslim*innen in *Sunniten*, *Schiiten* und *andere* aufgesplittet wird.⁷⁶⁶ Nicht deutlich wird, weder auf dieser noch auf anderen Schulbuchseiten, dass es noch weitere Gruppen gibt und auch innerhalb der Glaubensrichtungen Unterschiede der Ausprägung und Intensitäten verschiedener Einstellungen bestehen können (Kriterium 7). Die Schüler*innen sollen in Bezug darauf am Anfang des Kapitels Bilder mitbringen, die ihrer Meinung nach für den Islam typisch sind.⁷⁶⁷ Auf diese Weise soll ihnen die Vielfalt des Islam deutlich werden.⁷⁶⁸ Diese Bildersammlung soll mit einer weiteren Bildersammlung, welche die Schüler*innen für das Christentum erstellen, verglichen werden (Kriterium 5).⁷⁶⁹ Auf diese Weise wird aber nicht nur Vielfalt deutlich, sondern Stereotypen und Vorurteile können gestärkt werden, indem möglicherweise lediglich Bilder dieser mitgebracht werden

⁷⁶² Zugehöriges Material reli plus 2, CD KV115.

⁷⁶³ Reli plus 2, S. 156.

⁷⁶⁴ Vgl. ebd.

⁷⁶⁵ Vgl. reli plus 2, Lehrendenhandbuch, S. 173.

⁷⁶⁶ Vgl. reli plus 2, S. 154.

⁷⁶⁷ Vgl. reli plus 2, Lehrendenhandbuch, S. 167.

⁷⁶⁸ Vgl. ebd.

⁷⁶⁹ Vgl. ebd.

(Kriterium 17). Der Vergleich scheint darüber hinaus ebenso wenig sinnvoll, da nicht garantiert werden kann, dass die Schüler*innen vergleichbare Bilder mitbringen und somit auf etwas hin verglichen wird, was nicht vollständig ist bzw. Vergleichspunkte nicht erkannt werden können.

Auf der letzten Seite des Kapitels wird vorgeschlagen, dass die Schüler*innen eine Ausstellung zum Titel *Vielfältiger Islam* erstellen, indem sie verschiedene Menschen muslimischen Glaubens portraituren. Es soll die jeweilige Bedeutung des Islam für die Person herausgearbeitet werden (Kriterium 7).⁷⁷⁰ Den Schüler*innen wird in diesem Schulbuch allerdings nicht ausgearbeitet, welche verschiedenen Dimensionen der muslimische Glaube mit sich bringen kann. Auf diese Weise kann auf Grundlage des Buches keine außerordentliche Heterogenität der Bedeutung des Islam herausgestellt werden. Im weiterführenden didaktischen Material wird eine weitere Aufgabe vorgestellt, zu welcher ein Arbeitsblatt gegeben ist, auf welchem die Schüler*innen „unterschiedliche Bilder, die zeigen, wie Menschen ihrem (Nicht-)Glauben Ausdruck verleihen“⁷⁷¹ betrachten und weitere Ausdrucksformen finden sollen: Ein Koran, eine Kerzen mit einem Kreuz darauf, Jesus als Tattoo, ein Kreuz als Kettenanhänger, zwei kopftuchtragende Frauen, eine Kirche, ein bei der Bahnhofsmission arbeitender Mensch und ein T-Shirt mit dem Aufdruck „Ich erhoffe nichts / Ich fürchte nicht / Ich bin frei“⁷⁷². Dabei stellen lediglich zwei Bilder den (Nicht-)Glauben dar: Das T-Shirt mit dem Zitat und bei der Bahnhofsmission arbeitende Mensch, wobei auch die Bahnhofsmission eine ev. christliche Organisation ist (Kriterium 7)+10).⁷⁷³ Dementgegen wird vergleichsweise häufig die Schwierigkeit des Ausdrückens von Glaubensinhalten in der Öffentlichkeit aufgegriffen. So werden die Schüler*innen dahingehend sensibilisiert, wie sich gläubige Musliminnen fühlen können, wenn sie ein Kopftuch tragen, sowie der Überlegungen wie die Gesellschaft dahingehend argumentiert.⁷⁷⁴ Als alternativer Aufgabenvorschlag wird im didaktischen Kommentar angeregt, ein Arbeitsblatt zu nutzen, auf welchem junge Musliminnen von ihren Erfahrungen mit dem Kopftuch erzählen. Dabei erzählen sie, wie die Gesellschaft mit ihrer Entscheidung, ein Kopftuch zu tragen, umgeht. Eine häufige Reaktion ist u.a. das

⁷⁷⁰ Vgl. reli plus 2, S. 157.

⁷⁷¹ Reli plus 2, Lehrendenhandbuch, S. 173.

⁷⁷² Ebd., S. 175.

⁷⁷³ Vgl. reli plus 2, Lehrendenhandbuch, S. 173, 175.

⁷⁷⁴ Vgl. reli plus 2, S. 155.

Unverständnis zur freien Entscheidung zum Tragen des Kopftuchs. Dies sind Innenperspektiven, die aus Interviews mit jungen Menschen für das Buch „if god is a dj...“ zustande kamen.⁷⁷⁵ Auf diese Weise werden Innenperspektiven in schriftlicher Form deutlich (Kriterium 4).

Hinsichtlich des Ramadans wird über die offensichtlichen Fakten hinaus nur dargestellt, dass der Ramadan für viele Fußballprofis zur Belastungsprobe wird.⁷⁷⁶ Kritisch ist an dieser Aufgabe zum Ramadan zu bemerken, dass der Ramadan nicht nur für Fußballprofis eine Belastungsprobe darstellt, sondern dies alle Muslim*innen betrifft, die im Monat Ramadan fasten. Das zusätzliche Erbringen einer Leistung ist auch nicht auf den Profifußball zu minimieren. Im Lehrendenhandbuch wird in einem Nebensatz erwähnt, dass auch andere Sportarten mit in den Blick genommen werden können,⁷⁷⁷ wodurch allerdings noch nicht die alltägliche Schwierigkeit und Überwindung des Ramadans für jede*n teilnehmende*n Muslim*in thematisiert wurde.

Im Rahmen der Darstellung der Pilgerreise, sollen die Schüler*innen die Perspektive des dargestellten Pilgers Senad Hadzic übernehmen, indem sie zum einen Gründe für die Motivation seines Pilgerns finden und zudem einen Tagebucheintrag über seine Ankunft in Mekka schreiben sollen. Die Informationen lassen sich zu einem großen Teil aus dem Reisebericht von Senad Hadzic entnehmen (Kriterium 7).⁷⁷⁸ Auf diese Weise nehmen sie zwar die Perspektive des*der Anderen ein, allerdings nicht in dem Sinne der Analysekriterien in Anlehnung an Bernhardt und von Stosch, da sie dies nicht in wechselseitigem Austausch erleben.

Im didaktischen Kommentar wird deutlich, dass es zu jeder Doppelseite weiterführende Literatur für Lehrende gibt, die entweder theoretische Weiterbildungsmöglichkeiten⁷⁷⁹ oder aber auch Recherchetipps⁷⁸⁰ und filmisches Material zur Aufarbeitung⁷⁸¹ bieten (Kriterium 1).

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass dies ein religionskundliches Schulbuch ist, welches mit wenigen Vergleichen den Islam darstellt. Dabei werden weder die Heterogenität und

⁷⁷⁵ Vgl. reli plus 2, Lehrendenhandbuch, S. 173.

⁷⁷⁶ Vgl. reli plus 2, S. 156.

⁷⁷⁷ Vgl. reli plus 2, Lehrendenhandbuch, S. 171.

⁷⁷⁸ Vgl. reli plus 2, S. 152.

⁷⁷⁹ Bspw.: Ein Buch über die Einführung in den Islam, vgl. reli plus 2, Lehrendenhandbuch, S. 168.

⁷⁸⁰ Bspw.: Website mit Literaturangaben, Vgl. reli plus 2, Lehrendenhandbuch, S. 172.

⁷⁸¹ Bspw.: Eine DVD zum Thema der 5 Säulen im Islam, vgl. reli plus 2, Lehrendenhandbuch, S. 170.

Diversität des Islam umfangreich dargestellt noch Vorurteile ausreichend abgebaut. Kritisch beleuchtet werden sollte insbesondere die Darstellung der Belastung des Ramadans ausschließlich für Profisportler(*innen) und die bedingte Bestätigung von Stereotypen. Hinsichtlich der Begegnung sollen die Schüler*innen ein Interview und eine Befragung durchführen, welche sie zudem reflektieren sowie die Beziehung durch die Suche nach muslimischen Spuren in ihrer Umgebung vorbereiten sollen.

Es zeigt sich ein Buch, dass den Kriterien eher negativ als positiv in Anschlag gebracht werden kann.

2.2 Das Christentum in islamischen Religionsbüchern

2.2.1 Saphir 7/8

Titel	Saphir 7/8. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime
Erscheinungsjahr	2011
Herausgeber*innen	Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr
Erarbeiter*innen	Ina Al-Moneyyer, Sara El Abrache, Stefanie Alhayari, Luise Becker, Sarah Djavid Khayati, Nadja Farahat, Zilka Idrizović, Miyesser Ildem, Dzeneta Kondza, Haris Kondza, Ute Jarallah, Çiğdem Merçan-Ribbe, Mirsad Niksić
Verlag	Kösel
Gesamtseitenanzahl	216
Kapitelanzahl/Kapitel- länge	15/10-14 Seiten
Kapitelauf- listung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gott^{ﺍﻟﻠﻪ} schenkt Weisheit 2. Freundschaft und Liebe 3. Gutes tun – was noch? 4. Leben zwischen Sucht und Sinn 5. Frauen am Ball 6. Weniger ist mehr 7. Gut in Form 8. Geschickte Botschafter 9. Qur'ān lernen 10. Sunna – Entscheidungsfragen 11. Aus der Geschichte lernen 12. Muslimisches Leben in Europa 13. Jüdinnen und Juden 14. Christinnen und Christen 15. Zeitlebens feiern
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	<ul style="list-style-type: none"> • Kapitel 13 und 14 sind explizit interreligiös ausgerichtet • in den Kapiteln 5, 6, 8, 9, 11, 12, 15 sind implizit interreligiöse Aspekte enthalten
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • die Kapitel 13 und 14 werden so dargestellt, wie die Religionen sich selbst verstehen, um das Selbstverständnis der anderen Religion kennenzulernen • Auseinandersetzung, Diskussion, Standpunkte finden • Lebensweltbezug⁷⁸²
Textformate	Verse/Texte aus heiligen Schriften, Autor*innentexte, Texte Dritter (Literat*innen, Schriftsteller*innen, Journalist*innen), Gebete, Gedichte, Filmausschnitte

⁷⁸² Vgl. Saphir 7/8, S. 3.

Arbeitsaufträge/Operatoren	Meinung darstellen, Herausarbeiten, Beschreiben, Diskutieren, Standbilder, Reflektieren, (interreligiöse) Projektvorschläge, Vergleichen
Auffälligkeiten	Nicht-Muslimische Quellen (siehe Textformate), vielfältig interpretierbare Aufbereitungen (Überschriften, Seitengestaltung u.ä.)
Erläuterndes	Lexikon (deutsch, arabisch, türkisch)

Tabelle 14: Überblick *Saphir* 7/8

Das islamische Religionsbuch *Saphir* 7/8 zeigt, dass Passagen, die das Christentum betreffen, von Werner Haußmann⁷⁸³ „durchgesehen“⁷⁸⁴ wurden (Kriterium 2).

Das Schulbuch besteht aus 15 Kapiteln. In acht von ihnen lassen sich interreligiöse Aspekte (hinsichtlich des Christentums) finden.⁷⁸⁵ Das 14. Kapitel ist ein explizit zum Christentum ausgearbeitetes Kapitel. In den anderen Kapiteln wird das Christentum oder der*die Andersgläubige*r im Rahmen von islamischen oder interreligiösen Aspekten aufgegriffen (Kriterium 3). Den Lehrenden werden weiterführende Literaturhinweise gegeben, um sich über den Inhalt des Buches hinaus zu informieren (Kriterium 1).

Neben religionskundlichen Darstellungen des Christentums werden vor allem vergleichende oder gegenüberstellende Aufgaben und Perspektiven angewendet. Aber auch dialogische Herangehensweisen werden gewählt.

Schon eingangs in der Lehrendenhandreichung wird hervorgehoben, dass an vielen Stellen des Buches interreligiöse Aspekte in den Blick genommen werden.

„Dies liegt nicht nur in den diversen Vorgaben amtlicher Lehrpläne begründet, sondern auch in der Überzeugung der Herausgeberinnen sowie des Verlages, dass religiöse Erziehung sich heutzutage immer in einem multireligiösen Umfeld zu bewähren hat.“⁷⁸⁶

Somit sei es wichtig zu wissen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Andersgläubigen bestehen.⁷⁸⁷ Auch den Schüler*innen wird eine Einführung gegeben, bei welcher betont wird, dass das Christentum und Judentum in Kapiteln 13 und 14 auf die Weise vorgestellt werden, wie die Religionen sich selbst verstehen: „Eine Besonderheit im *Saphir* 7/8 ist, dass in den Kapiteln 13 und 14 das Judentum und das Christentum vorgestellt werden, und zwar so, wie die jeweilige Religion sich selbst versteht. Ihr lernt also das

⁷⁸³ Dr. Werner Haußmann ist Studiengangskoordinator am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts.

⁷⁸⁴ *Saphir* 7/8, S. 2.

⁷⁸⁵ In den Schulbuchkapiteln 5, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 15. Das 13. Kapitel ist hinsichtlich des Judentums interreligiös aufgebaut.

⁷⁸⁶ *Saphir* 7/8, Lehrendenhandbuch, S. 16.

⁷⁸⁷ Vgl. ebd.

Selbstverständnis der anderen Religion kennen.“⁷⁸⁸ An dieser Stelle werden Verbindungen zur Komparativen Theologie deutlich, nach welcher es besonders wichtig ist, die andere Religion so zu verstehen, wie sie es selbst tut.

Das Kapitel des Christentums ist anfangs religionskundlich aufgebaut, indem eine Einführung in das Christentum allgemein und einzelne Aspekte, wie Jesus, Glaube oder die Konfessionen gegeben wird.⁷⁸⁹ Dort werden allerdings schon Impulse gegeben, bei welchen die Schüler*innen ihre christlichen Mitschüler*innen nach ihrem Glauben⁷⁹⁰ und Jesus⁷⁹¹ (be-)fragen sollen (Kriterium 13). Im Lehrendenhandbuch ist zudem angeregt, dass die Schüler*innen auch ihre Mitschüler*innen über den Gottesdienst befragen. Demnach fragen die Schüler*innen über das Religionskundliche hinaus ab, was die Mitschüler*innen besonders gerne am Gottesdienst mögen, aber auch, was sie sich anders wünschen würden. Auf diese Weise werden ihnen ein persönlicher Zugang und eine Innenperspektive ermöglicht (Kriterium 4), wofür in der Handreichung auch eine Kopiervorlage vorhanden ist. Darüber hinaus wird angeregt, christliche Einrichtungen zu besuchen und selbst herauszufinden, wo christliches Leben in ihrem Umfeld stattfindet (Kriterium 12).⁷⁹² Die Begegnung und das über die Religion und den Glauben Sprechen stellt dabei eine Ebene der Vorbereitung auf den Dialog dar (Kriterium 11). Zwar überschreitet das Interview durch die Möglichkeit auf Inneneinsichten auch die Grenze der bloßen Kenntniserweiterung über die andere Religion, lässt aber keine gegenseitigen/wechselseitigen Perspektivübernahmen/Austausch zu. Auch die Darstellung des Arbeitsblattes, auf dem die Fragen und ein Platz für die Antworten gegeben sind, ermutigt den*die Schüler*in nicht dazu, weitere Nachfragen zu den gegebenen Antworten zu stellen (Kriterium 13). Die Vorbereitung auf den Dialog wird noch an anderen Stellen des Buches sichtbar: Auch im Rahmen der Darstellung von Isa wird den Schüler*innen die Aufgabe gestellt, ihre christlichen Mitschüler*innen nach der Bedeutung Jesu im Christentum zu befragen (Kriterium 13).⁷⁹³ Abschließend werden ihnen zwei Arbeitsblätter gegeben, auf welchen sie zum einen Geschichten über Jesus kennenlernen und sich in ihn hineinversetzen⁷⁹⁴ und

⁷⁸⁸ Saphir 7/8, S. 3. Hervorhebung im Original.

⁷⁸⁹ Vgl. ebd., S. 172ff.

⁷⁹⁰ Vgl. ebd., S. 172.

⁷⁹¹ Vgl. ebd., S. 174.

⁷⁹² Vgl. Saphir 7/8, Lehrendenhandreichung, S. 238.

⁷⁹³ Vgl. Saphir 7/8, S. 96.

⁷⁹⁴ Vgl. Saphir 7/8 Lehrendenhandbuch, S. 248.

zum anderen die Bedeutung verschiedener Namen für Jesus erklären sollen. An dieser Stelle findet ebenso ein Rückbezug zur eigenen Religion statt, indem die Schüler*innen sich auch über verschiedene Namen Isas im Koran erkundigen sollen (Kriterium 10).⁷⁹⁵ Aber auch das Suchen nach Lösungen, wie zum Beispiel des friedlichen Zusammenlebens, erfährt Anwendung: Die Schüler*innen sollen überlegen inwiefern verschiedene Aussagen aus der Thora, dem Neuen Testament und dem Koran zu einem guten Zusammenleben verhelfen können und welches gemeinsame Ziel sie verfolgen (Kriterium 11), 5).⁷⁹⁶

Zudem sollen die Schüler*innen eine*n Pfarrer*in nach dessen*deren Verständnis der Heiligen Schriften befragen (Kriterium 13).⁷⁹⁷ Den*die Pfarrer*in sollen die Schüler*innen ebenfalls befragen, wenn sie gemeinsam zu einem christlichen Gottesdienst gehen. Dazu wird die Anregung gegeben, dass die Darstellung der Festtage auch in einem gemeinsamen Projekt in Kooperation mit christlichen und jüdischen Lerngruppen durchgeführt werden kann.⁷⁹⁸ An dieser Stelle kann es bei geschickter Moderierung der Lehrkräfte zu einem kognitiven bzw. empathischen Dialog kommen (Kriterium 14)+15), indem sie die Schüler*innen ermuntern in interreligiösen Gruppen zu arbeiten und sich über die Themen auszutauschen. Zum Austausch kann es auch bei der Aufgabe kommen, dass die Schüler*innen eine*n christliche*n Mitschüler*in fragen sollen, ob er*sie mit in den christlichen Gottesdienst genommen werden kann, um einen Eindruck des Sonntagsgottesdienstes zu gewinnen.⁷⁹⁹ Markierungen des empathischen Dialogs (Kriterium 15) sind in diesem Schulbuch allerdings auch deutlicher vorhanden: Im Rahmen der Gestaltung von Plakaten zu trennenden und verbindenden Aspekten der Religionen unterschiedlicher religiöser Lerngruppen, sollen diese Aspekte im Anschluss vorgestellt werden und ein Austausch darüber zustande kommen.⁸⁰⁰ Dies bietet den Schüler*innen der unterschiedlichen Religionen die Möglichkeit festzustellen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede und deren Gewichtung möglicherweise in der jeweils anderen Religion vorgeommen werden. Die Schüler*innen sollen mit Christ*innen über das christliche Glaubensbekenntnis diskutieren und sich vor allem auch über die für sie unverständlichen und

⁷⁹⁵ Vgl. ebd., S. 249.

⁷⁹⁶ Vgl. Saphir 7/8, S. 106.

⁷⁹⁷ Vgl. ebd., S. 116.

⁷⁹⁸ Vgl. ebd., S. 257.

⁷⁹⁹ Vgl. ebd., S. 191.

⁸⁰⁰ Vgl. Saphir 7/8 Lehrendenhandbuch, S. 244.

ihrem Glauben widersprechenden Teile beschäftigen. Im Anschluss daran sollen sie in Rückbezug auf ihre eigene Religion überlegen, welche Überzeugungen im Glauben wichtig sind (Kriterium 10).⁸⁰¹

Lösungsorientiert arbeiten sollen die Schüler*innen auch in anderen Kapiteln. So sollen sie zum einen diskutieren, wie heutzutage Austausch zwischen den Religionen und Kulturen stattfindet, und zum anderen anschließend Ziele sammeln, die wichtig für Menschen sind – unterschiedslos, zu welcher Religion sie gehören (Kriterium 11).⁸⁰² Ebenso ist im Schulbuch eine Seite gegeben, auf welcher den Schüler*innen sechs Ebenen von Religion (sachlich/verstehen, subjektiv/erleben, pragmatisch/entscheiden, traditionsbewahrend/erinnern, wahrnehmend/betrachten, zielgerichtet/wollen) beschrieben werden, um Diskussionen zu erleichtern. Dazu sind Fragen, die das religiöse Leben⁸⁰³ betreffen (bspw. „Sind Paradies und Hölle weit entfernte Orte im Jenseits oder Zustände der Person im Diesseits?“⁸⁰⁴) abgebildet. Bezüglich des Dialogs ist auch die Frage nach interreligiösem Zusammenleben gestellt: „Wie soll das Verhältnis zwischen Muslimen, Juden und Christen gestaltet werden?“⁸⁰⁵ (Kriterium 11). Dazu wird den Schüler*innen ein Arbeitsblatt zur Verfügung gestellt, um anhand der sechs Ebenen Lösungsstrategien zu entwickeln.⁸⁰⁶ Auch in der Sachinformation sind den Lehrenden die Ebenen ausführlich erklärt, um die Schüler*innen vorzubereiten Konflikte zwischen den Ebenen zu vermeiden.⁸⁰⁷ Auf diese Weise kommen die Schüler*innen zwar nicht in den Dialog, sind allerdings auf Diskussionen im Dialog vorbereitet und wissen, auf welchen Ebenen sie sich bewegen (Kriterium 11).

Das schon benannte Kapitel des Christentums hat sich zum Ziel gesetzt, sich nach der religionskundlichen Auseinandersetzung mit dem Christentum mit der Innensicht, also der „Deutung von Jesu Tod und Auferweckung aus christlicher Perspektive,“⁸⁰⁸ zu beschäftigen. Im Rahmen dessen werden Texte aus der Bibel (bspw. Lk 24, 1-12) und das Glaubensbekenntnis diskutiert (Kriterium 4).⁸⁰⁹ In Zusammenhang damit sollen die

⁸⁰¹ Vgl. Saphir 7/8, S. 182 + Lehrendenhandbuch, S. 244.

⁸⁰² Vgl. Saphir 7/8 Lehrendenhandbuch, S. 198.

⁸⁰³ Vgl. Saphir 7/8, S. 142 + Lehrendenhandbuch, S. 182.

⁸⁰⁴ Saphir 7/8, S. 142.

⁸⁰⁵ Ebd.

⁸⁰⁶ Vgl. Saphir 7/8 Lehrendenhandbuch, S. 192.

⁸⁰⁷ Vgl. ebd., S. 182.

⁸⁰⁸ Ebd., S. 240.

⁸⁰⁹ Vgl. ebd., S. 176ff.

Schüler*innen auch den Bezug zum Islam herstellen (Kriterium 10). So sollen sie nicht nur etwas über Jesus im Christentum lernen, sondern auch im Koran nachschlagen, was dort über ihn gesagt wird.⁸¹⁰ Im Lehrendenhandbuch wird hier auf die Schwierigkeit hingewiesen, dass die Vorstellungen von Kreuzigung und Auferstehung sich widersprechen.⁸¹¹ Darüber hinaus wird auch die Schwierigkeit dargestellt, dass die Schüler*innen darüber diskutieren sollen, warum Jesus sich nicht gewehrt hat, um sich einem der wichtigsten Themen des Christentums nähern, ohne Urteile der Abwertung zu geben.⁸¹²

Auch hinsichtlich des Glaubensbekenntnisses, welches ebenso in Teilen dem islamischen Glauben widerspricht, sollen Bezüge zurück zur eigenen Religion vorgenommen werden, indem die Schüler*innen überlegen sollen, welche Aspekte daraus auch im Islam bekannt sind (Kriterium 10).⁸¹³ An dieser Stelle sollen die Schüler*innen nun auch in Diskussion mit christlichen Schüler*innen kommen, um über die Aussagen zu sprechen, zu denen sie Fragen haben, was zum kognitiven Dialog führt (Kriterium 14).⁸¹⁴ Hervorzuheben bleibt, dass die Aufgabe positiv und ergebnisoffen formuliert ist, ohne die Widersprüchlichkeit zu betonen: „Sucht das Gespräch mit Christinnen und Christen an eurer Schule und diskutiert über Aussagen, zu denen ihr Fragen habt.“⁸¹⁵ Auch als Hinweis für Lehrende gibt es diese Information: „Auch hier sollte kein Vergleich im Sinne von „richtig oder falsch?“ stattfinden, denn es geht um Glaubensaussagen, die die Gläubigen über ihre jeweilige Religion treffen.“⁸¹⁶ So zeigt auch die Aussage „wobei Möglichkeit besteht, Eigenes neu in einem etwas anderen Licht zu sehen“⁸¹⁷ den Platz für Reflexionen (Kriterium 9). Dies sind zum einen Ansätze des kognitiven Dialogs (Kriterium 14) und zum anderen die Reflexion von dem Anderen etwas in meiner Religion wiederzuentdecken (Kriterium 10). Eine kritische Bearbeitung mit Widersprüchlichem zur eigenen Religion und der empathische Dialog (Kriterium 15) finden außerdem im Rahmen der Dreieinigkeit Gottes im Christentum statt. Die Schüler*innen lesen zuerst ein Interview mit einer Lehrer*in, in welchem sie die Dreieinigkeit Gottes erklärt, befassen sich im Anschluss mit dem Koran und dem Gebot „Sagt nicht drei!“ (4:171) und sollen sich schlussendlich mit Christ*innen

⁸¹⁰ Vgl. ebd., S. 176.

⁸¹¹ Vgl. Saphir 7/8 Lehrerhandreichung, S. 242.

⁸¹² Vgl. Saphir 7/8, S. 176.

⁸¹³ Vgl. ebd., S. 182.

⁸¹⁴ Vgl. ebd.

⁸¹⁵ Ebd.

⁸¹⁶ Saphir 7/8 Lehrendenhandbuch, S. 244.

⁸¹⁷ Ebd.

darüber austauschen (Kriterium 15) und recherchieren, in welchem historischen Kontext solche Textaussagen geschrieben wurden.⁸¹⁸ Hinsichtlich dessen ist zudem ein Arbeitsblatt gegeben, auf welchem die Schüler*innen zusammenfassen sollen, wie Christ*innen den dreieinigen Gott verstehen und leisten damit eine Perspektivübernahme (Kriterium 8). Auch dabei sollen sie wieder den Rückbezug zur eigenen Religion leisten und erklären, wie das Gebot „Sagt nicht drei!“ (4:171) heute zu verstehen ist und welche Umstände dabei angesprochen werden (Kriterium 10), 7).⁸¹⁹ Jesus wird auch im 8. Kapitel als Vorstellung von Unterschieden genutzt. Die Schüler*innen erkennen diese Unterschiede.⁸²⁰ Im Lehrendenhandbuch wird zudem aufgezeigt, dass auch an dem Trennenden bzw. Widersprüchlichem zur eigenen Tradition etwas Gemeinsames zum Tragen kommt, denn Christ*innen sowie Muslim*innen erkennen, dass sich in Jesus Gottes Wort gezeigt hat.⁸²¹ Die Schüler*innen sollen darüber hinaus reflektieren, was es für sie selbst bedeutet, dass die katholische Kirche im zweiten Vatikanischen Konzil andere Religionen anerkannt hat (Kriterium 10).⁸²² Im gleichen Rahmen sollen die Schüler*innen den Satz deuten „Kirche ist eine Bewegung“, welcher unter anderem die verschiedenen Dimensionen und die Veränderung der Kirche in der Zeit darstellt (Kriterium 7). Hinsichtlich der Heterogenität (Kriterium 7) zeigt sich vor allem in den Aufgabenstellungen den Dialog betreffend (siehe oben), auch in Kooperation mit anderen Religionsklassen, dass die Schüler*innen Diversität wahrnehmen.

In Bezug auf sachliche Darstellungen ist in dem Religionsbuch eine Tabelle über die zeitliche Abfolge von religiösen Phänomenen abgebildet, sodass vor allem das geschichtliche Verhältnis von Entstehung von biblischen Geschichten im Alten Testament, das Leben Jesu, die Entstehung des Neuen Testament, das Leben Mohammeds und die Entstehung des Korans deutlich werden. Die Schüler*innen sollen dazu einen Fragenkatalog erstellen und ihn in der Gruppe diskutieren (Kriterium 4).⁸²³ Die Befragung eines*r Pfarrer*in, als Anregung auf dieser Doppelseite, wurde zuvor schon in dieser Analyse aufgegriffen.

⁸¹⁸ Vgl. Saphir 7/8, S. 179.

⁸¹⁹ Vgl. Saphir 7/8 Lehrendenhandbuch, S. 250.

⁸²⁰ Vgl. Saphir 7/8, S. 96.

⁸²¹ Vgl. Saphir 7/8 Lehrendenhandbuch, S. 133.

⁸²² Vgl. Saphir 7/8, S. 179.

⁸²³ Vgl. ebd., S. 116.

Darüber hinaus ist der Umgang mit Schuld in der Kirche aufgeführt, die die Schüler*innen wiedergeben sollen (Kriterium 4).⁸²⁴

Ein Schwerpunkt dieses Kapitels des Christentums wird auch auf Trennendes und Verbindendes gesetzt (Kriterium 5). Zu diesem Zweck ist auf einer Doppelseite eine Mauer mit Stacheldrahtzaun gemalt, in welcher sich Türen befinden. Auf der Mauer und den Türen stehen Verse aus der Bibel und dem Koran. Eine Tür auf dem Bild steht offen. Zu der sollen sich die Schüler*innen überlegen, was auf ihr stehen könnte.⁸²⁵ Ein Arbeitsblatt zeigt weitere offene Türen, zu welchen die Schüler*innen Gemeinsamkeiten finden sollen.⁸²⁶ Darüber hinaus sollen sie Gemeinsamkeiten zwischen Christentum und Islam herausarbeiten und überlegen, mit welchen weiteren Religionen sie diese Gemeinsamkeiten zusätzlich teilen.⁸²⁷

Im darauffolgenden Kapitel werden Feste behandelt, wobei die Geburt, die Ehe und der Tod gegenüberstellend in den verschiedenen Religionen beschrieben sowie auf Bilder dargestellt werden.⁸²⁸ Auch das jüdische Pessachfest und christliche Osterfest werden dargestellt und die Feste Weihnachten sowie Pfingsten sollen von den Schüler*innen recherchiert werden.⁸²⁹ Das Lehrendenhandbuch führt dahingehend aus: „Wenn Sch religiöse Feste der abrahamitischen Religion näher kennenlernen, fördert dies Dialogfähigkeit, und es baut Ängste ab, bei solchen Festen auch einmal dabei sein zu können“⁸³⁰ (Kriterium 6).

Im Lehrendenhandbuch wird darüber hinaus ein Projekt vorgeschlagen, das Innenperspektiven (Kriterium 4) aus den anderen Religionen ermöglicht. In Zusammenarbeit mit christlichen und jüdischen Lerngruppen soll eine Fotoausstellung erstellt werden, bei welcher die verschiedenen Lebensfeste abgebildet sind.⁸³¹ Da das Ansehen und Aussuchen von Fotos auch häufig ein kommunikativer Akt ist, ist den Schüler*innen auch an dieser Stelle die Möglichkeit gegeben, sich über die Feste auszutauschen und dem jeweils anderen Part Fragen zu stellen bzw. in den Dialog zu kommen. Dies stellt eine Art des Kognitiven Dialogs dar (Kriterium 14). Im Rahmen dessen ist auch die Aufgabe anzusetzen,

⁸²⁴ Vgl. ebd., S. 179.

⁸²⁵ Vgl. ebd., S. 181.

⁸²⁶ Vgl. Saphir 7/8, Lehrendenhandbuch, S. 251.

⁸²⁷ Vgl. Saphir 7/8, S. 181.

⁸²⁸ Vgl. ebd., S. 192f.

⁸²⁹ Vgl. ebd., S. 188f.

⁸³⁰ Vgl. Saphir 7/8, Lehrendenhandbuch, S. 256.

⁸³¹ Vgl. ebd., S. 259.

in welcher die Schüler*innen gemeinsam mit den anderen religiösen Lerngruppen einen gemeinsamen Festkalender erstellen, wobei an dieser Stelle auch der kognitiv dialogische Charakter genutzt wird (Kriterium 14).⁸³²

Als Aspekt, der die Gemeinsamkeiten hervorhebt, wird außerdem die Stadt Jerusalem behandelt. Die Schüler*innen sollen herausfinden, welche Bedeutung die Stadt für die verschiedenen Religionen hat (Kriterium 5).⁸³³ Im Schulbuch werden dazu zwei Emails dargestellt, in denen zwei muslimische Jungen (einer in Istanbul und einer in Jerusalem lebend) über Feste und Feiertage schreiben. Dabei kommen jüdische und christliche Traditionen in Betracht: „Und am Sonntag, als ich durch die Straßen schlenderte, sah ich, wie die Christen zur Kirche gingen. Es ist wirklich faszinierend und auch irgendwie praktisch. Wenn einer sein Geschäft geschlossen hat, kann man bei dem anderen einkaufen.“⁸³⁴ und „Naja, und was die christlichen Türken betrifft: Natürlich gehen die auch ihrer Religion hier in Istanbul nach. Wir haben hier ja viel mehr Kirchen, als die Leute ahnen, und sie sind am Sonntag und den Festtagen geöffnet. Allerdings merkt man davon nicht so viel im alltäglichen Leben.“⁸³⁵

Als Gemeinsamkeiten (Kriterium 5) werden in diesem Kapitel außerdem hervorgehoben, dass das Leben nach dem Tod nicht endet, worüber die Schüler*innen diskutieren sollen⁸³⁶, und zudem, dass die gemeinsame Wurzel der drei Religionen betrachtet wird. Die Schüler*innen bekommen ein Arbeitsblatt, auf welchem ein Baum mit Wurzeln und Verzweigungen innerhalb der jeweiligen Religion abgebildet ist.⁸³⁷

Die explizite Erarbeitung von Gemeinsamkeiten, aber auch das kritische Aufarbeiten von gegensätzlichen Glaubensinhalten zeigt, dass dieses Schulbuch die Schüler*innen auf mannigfaltige Art und Weise auf den Dialog vorbereiten und zu ihm hinführen soll.

Auch im neunten Kapitel lassen sich Aufgaben und Aufarbeitungen hinsichtlich von Gegenüberstellungen und Gemeinsamkeiten finden (Kriterium 5). Aus den schon oben genannten Versen aus Thora, Neuem Testament und Koran (im Rahmen des Verhaltens zu gutem Zusammenleben) sollen die Schüler*innen eine Tabelle mit gemeinsamen Elementen der Verse zusammentragen. Darüber hinaus sollen sie Gemeinsamkeiten und

⁸³² Vgl. Saphir 7/8, S. 185.

⁸³³ Vgl. Saphir 7/8 Lehrendenhandbuch, S. 257.

⁸³⁴ Saphir 7/8, S. 190.

⁸³⁵ Ebd., S. 191.

⁸³⁶ Vgl. Saphir 7/8, S. 196.

⁸³⁷ Vgl. Saphir 7/8, Lehrendenhandbuch, S. 246.

Unterschiede der Offenbarung des Korans, der 10 Gebote und der Weisungen aus Sure 17 diskutieren.⁸³⁸ Den Schüler*innen soll auf diese Weise die Möglichkeit gegeben werden, die „scheinbar unzusammenhängenden drei abrahamitischen Religionen in Beziehung zu setzen und so den Qu'ran zu verorten.“⁸³⁹ In Verbindung dazu sollen sie über einen Propheten im Koran und im Anschluss auch in jüdischen und christlichen Schriften recherchieren und die Ergebnisse in einer Tabelle zusammentragen.⁸⁴⁰

Hinsichtlich der Geschichte über Jona sollen die Schüler*innen die Texte aus dem Koran mit denen aus dem Alten Testament vor dem Hintergrund vergleichen⁸⁴¹. Es wird aufgezeigt, dass es für einige Schüler*innen eine Überraschung ist, wenn Geschichten aus dem Koran in anderer Form auch in der jüdischen oder christlichen Tradition bekannt sind. Im Lehrendenhandbuch wird deutlich kommuniziert, dass dabei nicht richtig, falsch oder verfälscht als Kategorien benutzt werden sollen.⁸⁴² „Vielmehr gilt es zu lernen, genau hinzusehen, um aus dem „Alten“ etwas „Neues“ für die eigene Tradition und sich selbst zu lernen.“⁸⁴³ (Kriterium 10).

Im sechsten Kapitel wird das Thema Fasten behandelt. In erster Linie wird dort das Fasten im Islam thematisiert. Das Kapitel beinhaltet allerdings auch das Fasten im Judentum und Christentum auf jeweils einer Seite. So entsteht eine Gegenüberstellung vom jeweiligen Verständnis in den Religionen. Darüber hinaus sollen die Schüler*innen Jesus Aussagen zum Fasten in der Bergpredigt mit Aussagen über das Fasten im Islam vergleichen: „Jesus äußert sich in der Bergpredigt zum Fasten (Matthäus-Evangelium 6:16-18). Sucht euch diese aus dem Neuen Testament der Bibel heraus und vergleicht sie mit den Aussagen über das Fasten im Islam.“⁸⁴⁴, wozu auch ein Arbeitsblatt gegeben ist.⁸⁴⁵ Auch hinsichtlich dessen lässt sich in dem Lehrendenhandbuch ein weiterer Aspekt der Analysekriterien dieser Arbeit finden. „Hierin öffnet sich eine neue Gemeinsamkeit zum Dialog: In der Begegnung mit dem Ähnlich-Anderen kann das Eigene neu entdeckt werden.“⁸⁴⁶ (Kriterium 10). Daran wird auch deutlich, dass an dieser Stelle der Dialog vorbereitet

⁸³⁸ Vgl. ebd.

⁸³⁹ Ebd.

⁸⁴⁰ Vgl. ebd., S. 147.

⁸⁴¹ Vgl. Saphir 7/8, S. 110.

⁸⁴² Vgl. Saphir 7/8 Lehrendenhandbuch, S. 147f.

⁸⁴³ Ebd., S. 148.

⁸⁴⁴ Saphir 7/8, S. 75.

⁸⁴⁵ Vgl. ebd., S. 113.

⁸⁴⁶ Vgl. Saphir 7/8, Lehrendenhandbuch, S. 106.

werden möchte und kein Anspruch auf das Führen des Dialogs gestellt/bzw. dadurch ersetzt werden soll. Es ist auch dargestellt, dass im Islam, im Gegensatz zum Christentum, das Fasten eine der fünf Säulen und eine Pflicht ist.⁸⁴⁷

Das Christentum ist außerdem als Vorbild für das Einbringen von Frauen in die Gemeinde dargestellt. Abgebildet ist ein Poster, auf der eine Nonne zu sehen ist mit der Überschrift „Paula schweigt nicht in der Gemeinde.“⁸⁴⁸ und der Unterschrift „Aisha auch nicht!“⁸⁴⁹. Darüber hinaus wird hinsichtlich des Christentums in einem Text die Schwierigkeit von patriarchalen Haltungen erläutert.⁸⁵⁰ Im Lehrendenhandbuch wird zudem der Bezug zu Paulus hergestellt, der in einem seiner Briefe schrieb, dass das „Weib“ in der Gemeinde zu schweigen habe (1. Kor 14, 34). Das Zentrum für Frauenforschung und Frauenförderung hatte den Zusatz „Aisha auch nicht“ auf dem Plakat ergänzt. Es soll, so die Intention des Handbuchs, die Solidarität von Frauen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften fördern.⁸⁵¹

In dem Kapitel des Christentums wird darüber hinaus ein Augenmerk auf die Heterogenität (Kriterium 7) gelegt. Als Beispiel dafür wird das Weihnachtsfest verschiedener Konfessionen des Christentums benannt und gleichzeitig darauf aufmerksam gemacht, wie sich ein Kind fühlen könnte, wenn ein religiöses Ereignis als komisch bezeichnet wird.⁸⁵² Außerdem wird in diesem Kapitel hervorgehoben, dass Vorurteile (Kriterium 6) abgebaut werden sollen. Im Lehrendenhandbuch heißt es:

„Es kommt darauf an, das Christentum möglichst so darzustellen, wie es dem Verständnis von Christen entspricht, sodass eventuelle Vorurteile abgebaut und Möglichkeiten eines toleranten und friedlichen Miteinanders entwickelt werden können.“⁸⁵³

Hinsichtlich des 12. Kapitels wird den Lehrenden erläutert, dass der 11. Vers der Sure „Die Gemächer“ die selbstkritische und versöhnliche Grundhaltung des Korans darstellt.⁸⁵⁴ „Das Richten Gott“ zu überlassen, keine Vorurteile zu haben und das Andere bzw. den Anderen anzuerkennen, ist eine muslimische Grundhaltung.⁸⁵⁵

⁸⁴⁷ Vgl. ebd., S. 103.

⁸⁴⁸ Saphir 7/8, S. 65.

⁸⁴⁹ Ebd.

⁸⁵⁰ Vgl. ebd.

⁸⁵¹ Vgl. Saphir 7/8 Lehrendenhandbuch, S. 90.

⁸⁵² Vgl. ebd., S. 247.

⁸⁵³ Ebd., S. 235.

⁸⁵⁴ Vgl. ebd., S. 194.

⁸⁵⁵ Saphir 7/8 Lehrendenhandbuch, S. 194.

Im Rahmen des Aufeinandertreffens von verschiedenen Kulturen und Religionen werden Verhaltensregeln erstellt, um der Angst vor der Begegnung entgegenzuwirken:

„Wenn sich Menschen unterschiedlicher Kulturen, Religionen und Weltanschauungen begegnen, kann es zu Missverständnissen und Konflikten kommen. Oft fürchten sich die Menschen vor dem Neuen und dem Unbekannten [...]. Welche Verhaltensregeln können helfen, das zu vermeiden?“⁸⁵⁶

Damit wird die Ebene der Vorbereitung des Dialogs (Kriterium 11) bedient. Dies wird vor dem Hintergrund der Historie von Religionen behandelt. Die Schüler*innen bekommen eine Einführung in Kreuzzüge und Konflikte zwischen den Religionen im Mittelalter und die Unternehmungen für Frieden (bspw. Franz von Assisi). Durch „eine mehrperspektivische und vorurteilsfreie Beschäftigung mit der Geschichte“⁸⁵⁷ kann aus der Geschichte gelernt werden, Vorbilder gewonnen und die Kultur bereichert werden.⁸⁵⁸ Im Rahmen dessen sind aber nicht nur negative Zeiten des Christentums aufgeführt, sondern ebenso die „Blütezeit des Islams [sic]“, in welcher jetzt kritisch behandelt wird, dass auch dort Christ*innen und Jüd*innen unterdrückt wurden.⁸⁵⁹

Hinsichtlich der Beschäftigung mit Dāūd sollen die Schüler*innen sich mit dem Psalm 23 beschäftigen. Sie sollen das leitende Thema der Fürsorge Gottes darin beschreiben und auch im Koran Sure 20:19-37 lesen und beschreiben, wie Gottes Fürsorge dort zum Ausdruck gebracht wird.⁸⁶⁰ Aber auch schon zur Titelseite des dritten Kapitels wird den Lehrenden der Hinweis gegeben, dass die abgebildete Sure 3:148 Bezug auf Jüd*innen und Christ*innen nimmt und dass Gläubige auch für Nicht-Muslim*innen Verantwortung tragen sollen.⁸⁶¹

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass das islamische Religionsbuch *Saphir 7/8* ausführlich über das Christentum informiert. Dabei werden vor allem viele Vergleiche und Vorbereitungen auf eine Begegnung vorgenommen. Darüber hinaus wird sich umfassend der Beziehungsvorbereitung, mehreren Befragungen, dem kognitiven sowie empathischen Dialog, Innenperspektiven, Vorurteilen, dem Widersprüchlichen und der Perspektivübernahme sowie der Reflexion vom Anderen auf das Eigene gewidmet. Aspekte des

⁸⁵⁶ Saphir 7/8, S. 141.

⁸⁵⁷ Saphir 7/8 Lehrendenhandbuch, S. 181.

⁸⁵⁸ Vgl. Saphir 7/8, S. 141 + Lehrendenhandbuch, S. 181.

⁸⁵⁹ Vgl. Saphir 7/8, S. 138f.

⁸⁶⁰ Vgl. Saphir 7/8, S. 133, 140.

⁸⁶¹ Vgl. Saphir 7/8, Lehrendenhandbuch, S. 48.

Christentums betreffend wurden zudem von einem Christen durchgesehen. Es zeigt sich ein Religionsbuch, das den Analysekriterien positiv entspricht.

2.2.2 EinBlick in den Islam 7/8

Titel	EinBlick in den Islam 7/8. Ein Schulbuch für die Jahrgangsstufe 7/8
Erscheinungsjahr	2012
Herausgeber*innen	Prof. Dr. Bülent Ucar
Erarbeiter*innen	Selvi Can, Hülya Dagli, Leyla Dagli-Ardur, Moussa Al-Hassan Diaw, Germana Rodriguez, Gülden Uzunöner, Majam Seddiq-Zay
Verlag	Anadolu
Gesamtseitenanzahl	184
Kapitelanzahl/Kapitel- länge	19/5-10 Seiten
Kapitelauf- listung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Allah, der eine Gott 2. Liebe zu Allah 3. Beten – Sprechen zu Gott 4. Jenseits 5. Der Weg zu Gott 6. Islamische Kunst 7. Die Umayyaden 8. Die Abbasiden 9. Sunna 10. Achlaq – Gutes Benehmen im Lichte des Koran und der Sunna 11. Verfehlung, Sünde und Gewissen 12. Keine Macht den Drogen 13. Familie 14. Männer und Frauen 15. Jugend 16. Sunniten und Schiiten 17. Sufismus & Alevitentum 18. Islam und Christentum 19. Islamische Feste
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	<ul style="list-style-type: none"> • Kapitel 18: Islam und Christentum • implizit in den Kapiteln 1, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 15
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • traditionsbasierte und authentische Vermittlung religiöser Werte • Wissen kritisch hinterfragen • „religiöse Kontroversen zwischen den Muslimen [werden] nach dem Motto „Einheit in der Vielfalt“ als bereichernde Elemente“ gesehen • Beheimatung und Sprachfähigkeit von Muslim*innen in Deutschland⁸⁶²
Textformate	Autor*innentexte, Verse auch Koran und Hadithe, Songtexte, Tabellen

⁸⁶² Vgl. EinBlick in den Islam, S. 3.

Arbeitsaufträge/Operatoren	Textwiedergabe, Koranverse raussuchen, Begriffe übersetzen, Diskutieren, Recherchieren
Auffälligkeiten	Katechese – Anleitung zum Vollzug des Glaubens
Erläuterndes	Lexikon

Tabelle 15: Überblick *EinBlick in den Islam 7/8*

In dem Religionsbuch *EinBlick in den Islam 7/8* wird in acht Kapiteln ein Bezug zum Christentum hergestellt und ein Kapitel bezieht sich ausschließlich auf das Christentum in Verbindung zum Islam (Kriterium 3). Dem Schulbuch ist kein Lehrendenhandbuch angefügt, wodurch Intentionen und weitere Erklärungen von Darstellungen und Arbeitsaufträgen nicht abschließend beurteilt werden können (Kriterium 1). Lediglich im Vorwort ist eine Stellungnahme vorhanden, in welcher der interreligiöse Dialog im letzten Satz aufgegriffen wird:

„Es ist eine Binsenweisheit, dass ohne Selbstverortung kein Dialog möglich ist. Diese Selbstverortung wiederum ist nur möglich auf der Grundlage authentischer Kenntnisse und der Erziehung zu bestimmten Wertvorstellungen, die den Respekt vor anderen Religionen und Weltanschauungen miteinschließen.“⁸⁶³

Es zeigt sich an dieser Stelle, dass die Schüler*innen erkennen sollen, dass andere Religionen neben dem Islam bestehen und diese auch aus dem Islam heraus respektiert werden. Zudem wird deutlich, dass die Selbstverortung an priorisierter Stelle steht, welche die Wertvorstellung andere Religionen zu respektieren einschließt. Dass ein Dialog geführt oder anderen Religionen begegnet werden soll, wird an dieser Stelle nicht erwähnt. Dies bestätigt sich in der Aufarbeitung verschiedener Themen. So wird an keiner Stelle vorgeschlagen, in Kontakt mit einer anderen Religion zu kommen. Folglich lässt sich nicht zuletzt an der Tatsache, dass der Dialog nur im letzten Satz erwähnt wird, ablesen, dass dieser thematisch kaum Betrachtung finden wird.

Grundsätzlich lassen sich in diesem Schulbuch vier verschiedene charakteristische Formen der Behandlung des Christentums vorfinden.

Einen thematischen Schwerpunkt hinsichtlich der Erwähnung des Christentums nehmen historische Aufarbeitungen ein (Kriterium 4). Im 7. und 8. Kapitel *Die Umayyaden* und *Die Abbasiden* werden historische Schlüsselmomente des Islam dargestellt, wobei das Christentum in den Autor*innentexten ihre Stellung findet: „Er verlegte die Hauptstadt und somit das politische und religiöse Machtzentrum von Medina nach Damaskus, dem

⁸⁶³ *EinBlick in den Islam*, S. 3.

alten Bischofssitz der christlichen Kirche.“⁸⁶⁴; Darüber hinaus wird erläutert, dass Karl der Große und Kalif Harun al-Raschid Handelsbeziehungen führten, wodurch es im Austausch von Waffen und Gold möglich war, dass sich im jeweils anderen Reich, Menschen anderer Religionen niederlassen durften und diese Handelsbeziehungen sehr unüblich waren.⁸⁶⁵; „Zusätzlich zu dem Verlust ihrer tatsächlichen Macht [...] wurden die Abbassiden durch die christlichen Kreuzzüge [...] heimgesucht.“⁸⁶⁶; im Rahmen der Eroberung Spaniens sollen sich die Schüler*innen überlegen, wie Muslim*innen in Spanien es empfanden, als Spanien von christlichen Herrschern zurück erobert wurde und was zuvor die Christ*innen empfanden als muslimische Herrscher die Macht übernahmen.⁸⁶⁷ Durch diese geschichtlichen Einordnungen zeigen sich historische Verbindungen von Christentum und Islam. Ein Dialog oder eine Begegnung werden in diesem Rahmen nicht eingeführt, stattdessen sollen sich die Schüler*innen in die beiden Rollen der unterdrückten Religionen hineinversetzen. Durch die Perspektivübernahme (Kriterium 8) wenden sich diese den Gefühlen eines Unterdrückten zu, was ihnen in Begegnungen mit anderen Religionen helfen kann.

Eine weitere Art der Darstellung ist, dass das Christentum häufig durch kurze Einschübe einbezogen wird. Auf diese Weise geschieht es im Kontext des Betens mit der Gebetskette. So heißt es im ersten Satz: „Ähnlich dem Rosenkranz im Christentum gibt es eine Gebetskette im Islam [...]“⁸⁶⁸; in einem Text zur Darstellungen von Vorstellungen über das Paradies und die Hölle, wird erwähnt: „In den drei Weltreligionen Judentum, Christentum und Islam heißt es, dass nach dem Tod ein weiteres, unsterbliches Leben folgt.“⁸⁶⁹ Darüber hinaus ist den Schüler*innen eine Geschichte zur Wertschätzung der einzelnen Stunden des Tages gegeben, wozu ihnen auch eine Tabelle mit den Namen der Propheten in der Bibel und im Koran gegeben ist. Weitere Aufgaben oder Hinweise sind dazu nicht gegeben.⁸⁷⁰ Dies sind kurze, dargestellte Vergleiche (Kriterium 5), auf welche in den Aufgabenstellungen nicht weiter eingegangen wird. Auf diese Weise werden den

⁸⁶⁴ Ebd., S. 66.

⁸⁶⁵ Vgl. ebd., S. 73.

⁸⁶⁶ Ebd., S. 77.

⁸⁶⁷ Vgl. ebd., S. 70.

⁸⁶⁸ Ebd., S. 13.

⁸⁶⁹ Ebd., S. 43.

⁸⁷⁰ Vgl. ebd., S. 52.

Schüler*innen Gemeinsamkeiten zum Christentum latent vermittelt, ohne diese weiter zu behandeln.

Als weiteren Bereich der Einbeziehung des Christentums lassen sich explizite Querbezüge in Kapiteln, die sich primär mit der Vermittlung von islamischen Glaubensinhalten beschäftigen, nennen. Im Rahmen der Behandlung von Adam und Eva im Koran wird schlussendlich der Vergleich (Kriterium 5) zwischen der biblischen und der koranischen Erzählung angeregt. Die Schüler*innen sollen in Gruppen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausfinden, diese vorstellen und diskutieren.⁸⁷¹

Hinsichtlich des Kapitels *Jugend* wird die Jugendarbeit der Kirchen hervorgehoben und ein Bezug zu Moscheen gezogen, nämlich dass auch dort Jugendverbände vorhanden sein können. Neben Fragen, wie muslimische Jugendvereine aussehen können und warum der Naturschutz für Muslime wichtig ist, sollen die Schüler*innen überlegen welche Rolle Religion für Jugendliche in ihrer Entwicklung einnimmt und wie eine „von positiven Werten geprägte Jugendkultur aussehen“⁸⁷² könnte. Dies stellt eine Übertragung von der anderen auf die eigene Religion dar (Kriterium 10). Im gleichen Kapitel werden Sänger*innen vorgestellt, die über ihren (muslimischen) Glauben singen. Neben Aufgaben zum Islam und zu einzelnen Stars werden die Schüler*innen gefragt, ob sie andere Bands kennen, die über den Glauben anderer Religionsgemeinschaften singen (Kriterium 5).

Im 3. Kapitel, welches *Beten* zum Thema hat, werden auf der letzten Seite interreligiöse Gebete dargestellt. Eines von Yunus Emre und eines von Franziskus Assisi. Aus diesen Gebeten sollen die Schüler*innen die Kernaussagen herausarbeiten, über die Autor*innen recherchieren (wobei ihnen der interreligiöse und friedensstiftende Wille der Beiden auffallen kann) und die Fragen beantworten, was interreligiöse Gebete sind, warum die beiden dargestellten Gebete zu ebendiesen gehören, ob sie schon einmal mit Menschen einer anderen Religionszugehörigkeit gebetet haben, wie sie diese Vorstellung finden sowie ob dieses zu Problemen führen kann.⁸⁷³ Diese Seite gibt den Schüler*innen in minimaler Weise Einblick in interreligiöse Gebete (Kriterium 11)+5). Nicht betrachtet wird bei dieser Darstellung, welches Potential die genannten Personen für friedensstiftende

⁸⁷¹ Vgl. ebd., S. 98.

⁸⁷² Ebd., S. 137.

⁸⁷³ Vgl. ebd., S. 32.

Gespräche und Gebete haben sowie die Erfahrung bzw. der Austausch mit andersgläubigen Religionsgruppen.

Das 4. Kapitel thematisiert das Jenseits und stellt Bestattungen im Islam, Christentum und Judentum gegenüber (Kriterium 5). Neben Reproduktionsaufgaben, deren Antworten sich im Text befinden, sollen die Schüler*innen in Expertengruppen weitere Informationen über die jeweiligen Bestattungsformen herausfinden und diese einander vorstellen. Darüber hinaus sollen sie, um ihr theoretisches Wissen zu erweitern, christliche Friedhöfe besuchen, um einen optischen Eindruck von unterschiedlichen Gräbern zu gewinnen.⁸⁷⁴ Dies trägt trotz der Einschränkung der bloßen Wissenserweiterung zur Vorbereitung auf die Begegnung (Kriterium 12) bei, da sie auf diese Weise ein wichtiges Element des christlichen Glaubens besuchen. Zuvor wurde eine muslimische Familie dargestellt, deren christliche Nachbarin gestorben ist. Sie sprechen darüber, inwiefern Muslim*innen auf eine christliche Beerdigung gehen dürfen/sollten und inwiefern das gemeinsame Beten eine Schwierigkeit darstellen kann. Dabei wird die Gemeinsamkeit vom gleichen Gott und der Unterschied, dass Muslim*innen nicht zu Jesus beten, aufgegriffen. Neben Reproduktionsaufgaben zum Textverständnis sollen die Schüler*innen einen abgebildeten Prophetenspruch, in welchem dargestellt wird, dass auch der Tod eines Menschen einer anderen Religion gewürdigt werden soll, ansehen und die Verhaltensweise eines*r Muslim*in bei der Beerdigung einer Nicht-Muslim*in wiedergeben. Dies stellt ebenso eine Vorbereitung auf eine Begegnung dar (Kriterium 11). Darüber hinaus sollen sie nach eigenen Antworten suchen, ob ein*e Nicht-Muslim*in an einer Beerdigung eines Menschen anderer Religionszugehörigkeit teilnehmen darf und verschiedene Quellen dazu nutzen (Kriterium 12).⁸⁷⁵ Diese weiterführende Suche kann zum Anlass der Reflexion und der inneren Auseinandersetzung mit diesem Thema genommen werden. Konkrete Aufforderungen, wie Diskussionsanregungen oder das Sprechen über die Emotionen, werden an dieser Stelle allerdings nicht aufgegriffen, sodass es bei einer reinen Wissenserweiterung über die eigene Religion im Zusammenleben mit anderen bleibt (Kriterium 4).⁸⁷⁶

⁸⁷⁴ Vgl. ebd., S. 39.

⁸⁷⁵ Vgl. ebd., S. 36.

⁸⁷⁶ Vgl. ebd.

Auch im 5. Kapitel wird ein Querbezug hergestellt: Den Schüler*innen werden Verbindungen zwischen den Heiligen Schriften und Suren zur Legitimation der Thora sowie der Bibel vorgestellt. Neben Aufgaben zum Textverständnis, sollen die Schüler*innen weitere Koranverse heraussuchen, die sich mit göttlichen Schriften beschäftigen.⁸⁷⁷ Deutlich wird in diesem Kontext die Intention den Schüler*innen deutlich zu machen, dass der Islam die Schriften Bibel und Thora anerkennt und diese auch als Gemeinsamkeit darstellt (Kriterium 5).

Als letztes lässt sich das Kapitel *Islam und Christentum* herausstellen. In diesem Kapitel wird das Christentum in Bezug auf den Islam dargestellt. Es gibt keine Doppelseite, ohne dass der Islam in Relation zu sehen ist, welches ein Rückbezug zur eigenen Religion darstellt (Kriterium 10). Die erste Seite stellt dar, dass ein Christ Mohammed entdeckt hat und stellt dadurch dessen Wichtigkeit sowie die Verbindung von Mohammed zum Christentum heraus. Darüber hinaus ist ein Vers aus dem Koran abgebildet, der beschreibt, dass jede*r Gläubige, unabhängig davon welcher Religion er*sie angehört, keine Traurigkeit und Angst zu fürchten brauche. Auf diese Weise ist am Anfang des Kapitels die Legitimation und die Bedeutung des Christentums dargestellt. Die Arbeitsaufträge entsprechen Reproduktions-/Textverstehensaufgaben.⁸⁷⁸

Darauffolgend werden erst *Unterschiede zwischen christlicher und islamischer Lehre* hinsichtlich der Dreifaltigkeit, Kreuzigung, Jesus, des Menschenbilds, Gottesbilds und der Erbsünde⁸⁷⁹ und im Anschluss *Gemeinsamkeiten – Gebete an den einen Gott*⁸⁸⁰ auf jeweils einer Doppelseite tabellarisch dargestellt (Kriterium 5). Bezüglich der Unterschiede sollen die Schüler*innen in zweierlei Hinsicht diskutieren. Zum einen diskutieren sie im Klassenverband, ob Christ*innen und Muslim*innen an den gleichen Gott glauben, obwohl es Unterschiede in den Gottesbildern gibt. Zum anderen sollen sie in Partner*innenarbeit einen Dialog über das Menschenbild in den Religionen schreiben und Argumente von beiden Positionen suchen. Dies ermöglicht eine Perspektivübernahme (Kriterium 8)+7) der anderen Religion. Darüber hinaus sollen die Schüler*innen herausfinden, was der Koran über die Bibel und die Thora sagt (Kriterium 4).⁸⁸¹

⁸⁷⁷ Vgl. ebd., S. 50.

⁸⁷⁸ Vgl. ebd., S. 160.

⁸⁷⁹ Vgl. ebd., S. 161f.

⁸⁸⁰ Vgl. ebd., S. 163f.

⁸⁸¹ Vgl. ebd., S. 162.

Hinsichtlich der Gemeinsamkeiten im Gebet, bearbeiten die Schüler*innen ausführlich das *Vater Unser* und passende Verse aus dem Koran, wobei sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten, weitere Koranverse mit inhaltlicher Übereinstimmung finden, allgemeine Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Religionen benennen und Informationen zu den 10 Geboten heraussuchen sowie diese mit vorgegebenen Koransuren vergleichen und Gemeinsamkeiten nennen (Kriterium 5).⁸⁸² Daran wird deutlich, dass die Herausstellung von Gemeinsamkeiten und der Verbundenheit der beiden Religionen auf diesen vier Seiten im Vordergrund stehen. Selbst wenn es um die Herausarbeitung von Unterschieden geht, sollen die Schüler*innen diskutieren, ob es sich dennoch um den gleichen Gott handelt.⁸⁸³ Es wird demnach stets versucht, die Unterschiede in einen solchen Bezug zu setzen, dass sie nicht trennend oder abstoßend wirken, sondern Raum für Gespräche bieten.

Auf der darauffolgenden Seite, auf welcher der Großteil aus Textkörpern besteht, ist schon im ersten Satz das erste Wort *trotz* „Trotz vieler Ähnlichkeiten zwischen Christen und Muslimen kam es im Laufe der Geschichte immer wieder zu kriegerischen Auseinandersetzungen.“⁸⁸⁴ auffällig. Es zeigt zum einen *Widerstand* an und zielt zugleich auf die *Ähnlichkeiten*. Es scheint, als ob die Ähnlichkeiten trotz der Überschrift „Zusammenstöße und Konflikte zwischen Christen und Muslimen“⁸⁸⁵ hervorgehoben werden sollen. Durch die Stellung als ersten Satz des Textes wird deutlich, dass es theologisch wenig legitimierte Gründe zu so weitreichenden Gründen zu Konflikten gibt, die im Text dargestellt sind. Auch inhaltlich zeigt sich im Text eine eindeutige Haltung, die in dieselbe Richtung abzielt: „Diese Auseinandersetzungen hatten nicht immer religiöse, sondern sehr oft politische Hintergründe“⁸⁸⁶; „All diese Konflikte haben jedoch wenig mit der konkreten Glaubenslehre der Religionen zu tun und sind Ergebnis geschichtlicher Ereignisse und machtpolitischer Interessen.“⁸⁸⁷ Zu einzelnen Hintergründen von Konflikten zwischen den Religionen sollen die Schüler*innen sich informieren und diskutieren.⁸⁸⁸ Es zeigt sich, dass den Schüler*innen eine Haltung vermittelt wird, die gegensätzlich zu

⁸⁸² Vgl. ebd., S. 164.

⁸⁸³ Vgl. ebd., S. 162.

⁸⁸⁴ Ebd., S. 165.

⁸⁸⁵ Ebd.

⁸⁸⁶ Ebd.

⁸⁸⁷ Ebd.

⁸⁸⁸ Vgl. ebd.

den oft vorwurfsvollen Aussagen in der Gesellschaft, dass Religion an vielen kriegerischen Auseinandersetzungen schuld sei, formuliert ist (Kriterium 6), 18).

Vorurteile (Kriterium 6) werden außerdem hinsichtlich der einzelnen Glaubensinhalte zwischen Christentum und Islam thematisiert. Es wird aufgeführt, dass ein Junge und ein Mädchen jeweils aus unterschiedlichen Religionen gut befreundet sein können, ihnen aber manche Aspekte komisch erscheinen. Dazu sind Tabellen angelegt, die jeweils das Verständliche der eigenen Religion darstellt und das aus der anderen Religion unverständlich erscheinen lässt. Dabei geht es um die Themen Gottes- und Menschenbild, Heilige Schriften, Jenseits, Sünden und das Gesellschaftsbild. Die Schüler*innen sollen nun aus den beiden Tabellen eine zusammenführende Tabelle mit den jeweiligen Argumenten bilden, die die Unterschiede und Gemeinsamkeiten hervorheben (Kriterium 5). Darüber hinaus sollen sie die Perspektiven der beiden Figuren einnehmen und diskutieren. Im Nachhinein sollen sie reflektieren, wie sie sich in der jeweiligen Rolle fühlten, wenn „ihre“ Religion kritisiert wurde (Kriterium 6).⁸⁸⁹

Abschließend wird das Thema der Diskriminierung behandelt, wobei die Schüler*innen Wege finden sollen, diese zu vermeiden. In einem Text werden Gründe dargestellt, warum es zur Diskriminierung kommt. Die Schüler*innen sollen in einem Rollenspiel Diskriminierungssituationen sowie potenzielle Lösungen darstellen und analysieren, welche Ursache einen Konflikt verursacht hat und auf welche Weise sie zu einer Lösung gekommen sind. Im Anschluss sollen sie ihre Gefühle schildern. Sie kommen so in eine Reflexion ihres Handelns und des Handelns der anderen Teilnehmer*innen (Kriterium 6).⁸⁹⁰

Ein weiterer auffälliger Aspekt ist das nicht Vorhandensein von Heterogenität und Diversität (Kriterium 7). Das Christentum wird als einheitliches Bild dargestellt, welches weder zwischen Konfessionen unterscheidet noch individuelle abweichende Glaubensvorstellungen und -intensivitäten beinhaltet. Da durch die Aufgabenstellungen keine dialogischen Begegnungen gefördert werden, können daraufhin auch keine individuellen Innensichten des*der Partner*in gewonnen werden, wodurch eventuelle individuelle Abweichungen von „dem“ dargestellten *christlichen Glauben* deutlich werden.

⁸⁸⁹ Vgl. ebd., S. 166f.

⁸⁹⁰ Vgl. ebd., S. 168.

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass sich die obige Aussage zum Vorwort bestätigen lässt: Der Dialog baut Wissen auf, wodurch in diesem Buch dem Unterricht kein dialogischer Charakter innewohnt, sondern der Unterricht religionskundlich gehalten wird. Es besteht eine fachliche und sachliche Auseinandersetzung mit dem Religionsanderen, welches im Rückbezug zu der eigenen Religion der Schüler*innen teilweise mit Reflexionen einhergeht. Es wird viel in die Aufarbeitung der Historie und in die Herausstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesetzt, wobei viele Querbezüge zum Christentum mit Rückbezügen zum Islam oder der Vorbereitung auf den Dialog und die interreligiöse Beziehung dargestellt werden. Darüber hinaus wird sich mit Vorurteilen und Diskriminierung, aber nicht mit Heterogenität, Diversität oder Dialog auseinandergesetzt. Eine Schwierigkeit besteht darüber hinaus durch das fehlende Lehrendenhandbuch. So zeigt sich insgesamt ein Religionsbuch, das den Analysekriterien mäßig positiv entspricht.

2.3 Ertrag II: Systematischer Quervergleich der Religionsbücher der Klassenstufe 7/8

Dieser Vergleich stellt aufgrund der geringeren Anzahl an Büchern ein anderes Format dar als der Vergleich der Klassenstufe 5/6 (Teil I, Kapitel 1.3). Auch scheint der Kontrast zwischen den Büchern höher zu sein, da andere Bücher keine Berücksichtigung mehr finden.⁸⁹¹

Deutlich werden Unterschiede in der Durchführung und Herangehensweise vom Dialog bzw. der Begegnung: Das islamische Religionsbuch *Saphir 7/8* (Kapitel 2.2.1⁸⁹²) ist das einzige Buch, das Ansätze des empathischen Dialogs beinhaltet (Kriterium 15). Wie in Kapitel 1.4⁸⁹³ dargestellt, regen die Schulbücher den *empathischen Dialog* an, wenn es den Schüler*innen ermöglicht wird, in wechselseitiger Perspektivübernahme die Religionsanderen so zu verstehen, wie er*sie sich selbst versteht und Rückfragen dahingehend ermöglicht werden. Die Schüler*innen sollen in *Saphir 7/8* hinsichtlich verschiedener Aufgaben und Aspekte diskutieren und sich austauschen. Der kognitive Dialog (Kriterium 14) lässt sich vor allem im islamischen Religionsbuch *Saphir 7/8*, aber auch in Ansätzen im christlichen Schulbuch *Moment mal! 2* (Kapitel 2.1.2) und mit einer Vermutung darauf in *Ortswechsel 7/8* (Kapitel 2.1.1) finden. Schulbücher regen einen *kognitiven Dialog* an, wenn mindestens Angehörige zweier Religionen sich beispielsweise austauschen, ihre Kenntnisse gegenseitig erweitern oder Lösungen für das Zusammenleben gefunden werden. Während im Buch *Saphir 7/8* die Schüler*innen in interreligiöser Zusammensetzung eine Fotoausstellung zu Lebensfesten und einem Festkalender erstellen, werden die Schüler*innen im Buch *Moment mal! 2* dazu aufgefordert, einen Moscheebesuch zu planen und die muslimischen Schüler*innen zu einem Kirchenbesuch einzuladen. Die Durchführung wird aber nicht explizit erwähnt. Im christlichen Schulbuch *Ortswechsel 7/8* sollen die Schüler*innen Bekannte bitten, über den Islam zu erzählen, wodurch ein Gespräch zustande kommen kann. Ohne diese Wechselseitigkeit lässt sich aber kein

⁸⁹¹ Werden einzelnen Schulbücher hinsichtlich der Kriterien nicht erwähnt, ist das Kriterium in dem jeweiligen Buch nicht markiert.

⁸⁹² Hier und im Folgenden. Der Verweis der Kapitel lässt sich zu jedem Buch einmal finden. Dort sind die Quellenangaben und die ausführlichere Behandlung dessen sichtbar.

⁸⁹³ Im Folgenden werden immer wieder Rückbezüge zu zentralen Elementen der Theorien hergestellt, die sich in dem Kapitel finden lassen.

Dialog darstellen, sodass an dieser Stelle eine Kenntniserweiterung durch einseitige Begegnung stattfindet.

Das Befragen oder Führen von Interviews mit Religionsanderen (Kriterium 13) wird in den Büchern *Moment mal! 2, reli plus 2* (Kapitel 1.1.3) und *Saphir 7/8* angeregt und stellt ebenso eine einseitige Begegnung dar. Zu unterscheiden bleiben allerdings die Intensität und die Konsequenzen der Durchführung. Anstelle von Religionskundlichem, wie es das Buch *Moment mal! 2* vorsieht, sollen die Schüler*innen im Buch *Saphir 7/8* beispielsweise einen Rückbezug zur eigenen Religion herstellen (Kriterium 10) oder ihren Mitschüler*innen persönliche Fragen stellen, die Inneneinsichten (Kriterium 4) ermöglichen. In *reli plus 2* ist der Interviewleitfaden zwar religionskundlicher aufgebaut, beinhaltet aber in Ansätzen Inneneinsichten (Kriterium 4), sodass die Schüler*innen im Anschluss ihr Interview reflektieren sollen (Kriterium 9).

Hinsichtlich der Vorbereitung auf den Dialog (Kriterium 11), welcher angeregt wird, wenn beispielsweise Verhaltensregeln für die Begegnung, Begrifflichkeiten wie Toleranz und Akzeptanz oder Möglichkeiten des Dialogs im Religionsunterricht ohne Religionsandere besprochen werden, stellt das Buch *Moment mal! 2* vor allem durch das Finden von Lösungen in den Vordergrund. Dies geschieht durch das Erstellen und Ändern eines Klassenfahrtprogramms, sodass alle Schüler*innen teilnehmen dürfen. Im Religionsbuch *Ortswechsel 7/8* wird grundlegender besprochen, mit welcher Haltung in eine Begegnung gegangen werden soll. Darüber hinaus wird die Überlegung angeregt mögliche Fragen an Muslim*innen zu verfassen. Auf andere Weise bereitet das islamische Religionsbuch *EinBlick in den Islam 7/8* die Schüler*innen vor. Sie lernen u.a. friedensstiftende Gebete sowie Personen kennen und sollen Lösungen gegen Diskriminierung finden. Das zweite islamische Religionsbuch *Saphir 7/8* geht in der Vorbereitung sehr umfangreich vor: Die Schüler*innen erarbeiten Ebenen von Religion, um Dimensionen in Diskussionen zu verstehen, betrachten den Hinweis der Verantwortung von Muslim*innen gegenüber Christ*innen und bauen Ängste ab. Ebenso stark vertreten ist die nächsthöhere Ebene: der Aufbau von interreligiösen Beziehungen (Kriterium 12). Dies wird angeregt, indem im Religionsunterricht ohne Religionsandere Religionsgemeinschaften anderer Religionen in der Umgebung aufgespürt und Lösungen für ein gemeinsames Leben gefunden werden. In *Saphir 7/8* wird dies gefördert, durch das Herausfinden von Orten und Besuchen von christlichen Einrichtungen in ihrem Umfeld, dem Finden von Lösungsstrategien zum interreligiösen Zusammenleben sowie die Stellungnahmen im Handbuch, die

Schüler*innen umfangreich auf die Begegnung vorzubereiten. Den interreligiösen Beziehungsaufbau (Kriterium 12) sollen auch die Schüler*innen in *reli plus 2* vornehmen und die Idee des gemeinsamen Religionsunterrichts für Christ*innen und Muslim*innen diskutieren. In dem Buch *Moment mal! 2* werden neben dem lösungsorientierten Arbeiten auch Hinweise zum Führen eines Interviews gegeben.

Auch hinsichtlich der anderen Kriterien sind die Ausprägungen sehr verschieden. Diese Kriterien führen zur *sachlichen Kenntniserweiterung*, denn sie vermitteln sachlich das Wissen von fachlichen Anforderungen über eine andere Religion ohne Religionsandere einzubeziehen. Das Kriterium des (Neu-)Entdeckens vom Anderen für die eigene Religion (Kriterium 10) hat im islamischen Schulbuch *Saphir 7/8* einen besonders hohen Stellenwert. Deutlich wird dies vor allem dadurch, dass im Lehrendenhandbuch häufig betont wird, etwas von dem*der Anderen in der eigenen Religion (wieder) zu entdecken, sodass die Schüler*innen Rückbezüge von den neuen Erkenntnissen zu der eigenen Religion herstellen sollen. Das zweite islamische Religionsbuch *EinBlick in den Islam 7/8* stellt in dem Kapitel über das Christentum alles in Relation zum Islam dar. Dies geschieht auf eine Art und Weise, die einem Vergleich (Kriterium 5) anstelle einer Reflexion nahekommt. Es stellt im Allgemeinen eine hohe Anzahl an Vergleichen und Querbezügen zwischen den Religionen her, dessen vornehmliches Ziel die Wissensvermittlung und Erkenntniserweiterung darstellt, anstelle von Reflexion und Aufarbeitung. Im Buch *Ortswechsel 7/8* findet das Kriterium des Übertragens von der anderen zur eigenen Religion in der Diskussion Anwendung, ob die Welt besser wäre, wenn es keine Religionen gäbe. In *Moment mal 2* findet es Eingang durch die Betrachtung und dem Impuls des (Nicht-)Einhaltens von religiösen Regeln und in *EinBlick in den Islam 9/10* sollen die Schüler*innen die christliche Jugendkultur auf die islamischen äquivalenten Möglichkeiten beziehen. Das (Neu-)Entdecken vom Anderen für die eigene Religion (Kriterium 10) ist ein zentraler Aspekt der Komparativen Theologie, sowie des empathischen Dialogs, allerdings mit der Wechselseitigkeit durch die aktive Begegnung.

Hinsichtlich der Vergleiche und deren Konsequenzen (Kriterium 5) sind die Aufgaben im Buch *Ortswechsel 7/8* ähnlich angelegt, wobei dort ein höherer Wert auf die Herausstellung von Gemeinsamkeiten gelegt wird und der Umfang wesentlich geringer ist. Das Schulbuch *reli plus 2* verfügt hingegen über wenige Vergleichspunkte und zieht daraus auch keine offensichtlichen Konsequenzen. In *Moment mal! 2* wird vor allem in dem Kapitel, das den Islam thematisiert, zu Vergleichen angeregt. Herausgestellt wird im

Umgang mit dem Frauenbild im Christentum darüber hinaus, dass auch Hagar, die als starke Frau im Christentum thematisiert wird, im Islam auch diesen Platz innehat, wodurch das Vorurteil der unterdrückten Frau aufgebrochen wird (Kriterium 6). Das Buch *Saphir 7/8* stellt sehr viele Vergleiche und Gegenüberstellungen dar, durch welche u.a. Reflexionen aber auch Rückbezüge zur eigenen Religion erreicht werden sollen.

Den Vorurteilen (Kriterium 6) wird in *Moment mal! 2* auch an vielen anderen Stellen Betrachtung geschenkt. Es werden explizit Vorurteile aufgegriffen, die von den Schüler*innen richtig gestellt werden sollen. Ein Kapitel beschäftigt sich ausschließlich mit einer Klassenfahrt, an der einzelne muslimische Mitschüler*innen nicht teilnehmen dürfen. Mithilfe dieses Kapitels sollen die Schüler*innen die Klassenfahrt so organisieren, dass alle daran teilnehmen können. Diese Aufgaben stellen die Reflexion und den wertschätzenden Umgang miteinander in den Vordergrund. Vor allem aber die vielfältige Aufarbeitung des Kopftuchtragens bietet die Möglichkeit zu einer Abkehr von Vorurteilen und einer Sensibilität auf Seiten der Schüler*innen. Das Buch *Ortswechsel 7/8* beschäftigt sich vor allem mit dem Thema der negativen Darstellung des Islam in der Öffentlichkeit durch den Terrorismus und stellt dabei Inneneinsichten vor, um sie zu negieren. Im Buch *Saphir 7/8* wird vor allem im Lehrendenhandbuch dargestellt, dass der Abbau von Vorurteilen besonders wichtig ist und versucht, durch die reflektierten Aufgabenstellungen, Ängste und Vorurteile abzubauen, ohne diese direkt als Vorurteile zu deklarieren. Dies wird im Lehrendenhandbuch auch auf Grundlage des Korans thematisiert. Es wird aufgezeigt, dass es eine muslimische Grundhaltung ist, den*die Andere vorurteilsfrei wahrzunehmen und anzuerkennen sowie das Richten Gott zu überlassen. Dies zeigt einen Toleranzgedanken, der vor allem die religionstheologischen Modelle abseits von Exklusivismus und Inklusivismus kennzeichnet.⁸⁹⁴ In *EinBlick in den Islam 7/8* geht es hinsichtlich der Thematisierung von Vorurteilen vor allem um Themen, die die Schüler*innen aus ihrem Alltag her kennen, sodass sie sich mit Diskriminierung, dem Gefühl des diskriminiert Werdens sowie dessen Lösungsfindung und der Freundschaft zwischen Religionsanderen auseinandersetzen.

Die Darstellung von innerer Differenziertheit (Kriterium 7) lässt sich nicht immer eindeutig von Vorurteilen abgrenzen. So wird im Buch *Ortswechsel 7/8* dargestellt, dass man

⁸⁹⁴ Erläuterungen dieser religionstheologischen Ansätze befinden sich im ersten Teil im Kapitel 1.1.

häufig nur einen *Ausschnitt* sieht, manches dabei *fremd bleibt*, es auf die *Brille* ankommt, mit der man sieht, aber auch, dass Christ*innen ebenso verschieden sind sowie Muslim*innen. Es wird dazu motiviert, die Andersheit wertzuschätzen. Die Heterogenität wird hier aktiv betont. Im Buch *Moment mal! 2* wird hingegen implizit die Heterogenität durch verschiedene Sichtweisen und Perspektiven wie bspw. der Thematisierung des Kopftuchs oder des Betens betrachtet. Dadurch gehen sie hinsichtlich einzelner Themen spezifisch tiefer. Die Wichtigkeit der Betrachtung individueller einzelner Personen wird zudem im Lehrendenhandbuch ausführlich thematisiert. In dem Buch *Saphir 7/8* wird die Heterogenität ähnlich implizit dargestellt. Durch die vielen Kontakte zu Religionsanderen und die Herausarbeitung von Vorstellungen wird den Schüler*innen eine Diversität deutlich. Kritisch zu betrachten bleibt die Darstellung der Vielfalt im Buch *reli plus 2*. Dort wird zwar auch *Vielfalt* in der Kapitelüberschrift aufgenommen, in der praktischen Umsetzung wird davon allerdings nicht viel übernommen. Der Begriff *Vielfalt* lässt sich demnach auf die Aufgliederung der religiösen Gruppierungen von Sunniten, Schiiten und „Anderen“ minimieren. Zur Bewältigung der Aufgabenstellung, dass die Schüler*innen am Ende des Kapitels verschiedene Dimensionen des muslimischen Glaubens aufzeigen sollen, werden keine Hinweise gegeben. In *EinBlick in den Islam 7/8* werden weder Konfessionen noch individuelle Glaubensvorstellungen und -intensivitäten dargestellt. Demnach wird den muslimischen Schüler*innen das Christentum als eine monolithische Religion vermittelt.

Ebenso wenig wie Mehrdimensionalität der Religionsanderen werden Innenperspektiven (Kriterium 4) in *EinBlick in den Islam 7/8* erläutert. Die Aufgaben gehen wenig über Reproduktionsaufgaben hinaus, dienen damit lediglich zur sachlichen Wissenserweiterung. Das andere islamische Religionsbuch *Saphir 7/8* stellt hingegen umfangreiches Material zur sachlichen Wissenserweiterung zur Verfügung, geht dabei auf verschiedene Methoden zur Wahrnehmung von Innenperspektiven ein und reflektiert diese. Das christliche Buch *Ortswechsel 7/8* legt seinen Fokus hingegen ebenso auf die sachliche Vermittlung. Allerdings werden in Ansätzen Innenperspektiven durch die Aufgabe, muslimische Bekannte oder Mitschüler*innen offen zu befragen (Kriterium 13), was sie über ihre Religion erzählen möchten, deutlich. Ebenso erkennbar ist dies im Rahmen der Behandlung des Tragens von Kopftüchern. Auf die gleiche Weise nutzt *reli plus 2* das Kopftuch für Inneneinsichten im Lehrendenhandbuch. Da die Schüler*innen in den Interviews größtenteils „Fakten“ zum Islam abfragen, werden ihnen keine Inneneinsichten hinsichtlich

von Gefühlen/Emotionen und Empfindungen gegeben. Ebenso nimmt das Buch *Moment mal! 2* die Debatte um das Kopftuch aus der Sicht einer muslimischen Journalistin auf, die verschiedene Dimensionen aufgreift. Darüber hinaus wird die Inneneinsicht eines Pilgers dargestellt und die Schüler*innen erfahren aus ihren Begegnungen mit Muslim*innen Innenperspektiven. Die Aufnahme des Kopftuches wird allerdings erst im Zusammenhang mit umstrittenen Themen in Religionen aufgegriffen. In der vorherigen Betrachtung von religiösen Symbolen werden nur christliche Symbole dargestellt, ohne bereits dort den Bezug zum Kopftuch herzustellen (Kriterium 17). So bleibt das Kopftuch als negativer Stereotyp bestehen.

Hinsichtlich solcher Wertungen (Kriterium 17) wird auch in *reli plus 2* deutlich, dass Stereotypen und Vorurteile gestärkt werden, mithilfe des angestrebten Vergleichs im Rahmen einer Bildersammlung von typischen Dingen zum Islam und Christentum. Darüber hinaus wird die Schwierigkeit des Ramadans ausschließlich auf Fußballprofis⁸⁹⁵ minimiert und nicht auf die alltägliche Praxis im Leben vieler Muslim*innen Bezug genommen. Im Buch *Ortswechsel 7/8* wird allerdings deutlich, dass der Islam besonders positiv dargestellt werden soll und kritisch zum Terrorismus und anderen Vorurteilen abgegrenzt wird. Ähnliches lässt sich im islamischen Religionsbuch *EinBlick in den Islam 7/8* durch die Wortwahl *trotz* erkennen, die den Schüler*innen vermittelt, dass zwischen den Religionen nicht ausschließlich Konflikte gesehen, sondern die Ähnlichkeiten auch in Betracht gezogen werden müssen.

Die interreligiöse Perspektivübernahme (Kriterium 8) wird in allen zu vergleichenden Religionsbüchern angeregt, wobei das islamische Religionsbuch *EinBlick in den Islam 7/8* durch die Perspektivübernahme in der Diskussion über den Glauben sowie den verschiedenen historischen Machtübernahmen und der damit verbundenen Diskriminierung hervorzuheben ist.

Die Einführung für Lehrende und die Bereitstellung von weiterführender Literatur (Kriterium 1) fällt im islamischen Buch *EinBlick in den Islam 7/8* gänzlich weg, da es über kein Material verfügt. Das christliche Buch *Ortswechsel 7/8* ist trotz Material spärlich ausgestattet. Das Material von *Moment mal! 2*, *reli plus 2* und *Saphir 7/8* hingegen gibt

⁸⁹⁵ Im Lehrendenhandbuch wird erwähnt, dass auch andere Sportarten in Betracht gezogen werden können.

viele weitere Hinweise, wodurch die Lehrenden sich auch bei Unsicherheiten kundig machen können.

In der Aufarbeitung des Materials wird nur im christlichen Buch *Moment mal! 2* und dem islamischen Schulbuch *Saphir 7/8* darauf hingewiesen, dass das jeweils Religionsandere von Religionsanderen durchgesehen (in *Saphir 7/8*) und von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin der Islamwissenschaften und Mitglied am Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften erarbeitet wurde (in *Moment mal! 2*) (Kriterium 2).

Das Religionsandere (Kriterium 3) wird in *Ortswechsel 7/8* fast ausschließlich in einem Kapitel hinsichtlich des Islam behandelt. Die anderen Bücher verfügen auch über solche expliziten Kapitel und darüber hinaus wird das Religionsandere in anderen Sachzusammenhängen aufgegriffen. Besonders hoch ist der Anteil in *Saphir 7/8* und in *Moment mal!*

2. Werden Aspekte im Rahmen der Behandlung von Themen des eigenen Glaubens eingefügt, kann davon ausgegangen werden, dass an diesen Stellen von Gedanken des positionellen Pluralismus oder mutualen Inklusivismus Gebrauch gemacht wird, da diese Aspekte das Interesse oder Diskussionsanregungen aus dem eigenen Glauben resultieren.⁸⁹⁶

Auffällig ist zudem, dass die Bücher *EinBlick in den Islam 7/8* und *reli plus 2* vornehmlich religionskundlich arbeiten. Gleiches gilt für das Buch *Ortswechsel 7/8*.

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit religiösen Phänomenen zur qualifizierten Auseinandersetzung zeigt sich in dem Buch *EinBlick in den Islam 7/8* die Aufarbeitung von vielen historischen konflikthaften Zusammenstößen von Islam und Christentum. Dem gegenüber stehen *Moment mal! 2* und *Saphir 7/8*. Das christliche Schulbuch *Moment mal! 2* arbeitet mit Gedankenspielen zu Moscheebauten in der Stadt und den unterschiedlichen Stimmen für und wider dessen sowie der Thematisierung der vielfältigen Gegenstimmen hinsichtlich des Islam im Allgemeinen, was die Schüler*innen in beiden Fällen aufarbeiten und reflektieren sollen. Das Religionsbuch *Saphir 7/8* nimmt vor allem Themen in die Diskussion, zu denen widersprüchliche Aussagen in beiden Religionen bestehen, wie beispielsweise die Dreieinigkeit Gottes und Jesus. Es kommen aber ebenso historische Konflikte in den Blick, bei welchen die beiden Religionen jeweils von der anderen unterdrückt wurden. Dies führt vor allem zu einem besseren Verständnis der Beziehung zwischen den Religionen und den eigenen Vorurteilen sowie denen der anderen.

⁸⁹⁶ Erläuterungen dieser religionstheologischen Ansätze befinden sich im ersten Teil im Kapitel 1.1.

In Kürze lässt sich zusammenfassend darstellen, dass hinsichtlich der Dialogebenen nur das islamische Schulbuch *Saphir 7/8* ausführlich alle Ebenen, außer den spirituellen Dialog, bedient. Der empathische Dialog wird alleinig von diesem Buch erbracht. Der kognitive Dialog wird in Ansätzen auch von *Moment mal! 2* angeführt und in *Ortswechsel 7/8* stellt den Eingang vom kognitiven Dialog eine Vermutung dar. Zur einseitigen Begegnung durch Interviews wird neben *Saphir 7/8* in niedrigerer Intensität in *Moment mal! 2* und *reli plus 2* angeregt. Der Aufbau interreligiöser Beziehungen findet in *Saphir 7/8* in hoher Intensität und in *Moment mal! 2* und *reli plus 2* in niedrigerer Intensität statt. Die Vorbereitung auf den Dialog wird in den Büchern *Ortswechsel 7/8* und *EinBlick in den Islam 7/8* angeführt und in *Saphir 7/8* umfangreich behandelt. Das Buch *EinBlick in den Islam 7/8* zeigt zudem den Anspruch der religiösen Selbstverortung der Schüler*innen auf, durch welchen der Respekt anderen Religionen gegenüberüber inbegriffen ist, wodurch wiederum eine Haltung des religionstheologischen Modells des positionellen Pluralismus⁸⁹⁷ deutlich wird.

Das Kriterium 16 (der spirituelle Dialog⁸⁹⁸) findet in keinem Buch Anwendung. Dies wird im abschließenden Fazit diskutiert.

⁸⁹⁷ Ebd.

⁸⁹⁸ Wie in Kapitel 1.4 aufgezeigt, regen Schulbücher den *spirituellen Dialog* an, wenn mindestens Angehörige zweier Religionen bspw. zu gemeinsamen Gebeten zusammenkommen oder gemeinsam Feste/Gottesdienste o.ä. gefeiert werden.

3 Klassenstufe 9/10: Darstellung des Religionsanderen

Im Anschluss an die Analysen der Bücher der Klassenstufe 5/6 und 7/8 werden in diesem Kapitel die Analysen der Klassenstufe 9/10 dargestellt. In die Auswahl der Analyse fallen aufgrund der weiteren Auswahlkriterien (siehe Teil I, Kapitel 3) folgende Religionsbücher und ihr Lehrendenmaterial:

Klassenstufe	ev. christliches Schulbuch	islamisches Schulbuch
9/10	<ul style="list-style-type: none">• Ortswechsel 9/10 (<i>claudius</i>)• Moment mal! 3 (<i>Klett, Schönigh</i>)• Reli plus 3 (<i>Klett, Schönigh</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Saphir 9/10 (<i>Kösel</i>)

Tabelle 16: Ausschnitt der Klassenstufe 9/10 der Tabelle 1: Übersicht der Aufnahme der zu analysierenden Religionsbücher hinsichtlich der Klassenstufen

Das Kapitel ist gegliedert in drei Unterkapitel. Im ersten Unterkapitel (Kapitel 3.1) werden die ev. christlichen Bücher und im zweiten Unterkapitel (Kapitel 3.2) das islamische Religionsbuch analysiert. Im dritten Unterkapitel (Kapitel 3.3) werden diese Bücher einem systematischen Quervergleich unterzogen.

Jeder Analyse ist eine Tabelle vorangestellt, welche einen kurzen Einblick in die Konzeption des jeweiligen Buches gibt. Diese wird nicht weiter einer Analyse unterzogen, sondern dient der informativen Darstellung.

3.1 Der Islam in evangelisch christlichen Religionsbüchern

3.1.1 Ortswechsel 9/10

Titel	Ortswechsel 9/10. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien
Erscheinungsjahr	2015
Herausgeber*innen	Ingrid Grill-Ahollinger, Sebastian Görnitz Rückert, Andrea Rückert
Erarbeiter*innen	Sebastian Freisleder, Sebastian Görnitz-Rückert, Ingrid Grill-Ahollinger, Hans Christian Kley, Andrea Rückert, Peter Samhammer, Tanja Gojny
Verlag	Claudius
Gesamtseitenanzahl	284
Kapitelanzahl/Kapitel- länge	12/18-22 Seiten
Kapitelauflistung	1. Dazwischen 2. So bin ich... 3. Erkenntnis und Glaube 4. Der Himmel auf Erden? 5. Reibungsflächen 6. Zwischen den Stufen 7. Sorgt nicht! 8. Für mich 9. Lechaim – aufs Leben! 10. So oder so? 11. Rad des Lebens 12. Auf Leben und Tod
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	2 (plus 1 zu Judentum)
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • Unsicherheiten/Herausforderungen des Jugendlich sein mithilfe von Religion überwinden • Buddhismus kennenlernen⁸⁹⁹
Textformate	Sachtexte, Autor*innentexte, Bibelverse, Songtexte, Zitate von Menschen des öffentlichen Lebens, Literatur-ausschnitte, benotete Lieder, Grafiken
Arbeitsaufträge/Operato- ren	Diskussionsanregungen, Vergleiche, Reflexionen, Beschreibungen, Standbilder erstellen
Auffälligkeiten	überwiegend Text
Erläuterndes	Merksätze, Lexikon

Tabelle 17: Überblick Ortswechsel 9/10

⁸⁹⁹ Vgl. Ortswechsel 9/10, S. 7f.

Der Islam findet im christlichen Religionsbuch *Ortswechsel 9/10* in vier Kapiteln Eingang (Kriterium 3). Es verfügt (noch) über kein Lehrendenhandbuch,⁹⁰⁰ wodurch abschließende Intentionen von Darstellungen nicht möglich darzustellen sind.

Im Anschluss an die ausführliche Beschäftigung mit der Bibel ist den Schüler*innen eine Doppelseite zum Koran und der Thora gegeben. Hinsichtlich des Korans werden ihnen zwei Möglichkeiten zum Umgang mit der Schrift vorgestellt. Zum einen die Möglichkeit, die den Koran als „die Urnorm des Gesetzes, die primäre Wirklichkeit des Islam“⁹⁰¹ sieht und zum anderen eine Meinung, die den Diskurs um die Entstehung des Korans und unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten einbezieht. Dahingehend sollen die Schüler*innen die beiden Texte hinsichtlich der Begriffe Menschenwort und Gotteswort vergleichen, Gründe finden, aus welchem Grund die zweite Möglichkeit (die Diskurse mit einzubeziehen) der Interpretation des Korans auf viel Widerstand stoß und sie sollen ihr Wissen über den Koran aus dem Schulbuch der 7./8. Klasse wiederholen. Dies zeigt eine kritisch reflektierende Auseinandersetzung mit dem Sachgegenstand und nimmt verschiedene Perspektiven aus dem Islam in den Blick. Somit wird der Islam heterogen hinsichtlich des innerislamischen Vergleichs der beiden Interpretationsmöglichkeiten von Gottes- und Menschenwort in Betracht genommen (Kriterium 7). Ein Vergleich (Kriterium 5) ist im Text zu erkennen, in welchem der Koran aus muslimischer Perspektive mit Jesus im Christentum verglichen wird. Mithilfe der beiden Texte werden darüber hinaus Inneneinsichten (Kriterium 4) dargestellt.⁹⁰²

Im Rahmen der Bergpredigt ist ein Ausschnitt von Malala Yousafzais⁹⁰³ Rede vor den Vereinten Nationen abgedruckt, in welcher sie verschiedene Religionen (auch den Islam) mit anderen Religionen in Verbindung bringt:

„Das ist das Mitgefühl, das ich von Mohammed gelernt habe, dem Propheten der Barmherzigkeit, und von Jesus Christus und Buddha. Das ist das Erbe des Wandels, das ich von Martin Luther King, Nelson Mandela und Muhammad Ali Jinnah übernommen habe. Das ist die Philosophie der Gewaltlosigkeit, die ich von Ghandi, Badsah Khan und Mutter Teresa gelernt habe.“⁹⁰⁴

⁹⁰⁰ Stand: Herbst 2021.

⁹⁰¹ Ortswechsel 9/10, S. 122.

⁹⁰² Vgl. ebd.

⁹⁰³ Malala Yousafzai (*12.07.1997) ist eine pakistanische Kinderrechtsaktivistin, die den Friedensnobelpreis 2014 erhielt. Sie ist seit 2017 Friedensbotschafterin der UN. Sie wurde bekannt durch ihr Engagement für die schulische Bildung von Mädchen in Pakistan, woraufhin die Taliban 2012 einen Anschlag auf sie verübten, den sie überlebte.

⁹⁰⁴ Ortswechsel 9/10, S. 129.

Es zeigt sich in ihrer Auswahl, dass sie unterschiedliche Menschen, die für verschiedene Aspekte einstanden und unterschiedlichen Religionen angehörten, auswählte, die aber Gemeinsamkeiten in der Darstellung spezifischer Themen wie Mitgefühl oder Gewaltlosigkeit aufweisen (Kriterium 5). Bedingt durch die Aufgabenstellung, sich über die Menschen zu informieren, wird angebahnt, dass den Schüler*innen die unterschiedlichen Ansichten der Menschen auffallen.⁹⁰⁵

In dem Kapitel *Um mich* handelt es sich um eine Vielzahl von Überlegungen zu Jesus. Dahingehend wird eine Doppelseite *Zaungespräche* genannt. Wie schon zum vorherigen Buch (*Ortswechsel* 7/8) erläutert, beinhaltet der Zaun etwas Trennendes und Alltägliches. Die Überschrift suggeriert also etwas, das alltäglich und zugleich trennend wirkt. Diese Seite beinhaltet, neben der Verbindungslinie Jesu zwischen Judentum und Christentum, auch Verbindungen zwischen Jesu und dem Buddhismus (Ghandi). Hinsichtlich des Islam wird durch die Sure 4, 157 dargestellt, dass Jesus nicht am Kreuz gestorben sei, sondern zu Allah erhoben wurde, ein Gesandter Allahs ist und es einem Gläubigen besser ergehe, wenn nicht an die Dreiheit Gottes geglaubt würde. Der Diskurs um diese Sure wird nicht aufgegriffen. So bleibt bestehen, dass die Schüler*innen erkennen, dass in dem Koran geschrieben steht, dass essenzielle Glaubensinhalte des Christentums als falsch oder schlechter angesehen werden. Thematisch ähnlich wird eine Stellungnahme Margot Käßmanns aufgegriffen, in welcher sie erläutert, dass gemeinsames Beten von Muslim*innen und Christ*innen aufgrund der Tatsache der Unterschiedenheit im Glauben an Jesu Tod (und Auferstehung) zu groß seien, um sie zu überwinden. Die Schüler*innen sollen aus diesen Materialien Merkmale von Sympathie und Abgrenzung gegenüber Jesus herausarbeiten. Latent wird durch die Auswahl der Materialien deutlich, dass sich die Religionen Judentum und Buddhismus positiv Jesus und dem Christentum zuwenden. Im Gegensatz dazu wird der Islam in ihrer Vorstellung über Jesus negativ dargestellt. Durch die Meinung Margot Käßmanns, als ehemalige Landesbischöfin, die hier veranschaulicht wird, wird die negative Grundhaltung zu gemeinsamen spirituellen Aktionen unterstützt (Kriterium 18). Sie betont allerdings zugleich, dass sich die Religionen gemeinsam für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung einsetzen können. Gemeinsames Beten halte sie aber nicht für notwendig.⁹⁰⁶

⁹⁰⁵ Vgl. ebd.

⁹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 160f.

Im Rahmen des Kapitels der Aufarbeitung von Verhältnissen zu Jüd*innen wird im historischen Kontext das Aufeinandertreffen von Jüd*innen Christ*innen und Muslim*innen thematisiert. Es wird erläutert, dass ab dem Jahr 711 n.u.Z. die muslimische Herrschaft im mittelalterlichen Spanien sehr tolerant seinen Andersgläubigen Mitbürger*innen gegenüber war. An dieser Stelle wird ein positives Bild von islamischer Herrschaft im interreligiösen Kontext dargestellt, welches den Schüler*innen aufzeigt, dass zum einen im Zusammentreffen von verschiedenen Religionen nicht immer ein blutiger Konflikt stehen muss. Darüber hinaus wird dargestellt, dass Muslim*innen als Herrscher*innen tolerant waren, womit mit dem vorschnellen Urteil des Islam als *Böses* und *Gefährliches* an der Macht aufgeräumt wird (indirekt Kriterium 6). Weitere Aufgabenstellungen hinsichtlich dieses Textes lassen sich nicht finden.⁹⁰⁷ Ohne direkt vom Islam oder von Muslim*innen zu sprechen, ist auf der folgenden Seite der Nahostkonflikt thematisiert, welcher erläutert, wie es zu dem Konflikt um Palästina und Israel kam. Dabei wird ausschließlich von *Juden* und *Arabern* gesprochen und dabei im Lexikon herausgestellt, dass die Begrifflichkeiten aus unterschiedlichen Motiven genutzt werden:

„Als Araber werden heute meist arabischsprachige Menschen bezeichnet, die größtenteils im Nahen Osten und in Nordafrika leben. Im Zusammenhang mit dem Palästina-Konflikt wird der an sich neutrale Begriff »Araber« aber auch zur polemischen Abgrenzung eingesetzt, weil er suggeriert, dass es eine palästinensische Nation nie gegeben habe (sondern eben nur »Araber«) und es folglich auch keine »Palästinenser« geben könne. Bewusst ignoriert wird damit auch, dass es Palästinenser mit einem israelischen Pass gibt. – Ähnliches gilt umgekehrt z.B. bei der Bezeichnung Israels als »Palästina«.⁹⁰⁸

Die Schüler*innen sollen sich bezüglich dieses Textes ausschließlich über die aktuelle Situation im Nahostkonflikt informieren.⁹⁰⁹ Im Kontext der Darstellung von *Arabern* und *Juden*, wird allerdings nicht weiter auf die Bedeutung eingegangen.

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass in diesem Buch einige angerissene Diskurse keine weitere Betrachtung finden, sondern in ihrer kritischen Darstellung bestehen bleiben. Auch die Zaungespräche, welche schon in der Analyse zum gleichen Buch der 7./8. Klassenstufe kritisiert wurden, finden in dieser Klassenstufe Eingang. Es zeigt sich, dass in diesem Buch eine andere Ebene der Religionskunde dargestellt wird. Es werden nicht die

⁹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 170.

⁹⁰⁸ Ebd., S. 260.

⁹⁰⁹ Vgl. ebd., S. 173.

bestehenden Glaubensgrundsätze thematisiert, sondern der Fokus wird auf verschiedene Interpretationsmöglichkeiten von Quelltexten und dessen Vergleiche, Inneneinsichten und die Differenziertheit des Islam gelegt und gegenwärtige Stimmen und Konflikte angerissen. Zu einem Dialog wird nicht aufgefordert.

3.1.2 Moment mal! 3

Titel	Moment mal! 3. Evangelische Religion. 9.-10. Jahrgangsstufe
Erscheinungsjahr	2014
Herausgeber*innen	Bärbel Husmann, Rainer Merkel
Erarbeiter*innen	Martina Hoffmeister, Joachim Jeska, Dennis Kramer, Christhard Löber, Annette Maschmeier, Kirsten Rabe, Detlev Schneider, Marina Schwerin, Rebekka Tannen Berater
Verlag	Ernst Klett
Gesamtseitenanzahl	204
Kapitelanzahl/Kapitel- länge	8/17
Kapitelauflistung	1. Was leisten Rituale? 2. Wie viel Zweifel gehört zum Glauben? 3. Warum musste Jesus sterben? 4. Wo spielt die Bibel eine Rolle? 5. Wie antworten Christen auf Globale Fragen? 6. Wie passen Politik und Kirche zusammen? 7. Was glauben die anderen? – Die Buddhisten 8. Was kommt nach dem Tod?
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	Kapitel 2, 3 und 7
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • Konfessionalität, Gender, Dialogkompetenz • Bibel und Deutungskompetenz
Textformate	Autor*innentexte, Texte Dritter (Pastor*innen, Wissenschaftler*innen, Kirchenmitglieder*innen, Schriftsteller*innen) Songtexte, Info-Kästen, Zeitungsausschnitte, Karikaturen, Bibelverse
Arbeitsaufträge	Zusammenfassungen, Beschreibungen, Rechercheaufgaben, Aufgaben zur Darstellung von Sachverhalten (Schaubilder, Mind-Maps), Analysierungen, Benennungen, Interpretieren, Stellung nehmen
Auffälligkeiten	ausgewogenes Bilder-Text-Verhältnis, vielfältige Methodenarbeit, keine Katechese
Erläuterndes	Verzeichnis zu Fachbegriffen

Tabelle 18: Überblick *Moment mal! 3*

Hinsichtlich des interreligiösen Dialogs wird in diesem Schulbuch *Moment mal! 3* vornehmlich der Buddhismus ausführlich behandelt. Explizit kommt der Islam am Ende des 2. Kapitels, in welchem Zweifel am Glauben und die Hiobsgeschichte thematisiert werden, in Betracht (Kriterium 3). Die Schüler*innen sollen die Hiob-Darstellung im Koran mit dem biblischen Hiob vergleichen.⁹¹⁰ Mögliche Koranstellen sind im

⁹¹⁰ Vgl. *Moment mal! 9/10*, S. 49.

Lehrendenhandbuch als Kopiervorlage ersichtlich.⁹¹¹ Weitere Impulse hinsichtlich dieser Aufgabe sind nicht gegeben, womit die Intention und Motivation dieses Vergleichs offenbleiben.

Der Islam wird an folgender Stelle angerissen, dabei aber nicht als Islam definiert. Durch eine kurze Szene des Films *Almanya – Willkommen in Deutschland* wird der Islam versteckt dargestellt, weil in dieser Sequenz nicht gesagt wird, dass sich bei den dargestellten Personen um Muslim*innen handelt. Es handelt sich um türkische Gastarbeiter*innen, die in Deutschland mit einer fremden Kultur und Religion konfrontiert sind. In der Szene werden überpointiert die Unterschiede zwischen dem Islam und Christentum dargestellt:

„die essen Schweinefleisch und Menschen! Ihr Zeichen ist so ein toter Mann am Kreuz. Den haben die auch aufgegessen! Und jeden Sonntag treffen sie sich in der Kirche und da essen sie von ihm und trinken sein Blut! [...] Das ist Jesus. Das beten die Christen an. [...] Die beten eine Holzfigur an?“⁹¹²

Den Schüler*innen werden hinsichtlich des Islam keine weiteren Aufgaben gegeben.⁹¹³ Es bleibt demnach bei einer nicht definierten Situation. Es wird allerdings dargestellt, dass Menschen, die nicht dem Christentum angehören, das Christentum als unverständliche Religion verstehen und verurteilen. Dies stellt eine umgekehrte Situation dar, da auf diese Weise im christlichen Religionsunterricht das Christentum von außen betrachtet wird. Die dargestellte abneigende Haltung dem Christentum gegenüber wird nicht aufgelöst. Es entsteht der Eindruck, Andersgläubige verachten die eigene Religion. Hinsichtlich der Begegnung stellt diese Annahme ein Hindernis oder gar eine kontraproduktive Situation dar, da auf diese Weise nicht voreingenommen in die Begegnung gegangen werden kann und es Konflikte schürt. Es wird nicht erläutert, dass sich an dieser Stelle um eine überpointierte Situation handelt, sondern die Vorurteile, die gegenüber dem Christentum geäußert werden, bleiben bestehen.

Darüber hinaus werden im Lehrendenhandbuch Pro- und Kontraargumente des Tanzverbots an Karfreitag gesammelt, da die Schüler*innen eine Diskussion darüber führen sollen. Der letzte Aspekt bezieht den Islam mit ein: „Wenn Christen verlangen, dass Nichtchristen ihre Bräuche achten und mittragen, müssten sie auch jüdische und muslimische

⁹¹¹ Vgl. Moment mal! 9/19, Lehrendenhandbuch, S. 53.

⁹¹² Moment mal! 9/10, S. 52.

⁹¹³ Vgl. ebd.

Feiertage mittragen.“⁹¹⁴ Dies stellt eine Reflexion dar, mit der von einer auf die andere Religion übertragen werden soll (Kriterium 10). Jedoch wird weder im Handbuch noch im Schulbuch weiter darauf eingegangen und bleibt damit vorerst den Schüler*innen vor-enthalten.

Im Rahmen der Erarbeitung des Buddhismus und dem Dialog, ist eine Seite gegeben, die allgemein das Thema *Interreligiöser Dialog* und *Toleranz* thematisiert. Auf dieser Doppelseite werden dialogvorbereitende Aufgaben und Impulse gegeben (Kriterium 11)+12). Die Schüler*innen bekommen das Bremer Projekt *Stadtplan der Religionen* vorgestellt und sollen einen ähnlichen Plan für ihre Stadt umsetzen. Dies entspricht dem interreligiösen Beziehungsaufbau. Das Projekt verfolgt das Ziel, „dass sich Jugendliche unterschiedlicher religiöser Herkunft kennenlernen, ins Gespräch kommen und Vorurteile überwinden und Gemeinsamkeiten entdecken“⁹¹⁵, um für mehr Toleranz Andersgläubigen gegenüber zu sorgen. Darüber hinaus werden ihnen drei Ebenen des interreligiösen Dialogs vorgestellt: die praktische Ebene – ein *Dialog des Lebens und Handelns* (friedliches Zusammenleben); die kognitive Ebene, ein *wissenschaftlich-theologischer Dialog*, der Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten in den Lehren sucht und den *Dialog der religiösen Erfahrung*, der auf der spirituellen Ebene arbeitet. Diese Ebenen sollen die Schüler*innen erläutern und passende Beispiele zu ebendiesen finden.⁹¹⁶ Dies lässt sich ebenfalls der Dialogvorbereitung zuordnen. Zudem ist eine Rede des Dalai Lamas abgedruckt, der das Ziel des friedlichen Miteinanders hervorhebt, wozu die Schüler*innen Stellung nehmen sollen. Letztendlich sollen die Schüler*innen Gesprächsregeln für den interreligiösen Dialog entwickeln.⁹¹⁷

Das Hervorheben, nicht nur von Gemeinsamkeiten, sondern ausdrücklich von Unterschieden, wird an verschiedenen Stellen des Lehrendenhandbuchs erläutert.⁹¹⁸ Vergleiche zwischen dem Islam und dem Christentum finden lediglich durch Hiob Eingang in das Schulbuch.

Den Lehrenden werden über die Erläuterungen im Handbuch hinaus keine weiteren Nachschlagemöglichkeiten vorgeschlagen (Kriterium 1).⁹¹⁹

⁹¹⁴ Moment mal! 3, Lehrendenhandbuch, S. 63.

⁹¹⁵ Moment mal 3, S. 146.

⁹¹⁶ Vgl. ebd., S. 146f.

⁹¹⁷ Vgl. ebd.

⁹¹⁸ Vgl. Moment mal! 3, Lehrendenhandbuch, S. 8, 62.

⁹¹⁹ Vgl. Moment mal 9/10, Lehrendenhandbuch.

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass die Schüler*innen in diesem Schulbuch wenig Zugang zum Islam bekommen. Eine Doppelseite hinsichtlich des Dialogverhaltens und ein Vergleich (Kriterium 5) hinsichtlich der Hiobsfigur stellen eine sehr knappe Anschauung dar. Es zeigt sich ein Schulbuch, das Diskurse anschnidet, aber nicht ausführlich behandelt. Eine Dialogvorbereitung (Kriterium 11) und der Beziehungsaufbau (Kriterium 12) finden im Rahmen des buddhistischen Hintergrunds statt, was sich aber auf andere Religionen übertragen lässt. Andere Kriterien wie eine Perspektivübernahme (Kriterium 8), Innenperspektiven (Kriterium 4) oder die Thematisierung von Vorurteilen (Kriterium 6) kommen nicht in Betracht.

3.1.3 reli plus 3

Titel	reli plus 3. Evangelische Religion
Erscheinungsjahr	2015
Herausgeber*innen	Andrea Schulte, Matthias Hahn
Erarbeiter*innen	Annike Reiß, Andreas Ziemer, Gerhard Ziener, Jörg Popke, Stefanie Pfister, Uwe Böhm, Ruth Ziemer
Verlag	Ernst Klett
Gesamtseitenanzahl	206
Kapitelanzahl/Kapitel- länge	15/7 Seiten
Kapitelaufistung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frei sein müssen 2. Beziehungen eingehen 3. In Würde sterben 4. Gott unter Beweis stellen 5. Wie heute von Gott reden? 6. Die Bibel – große Geschichten für das Leben 7. Man sieht sich. Vom Weggehen und Wiederkommen Jesu 8. Mach was draus. Damit das Leben echt wird. 9. Woran soll ich mich halten? 10. Gewalt – (k)eine Lösung 11. Kirche – immer wieder aufbrechen 12. Kirche – Mitmachen oder widerstehen 13. Abrahamitischer Dialog 14. Dialog mit Hindus und Buddhisten 15. Fest im Fahrwasser. Fest der Hoffnung
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	<p>Kapitel 13: Judentum, Islam</p> <p>Kapitel 14: Hinduismus, Buddhismus</p>
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • Neues über Menschen (Lebensentwürfe, Lebensführung, Lebenshaltung), Gott, Bibel, Kirche, Gerechtigkeit, Werte, Zukunft, Jesus Christus und über weltweite Religionen lernen⁹²⁰
Textformate	Autor*innentexte, Bibelverse, Texte Dritter (EKD, Politiker, Dichter, Literaten u.ä.), Karikaturen
Arbeitsaufträge/Operato- ren	Diskutieren, Beschreiben, eigene Beispiele finden, Erläutern, Zusammenfassen, Zuordnen,
Auffälligkeiten	keine Katechese, viele Veranschaulichungen
Erläuterndes	Lexikon, Methoden-Erklärungen

Tabelle 19: Überblick reli plus 3

Im Lehrendenhandbuch des Religionsbuchs *reli plus 3* wird anfangs dargestellt, auf welche Weise das Buch eingesetzt wird und welche Ansprüche es erhebt. Dabei wird erläutert, dass die Kapitel „einen religionshermeneutischen Lernweg, der sich an diesen

⁹²⁰ Vgl. reli plus 3, Lehrendenhandbuch, S. 6ff.

Grundelementen [Transzendenz, Erfahrung, Sprache, Ritus, Ethik] der Religion(en) orientiert und sie christlich-protestantisch ausweist.“⁹²¹ Es soll Religion als „objektive Größe“, aber auch Erfahrungen sowie die „subjektive und individuelle Seite von Religion“ darstellen und zur Reflexion vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen beitragen.“⁹²² Darüber hinaus wird deutlich dargestellt, dass es darauf abzielt die Kommunikation aus dem evangelisch christlichen Verständnis mit Angehörigen anderer Religionen zu vertiefen. Der Islam wird im Zusammenhang mit anderen Religionen dargestellt oder ist interpretierbar in der benutzten Schreibweise von *Religion(en)*.⁹²³ Ein kleiner Absatz beschreibt das Kapitel *Religionen weltweit – miteinander leben und voneinander lernen*. Darin wird beschrieben, dass Respekt, Toleranz und Akzeptanz als Haltungen zur Diskussion gestellt werden sollen.⁹²⁴ Hinsichtlich der Darstellung und Ausführungen zu Inklusion und Heterogenität wird der Begriff *Vielfalt* nicht als Heterogenität von verschiedenen Religionen dargestellt, sondern bezieht sich lediglich auf die Ausdifferenzierung verschiedener Lern- und Entwicklungstypen der Schüler*innen (Kriterium 7).⁹²⁵ Auf diese Weise wird zwar auf Begrifflichkeiten aus interreligiöser Perspektive Bezug genommen, sich dabei allerdings nicht eindeutig auf den Islam beziehen (Kriterium 3).

Der Islam findet im 13. Kapitel *Abrahamitischer Dialog* auf fünf Doppelseiten Betrachtung (Kriterium 3). Hinsichtlich des Vergleichs (Kriterium 5) werden in verschiedenen Quell- sowie Autor*innentexten Deutungsversuche Abrahams dargestellt. Neben der Herausstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sollen sich die Schüler*innen kritisch mit der Bedeutung Abrahams für die einzelnen Religionen auseinandersetzen. Dabei wird schon auf der Schulbuchseite hervorgehoben, dass das Verbindende nicht zu sehr in den Vordergrund gerückt werden darf, sodass das Besondere der einzelnen Religion nicht mehr erkannt wird, wozu ein Zitat der EKD gegeben ist:

⁹²¹ Ebd., S. 7.

⁹²² Ebd.

⁹²³ Vgl. ebd., S. 7ff.

⁹²⁴ Ebd., S. 10.

⁹²⁵ Vgl. ebd., S. 13.

„Gelegentlich wird in kirchlichen Texten auf die ‘gemeinsame abrahamitische Tradition’ verwiesen. Hierbei besteht die Gefahr, das im gemeinsamen Ursprung Verbindende so stark ins Zentrum rücken, dass das Spezifische an Wert verliert und unscharf wird.“⁹²⁶

Darüber hinaus wird mithilfe des II. Vatikanischen Konzils⁹²⁷ aufgezeigt, dass der Heilswille auch andere Religionen neben dem Christentum umfasst:

„Der Heilswille (Gottes) umfasst (neben den Juden) aber auch die, welche den Schöpfer anerkennen, unter ihnen besonders die Muslime, die sich zum Glauben Abrahams bekennen und die mit uns den einen Gott anbeten, den barmherzigen, der die Menschen am Jüngsten Tag richten wird.“

Diese beiden Zitate, in Sprechblasen dargestellt, sollen die Schüler*innen analysieren.⁹²⁸

Darüber hinaus sollen sie einen Steckbrief über die drei heiligen Schriften der abrahamitischen Religionen erstellen.⁹²⁹ Dies zeigt einen umfangreichen Vergleich (Kriterium 5), der in der Konsequenz deutlich in verschiedene Kontexte eingeordnet wird.

Darauffolgend wird hinsichtlich des Judentums die religiöse Herkunft als Thema eröffnet und damit auch die religiöse Heimat, die mit dem Islam thematisiert wird. Es wird die Entwicklung des Moscheebaus in Deutschland beschrieben, worüber ein Bild einer Demonstration gegen den Moscheebau abgebildet ist. Die Schüler*innen sollen das Zitat Johannes Stinghammers (CSU) „Es gibt rund 2600 Moscheen in Deutschland – und das ist gut so.“⁹³⁰ auf die Demonstration beziehen und einen Dialog erstellen, bei welchem Johannes Stinghammer mit einem*r der Demonstrant*innen spricht.⁹³¹ Es stellt sich allerdings die Frage, mit welcher Intention die Aussage getroffen wurde. Die Aussage könnte positiv sowie negativ gelesen werden. Zum einen, dass es gut sei, dass *so viele* Moscheen bestehen, zum anderen aber auch, dass diese Anzahl an Moscheen *ausreichend gut* sei und nicht weitere gebaut werden sollten. Darüber hinaus sind viele Moscheen in Deutschland nicht als solche erkennbar, da sie häufig aus (Wohn-)Gebäuden umgestaltet wurden. Es lässt sich auch dort überlegen, ob diese in den Moscheebau eingerechnet sind und inwiefern die Aussage des Politikers sich darauf bezieht, wenn Muslim*innen die vorhandenen Moscheen, die nicht als solche von außen erkennbar sind, durch einen Moscheebau im eigentlichen Sinn ersetzen wollen. So zeigt sich ein gesellschaftliches

⁹²⁶ Zitiert in: Reli plus 3, S. 137. Das Zitat der EKD stammt aus der Schrift Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland von 2000. Zur besseren Übersicht sind die Zitate im Zitat mit einfachen Anführungszeichen ‘...’ gekennzeichnet. Im Original bestehen die gängigen Anführungszeichen „...“.

⁹²⁷ Das zweite Vatikanische Konzil wurde 1965 beendet.

⁹²⁸ Vgl. reli plus 9/10, S. 136f.

⁹²⁹ Vgl. reli plus 9/10, Lehrendenhandbuch, S. 149.

⁹³⁰ reli plus 9/10, S. 139.

⁹³¹ Vgl. ebd., S. 138f.

Problem, das den Schüler*innen uneindeutige Wegweisungen mitgibt. Im Lehrendenhandbuch ist darüber hinaus keine Haltung erkennbar. Es wird lediglich Wert auf den Namen der Partei CSU (Christlich-Soziale Union) gelegt, woraufhin allerdings auch nicht erkennbar wird, welche *christlichen* Werte an dieser Stelle wichtig zu sein scheinen.⁹³² Die folgenden Aufgaben bereiten auf den Dialog vor, indem sie erarbeiten, wie ein friedliches Miteinander funktionieren kann (Kriterium 11): Die Schüler*innen sollen sich auf der nächsten Doppelseite damit beschäftigen, inwieweit es wichtig ist, für andere mitzudenken, wenn es beispielsweise um Speisevorschriften geht, welches in einer Geschichte dargestellt ist, wozu sie eine Pro- und Kontraddiskussion führen, ein Rollenspiel entwickeln und die vorkommenden Konflikte besprechen sollen.⁹³³ Hier zeigt sich eine grundlegende Debatte von Toleranz und Akzeptanz. Der nicht-muslimische Leiter einer Arbeitsgruppe für mehr Toleranz in der Stadt erwähnt bei einem dritten Treffen nicht, dass in dem Gericht Schweinefleisch verarbeitet ist, woraufhin die muslimischen Mitglieder*innen empört sind. Letztendlich sind beide Parteien verärgert, da der nicht-muslimische Mensch nicht für die muslimischen Menschen stets mitdenken möchte, welche wiederum nicht beständig nachfragen wollen, sondern ein allgemeines Verständnis gegenüber der Speisevorschrift erwarten. Das Lehrendenhandbuch gibt über die zu vermittelnde Stellung keine Hinweise, sondern zeigt lediglich auf, wie wichtig die dialogische Begegnung und der Dialog über den Dialog sind, führt diesen aber selber nicht an.⁹³⁴ Darüber hinaus ist das Projekt des *Abraham-Pokal* dargestellt, welcher an eine Schule vergeben wird: „Die Schule, die den Pokal erhält, verpflichtet sich, ein Jahr lang Projekte für eine multikulturelle Gesellschaft und gegen Rassismus, Fanatismus und Terrorismus durchzuführen.“⁹³⁵ Die Schüler*innen sollen dabei den Bezug zu Abraham herstellen und Beispiele für solche Aktionen erstellen, um den Pokal zu erhalten.⁹³⁶ Es erscheint allerdings als kritisch, dass Kultur und Religion an dieser Stelle durch die Wortwahl des Abraham-Pokals, als religiöses Symbol, mit einer *multikulturellen* Gesellschaft

⁹³² Vgl. reli plus 3, Lehrendenhandbuch, S. 151. Es bestehen in christlich geprägten Politiken sowohl rechte als auch linke Positionierungen, sodass das christliche Element zum einen auf Toleranz, Öffnung und Pluralität interpretiert werden kann und zum anderen auf exklusivistische Haltungen anderen Religionen gegenüber, die vor allem aus dem CSU-Spektrum bekannt sind (siehe dazu die Aussage Seehofers 2018), der Islam gehöre nicht zu Deutschland u.a. in: Süddeutsche Zeitung (2018).

⁹³³ Vgl. reli plus 3, S. 140f. und reli plus 3, Lehrerhandreichung, S. 153.

⁹³⁴ Vgl. reli plus 3, Lehrendenhandreichung, S. 152.

⁹³⁵ Reli plus 3, S. 141.

⁹³⁶ Vgl. ebd., S. 140f.

gleichgesetzt werden. Sie bekommen darüber hinaus das Projekt *House of one* vorgestellt und sollen dahingehend u.a. erklären, welche Herausforderungen bei einem Besuch bestehen und warum ausgerechnet die drei Religionen Judentum, Christentum und Islam ein gemeinsames Bet- und Lehrhaus haben.⁹³⁷ Auf diese Weise wird den Schüler*innen ein Positivbeispiel des interreligiösen Dialogs vorgestellt. Als weitere *Plus Aktion*⁹³⁸ sollen die Schüler*innen mithilfe von Reisebroschüren auf die Spur Abrahams nach Israel begeben. Ein Lernziel oder die Intention sind an dieser Stelle nicht beschrieben. Sich das heutige Israel anzusehen, ergibt nur hinsichtlich des Konflikts zwischen Israel und Palästina Sinn, worauf aber kein Bezug genommen wird.⁹³⁹

Aber auch eine Stufe weiter, dem interreligiösen Beziehungsaufbau (Kriterium 12), sollen die Schüler*innen herausfinden, welchen Platz die Religion an ihrer eigenen Schule einnimmt. In Bezug dazu sollen sie verschiedene Themenbereiche, wie Sportunterricht, Feiertage, Essen in der Mensa und Gottesdienste beurteilen und Aktionen zu angemessener Berücksichtigung des Religionsanderen mit seinen religiösen Pflichten finden.⁹⁴⁰ Darüber hinaus ist den Schüler*innen auf einer Kopiervorlage TOM (Tag der offenen Moschee) vorgestellt. Sie sollen reflektieren, warum dieser am 3. Oktober stattfindet, ein Motto (es sind verschiedene dargestellt) als besonders interessant aussuchen sowie Fragen dahingehend aufschreiben und herausfinden, welche Angebote eine Moschee in ihrer Umgebung macht und einen Ausflug dorthin planen. Es zeigt sich an dieser Stelle durch die Wortwahl *planen*, dass es sich vorerst um die Ebene des Vorbereitens der Begegnung handelt und nicht um die klare Durchführung dessen (Kriterium 11).

Hinsichtlich des sachlichen Wissensaufbaus werden auf der letzten Seite des Kapitels *Plus-Aufgaben*⁹⁴¹ gestellt und ein *Check Up*⁹⁴². Die Schüler*innen sollen zum islamischen Opferfest recherchieren und vor allem die Bedeutung Abrahams herausarbeiten. Darüber hinaus wird den Schüler*innen der Unterschied zwischen Toleranz, Akzeptanz

⁹³⁷ Vgl. reli plus 3, Lehrendenhandbuch, S. 155.

⁹³⁸ „Jede Doppelseite schließt mit einem Plus, das einerseits die zugehörigen Kopiervorlagen verkleinert abbildet, andererseits fakultative Plus-Angebote bereithält, um weiterführende Kommunikation, schülerorientiertes Handeln und Gestalten voranzutreiben.“ (reli plus 3, Lehrendenhandbuch, S. 12).

⁹³⁹ Vgl. reli plus 9/10, Lehrendenhandbuch, S. 149.

⁹⁴⁰ Vgl. ebd., S. 153.

⁹⁴¹ „Die Plus-Seite hält zusätzliche Aufgaben und Materialien bereit, die zum einen für die Vertiefung einer Unterrichtseinheit herangezogen, zum anderen von einzelnen leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern oder Lerngruppen genutzt werden können.“ (reli plus 3, Lehrendenhandbuch, S. 11).

⁹⁴² „Die Check-up-Seite versteht sich als [...] „Evaluationssseite“. [...] [Sie] dient dem reflektierenden Nachvollzug und der Vertiefung des gegangenen Lernwegs.“ (reli plus 3, Lehrendenhandbuch, S. 11).

und Respekt erläutert (Kriterium 11).⁹⁴³ Das Thema Toleranz wird ihnen auch von einer Parabel hinsichtlich der Wahrheitsfrage, durch die Veranschaulichung eines Elefanten, der von blinden Menschen erfühlt wird, veranschaulicht.⁹⁴⁴ Sie sollen erkennen, inwiefern diese für interreligiöse Toleranz steht.⁹⁴⁵

Die Schüler*innen sollen darüber hinaus reflektieren: Zum einen sollen sie im Zeitraum einer Woche schriftlich festhalten, in welchen Situationen sie fremden Religionen begegnen und wie sie und ihre Mitmenschen damit umgehen (Kriterium 9).⁹⁴⁶ In diesem Lehrwerk wird keine Begegnung mit dem Islam hergestellt. Es scheint angenommen zu werden, dass die Schüler*innen in ihrem Alltag Kontakte zu Andersgläubigen haben, welche allerdings im dialogischen Lernen nicht genutzt werden. Zum anderen sollen sie durch eine kritische Auseinandersetzung der Bedeutung Abrahams für die jeweiligen Religionen ihre eigene Positionierung im abrahamitischen Dialog finden.⁹⁴⁷

Das *Check-Up* listet auf, welche Kompetenzen die Schüler*innen in diesem Kapitel erreicht haben. Dabei fällt ein Aspekt besonders ins Auge, der kritisch zu hinterfragen ist: „Du kannst [...] probeweise die Perspektive einer anderen Religion einnehmen.“⁹⁴⁸ Der Begriff *probeweise* scheint dabei schwierig (Kriterium 18). Es lässt sich nicht eindeutig sagen mit welcher Aufgabensituation die Schüler*innen dies tun, passend wäre vermutlich die Pro- und Kontra-Diskussion und das Rollenspiel dahingehend. In beiden Fällen wird versucht die andere Position in der Findung und Darstellung von Argumenten einzunehmen. Zu Bedenken bleibt allerdings, dass es sich hierbei um eine christliche Arbeitsgruppe handelt und die Perspektive eines*r muslimischen Schüler*in nicht in Begegnung eingenommen wird, sondern sich lediglich theoretisch in sie hineinversetzt wird. Sich in etwas *probeweise* hineinzuversetzen, scheint als unmöglich. Entweder wird sich

⁹⁴³ Vgl. reli plus 3, S. 142.

⁹⁴⁴ In dem buddhistischen Gleichnis der blinden Männer und des Elefanten handelt es sich um eine Gruppe von blinden Menschen, die jeweils eine andere Körperstelle des Elefanten untersuchen und beschreiben (Bspw. einer untersucht den Stoßzahn und ein anderer den Schwanz des Elefanten. Sie verglichen ihre Ergebnisse und stellten fest, dass jeder individuelle Aspekte des Elefanten gefühlt hat und zu unterschiedlichen Ergebnissen kam, über welche Merkmale ein Elefant verfügt. Dies soll aufzeigen, dass die jeweilige Perspektive der individuellen Erfahrung das Ergebnis beeinträchtigt und es nicht die absolute Wahrheit gibt.

⁹⁴⁵ Vgl. reli plus 3, Lehrendenhandbuch, S. 153.

⁹⁴⁶ Ebd., S. 147.

⁹⁴⁷ Vgl. reli plus 3, S. 137 und reli plus 3, Lehrendenhandbuch, S. 149.

⁹⁴⁸ reli plus 3, S. 143.

auf den Versuch, sich in eine andere Person hineinzusetzen unternommen, oder nicht. Eine *probeweise* Übernahme scheint schwierig.

Außerhalb des Kapitels wird in zwei anderen Themen der Islam einbezogen. Zum einen wird der Islam auf einem Arbeitsblatt thematisiert, auf welchem die Schüler*innen zwischen Kultur und Religion unterscheiden sollen (Kriterium 11). Dazu ist u.a. ein Bild von einer Umrundung der Kaaba von Gläubigen und religiöse Symbole als Kettenanhänger abgebildet. Spezifische Aussagen zu diesen Bildern sind nicht gegeben.⁹⁴⁹ Zum anderen sind im Rahmen des Dialogs mit dem Hinduismus und Buddhismus den Schüler*innen und Lehrenden auf der *Check-Up* Seite am Ende des Kapitels Dialogprinzipien des interreligiösen Lernens Ernst Nipkows präsentiert. Diese lassen sich in den kognitiven Dialog (Kriterium 14) einordnen, werden die dargestellten Dialogprinzipien umgesetzt. Es ist nicht ausdrücklich dargestellt, auf welche Religionen sich die Aufgabe bezieht, sodass auch der Islam aus dem vorherigen Kapitel in Betracht kommen kann. Die Schüler*innen sollen ein Beispiel oder eine Umsetzungsmöglichkeit erarbeiten. Daraus lässt sich schließen, dass ein Dialog vorbereitet aber nicht durchgeführt wird (Kriterium 11).⁹⁵⁰

Den Lehrenden sind viele verschiedene Möglichkeiten zum Recherchieren und Informieren über das Handbuch hinaus gegeben (Kriterium 1).⁹⁵¹

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass das Schulbuch ambivalent erscheint. Zum einen wird deutlich dargestellt, wie wichtig Dialog, Begegnung und das Lernen über sich selbst im Dialog ist,⁹⁵² dies wird aber in ihrer Darstellung und ihren Aufgaben nicht in dem Maße umgesetzt. Auffällig sind ein ausführlicher Vergleich hinsichtlich Abraham und viele Aufgaben zur Dialogvorbereitung und des interreligiösen Beziehungsaufbaus.

⁹⁴⁹ Vgl. reli plus 3, Lehrendenhandbuch, S. 144.

⁹⁵⁰ Vgl. reli plus 3, S. 152.

⁹⁵¹ Vgl. reli plus 3, Lehrendenhandbuch.

⁹⁵² Hier und an anderen Stellen: vgl. ebd.

3.2 Das Christentum in islamischen Religionsbüchern

3.2.1 Saphir 9/10

Titel	Saphir 9/10. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime
Erscheinungsjahr	2017
Herausgeber*innen	Lamya Kaddor, Rabeya Müller, Harry Harun Behr
Erarbeiter*innen	Ina, Al-Moneyyer, Luise Becker, Carolin Asisa Hammad, Zilka Idrizovic, Miyesser Ildem, Ute Jarallah, Denise Kunkel, Çiğdem Merçan-Ribbe, Mirsad Niksić, Amin Rochdi, Emel Rochdi
Verlag	Kösel Schulbuch
Gesamtseitenanzahl	240
Kapitelanzahl/Kapitel­länge	17/7-13 Seiten
Kapitelauf­listung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mein Gott^{الله} 2. Grenzwert 3. Dein Gott^{الله}? 4. Ende und Anfang 5. Weißes Tuch – Schwarzer Stein 6. Werden und Sein 7. Mensch oder Tier? 8. David gegen Goliat 9. Echt extrem 10. Gewiss 11. Recht schaffen 12. Mensch(s)kinder 13. Aufbrechen 14. Licht an! 15. Islam ist bunt 16. Wir Wanderer 17. Horizonte
Kapitel mit interreligiösen Aspekten	11 von 17 Kapiteln
Zielsetzung des Buches	<ul style="list-style-type: none"> • Islam in Schönheit und Vielfalt kennenlernen • Werkzeuge zur Reflexion, um über Religion im interreligiösen Dialog, in Streitthemen und in eigener Vergewisserung sprechen zu können⁹⁵³
Textformate	Verse/Texte aus heiligen Schriften, Autor*innentexte, Texte Dritter (Literat*innen, Schriftsteller*innen, Journalist*innen), Gebete, Gedichte, Filmausschnitte
Arbeitsaufträge/Operatoren	Meinung darstellen, Herausarbeiten, Beschreiben, Diskutieren, Standbilder, Reflektieren, (interreligiöse) Projektvorschläge, Vergleichen

⁹⁵³ Vgl. Saphir 9/10, S. 3.

Auffälligkeiten	Nicht-Muslimische Quellen (siehe Textformate), vielfältig interpretierbare Aufbereitungen (Überschriften, Seitengestaltung u.ä.)
Erläuterndes	Lexikon (deutsch, arabische, türkisch)

Tabelle 20: Überblick *Saphir 9/10*

Das islamische Religionsbuch *Saphir 9/10 – Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime* wurde unter schuldidaktischer Beratung von Werner Haußmann⁹⁵⁴ herausgegeben (Kriterium 2). Auf 26 Doppelseiten, in unterschiedlichen Kapiteln, wird das Christentum und der Dialog aufgenommen. Ein Kapitel, in welchem ausschließlich das Christentum behandelt wird, gibt es in diesem Buch nicht. Stattdessen wird auf verschiedene Weisen das Christentum in islamische Kontexte einbezogen (Kriterium 3). Zu dem Schulbuch der Klassenstufe 9/10 existiert (noch) kein Lehrendenhandbuch⁹⁵⁵, Intentionen von verschiedenen Darstellungen können daher nicht abschließend beurteilt werden und erfordern eine eigenständige Interpretation (Kriterium 1).

Zur Analyse des Buches war es naheliegend systematische Rahmungen einzuzeichnen, um die Inhalte zu bündeln. Es lassen sich sechs verschiedene Bereiche erkennen, die im Folgenden erläutert werden.

1. Bezugnahmen zum Christentum, die gleichzeitig die Heterogenität der Gesellschaft aufzeigen.

Auf diese Weise werden zum Thema der Gottesvorstellung auch biblische Verse zitiert (Kriterium 4). Die Vielfalt des Gottesbegriffs wird hier auf sprachlicher Ebene erweitert, indem er in verschiedene Sprachen übersetzt wird und die Schüler*innen die Herkunft des Wortes und den Zusammenhang des sprachlichen Gottesbegriffs und dem religiösen Gottesbild beschreiben sollen. Dabei wird nicht auf das islamische Gottesbild reduziert, sondern die Spannweite zu anderen Religionen bleibt geöffnet.⁹⁵⁶ Zudem wird ein Rap von Musiker *Curse* dargestellt, in welchem Gründe für den Frieden dargestellt werden. Diese Gründe sowie Unterschiede zwischen den Religionen als Vielfalt und Reichtum sollen die Schüler*innen herausarbeiten (Kriterium 11).⁹⁵⁷ In diese Kategorie lässt sich auch die Doppelseite eingliedern, auf welcher verschiedene Formen des

⁹⁵⁴ Dr. Werner Haußmann ist Studiengangskoordinator am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts an der Friedrich-Alexander-Universität.

⁹⁵⁵ Stand Dezember 2021.

⁹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 12f.

⁹⁵⁷ Vgl. ebd., S. 94.

Religionsunterrichts diskutiert werden. Dabei sind verschiedene Meinungen abgebildet von Staat, Schüler*innen, Eltern und der Religionsgemeinschaft. Die Schüler*innen sollen sich hinsichtlich dessen überlegen, wie sie zur religiösen Erziehung stehen, welche Meinung sie hinsichtlich der Debatte um die Notwendigkeit des Bestehens des Unterrichtsfachs Religion haben und sollen weitere Formen des Religionsunterrichts finden (abgesehen von dem konfessionell gebundenen katholischen oder evangelischen Unterricht).⁹⁵⁸ Dies zeigt den Schüler*innen die Breite des Religionsunterrichts und setzt diese in Verbindung zu anderen Formen. Das Christentum wird dabei nur gering angerissen, wobei die Aufgabenstellung eher auf den Religionsunterricht konfessionsübergreifender Formen abzielt. In Zusammenhang dessen steht eine Doppelseite, in welcher die frühe Beziehung von Muslim*innen und Christ*innen dargestellt ist. Die Schüler*innen sollen hinsichtlich eines Bildes der Übersetzerschule von Toledo, in welcher Christ*innen und Muslim*innen mitwirken, erläutern, welche Vorteile der *Cultural Diversity* zugesprochen werden (Kriterium 11). Darüber hinaus wird ein Reisebericht aus dem 19. Jahrhundert, in dem die Französ*innen als besonders gutes Volk der Christ*innen aufgrund ihrer Reinlichkeit, Erziehung und hohen Bildung hervorgerufen werden, dargestellt.⁹⁵⁹ Letzteres zeigt die Anerkennung die frühere Muslim*innen Christ*innen entgegengebracht haben, wohingegen ersteres die positiven Seiten der Vielfalt hervorbringt, welches durch die abgebildete Sure 49:13 untermauert wird. Darin heißt es: „WIR haben euch zu großen Gruppen zusammengeführt, damit ihr voneinander lernt. Der Angesehenste unter euch ist der, der Gott^{الله} gegenüber am achtsamsten ist.“⁹⁶⁰

2. Bezug, bei welchem die Schüler*innen Perspektiven diskutieren sollen.

Themen oder Aufgaben, die sich dieser Bündelung zuordnen lassen, haben die Eigenschaft, dass die Schüler*innen über ihren Glauben und die Eigenschaften Gottes hinsichtlich anderer Religionen diskutieren sollen.⁹⁶¹ Im Rahmen der Erarbeitung *des Bösen*, sollen die Schüler*innen verschiedene Darstellungen des Bösen in der Bibel lesen und herausfinden, was diese sprachlichen Bilder zum Ausdruck bringen und wie sie gedeutet werden:

⁹⁵⁸ Vgl. ebd., S. 164f.

⁹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 174f.

⁹⁶⁰ Ebd., S. 175.

⁹⁶¹ Vgl. ebd., S. 20f.

„Lest folgende Darstellungen des Bösen in der Bibel: im Alten Testament im Buch Daniel, Kap. 7 und im Neuen Testament in der Offenbarung des Johannes, die Kap. 12 und 13. Was bringen die dort verwendeten sprachlichen Bilder zum Ausdruck? Erkundigt euch nach christlichen Deutungen dieser Bilder.“⁹⁶²

Darüber hinaus wird in einem anderen Kapitel dargestellt und zur Diskussion gestellt, ob muslimische Männer und Frauen Angehörige einer anderen Religion heiraten dürfen. Es wird, in Bezug auf den Zentralrat der Muslime in Deutschland, erläutert, dass muslimische Männer Frauen aus dem Judentum und Christentum heiraten dürfen, da diese auch monotheistische Religionen seien. Eine Ehe von muslimischen Frauen mit einem nicht-muslimischen Ehemann aber nicht unterstützt wird, die Ehe aber auch nicht als ungeschlossen angesehen wird, sollte sie geschlossen werden. Hinsichtlich des entstehenden Bildes der Unterdrückung der Frau wird den Schüler*innen eine Auslegung des Islam präsentiert, die darstellt, dass Männer und Frauen nach dem Koran gleichberechtigt sind und der Islam dahingehend interpretiert werden muss:

„Wie wir alle wissen, verletzen die sozialen Realitäten im Osten wie im Westen die islamischen Maßstäbe von Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Wer den Wandel will, muss nicht den Islam verändern – vielmehr muss der Islam einfach nur angewendet werden [sic] um die Situation zu verbessern. Nehmen wir Vers 4:34 als Beispiel [...] Es heißt: Sowohl Männer als auch Frauen, steht auf für eure Rechte! Es heißt: Die soziale Rolle und die damit verbundenen Probleme der Gleichberechtigung sind nicht von Gott gemacht, sondern von den Menschen selbst. Der Islam ist nicht das Problem, sondern unser Verständnis vom Islam [sic].“⁹⁶³

Die Schüler*innen sollen daraufhin eine Übersicht erstellen, die die Argumente verschiedener islamischer Organisatoren hinsichtlich der religionsverschiedenen Ehe vorbringen und eine Pro-und-Kontra-Debatte führen. Schlussendlich sollen sie diese auf die Vereinbarkeit mit dem Grundgesetz und den möglichen Konfliktlinien beziehen.⁹⁶⁴ Es zeigt sich durch die Wortwahl der Pro-Kontra-Diskussion und den Bezug zur Veränderung des Verständnisses des Islam, dass unterschiedliche Meinungen vorherrschen, mit denen sich die Schüler*innen auseinandersetzen sollen. Dabei wird keine Meinung vom Schulbuch vorgegeben, lediglich die Meinung, dass es in Ordnung ist, Religionsandere zu heiraten wird nicht deutlich hervorgehoben. Es bleibt die Darstellung der Möglichkeit der Veränderbarkeit des Islamverständnisses und der Ablehnung der Ehe einer muslimischen Frau mit

⁹⁶² Vgl. ebd., S. 83.

⁹⁶³ Ebd., S. 144.

⁹⁶⁴ Vgl. ebd.

einem nichtmuslimischen Mann. So lässt sich eine latente Richtung hinsichtlich des Vorbehalts einer solchen Ehe deuten (Kriterium 17).

3. Die parallele Gegenüberstellung (entspricht Kriterium 5).

Als eine solche parallele Gegenüberstellung wird das Thema der Mission vom Christentum und vom Islam her erläutert. Auffällig ist dabei die Anordnung: Nicht der Text des islamischen Verständnisses wird zunächst dargestellt, sondern das christliche Verständnis. Auch die Aufgaben stellen stets interreligiösen Bezug her (Kriterium 9)+10): Sie sollen verschiedene Suren in Blick auf interreligiöse Verständigung diskutieren („Diskutiert Texte im Qur´ān, wie zum Beispiel 3:64-68 oder 6:161-165, mit Blick auf die interreligiöse Verständigung“⁹⁶⁵), den Begriff *Missionsbefehl Jesu* in der Bibel diskutieren, Beispiele aus der Historie finden, die zeigen, dass sich das Verständnis zur Mission verändert hat und überlegen, in welchen Situationen Mission im Alltag vorkommt. Zuletzt sollen sie sich über interreligiöse Begegnungen und das Lernen von dem*der Anderen und über den*die Andere*n berichten und über damit verbundenen Herausforderungen diskutieren („Interreligiöse Begegnung – lernen über den Anderen oder vom Anderen? Berichtet von euren persönlichen Erfahrungen und diskutiert die Herausforderungen, die damit verbunden sind.“⁹⁶⁶).⁹⁶⁷

In ähnlicher Darstellung werden Texte, die den Frieden thematisieren aus Judentum, Christentum, Buddhismus, Hinduismus und dem Islam nebeneinander dargestellt. Die christlichen Darstellungen werden anhand verschiedener Verse des Matthäus-Evangeliums dargestellt, woraufhin sie herausstellen, welche Aspekte für den Frieden im Vordergrund stehen und herausfinden sollen, warum sich so viele Menschen mit dem Friedensschwertun, wenn es doch in allen Religionen ein hohes Gut ist. Dies zeigt den Schüler*innen Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen während dabei das Thema des Friedens, auch zwischen den Religionen, dargestellt wird.⁹⁶⁸

In dem Projekt Islam-Kulturrunde sollen die Schüler*innen die religiösen Gegebenheiten in unterschiedlichen Ländern darstellen. Vorgeschlagen ist eine Hängeregistratur, in welcher die Schüler*innen jeweils zum Islam, Christentum, Judentum, Buddhismus,

⁹⁶⁵ Ebd., S. 36.

⁹⁶⁶ Ebd., S. 37.

⁹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 36f.

⁹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 92f.

Hinduismus und zu indigenen Religionen folgende Aspekte beleuchten sollen: Statistisches, Institutionen/Funktionsträger, besondere Orte, Artefakte, Feste, Heilige⁹⁶⁹, interreligiöse Projekte und Geschichte. Hinsichtlich der Heterogenität wird in der Aufgabenstellung explizit auf die Betrachtung von religiösen Minderheiten hingewiesen (Kriterium 7).⁹⁷⁰ Dies zeigt den Schüler*innen neben der parallelen Darstellung einen Überblick über die Diversität von Religionen in den einzelnen Ländern (Kriterium 7).

4. Das Aufgreifen des Christentums durch kleine Aspekte.

Auf die Weise, durch kleine Verweise das Christentum einzubeziehen, wird, hinsichtlich der Beschäftigung mit Bestattungsmöglichkeiten, eine christliche Erdbestattung sowie ein Grabstein eines jüdischen Friedhofs abgebildet. Die Schüler*innen sollen weitere Bestattungsmöglichkeiten, als die abgebildeten, finden und eine Übersicht erstellen. Es zeigt sich dabei eine offene und diverse Darstellung der Bestattung und begrenzt sich nicht auf muslimische Möglichkeiten, sodass die Schüler*innen einen gefächerten Überblick bekommen.⁹⁷¹ Das Christentum wird auch im Rahmen der Darstellung von Lagern der Nationalsozialisten aufgegriffen. Dabei werden *Christen* neben anderen als Personengruppe von Verfolgten⁹⁷² während der NS-Diktatur aufgezählt.⁹⁷³ Allein aus dieser Aufzählung lässt sich keine Aussage über das dargestellte Bild über das Christentum treffen. Ebenso aufgegriffen wird das Christentum im Rahmen des Themas um den Missbrauch von Religion. Es wird erläutert, dass der Koran vor der Gewalt aus religiösen Gründen warnt und führt dazu unterschiedliche Suren an, u.a. Sure 22:40. Darin wird die Aussage getroffen, dass Gott die Menschen zurückhalte, damit Kirchen, Klöster, Synagogen und Moscheen der Gewalt nicht zum Opfer fallen. Den Schüler*innen wird mit diesen Ausschnitten gezeigt, dass sowohl im Koran als auch in anderen Sammlungen der Islam nicht genutzt werden darf, um gegen andere Religionen vorzugehen, wodurch die religiöse Legitimität dessen fehlt. Es werden dazu verschiedene Beispiele angebracht, die verdeutlichen, wie religiös legitimierte Gewalt den Alltag mancher Menschen gestaltet. Darunter wird ein ehemaliges Mitglied einer christlichen Sekte zitiert und zeigt so eine Innenperspektive

⁹⁶⁹ Im Original in Anführungszeichen gesetzt, welches die Diversität des Begriffs hervorhebt.

⁹⁷⁰ Vgl. Saphir 9/10, S. 200f.

⁹⁷¹ Vgl. ebd., S. 44f.

⁹⁷² Dass einige Christ*innen auch Täter*innen waren, wird an dieser Stelle nicht aufgegriffen.

⁹⁷³ Vgl. Saphir 9/10, S. 95.

(Kriterium 4).⁹⁷⁴ Hinsichtlich der Auslegung von Suren im Koran wird auch das Christentum aufgegriffen. Den Schüler*innen werden zwei Auslegungen der Sure 2:143 vorgestellt, in welchen die eine Auslegung betont, dass durch sie eine positive Beziehung mit Gemeinsamkeiten zu den Religionen Judentum und Christentum besteht und die andere hervorhebt, dass der Islam die einzig wahre Religion ist, während die Religionen Christentum und Judentum auf dem falschen Weg sind, und das Trennende betonen. Zum Deuten, Kommentieren oder Übersetzen von Suren werden den Schüler*innen Regeln („1. Was steht dazu noch im Koran?“, „2. Was war damals los?“, „3. Was bedeutet das für das Hier und Heute?“, und „4. Was wollen wir?“⁹⁷⁵ gegeben. Sie zeigen auf, dass manche Suren in der Zeit der Emanzipation des Islam gegenüber dem Judentum und Christentum verfasst wurden. Auf diese Weise heben die Suren die Eigenständigkeit des Islam hervor, indem sie durch neues muslimisches Selbstbewusstsein emotional gefärbt sind. Dabei stellen Gegebenheiten aus manchen Suren eine unterschiedliche Erfahrung von damals und heute dar, wodurch mit verschiedenen Begrifflichkeiten wie Christen, Juden, Frauen, Gemeinschaft oder Gläubigen andere Eindrücke und Erwartungen damals und heute verbunden werden (Kriterium 4)⁹⁷⁶:

„Wer den Qur'ān liest, entwickelt ein Verständnis aus der eigenen gegenwärtigen Lebenskultur heraus. Seit Muhammad⁹⁷⁷ sind aber rund 1400 Jahre vergangen. Wer heute Wörter wie „Gemeinschaft“, „Gläubige“, „Juden“, „Christen“, „Frauen“, „Zeuge“ oder „das Gute“ hört, verbindet damit andere Erfahrungen, Erwartungen und innere Bilder als die Menschen damals. Deshalb ist besondere Vorsicht geboten; einfache Gleichsetzungen von damals und heute führen in die Irre. [...] Die Grundlagen für das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen und Lebensauffassungen müssen also neu formuliert werden.“⁹⁷⁸

Den Schüler*innen wird auf diese Weise eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Koran nahegebracht, sodass Interpretationen des Geschriebenen in den damaligen, bzw. aktuellen Kontext gebracht werden müssen.

In einem Ausschnitt der Rede von Barack Obama am 4. Juni 2009 in Kairo wird auch das Christentum angeführt. Obama betont, dass das oberste Ziel der Frieden sein sollte.

⁹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 109.

⁹⁷⁵ Ebd., S. 111.

⁹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 110f. Worte sind nicht gegendert, da sie aus dem Buch übernommen wurden.

⁹⁷⁷ Hinter Muhammad ist in den Büchern der Reihe *Saphir* ein hochgestelltes Zeichen in arabischer Schrift gesetzt, welches auf Deutsch übersetzt heißt: „Gott segne ihn und gebe ihm Frieden!“. Auf diese Weise soll auf die Sure 2:138 hingewiesen werden (*Saphir* 5/6, S. 3).

⁹⁷⁸ *Saphir* 9/10, S. 111.

Neben der Tatsache, dass Barack Obama Christ ist, wird das Christentum in diesem Ausschnitt hinsichtlich der Bibel erwähnt, aus welcher er lernt, dass die Friedfertigen selig sind, da sie Gottes Kinder genannt werden. Die Schüler*innen sollen dazu herausfinden, welche Rolle, seiner Meinung nach, die Religionen hinsichtlich des Krieges und des Friedens spielen. Sie müssen sich dahingehend mit der Geschichte der Religionen sowie einzelnen Passagen aus den Heiligen Schriften auseinandersetzen, wodurch eine weitreichende Auseinandersetzung mit den Religionen hinsichtlich des Krieges und Friedens entstehen kann (Kriterium 11).⁹⁷⁹

Es zeigt sich, im Bezug zu einer anderen Doppelseite, der Thematisierung von Kain und Abel, dass die Namen in dem Schulbuch aus der biblischen und nicht der islamischen Tradition entnommen wurden. In einer Aufgabenstellung heißt es: „In der islamischen Tradition heißen die beiden Brüder Qābil und Hābil; sie sind beide Söhne Adams. Ihre Geschichte steht im Qur'ān (5:27-32) und in der Bibel, im „Ersten“ oder auch „Alten“ Testament: Genesis 4:1-16.“⁹⁸⁰ Lediglich in dieser Aufgabenstellung wird offensichtlich auf die Bibel und die Wahl der Namen Bezug genommen (Kriterium 4). Yūsuf (Joseph) hingegen wird als Name der arabischen Tradition eingeführt und lediglich ein Hinweis in den Aufgabenstellungen zeigt, dass die Person auch in der Bibel existiert: „Wie wäre es mit einer interreligiösen Lektüre? Auch die Bibel erzählt von Joseph und der Frau des Potiphar...“⁹⁸¹

Das Christentum wird auch in der Darstellung des osmanischen Reichs aufgegriffen. Es wird historisch von der Entwicklung dessen erzählt und von der Beziehung von Muslim*innen und Nicht-Muslim*innen (u.a. werden Christ*innen ausdrücklich erwähnt). Dabei wird erläutert, dass die Menschen in Koexistenz lebten und sie mit unterschiedlichen Religionen lange Zeit unterschiedliche Rechte besaßen und letztlich rechtlich gleichgestellt wurden. Es wird dabei betont, dass die Koexistenz nicht mit heutiger Toleranz gleichgestellt werden darf.⁹⁸² Dies zeigt den Schüler*innen, dass Konflikte hinsichtlich Macht und Herrschaft um Reiche schon lange Zeit existieren und in den vergangenen Jahren verschiedene Religionen unterdrückt wurden (Kriterium 4).

⁹⁷⁹ Vgl. ebd., S. 116.

⁹⁸⁰ Ebd., S. 123.

⁹⁸¹ Ebd., S. 145.

⁹⁸² Vgl. ebd., S. 182f.

5. Der Dialog als zentrales Thema:

In diese Bündelung fallen Themen wie Strategien zum Beantworten von Fragen, dessen Inhalt widersprüchlich zur eigenen Religion ist sowie die Suche nach Gründen für die freie Religionswahl. Aber auch das gleichberechtigte Zusammenleben und Toleranz in Heterogenität wird thematisiert. Dabei wird aufgegriffen, dass es nicht nur zwischen den Religionen unterschiedliche Meinungen zum Umgang mit Andersgläubigen gibt, sondern auch innerhalb der jeweiligen Religion. Dazu werden unterschiedliche Sichtweisen aus Judentum, Christentum und Islam anhand der heiligen Schriften hinsichtlich Religionsanderen begründet dargestellt (Kriterium 7).⁹⁸³ Im weiteren Verlauf wird gezeigt, auf welche Weise der Koran dazu auffordert, tolerant zu sein und achtsam miteinander umzugehen (Kriterium 11). Gezeigt werden verschiedene Suren, die dies ausdrücklich betonen. Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass es nicht ausreicht Toleranz „zu fordern und Intoleranz zu ächten. Es bedarf einer Verständigung darüber, worüber genau eigentlich gesprochen wird und wie Toleranz im politischen konkreten Handeln umgesetzt werden soll“⁹⁸⁴ und, dass die Toleranz zu Anerkennung führen muss. Es wird den Schüler*innen demnach gezeigt, dass es aus Sicht des Islam Gründe für dieses Verhalten gibt, was sie darin unterstützt, offen auf andere Religionen zuzugehen.⁹⁸⁵ In die gleiche Kategorie fällt die Aufarbeitung Lessings Ringparabel (Kriterium 11). Die Schüler*innen sollen die Ringparabel mit der Sure 5:48 vergleichen, in welcher beschrieben wird, dass Allah den Koran zur Bestätigung der anderen Bücher herabgesandt hat und die Menschen zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht hätte, wenn er gewollt hätte. Zudem sollen sie diskutieren, ob die Aussage der Parabel für alle Religionen gilt. Es zeigt sich den Schüler*innen, dass es nicht *die* eine richtige Religion gibt, die das Recht auf alleinigen Wahrheitsanspruch hat, sodass ihnen pluralistische Haltungen vorgestellt werden.⁹⁸⁶

Die Schüler*innen sollen darüber hinaus den spirituellen Dialog (Kriterium 16) vorbereiten, indem sie in der eigenen Religionsgruppe religionsübergreifende Gebete aufgreifen, sodass die Vorbereitung des Dialogs dargestellt wird (Kriterium 11). Sie sollen anhand des Friedensgebets von Assisi über die Möglichkeiten und Grenzen eines

⁹⁸³ Vgl. ebd., S. 34f.

⁹⁸⁴ Ebd., S. 40.

⁹⁸⁵ Vgl. ebd.

⁹⁸⁶ Vgl. ebd., S. 42.

religionsübergreifenden Gebets diskutieren.⁹⁸⁷ Im Rahmen der Texte zum Frieden aus verschiedenen Religionen sollen die Schüler*innen ein gemeinsames Gebet zum Thema *Frieden* verfassen, was ebenso in die Kategorie der Vorbereitung des Dialogs (Kriterium 11) fällt.⁹⁸⁸

Hinsichtlich der schon erwähnten Regeln zur Deutung von Suren, wird den Schüler*innen die Aufgabe gestellt, christliche oder jüdische Fachleute einzuladen, mit denen sie über die Verstehensmöglichkeiten von problematischen Textstellen im Alten sowie Neuen Testament und deren Diskussion sprechen sollen. Dabei wird betont, dass alle Beteiligten in solch einem Gespräch viel voneinander lernen können.⁹⁸⁹ Es handelt sich hierbei um eine Art des empathischen Dialogs (Kriterium 15), da die Parteien sich über Verstehens- und Deutungsmöglichkeiten von Versen auseinandersetzen und voneinander lernen können.

Nachdem in einem Kapitel eingeführt wurde, dass Religion wandelbar ist und sich Jugendliche mit der Ablösung vom Elternhaus auch über die religiöse Identität und persönliche Religiosität Gedanken machen und sich anderen Religionen zuwenden können,⁹⁹⁰ wird an fortfolgender Stelle des Kapitels die Konversion vom Christentum zum Islam und vom Islam zum Christentum hin aufgegriffen. Für beide Richtungen ist jeweils ein Beispiel aus der Presse gegeben. Dargestellt wird dabei die Schwierigkeit für Muslim*innen, da die Scharia dahingehend die Todesstrafe vorsehe. Diesbezüglich sollen die Schüler*innen ein Manifest erstellen, wie zeitgemäß mit einer religiösen Konversion umgegangen werden kann und sollen dies mit Christ*innen diskutieren.⁹⁹¹ Es zeigt einen kognitiven Dialog, da sie sich über Lösungsmöglichkeiten austauschen (Kriterium 14). Dies zielt zum einen auf die religiöse Pluralität ab und hat zum anderen den Vorteil, dass sich die Schüler*innen aus den verschiedenen Religionen offen über Konversion unterhalten können. Gerade hinsichtlich der Konversion erscheint der Austausch mit anderen Religionen sinnvoll, da das Thema beide Seiten betrifft, somit stellt der zeitgemäße Umgang eine wichtige Überlegung der Schüler*innen dar und bietet ihnen die Möglichkeit, ihre eigene religiöse Identität zu finden. Es scheint durch die Aufnahme dieses Themas deutlich zu

⁹⁸⁷ Vgl. ebd., S. 34f.

⁹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 92.

⁹⁸⁹ Vgl. ebd., S. 111.

⁹⁹⁰ Vgl. ebd., S. 188f.

⁹⁹¹ Vgl. ebd., S. 195.

werden, dass dieses Schulbuch daran interessiert ist, die Schüler*innen hinsichtlich ihrer Religiosität selbstkritisch auszubilden, auch, wenn dies die Abwendung vom Islam bedeuten kann. Dies stellt ein welt- und religionsoffenes Bild dar.

6. Verschiedene Zugänge zu religiösen Fragestellungen und ihre Diskussion (Kriterium 11):

In diese Bündelung fallen unterschiedliche Fragestellungen, die mithilfe unterschiedlicher Zugänge diskutiert werden. In einem Kapitel sollen die Kompetenzen „für die Begegnung mit Judentum, Christentum und anderen Religionen, mit philosophischen Weltansichten oder mit verschiedenen theologischen Schulen und Lebenskulturen innerhalb des Islams [sic]“⁹⁹² gestärkt werden. Es wird darüber hinaus dargestellt, dass „sich Diskussionen oft deshalb verkomplizieren, weil sich die Ebenen wechselseitig beeinflussen.“⁹⁹³ So werden im Schulbuch die Ebenen/Zugänge Institution, Inszenierung, Interpretation, Infragestellung und Intention gewählt. Auf diese Weise wird stets darauf aufmerksam gemacht, dass bestimmte Phänomene nicht allein im Islam vorherrschen, beispielsweise.: „Im Bereich der Religion und Glauben passiert es öfter, dass eine Frage auf Ablehnung stößt. [...] Dahinter verbirgt sich nicht ein Problem der Religionen, sondern des menschlichen Denkens.“⁹⁹⁴ In einem weiteren Anfang heißt es: „Hier geht es um das Verständnis der Textgrundlagen, die für die Religion wichtig sind, im Islam z.B. der Qur'ān“, sodass deutlich wird, dass dies nicht nur auf islamische Schriften bezogen werden kann, sondern auch auf die von Religionsanderen. Weitere Begegnungsvorhaben oder -versuche werden in diesem Kapitel aber nicht begangen und bleiben ausschließlich Kompetenzen, die in einem anderen Rahmen, der nicht vom Schulbuch geplant wird, angewendet werden können.⁹⁹⁵ Es scheint, als würde davon ausgegangen werden, dass Aspekte des kognitiven Dialogs außerhalb des Unterrichts, im Alltag der Schüler*innen, bestehen. Hinsichtlich des Christentums wird im Bereich der Ebene der Inszenierung auf die Darstellung und Ausübung von Religion Bezug genommen. Dabei sollen sie den gesellschaftlichen Konflikt diskutieren, der durch die Darstellung von beispielsweise Glockengeläut, Gebetsruf, Kreuzifix in öffentlichen Räumen und dem Tragen eines Kopftuchs und der Zumutbarkeit

⁹⁹² Ebd., S. 204.

⁹⁹³ Ebd.

⁹⁹⁴ Ebd., S. 212.

⁹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 204ff.

der nichtbetroffenen Personen oder jenen, die religiöse Symbole ablehnen, entsteht. Indem die Schüler*innen diese Diskussion führen, ist es denkbar, dass sich Möglichkeiten zum friedlichen Zusammenleben eröffnen.⁹⁹⁶

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass ein islamisches Religionsbuch vorliegt, das viele Bezüge zum Christentum herstellt. Diese beziehen sich häufig auf gesellschaftliche Gegebenheiten oder auf die Lebenswelt der Schüler*innen. Neben Gegenüberstellungen, sachlichen Darstellungen und Innenperspektiven sollen die Schüler*innen reflektieren und es werden Aufgaben und Darstellungen zur Vorbereitung auf die Begegnung sowie den Dialog gegeben. Darüber hinaus wird in den kognitiven sowie empathischen Dialog durch Begegnung gegangen.

⁹⁹⁶ Vgl. ebd., S. 208.

3.3 Ertrag III: Systematischer Quervergleich der Religionsbücher der Klassenstufe 9/10

Es zeigt sich hinsichtlich der quantitativen Darstellung im Vergleich zu den Ausführungen der Klassenstufe 9/10 im Gegensatz zur Klassenstufe 7/8 ein großer Unterschied: Während in der Klassenstufe 7/8 die Interreligiosität sowie der Begegnungsaspekt in den Büchern häufig betrachtet wurde, werden diese Themen in der Klassenstufe 9/10, vor allem in den christlichen Schulbüchern, deutlich seltener thematisiert. Diese Beobachtung wird im Folgenden genauer erläutert.

In den beiden christlichen Religionsbüchern *Moment mal! 3* (Kapitel 3.1.2) und *Ortswechsel 9/10* (Kapitel 3.1.1) wird der Islam auch in Themen einbezogen, die vor allem das Christentum erläutern. Das ev. christliche Buch *reli plus 3* (Kapitel 3.1.3) verfügt über ein Kapitel des *Abrahamitischen Dialogs*. Das islamische Religionsbuch *Saphir 9/10* (Kapitel 3.2.1) greift auf mehreren Seiten in unterschiedlichen Kapiteln das Christentum und die dialogische Begegnung auf. Die Bücher ähneln sich in der Tatsache, dass keines von ihnen die jeweils andere Religion in einem eigenständigen Kapitel zum Thema macht (Kriterium 3).

Im Folgenden werden zunächst die ev. christlichen Schulbüchern miteinander verglichen und im Anschluss in Beziehung zum islamischen Schulbuch *Saphir 9/10* gesetzt, da dies große Unterschiede zu den christlichen Büchern aufweist. Beginnend mit den Aspekten der *sachlichen Kenntniserweiterung*, welche (wie in Kapitel 1.4⁹⁹⁷ dargestellt) Schulbücher anregen, wenn sie sachlich Wissen von fachlichen Anforderungen über eine andere Religion vermitteln ohne Religionsandere einzubeziehen, wird die Kategorie der inneren Differenziertheit (Kriterium 7) betrachtet. Dies wird von den ev. christlichen Schulbüchern nur durch das Buch *Ortswechsel 9/10* bedient, indem verschiedene Interpretationsmöglichkeiten von Suren und Muslim*innen unterschiedlicher Einstellungen nebeneinander dargestellt werden. Dies zeigt eine deutliche Schwäche der anderen Religionsbücher, da die innere Differenziertheit ein wichtiger Bestandteil des Dialogs und der Begegnung ist,⁹⁹⁸ sodass keine Verallgemeinerungen über Religionen vorgenommen werden und einzelne Personen auch als individuelle Glaubende erkannt werden. Ähnliche

⁹⁹⁷ Im Folgenden werden immer wieder Rückbezüge zu zentralen Elementen der Theorien hergestellt, die sich in dem Kapitel finden lassen.

⁹⁹⁸ Siehe dazu Kapitel 1.2 und 1.3.

Bedeutung haben die folgenden drei Kriterien, die auch lediglich von jeweils einem christlichen Schulbuch aufgegriffen werden. Das Kriterium der Behandlung von Vorurteilen und deren Reflexion (Kriterium 6) wird lediglich im Buch *Ortswechsel 9/10* durch die Thematisierung von religiösen Konflikten eingebracht. Die interreligiöse Perspektivübernahme (Kriterium 8) hingegen wird allein im ev. christlichen Buch *reli plus 3* durch ein Rollenspiel innerhalb der christlichen Klassengemeinschaft aufgegriffen, welches aber durch die interne Behandlung nicht interreligiös betrachtet wird. Das Kriterium, von der anderen etwas für die eigene Religion mitzunehmen und zu lernen (Kriterium 10), wird in der Lehrendenhandreichung von *Moment mal! 3* hinsichtlich der Überlegung, ob ein Tanzverbot an Karfreitag gerechtfertigt ist, dargestellt. Als Lösungsvorschlag von Pro- und Kontraargumenten wird den Lehrenden dargelegt, dass dann auch jüdische und muslimische Feiertage Auswirkungen für die gesamte Gesellschaft haben müssten. Dieser Aspekt wird den Schüler*innen vorerst nicht präsentiert, sondern bleibt in der Hand der Lehrkraft.

In Betrachtung der Kategorie des Vergleiches (Kriterium 5) stellt sich heraus, dass im Schulbuch *Moment mal! 3* lediglich der koranische und biblische Hiob miteinander verglichen werden sollen. Im Buch *Ortswechsel 9/10* findet aus der Perspektive des Islam ein Vergleich statt. Dort wird der Koran mit dem biblischen Jesus äquivalent dargestellt. Darüber hinaus wird eine Gegenüberstellung durch die Rede von Malala Yousafzais⁹⁹⁹ von verschiedenen Persönlichkeiten unterschiedlicher Religionen dargelegt. Das Schulbuch *reli plus 3* gibt die Aufgabe, Steckbriefe zu den drei heiligen Schriften anzulegen und darüber hinaus wird neben der Herausstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden dazu aufgefordert, kritisch die jeweilige Bedeutung Abrahams für die Religionen zu betrachten. Dabei wird auch hervorgehoben, dass sich nicht ausschließlich auf die Gemeinsamkeiten konzentriert werden darf. Dies stellt gerade in Verbindung zu Reinhold Bernhardt eine wichtige Orientierung dar, denn der interreligiöse Dialog und eine wertschätzende Auseinandersetzung ist nur dann möglich, wenn sich auch dem ausgesetzt wird, was der eigenen Religion gegensätzlich erscheint.¹⁰⁰⁰

⁹⁹⁹ Malala Yousafzai (*12.07.1997) ist eine pakistanische Kinderrechtsaktivistin, die 2014 den Friedensnobelpreis erhielt. Sie ist seit 2017 Friedensbotschafterin der UN. Sie wurde bekannt durch ihr Engagement für die schulische Bildung von Mädchen in Pakistan, woraufhin die Taliban 2012 einen Anschlag auf sie verübten, den sie überlebte.

¹⁰⁰⁰ Siehe auch Teil I Kapitel 1.2 und 1.4.

Innenperspektiven (Kriterium 4) bestehen lediglich in *Ortswechsel 9/10* und *Saphir 9/10*. Im ersteren werden Innenperspektiven in einem Text dargestellt und im zweiten kommt eine Innensicht durch die Darstellung eines Sektenmitglieds vor. Sachliche Darstellungen (Kriterium 4) überwiegen in beiden Büchern.

Dem Dialog begegnen die Bücher *Moment mal! 3* und *reli plus 3* innerhalb der Kriterien des interreligiösen Beziehungsaufbaus (Kriterium 12) und der Vorbereitung auf den interreligiösen Dialog (Kriterium 11) bzw. der Begegnung. Schulbücher regen, wie in Kapitel 1.4 aufgezeigt, die *Vorbereitung auf den interreligiösen Dialog* an, wenn bspw. Verhaltensregeln für die Begegnung, Begrifflichkeiten wie Toleranz und Akzeptanz oder Möglichkeiten des Dialogs im Religionsunterricht ohne Religionsandere besprochen werden. Sie regen den *interreligiösen Beziehungsaufbau* an, wenn im Religionsunterricht ohne Religionsandere Religionsgemeinschaften anderer Religionen in der Umgebung aufgespürt werden und Lösungen für ein gemeinsames Leben gefunden werden.

Der aktive Dialog (Kriterium 14)-16)¹⁰⁰¹ wird in keinem der ev. christlichen Religionsbücher angeregt. Obwohl in *reli plus 3* der Titel eines Kapitels *Abrahamitischer Dialog* lautet, wird ein Dialog nicht vollzogen. Lediglich Aspekte, die sich in die Stufen zuvor einordnen lassen, sind zu finden. Die Schüler*innen bekommen hinsichtlich des interreligiösen Beziehungsaufbaus (Kriterium 12) im Buch *Moment mal! 3* im Rahmen der Projektvorstellung des Bremer *Stadtplan der Religionen* und der Thematisierung von Toleranz gegenüber Andersgläubigen die Aufgabe gestellt, zu ihrer Stadt einen Stadtplan der Religionen zu entwickeln. Aus dem Text der Erklärung des Projekts lässt sich der Begriff Toleranz ableitend als das vorurteilsfreie ins Gespräch kommen und Erschaffen von Begegnungsmöglichkeiten zur Erweiterung des eigenen Weltbilds definieren. Damit lässt es sich zwar nicht eindeutig einem religionstheologischen Modell zuordnen, negiert aber eine Zuordnung zum Exklusivismus und Inklusivismus.¹⁰⁰²

In *reli plus 3* sollen die Schüler*innen herausfinden, welchen Platz verschiedene Religionen an ihrer Schule einnehmen und eine Pro- und Kontra-Diskussion führen, ob es

¹⁰⁰¹ Wie in Kapitel 1.4 dargestellt, regen Schulbücher den *kognitiven Dialog* an, wenn mindestens Angehörige zweier Religionen sich bspw. austauschen, ihre Kenntnisse gegenseitig erweitern oder Lösungen für das Zusammenleben gefunden werden. Sie regen den *empathischen Dialog* an, wenn es den Schüler*innen ermöglicht wird, in wechselseitiger Perspektivübernahme die Religionsanderen so zu verstehen, wer er*sie sich selbst versteht und Rückfragen dahingehend ermöglicht werden. Sie regen den *spirituellen Dialog* an, wenn mindestens Angehörige zweier Religionen bspw. zu gemeinsamen Gebeten zusammenkommen oder gemeinsam Feste/Gottesdienste o.ä. gefeiert werden.

¹⁰⁰² Erläuterungen dieser religionstheologischen Ansätze befinden sich im ersten Teil im Kapitel 1.1.

wichtig ist, dass für andere Personen mitgedacht wird.¹⁰⁰³ An dieser Stelle zeigt sich eine grundsätzliche Spannung zwischen Akzeptanz und Toleranz. Nach meinem Verständnis gehört zur Toleranz das Mitdenken einer anderen Person dazu, wohingegen eine reine Akzeptanz bloß akzeptiert, dass die andere Person in diesem Fall kein Schweinefleisch isst, die Person selbst aber nicht „eingeschränkt“¹⁰⁰⁴ werden möchte. Das Lehrendenhandbuch nimmt zu dieser Geschichte keine Stellung, sondern erläutert, inwiefern es wichtig ist eine dialogische Begegnung zu führen. Dieses wird aber nicht in die Aufgabenstellungen integriert. Auf Grundlage dessen ist hier keine eindeutige Haltung hinsichtlich der Toleranz erkennbar. In Bezug auf die Vorbereitung des Dialogs und der Begegnung (Kriterium 11) lässt sich eine Haltung aber weiter ausdifferenzieren. Das Buch *reli plus 3* verfügt über mehrere Formen dieses Kriteriums: Zum einen werden verschiedene Projekte, wie das *House of One* und der *Abraham-Pokal* dargestellt und es sollen Ideen zur Umsetzung erstellt werden. Zum anderen sollen sich die Schüler*innen mit interreligiöser Toleranz und Dialogprinzipien auseinandersetzen und im Lehrendenhandbuch wird die Planung eines Moscheebesuchs angeregt. Auch die Aufnahme des kritischen Hinterfragens der gemeinsamen Wurzel Abrahams, und dass die Schüler*innen ihre eigene Position dahingehend finden sollen, zeigt die Auseinandersetzung mit dem Thema der Toleranz. Die Toleranz wird in *reli plus 3*, wie schon in *EinBlick in den Islam* in der Klassenstufe 5/6, anhand der Legende des Elefanten erläutert. Wie in Kapitel 1.3 schon erläutert, wird die Toleranz durch den Relativismus aufgezeigt, sodass die eigene Religion, durch die fehlende Standortgebundenheit, an Bedeutung verliert. Die oben genannten Aspekte passen aber nicht eindeutig in Formen des Relativismus¹⁰⁰⁵, sondern zeigen ausdifferenzierte Auseinandersetzungen des Themas auf.

Hinsichtlich der Vorbereitung des Dialogs und der Begegnung (Kriterium 11) lassen sich im Buch *Ortswechsel 9/10* keine Bemühungen finden. In *Moment mal! 3* werden

¹⁰⁰³ In diesem Fall, ob in einer interreligiösen Arbeitsgruppe zur Förderung der Toleranz und dem Zusammenleben in der Stadt nicht-muslimische Menschen für muslimische Menschen hinsichtlich der Speisevorschriften mitdenken sollen.

¹⁰⁰⁴ Das Wort *eingeschränkt* befindet sich hier in Anführungszeichen, da der nicht-muslimische Mann unter anderem als Grund des nicht-Mitdenkens aufführt, dass er schon zweimal auf Schweinefleisch den Muslim*innen wegen verzichtet hätte. Dies empfinde ich aber nicht als Einschränkung, sondern als Rücksichtnahme, die m.E.auch ein drittes, viertes oder fünftes Mal ohne Probleme möglich sein sollte (zumal es sich hier lediglich um ein Mittagessen einer Arbeitsgruppe handelt und nicht einer grundsätzlichen Abkehr von Schweinefleisch für die nicht-muslimischen Menschen).

¹⁰⁰⁵ Erläuterungen dieser religionstheologischen Ansätze befinden sich im ersten Teil im Kapitel 1.1.

verschiedene Ebenen des Dialogs dargestellt, wozu die Schüler*innen Beispiele finden sollen und im Anschluss an eine Rede des Dalai Lama, welche das friedliche Miteinander hervorhebt, Gesprächsregeln für den interreligiösen Dialog entwickeln sollen. In keinem der Bücher wird der aktive Dialog oder die Begegnung durchgeführt, dennoch sollen die Schüler*innen im Lehrwerk *reli plus 3* schriftlich festhalten, in welchen Situationen sie anderen Religionen begegnen und wie sie und ihre Mitmenschen damit umgehen – somit kommen sie zur Reflexion der Begegnung (Kriterium 9).

Alle ev. christlichen Bücher beinhalten Aspekte, welche eine Verschränkung von Information und Wertung tragen (Kriterium 17)+18), sodass eine vorurteilsfreie Wahrnehmung nicht gänzlich möglich ist. *Ortswechsel 9/10* stellt die Kritik des gemeinsamen interreligiösen Gebets von Margot Käßmann dar, in *reli plus 3* ist eine kritische Wortwahl eines Politikers hinsichtlich des Moscheebaus zu finden und in *Moment mal! 3* werden die negativen Ansichten der Muslim*innen gegenüber Christ*innen im Film *Almanya* nicht aufgeklärt.

Diesen Ausführungen steht das islamische Religionsbuch *Saphir 9/10* gegenüber. Das Christentum und dialogische Aspekte sind dabei stets in Bezug zum Islam dargestellt. Dabei sind im Vergleich zu den ev. christlichen Büchern mehr Gegenüberstellungen und Vergleiche (Kriterium 5) sowie Dialoganregungen (Kriterien 14)-16) gegeben.

Neben den Vorbereitungen zum Dialog (Kriterien 11)-13) wird im Gegensatz zu den ev. christlichen Büchern auch der empathische Dialog (Kriterium 15) einbezogen, indem die Schüler*innen Verständnismöglichkeiten von problematischen Textstellen diskutieren und voneinander lernen. Hinsichtlich des kognitiven Dialogs (Kriterium 14) scheint davon ausgegangen zu werden, dass dieser im Alltag der Schüler*innen stattfindet. Ein spiritueller Dialog (Kriterium 16) wird vorbereitet. Die Vorbereitung des Dialogs (Kriterium 11) findet auf verschiedene Art und Weise statt: Zum einen setzen sich die Schüler*innen mit den Begrifflichkeiten sowie Bedeutungen von *Cultural Diversity* und Toleranz sowie verschiedenen Ebenen und Zugängen zu Religion, die einen Dialog beeinflussen, auseinander. Zum anderen wird der Wahrheitsanspruch von Religionen durch Lessings Ringparabel, die historische Aufarbeitung der Beziehungen der Religionen und die Darstellung von beziehungsaufzeigenden Suren in verschiedenen Deutungsmöglichkeiten in Betracht genommen und diskutiert. Darüber hinaus wird die gleiche Thematik, durch die Möglichkeiten und Grenzen eines gemeinsamen Friedensgebets anhand von Assisi sowie der Hervorhebung von islamischen Glaubensgründen Religionsandere wertschätzend zu

behandeln und sich offen anderen Religionen zu geben, ergänzt. Ebenso soll dies durch das Finden von Strategien erreicht werden, um auch Inhalt, der widersprüchlich zur eigenen Religion erscheint, anzunehmen. Letztlich soll dies auch durch die Diskussion von gesellschaftlichen Konflikten von Aspekten, die in der Öffentlichkeit auftauchen (Glockengeläut, Gebetsruf, Kruzifix, Kopftuch u.ä.) thematisiert werden.

Auch in Bezug auf die Vergleiche (Kriterium 5) werden in *Saphir 9/10* mehr Aspekte aufgegriffen als in den ev. christlichen Büchern. Dabei gibt es direkte Vergleiche und Gegenüberstellungen, die unterschiedliche Gewichtungen zu den jeweiligen Themen aufweisen. Beiläufig aufgegriffen werden dabei Bestattungsmöglichkeiten, Christ*innen als Verfolgte der NS-Diktatur und Gottesvorstellungen aus der Bibel. Gegenüberstellungen mit größerer Gewichtung finden hinsichtlich des Missbrauchs von Religion, dem Missionsgedanken der Religionen und der Gemeinsamkeit des Friedenwillens der Religionen statt. Darüber hinaus wird das gleichberechtigte Zusammenleben in Toleranz und Heterogenität durch unterschiedliche Sichtweisen in den verschiedenen Religionen dargestellt. Dies zeigt ebenso eine innere Differenziertheit (Kriterium 7) der Religionen, welche hier an einziger Stelle auftritt. Explizite Vergleiche (Kriterium 5) zwischen den Religionen und die Herausstellung von Besonderheiten, Gemeinsamkeiten oder Unterschieden werden im Rahmen der Eigenschaften Gottes in verschiedenen Ländern dargestellt; in der Geschichte Kain und Abels, einer Rede Obamas hinsichtlich des Friedens und der Rolle von Religion dahingehend sowie einem Projekt der religiösen Gegebenheiten (Artefakte, Feste, besondere Orte, interreligiöse Projekte, Geschichte, Institutionen, Statistisches).

Die Reflexion vom Anderen auf das Eigene (Kriterium 10) findet im islamischen Religionsbuch zweimal Bedeutung (in den ev. Religionsbücher wird es nur knapp in einem Buch dargestellt): Zum einen findet das Kriterium Eingang durch die allgemeine Beschäftigung mit dem Thema von dem Religionsanderen und den damit verbundenen Herausforderungen zu lernen. Zum anderen findet die Reflexion hinsichtlich der Thematisierung der Konversion statt sowie hinsichtlich der Frage nach der Heirat mit eine*r*m Partner*in eines Religionsanderen und den Überlegungen zu den verschiedenen Formen des Religionsunterrichts. Wobei auch kritisch zu betrachten ist, dass latent die Meinung dies nicht zu vollziehen (Kriterium 18) durchscheint. Hinsichtlich der Toleranz zeigt sich in *Saphir 9/10* ein eindeutiges Bild: Die Schüler*innen sollen sich differenziert mit der Bedeutung von Toleranz auseinandersetzen. Dabei wird die Sure des Korans aufgezeigt, welche die

gottgewollte Vielfalt darstellt. Ergänzt wird dies durch die Ringparabel Lessings, aus welcher Schüler*innen ablesen, dass keine Religion über einen alleinigen Wahrheitsanspruch verfügt. Aus diesen beiden Aspekten lässt sich die Stellung des positionellen Pluralismus¹⁰⁰⁶ ablesen. Zum einen ist er positionell aufgrund der Verortung der Vielfalt im Koran und zum anderen lässt sich der Pluralismus hinsichtlich des pluralistischen Wahrheitsanspruches ablesen. Durch die wechselseitige Betrachtung und durch den Aufgriff der dialogischen Begegnung ist ebenso ein mutualer Inklusivismus¹⁰⁰⁷ erkennbar.

Eine Einführung für die Lehrperson (Kriterium 1) findet in *reli plus 3* und *Moment mal! 3* statt, wobei *reli plus 3* im Vergleich zu *Moment mal! 3* umfangreichere Erläuterungen und Nachschlagemöglichkeiten bietet. *Ortswechsel 9/10* sowie *Saphir 9/10* verfügen über keine Lehrendenhandreichungen.¹⁰⁰⁸

Hinsichtlich der Aufarbeitung des Materials über die anderen Religionen (Kriterium 2) verfügen das islamische Religionsbuch *Saphir 9/10* und *Moment mal! 3* über eine Person, die den Schulbuchautor*innen in der Aufarbeitung des jeweils Religionsanderen unterstützt.

In Kürze lässt sich folgendes Ergebnis in der Klassenstufe 9/10 zusammenfassend aufzeigen: Dialogansätze sind in keinem ev. christlichen Buch zu finden. Lediglich die Vorbereitung auf den Dialog und der Beziehungsaufbau (Kriterien 11)+12) sind in den Büchern *Moment mal! 3*, *Ortswechsel 9/10* und *reli plus 3* aufweisbar. Das islamische Buch *Saphir 9/10* arbeitet hingegen sowohl auf den Ebenen der Vorbereitung als auch des kognitiven und empathischen Dialogs. Der spirituelle Dialog wird vorbereitet, die Anwendungsaufgabe wird aber nicht explizit gestellt. Die einseitige Begegnung durch beispielsweise ein Interview findet in keinem der Bücher Eingang. Gleichermäßen nicht in Betrachtung fällt das Kriterium 16. Viele andere Kriterien haben darüber hinaus nur geringen Eingang. Dies wird im abschließenden Fazit diskutiert.

¹⁰⁰⁶ Erläuterungen dieser religionstheologischen Ansätze befinden sich im ersten Teil im Kapitel 1.1.

¹⁰⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁰⁸ Zum Zeitpunkt der Analyse bis Mai 2020.

TEIL III – Ergebnisse

Nachdem in dem vorherigen Teil die Analysen der Schulbücher und deren Lehrendenhandbücher präsentiert wurden, werden in diesem letzten Teil die Ergebnisse vorgestellt. Zunächst erfolgt ein kurzer zusammenfassender Rückblick auf die theoretischen Forschungsgrundlagen, die im ersten Teil dieser Arbeit eingeführt wurden und Grundlage der Analysekriterien bilden. Sie stehen damit auch im Bezug zu den Ergebnissen. Im Anschluss wird jedes Buch (inkl. dessen Lehrendenhandbuch) in Kürze charakteristisch dargestellt, um daraufhin die Ergebnisse der systematischen Quervergleiche herauszustellen. Auf diese Weise findet der zweite Teil dieser Arbeit Eingang in dieses abschließende Kapitel. Letztendlich werden dabei einzelne Aspekte der Ergebnisse zur Diskussion gestellt und Grenzen sowie Perspektiven dieser Arbeit erläutert.

1 Rückblick auf die theoretischen Forschungsgrundlagen

In diesem Kapitel wird ein kurzer Rückblick auf die theoretischen Forschungsgrundlagen vorgenommen. Diese wurden im ersten Teil der Arbeit ausführlich dargestellt.

Aus der bisherigen interreligiösen Schulbuchforschung (siehe Kapitel 2.1) hat sich gezeigt, dass deutsche Religionsschulbücher nicht auf den Gehalt des Religionsanderen untersucht wurden. Dabei wird a) der Fokus nicht alleinig auf Religionsbücher gesetzt, sondern es werden Schulbücher aus verschiedenen Fächerdisziplinen analysiert, sodass eine andere Fokussetzung entsteht; b) kein analytischer Bezug zu interreligiösen Vergleichen (auf Rückbezug zu der Theologie der Religionen) vorgenommen. Es wurde beispielsweise 1979-1988 untersucht, welches Bild über den Islam in deutschen Schulbüchern der Fächer Geografie, Geschichte, ev. und kath. Religion vermittelt wird (Tworiuschka/Falaturi, 1994); seit 2000 wurden Schulbücher aus unterschiedlichen Fachrichtungen islamisch geprägter Länder auf die Darstellung des Christentums untersucht (Lähmann/Hock, 2007); das Islambild wurde 2006 hinsichtlich des Bildmaterials in Religionsschulbüchern analysiert (Meyer, 2007); das dargestellte Islambild wurde 2010 auch in einer vergleichenden Studie zu deutschen, englischen, französischen, spanischen und österreichischen Schulbüchern analysiert (GEI, 2011); Islambücher wurden 2012 in Österreich einer kurzen Analyse unterzogen, wobei dargestellt werden sollte, ob durch die

Schulbücher der Integrationsprozess und die Identifikation mit dem Land Österreich gefördert wird (österreichisches bmi).

Bezüglich der Darstellungen aus den interreligiösen Konzepten des Religionsunterrichts und der Entwicklung des Islamunterrichts (siehe Kapitel 2.2) zeigte sich ein hoher Bedarf der vergleichenden Analyse des Religionsanderen und das dargestellte Dialogpotential in den islamischen und christlichen Schulbüchern des Religionsunterrichts. In Kapitel 1 des ersten Teils dieser Arbeit zeige ich auf, in welchen Ansätzen der Theologie der Religionen sich die vorliegende Arbeit positioniert. Sie bewegt sich zwischen den Ansätzen des positionellen Pluralismus nach Härle sowie Schwöbel und dem mutualen Inklusivismus nach Bernhardt und wird durch methodische Komponenten durch die Komparative Theologie nach Klaus von Stosch erweitert. Darüber hinaus liegt der Arbeit die Dialogpyramide Ralf Wüstenbergs zugrunde.

Die verschiedenen Vertreter*innen stellen deutlich die Relevanz des Dialogs für begründete eigene religiöse Urteile heraus.

Den Positionellen Pluralismus bzw. Toleranz aus Glauben nach Härle¹⁰⁰⁹ und Schwöbel¹⁰¹⁰ charakterisieren folgende Aspekte (siehe Teil I, Kapitel 1.1):

- › keine absoluten Heilsansprüche Gottes hinsichtlich der Religionen
- › Toleranz kann aus dem eigenen Glauben gewonnen werden, da dieser Geschenk Gottes und damit eine transzendente Erschließungserfahrung darstellt.
- › Standortgebundenheit

Der mutuale Inklusivismus nach Reinhold Bernhardt¹⁰¹¹ umfasst drei Voraussetzungen: Standortgebundenheit in der eigenen Tradition, Ausdehnung der Perspektiven auf andere Religionen und das Einbeziehen von Totalperspektiven. Durch diese Voraussetzungen soll ermöglicht werden, dass

- › (bedingt) Innenperspektiven eingenommen und
- › Andersgläubige in den eigenen Kontext integriert werden.

Darüber hinaus stellt Reinhold Bernhardt Haltungen heraus, die die Handlung der Begegnung beeinflussen, welche wiederum eine veränderte Haltung ergeben. Er nennt dies einen *Theorie-Praxis-Zirkel* (siehe Teil I, Kapitel 1.2).¹⁰¹²

¹⁰⁰⁹ Siehe FN 79.

¹⁰¹⁰ Siehe FN 80.

¹⁰¹¹ Siehe FN 88.

¹⁰¹² Siehe u.a. FN 139.

Ralf Wüstenberg stellt folgende Dialogebenen heraus (siehe Teil I, Kapitel 1.2):

1. *kognitiver Dialog*, bei welchem die Kenntnisse über eine andere Religion erweitert werden.
2. *empathischer Dialog*, bei welchem vor allem durch Neugier und Wertschätzung in die religiöse Innenperspektive des Andersgläubigen eingefühlt wird.
3. *spiritueller Dialog*, welchen er auch als *Dialog des Geistes* beschreibt, bei welchem das Erfahren fremder spiritueller Aspekte des Andersgläubigen durch gemeinsames Gebet, transreligiöse Erfahrungen oder durch die Mystik erweitert werden.¹⁰¹³

Klaus von Stosch nimmt in der Komparativen Theologie (siehe Teil I, Kapitel 1.3) Bezug auf

- › die Verweigerung von Allgemeinurteilen und Generalisierungen, ist sensibel für innerreligiöse Heterogenität, nimmt den Reichtum und die Komplexität einer Religion an,
- › das Verknüpfen vom Nachdenken mit der Praxis des interreligiösen Dialogs,
- › das Entwickeln eines hermeneutischen Bewusstseins für die eigenen normativen Grundlagen des Gesprächs und kultiviert die Bereitschaft, diese kritisch zu hinterfragen;
- › das Ermöglichen des Hineinversetzens in andere Religionen und das Selbstverständnis des Anderen in das eigene Denken einzulassen; und
- › das Integrieren der Wahrheitsansprüche und Traditionen aus der anderen Religion in die eigene Reflexion.¹⁰¹⁴

Darüber hinaus stellt er fünf methodische Grundsätze vor: 1. Die Hinwendung zum Einzelfall, 2. die Hinwendung zu gegenwärtigen zentralen Fragestellungen, 3. die andere Religion in das eigene Denken zu integrieren, 4. die Instanz des Dritten, durch die kritische Infragestellung und 5. die Rückbesinnung auf die religiöse Praxis.¹⁰¹⁵

Dabei bezieht von Stosch sich neben Clooney, Ward und Neville auch auf James Fredericks, der vor allem

- › die Freundschaft über die Religionsgrenzen hinweg,

¹⁰¹³ Siehe FN 102 und 105.

¹⁰¹⁴ Sie FN 153, 163, 165, 171.

¹⁰¹⁵ Siehe FN 174 bis 180.

- › die Freundschaft, als Form von Liebe, die sich mit ihm solidarisch erklärt und an dem Anderen das Liebenswerte entdeckt,
- › die Überwindung der Angst vor dem Fremden sowie
- › die Würdigung und Wertschätzung hervorhebt.¹⁰¹⁶

Auf Grundlage dieser theoretischen Aspekte wurden 18 Analyse Kriterien (siehe Teil I, Kapitel 3) auf Basis der theoretischen Grundlagen der Schulbuchforschung, des Religionsunterrichts und der Theologie der Religionen entwickelt. Die Analyse Kriterien fanden im zweiten Teil der Arbeit, der Analyse der Religionsbücher und ihrem Lehrendenmaterial, Anwendung.

Nachdem im Teil II der Dissertation in den Kapiteln 1 bis 3 der Fragestellung nachgegangen wurde, inwieweit sich Ansichten, Verhalten und Einstellungen der Komparativen Theologie und Dialogforschungen in Schulbüchern widerspiegeln und welche Aspekte aufgegriffen werden, um den Schüler*innen dadurch einen Kompetenzzuwachs hinsichtlich dialogischen Handelns erwerben zu lassen, sind verschiedene Ergebnisse herauszustellen, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

¹⁰¹⁶ Siehe FN 167.

2 Kurzzusammenfassungen aus den Analysen

Nachdem eine umfassende Darstellung der Ergebnisse aus den Vergleichen (Erträge I-III) vorgenommen wurde, werden an dieser Stelle in aller Kürze charakterisierende Sätze zu den einzelnen Schulbüchern und (ggf.) Lehrendenhandreichungen verfasst. Eine genauere Betrachtung der Kriterien und in welchen Büchern diese Kriterien vorkommen, wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

Klassenstufe 5/6:

- Das *Kursbuch Religion Elementar 1* verfügt über sachliche Gegebenheiten; keine eigene Reflexionsarbeit; keinen Dialogansatz; wenig Vergleiche und stellt Religionen und deren Angehörige als homogene Gruppen dar.
- Das *Kursbuch Religion 1* enthält in Ansätzen eine Begegnungsvorbereitung; Reflexionen; Vergleiche; keinen Dialog, lediglich die Vorbereitung dessen und widerspricht seinen eigenen Zielen des nicht vorherigen Beurteilens und dem Dialog.
- Das Schulbuch *reli plus 1* zeigt eine gleichwertige Bedeutung in der Wertung der Religionen; beschreibt sachlich erzählend; enthält Vergleiche, aber keine/n Dialog/Begegnung und keine Vorbereitung dessen.
- Das Religionsbuch *Moment mal! 1* nutzt implizite Vergleiche; keine Reflexionen; eine innere Differenziertheit wird nicht im Schüler*innenband thematisiert; es bestehen kritische Sätze, durch die eine negative Konnotation des Religionsanderen vermittelt wird; kein Ansatz zum Dialog/der Begegnung oder Vorbereitung dessen; allerdings hat eine Muslimin in der Aufarbeitung des Islams mitgearbeitet.
- Das *Religionsbuch 1* verfügt über auffällig viel externes Material; hat eine Fokussierung auf Rassismus, Fremdenhass und Vorurteile; wenig Begegnungsvorbereitung; problemorientiertes Denken; kritische Wortwahl/Grammatik in der Aufgabenstellung; eine Begegnung findet dadurch statt, dass Muslim*innen gebeten werden von ihrem Glauben zu erzählen, ansonsten wird kein Dialog angeregt und Vergleiche sowie Zusammenführungen der Religionen werden erst am Ende des Kapitels vorgenommen (zuvor bestehen aneinandergereihte Darstellungen).
- In *Ortswechsel 5/6* befinden sich in zwei Kapiteln umfangreiche Vergleiche auf unterschiedlichen Ebenen; wird vom Anderen auf das Eigene bezogen; wird sich deutlich von Allgemeinurteilen abgegrenzt; werden die innere Differenziertheit

hervorgehoben und viele Begegnungsvorbereitungen vorgenommen; es wird kein wechselseitiger Dialog angeregt.

- *Saphir 5/6* enthält eine starke interreligiöse Ausrichtung in vielen Kapiteln; viele vergleichende und gegenüberstellende Darstellungen; eine Abkehr von Vorurteilen; die Beschäftigung mit Vielfalt sowie Innenperspektiven; Reflexionen; das Andere im Eigenen (wieder-)entdecken; eine umfangreiche Vorbereitung der Begegnung sowie die Ebenen des kognitiven und empathischen Dialogs.
- In *EinBlick in den Islam 5/6* bestehen viele Gegenüberstellungen und Vergleiche; wenig Begegnungsvorbereitung; kein wechselseitiger Dialog und die Aufgabenstellungen fordern größtenteils Reproduktion der Texte mit wenig Transferleistungen, wobei eine Fokussierung auf problemorientiertes Denken besteht.

Klassenstufe 7/8

- Das Buch *Ortswechsel 7/8* verfügt über positive Darstellungen des Islams; einen religionskundlichen Aufbau; intensive Beschäftigung mit zentralen Themen des Islams; viele Vergleiche; Aufarbeitungen von Vorurteilen; Heterogenität sowie Diversität; Themen, die dem Eigenen widersprechen und einer Vorbereitung auf Dialog mit bedingtem kognitivem Dialog, der allerdings erst durch die Durchführung (nicht nur der Planung) einer Begegnung stattfinden kann.
- *Moment mal! 2* enthält einen heterogen dargestellten Einblick in den Islam in unterschiedlichen Kapiteln; die Themen Frauen und Gender; die Aufarbeitung von Vorurteilen; viele Reflexionen; viele Vergleiche; ist Lösungsorientiert; bereitet auf den Dialog vor; verfügt bedingt über die Ebene des kognitiven Dialogs (ohne direkte Begegnung) und eine muslimische Mitarbeiterin war an der Aufarbeitung islamsicher Inhalte beteiligt.
- Das Buch *reli plus 2* ist religionskundlich aufgebaut; enthält wenig Vergleiche; betrachtet den Abbau von Vorurteilen und der Darstellung von Diversität gering; bestätigt Stereotypen und die Begegnungsvorbereitung findet durch ein/e Interview/Befragung und das Erkunden der muslimischen Umgebung statt.
- Das Buch *Saphir 7/8* informiert ausführlich über das Christentum; verfügt über viele Vergleiche sowie Innenperspektiven; behandelt Vorurteile sowie Widersprüchliches zur eigenen Religion; lässt vom Anderen auf das Eigene reflektieren und verfügt über

viele Vorbereitungen auf den Dialog und die Begegnung, umfassende Beziehungsvorbereitung sowie die Ebenen des kognitiven und empathischen Dialogs.

- *EinBlick in den Islam 7/8* enthält fachlich-sachliche Auseinandersetzungen; teilweise Reflexionen; eine Aufarbeitung der Historie durch Herausstellung der Gemeinsamkeiten; viele Querbezüge zum Christentum; die Vorbereitung auf den Dialog; den Abbau von Vorurteilen und Diskriminierung, aber keine Auseinandersetzung mit Heterogenität und innerer Diversität sowie keinen Dialog oder Begegnung.

Klassenstufe 9/10:

- *Ortswechsel 9/10* verfügt über Interpretationsmöglichkeiten von Quelltexten und deren Vergleiche; Inneneinsichten und innere Differenziertheit, aber nicht über einen wechselseitigen Dialog oder dessen Vorbereitung.
- In *Moment mal! 3* besteht wenig Zugang zum Islam; Diskurse werden nur angeschnitten und nicht ausreichend ausgeführt und eine Dialogvorbereitung findet bedingt statt.
- Das Buch *reli plus 3* enthält viele Aufgaben zur Dialogvorbereitung, ausführliche Vergleiche hinsichtlich Abraham, aber keinen wechselseitigen Dialog.
- *Saphir 9/10* verfügt über viele Bezüge zum Christentum, gesellschaftlichen Gegebenheiten und der Lebenswelt der Schüler*innen; enthält Gegenüberstellungen/Vergleiche; Innenperspektiven; Reflexionen; Vorbereitung auf den Dialog und die Begegnung und bedient die Ebenen des kognitiven und empathischen Dialogs.

Diese Kurzdarstellungen der einzelnen Religionsbücher und ihrer (soweit verfügbaren) Lehrendenhandreichungen weisen höchst unterschiedliche Intensitäten des Gehalts an Inhalten der jeweiligen anderen Religion und des aktiven Dialogs sowie zur Begegnung auf. Ergebnisse und Wertungen dessen werden folgend dargestellt.

3 Ergebnisse aus den systematischen Quervergleichen (Erträge I-III)

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der systematischen Quervergleiche aus Teil II der Arbeit (Kapitel 1.3, 2.3 und 3.3) dargestellt. Zuerst werden allgemeine Beobachtungen bzw. Ergebnisse erläutert. Im Anschluss besteht ein kurzer Überblick über die, aus der Forschungstheorie entwickelten, Analysekriterien. Daraufhin werden die Ergebnisse hinsichtlich der Analysekriterien aufgezeigt. Als Darstellungsform wurde die Aufstellung hinsichtlich der Kriterien gewählt, um erkennbar zu machen, wie sich die Anwendung der jeweiligen Kriterien im Lauf der Klassenstufen entwickelt. Letztendlich wird ein Überblick über die, in den Schulbüchern aufgenommenen, religionstheologischen Ansätze gegeben.

In Bezug auf die Analysen der Schulbücher zeigen sich im Vergleich Aspekte, die folgendermaßen zu veranschaulichen sind:

Auffällig ist die ausführliche Behandlung des Religionsanderen und der Begegnungsansätze der Klassenstufe 7/8 und vor allem der Rückgang dessen in der höheren Klassenstufe 9/10.

Wie eingangs im Hinblick auf die Komparative Theologie¹⁰¹⁷ dargestellt, führt Georg Langenhorst auf, dass Menschen, je älter sie sind, die Kernpunkte der Komparativen Theologie umsetzen können.¹⁰¹⁸ So scheint es nicht verwunderlich, dass eine Steigerung der interreligiösen Inhalte von Klassenstufe 5/6 zu 7/8 besteht. Von der Klassenstufe 7/8 hin zur Klassenstufe 9/10 besteht allerdings ein Rückgang der Behandlung dessen. Dies lässt sich auf dieser Grundlage, der Entwicklungspsychologie nicht erklären. Somit wird die erste weiterführende These

„Je höher die Klassenstufe, desto höher ist das Dialogpotential und der Anteil des Materials der jeweils anderen Religion im Schulbuch (sowie dem zugehörigen Lehrendenhandbuch).“

partiell nicht erfüllt. Sie wird vom Übergang der Klassenstufe 5/6 zu 7/8 erfüllt, stellt aber zu der Klassenstufe 9/10 keine Erfüllung dar.

¹⁰¹⁷ Siehe Teil I Kapitel 1.3.

¹⁰¹⁸ Langenhorst (2015), S. 110.

Es zeigt sich anhand der Analyse, dass die christlichen Religionsbücher, die für die Gemeinschaftsschulen (*Kursbuch Religion Elementar*, *Das Kursbuch Religion*, *reli plus*, *Moment mal!*, *Religionsbuch*) konzipiert sind, nur bedingt den Analysekriterien entsprechen und wenige Bezugspunkte bieten. Die Reihe *Ortswechsel* (für Gymnasien konzipiert), zeigt in der Klassenstufe 5/6 sowie 7/8 eine deutlichere Intensität des Dialogpotentials, fällt in der Klassenstufe 9/10 aber stark ab, sodass auch diese Reihe unzufriedenstellend hinsichtlich der ausgewählten Konzeptionen und Kriterien ist.

Es ist davon auszugehen, dass die Schüler*innen mit zunehmendem Alter komplexe Inhalte besser verstehen und Transferleistungen zwischen einzelnen Gegebenheiten besser vollziehen können. Eine Thematisierung der Inhalte auf dieser Grundlage lässt sich allerdings durch die Analyse der ausgewählten Schulbücher nicht bestätigen. Im Zuge einer oberflächlichen Sichtung der Bücher der Klassenstufe 9/10 zeigt sich, dass zumindest in *reli plus 3* und *Moment mal! 3* der Hinduismus und Buddhismus in den Blick genommen werden, wobei auch diese Themen keine allzu großen Anteile besitzen, sondern jeweils in einem Kapitel Raum finden. Es fällt folglich auf, dass sich weiterhin lediglich größtenteils auf die eigene Religion bezogen wird, trotz der Tatsache, dass wir in einer multi-religiösen Gesellschaft leben.

Auch in der islamischen Reihe *EinBlick in den Islam* ist das Dialogpotential nicht gegeben, obwohl diese Reihe das Christentum in einem hohen Umfang einbezieht. Die Themen bleiben aber zum Großteil unreflektiert und stellen eine sachliche Wissensvermittlung dar.

Die islamische Religionsbuchreihe *Saphir* hingegen zeigt in allen Klassenstufen deutliche Ambitionen, die Schüler*innen auf ein multireligiöses Leben in Dialog und Begegnung vorzubereiten und diesen auch aktiv herzustellen.

So zeigt sich schon an dieser Stelle, dass die zweite weiterführende These

„Islamische Religionsbücher (und die dazugehörigen Lehrendenhandreichungen) verfügen über mehr Inhalt des Religionsanderen und bergen ein höheres Dialogpotential als christliche Religionsbücher (und dessen Lehrendenhandreichungen).“

erfüllt wird und sich weiter durch die Darstellung kriterien erfüllender Bücher festigt.

Aufgeschlüsselt dargestellt zeigt sich, dass in der Klassenstufe 5/6 die Bücher *reli plus 1* und das *Kursbuch Religion Elementar 1* bezüglich der Themen andere Religionen betreffend religionskundlich und die Bücher *Religionsbuch 1* und *EinBlick in den Islam 5/6*

größtenteils religionskundlich arbeiten. In der Klassenstufe 7/8 trifft das auf keines der Bücher zu, in der Klassenstufe 9/10 jedoch auf das Buch *Ortswechsel 9/10*.

Zu Beginn der Darstellung der Analysekriterien und in welchen Schulbüchern die einzelnen Kriterien Eingang finden, werden die Kriterien der Kategorie III) *Dialog und Begegnung* dargestellt. Sie stellen einen zentralen und wichtigen Punkt dar, sodass diese als erstes Betrachtung finden. Im Anschluss wird dargestellt, in welchen Büchern die Kriterien 1) bis 10) sowie 17) und 18) Anwendung finden.

Folgende Tabelle stellt die angewandten Analysekriterien, die ausführliche Betrachtung in Kapitel 3 fanden, in Kürze dar:

Kategorie	Kriterium
I) <i>Konzeption:</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Weiterführende Hinweise (bspw. Literatur, Informationsbeschaffung u. ä.) für Lehrende auf aktuellem Stand 2) Einbezug von Personen der jeweils anderen Religion in die Aufarbeitung des Schulbuchs 3) thematische und konzeptionelle Rahmung des Einbezugs der anderen Religion
II) <i>Darstellung und Interpretation:</i>	<p>Das Bestehen von</p> <ol style="list-style-type: none"> 4) sachlicher Darstellung vs. Innenperspektive 5) Vergleichen und deren Konsequenzen 6) Reflexion von begegnenden Vorurteilen 7) innerer Differenziertheit und die Veränderung von religiösen Phänomenen vs. Generalisierungen 8) interreligiöser Perspektivübernahme 9) Reflexionen der Erkenntnisse der Innenperspektiven/Begegnung 10) Reflexionen von Anderen auf die eigene Religion
III) <i>Dialog und Begegnung:</i>	<ol style="list-style-type: none"> 11) Vorbereitung auf den interreligiösen Dialog/Begegnung 12) interreligiöser Beziehungsaufbau 13) Kenntniserweiterung durch einseitige Begegnung 14) kognitiver Dialog 15) empathischer Dialog 16) spiritueller Dialog
IV) <i>Verzerrung:</i>	<ol style="list-style-type: none"> 17) Wertung durch Vorurteile und Allgemeinurteile und Generalisierungen 18) Verschränkung von Information und Interpretation/Wertung durch sprachliche Darstellungen

Tabelle 21: Kurzdarstellung der Analysekriterien

III) *Dialog und Begegnung:*

Kriterium 11) Vorbereitung auf den interreligiösen Dialog/Begegnung: Das Kriterium der Vorbereitung wird in der Klassenstufe 5/6 lediglich von *Religionsbuch 1, EinBlick in den Islam 5/6, Das Kursbuch Religion 1* und *Saphir 5/6* bedient. In der Klassenstufe 7/8 greift das Kriterium vor allem umfangreich in *Saphir 7/8*. In *Moment mal! 2, Ortswechsel 7/8* und *EinBlick in den Islam 7/8* wird es auch aufgegriffen. In *Moment mal! 3, Ortswechsel 9/10, reli plus 3* und *Saphir 9/10* lässt sich dieses Kriterium in der Klassenstufe 9/10 finden.

Kriterium 12) interreligiöser Beziehungsaufbau: Während sich das zwölfte Kriterium in der Klassenstufe 5/6 in kleinen Anteilen in *Ortswechsel 5/6* finden lässt, wird es in der Klassenstufe 7/8 in *reli plus 2*, *Moment mal! 2* und umfangreich in *Saphir 7/8* angewendet. In der Klassenstufe 9/10 lässt sich dieses Kriterium nicht mehr in *Saphir 9/10* finden, weiterhin aber in *Moment mal! 3* und *reli plus 3*.

Kriterium 13) Kenntniserweiterung durch einseitige Begegnung: Manche Schulbücher nutzen die Methode des Interviews oder der Befragung (eine einseitige Begegnung). Sie werden in der Klassenstufe 5/6 wenig in *Ortswechsel 5/6* und *Saphir 5/6* geführt. In der Klassenstufe 7/8 werden sie in *Saphir 7/8* mit umfangreicher Beschäftigung dessen im Nachhinein und religionskundlich in *Moment mal! 2* und *reli plus 2* angeregt. Die Bücher der Klassenstufe 9/10 bedienen dieses Kriterium nicht.

Kriterien 14) kognitiver Dialog, 15) empathischer Dialog und 16) spiritueller Dialog: Während der kognitive Dialog (Kriterium 14) neben allen Büchern der islamischen Reihe *Saphir* auch in *Moment mal!* in der Klassenstufe 5/6 und 7/8 sowie ein anfänglicher Ansatz in *Ortswechsel 7/8* besteht, wird der empathische Dialog (Kriterium 15) nur von der Reihe *Saphir* in allen Klassenstufen erfüllt. Der spirituelle Dialog (Kriterium 16) wird teilweise in der Reihe *Saphir* angeregt, findet allerdings keine explizite Durchführung und wird somit von keinem Buch erfüllt.

Im Hinblick auf die anderen Kriterien *I Konzeption*, *II Darstellung und Interpretation* und *IV Verzerrung* lässt sich Folgendes darstellen:

Kriterium 1) Weiterführende Hinweise (bspw. Literatur, Informationsbeschaffung u. ä.) für Lehrende auf aktuellem Stand: In der Klassenstufe 5/6 wird das erste Kriterium in allen Büchern außer in *EinBlick in den Islam 5/6* (fehlende Lehrendenhandreichung) bedient. Allerdings fällt diese Berücksichtigung in *Ortswechsel 5/6* sowie *Religionsbuch 1* gering aus und in *Moment mal! 5/6* ist die Aktualität nicht auf dem neuesten Stand. In der Klassenstufe 7/8 sind in *Moment mal 2*, *reli plus 2* und *Saphir 7/8* viele weitere Hinweise gegeben. Das Buch *Ortswechsel 7/8* verfügt über wenige, das Buch *EinBlick in den Islam 7/8* über keine Hinweise, da keine Lehrendenhandreichungen gegeben sind. Die Bücher *Saphir 9/10*, *reli plus 3* und *Moment mal 3* der Klassenstufe 9/10 verfügen über weiterführendes Material, *Ortswechsel 9/10* und *Saphir 9/10* haben hingegen keine Lehrendenhandreichung für diese Klassenstufe.

Kriterium 2) Einbezug von Personen der jeweils anderen Religion in die Aufarbeitung des Schulbuchs: Das zweite Kriterium bedient die Reihe *Moment mal!* in allen Klassenstufen und *Saphir* in den Klassenstufen 7/8 und 9/10.

Kriterium 3) thematische und konzeptionelle Rahmung des Einbezugs der anderen Religion: In der Klassenstufe 5/6 verfügen die Bücher *Moment mal! 1*, *Saphir 5/6* und *EinBlick in den Islam 5/6* über mehrere Seiten mit interreligiösem Bezug als ein jeweiliges Kapitel zum Thema der Andersgläubigen. In der Klassenstufe 7/8 haben alle Bücher interreligiöse Bezugspunkte außerhalb der festen Kapitel der Andersgläubigen. Im Gegensatz zu den Büchern der Klassenstufe 9/10, in welcher der Islam in anderen Kapiteln als dem Kapitel zum Islam in *reli plus 3* keinen Eingang findet und in *Moment mal! 3* sowie *Ortswechsel 9/10* kein eigenes Kapitel für den Islam besteht, sondern der Islam implizit in zwei anderen Kapiteln auf wenig Seiten aufgegriffen wird. In *Saphir 9/10* kommen interreligiöse Aspekte auf den Islam bezogen in einem Großteil der Kapitel vor.

Kriterium 4) sachlicher Darstellung vs. subjektive Innenperspektive: In allen Büchern der Jahrgangsstufe 5/6 bestehen meistens sachliche Darstellungen mit Ausnahmen von fiktiven Darstellungen von Dialogen o.ä., die allerdings keine authentische Innenperspektive darstellen. In der Klassenstufe 7/8 bestehen in *EinBlick in den Islam 7/8* keine Innenperspektiven, sondern lediglich sachliche Darstellungen und *reli plus 2* arbeitet ebenfalls größtenteils mit sachlichen Ausführungen. Umfangreiche Innenperspektiven werden in *Saphir 7/8* sowie *Ortswechsel 7/8* dargestellt, wobei *Moment mal! 2* diese auch in Bezug auf bestimmte Aspekte nutzt. In der Klassenstufe 9/10 bestehen Innenperspektiven nur in *Ortswechsel 9/10* und *Saphir 9/10*, wobei dennoch sachliche Darstellungen dominieren.

Kriterium 5) Vergleichen und deren Ableitungen: Obwohl Vergleiche (Kriterium 5) in allen Büchern existieren, unterscheiden sie sich deutlich in der Intensität und auf welche Weise mit den Ergebnissen umgegangen wird. In der Klassenstufe 5/6 werden Vergleiche ausführlich in *Saphir 5/6* angeführt. Über eine sachliche Ausrichtung verfügen sie in *reli plus 1* und *Das Kursbuch Religion 1*, *Ortswechsel 5/6* (mit Bezug zur Verbindung der Religionen). Das Buch *Moment mal 1* stellt Vergleiche implizit dar, ohne ausdrücklich dazu aufzufordern. *EinBlick in den Islam 5/6* verfügt über Gegenüberstellungen und das Religionsbuch nutzt wenig Vergleiche. *Das Kursbuch Religion Elementar 1* ist hinsichtlich der Vergleiche kritisch, durch Hervorhebung des Besonderen des Christentums, zu

betrachten. Dabei wird kritisch betrachtet, dass nur das Christentum mit dem positiv besetzten Wort des Besonderen in Verbindung gebracht wird. In der Klassenstufe 7/8 werden Vergleiche wieder ausführlich in *Saphir 7/8*, aber auch in *reli plus 2*, dargestellt. Das Buch *Ortswechsel 7/8* verfügt über wenige Vergleiche, *Moment mal! 2* stellt im Kapitel zum Islam mehrere Vergleiche auf und *EinBlick in den Islam 7/8* nutzt vor allem Querbezüge zwischen dem Christentum und dem Islam. In der Klassenstufe 9/10 bestehen viele Querbezüge in *Saphir 9/10*. Demgegenüber werden wenige in *Moment mal! 3*, *Ortswechsel 9/10* und *reli plus 3* benutzt.

Kriterium 6) Reflexion von begegnenden Vorurteilen: Der Abbau von Vorurteilen wird in der Klassenstufe 5/6 lediglich in *Das Kursbuch Religion 1* und *Saphir 5/6* und in der Klassenstufe 7/8 in *Moment mal! 2*, *Ortswechsel 7/8*, *Saphir 7/8* und *EinBlick in den Islam 7/8* angeregt. In der Klassenstufe 9/10 wird dies nur in *Ortswechsel 9/10* aufgenommen.

Kriterium 7) innerer Differenziertheit und die Veränderung von religiösen Phänomenen vs. Generalisierungen: In der Klassenstufe 5/6 wird das siebte Kriterium nur explizit in dem Schulbuch *Ortswechsel 5/6* thematisiert, die anderen verzichten gänzlich darauf oder nutzen fiktive Charaktere, um eine Wir-Generalisierung möglichst zu umgehen. Dieses Kriterium wird in der Klassenstufe 7/8 in *Ortswechsel 7/8* sowie in *Moment mal! 2* genutzt. In *Saphir 7/8* wird es implizit durch verschiedene Sichtweisen zu bestimmten Aspekten eingeführt. *Reli plus 2* stellt zwar dar, dass es Vielfalt darstellen möchte, begrenzt sie dabei aber auf verschiedene bekannte Gruppen. Im Buch *EinBlick in den Islam 7/8* wird eine innere Differenziertheit nicht dargestellt. Lediglich in den Büchern *Ortswechsel 9/10* und *Saphir 9/10* der Klassenstufe 9/10 wird dieses Kriterium bedient.

Kriterium 8) interreligiöser Perspektivübernahme: Das achte Kriterium wird in der Klassenstufe 5/6 nur in *EinBlick in den Islam 5/6* vorgenommen. In der Klassenstufe 7/8 hingegen wird es in allen Büchern vorgenommen, die Behandlung in *EinBlick in den Islam 7/8* bleibt aber hervorzuheben. *Reli plus 3* ist das einzige anzuführende Buch der Klassenstufe 9/10, bedient dieses Kriterium allerdings nur bedingt.

Kriterium 9) Reflexionen der Erkenntnisse der Innenperspektiven bzw. Begegnung: Eine Reflexion nach einer Begegnung findet sowohl in der Klassenstufe 7/8 als auch 9/10

lediglich in der Reihe *reli plus* statt. In der Klassenstufe 5/6 wird dieses Kriterium von keinem analysierten Buch bedient.

Kriterium 10) Reflexionen von Anderem auf die eigene Religion: Das zehnte Kriterium wird in der Klassenstufe 5/6 in den Büchern *Ortswechsel 5/6*, *Saphir 5/6* und *reli plus 1* ermöglicht, wobei *reli plus 1* nur Ansätze dessen verfolgt. In der Klassenstufe 7/8 hat *Saphir 7/8* einen hohen Anteil, in *EinBlick in den Islam, 7/8 Ortswechsel 7/8* und *Moment mal! 2* wird dieses Kriterium weniger bedient. *Saphir 9/10* und das Lehrendenhandbuch *Moment mal! 3* sind die einzigen beiden Reihen, die aus der Klassenstufe 9/10 das Kriterium des Lernens aus der anderen Religion bedienen.

Kriterien 17) Wertung durch Vorurteile und Allgemeinurteile und Generalisierungen sowie 18) Verschränkung von Information und Interpretation/Wertung durch sprachliche Darstellungen: Die Kriterien, die kritische Aspekte hinsichtlich der Formulierung und Wertung aufzeigen, bestehen zu einem großen Teil in den christlichen Schulbüchern sowie in der islamischen Reihe *EinBlick in den Islam*. In der Klassenstufe 5/6 bezieht sich dies auf die Bücher *Kursbuch Religion Elementar 1*, *Religionsbuch 1* und *EinBlick in den Islam 5/6*; in der Klassenstufe 7/8 auf *reli plus 2* (Stärkung von Stereotypen und Vorurteilen) und in der Klassenstufe 9/10 auf alle analysierten Bücher.

Darüber hinaus ist aufgefallen, dass in der Klassenstufe 5/6 wenig Transferleistungen in den Büchern *Kursbuch Religion Elementar 1* und *EinBlick in den Islam 5/6* von den Schüler*innen erwartet werden. Die Reflexion von sachlichen Aspekten wird vor allem in *Saphir 5/6*, *reli plus 1* und *Das Kursbuch Religion 1* gebraucht. In der Klassenstufe 7/8 ist auffällig, dass vor allem *EinBlick in den Islam*, *reli plus 2* und *Ortswechsel 7/8* religionskundlich arbeiten. Im Gegensatz dazu gehen *Saphir 7/8* und *Moment mal 2* auf verschiedenen Ebenen auf die andere Religion ein. Religionskundlich arbeiten in der Klassenstufe 9/10 alle christlichen Bücher. Lediglich *Saphir 9/10* nutzt andere Ebenen, um auch die innere Differenziertheit und individuelle Perspektiven aufzuzeigen.

Neben den erstellten Analyse Kriterien wurden in den ausgeführten Erträgen (Quervergleichen) I bis III in den Schulbüchern unterschiedliche Aspekte der Religionstheologie

sichtbar. Dabei stechen vor allem Positionen des Inklusivismus, Relativismus, positionellen Pluralismus und mutualen Inklusivismus hervor.¹⁰¹⁹

Die Position des Relativismus wird vor allem, wie schon Härle¹⁰²⁰ erläuterte, durch die Legende des Elefanten, der durch blinde Mönche ertastet werden soll, sichtbar. Diese Legende greifen die Bücher *EinBlick in den Islam 5/6* sowie *reli plus 3* auf. Ähnlich verfährt das Buch *Ortswechsel 5/6*. Dort wird das Beispiel von drei Cousinen gewählt, die ihren Großvater unterschiedlich wahrnehmen, welches das unverfügbare gänzliche Wissen Gottes darstellen soll und jede Religion einen anderen Zugang findet. An beidem zeigt sich die Relativität der Religionszugehörigkeit und des Wissens um den gleichen Gott als Voraussetzung des Dialogs. Wüstenberg sieht diese Erkenntnis zu Recht als Ergebnis anstatt als Voraussetzung einer dialogischen Begegnung.¹⁰²¹

Darstellungen von der Position des Inklusivismus zeigen die Bücher *Kursbuch Religion Elementar 1* und *EinBlick in den Islam 5/6*. Während im letzteren die heiligen Schriften des Judentums und Christentums anerkannt werden, sie aber eine scheinbare Rangfolge (Koran als Wahrheit und Thora sowie Neues Testament als Rechtleitung) darstellen, soll im *Kursbuch Religion Elementar 1* das *Besondere* des Christentums anhand der Vergleiche von Festen und Gebetshäusern herausgestellt werden, welches eine Wertung zugunsten des Christentums beinhaltet.

Darüber hinaus zeigen sich Aspekte, die sich nicht eindeutig einer Religionstheologie zuordnen lassen, aber eine Negation des Exklusivismus und Inklusivismus verdeutlichen. Dies zeigt sich durch den deutlichen Abbau von Vorurteilen und Ängsten in *Saphir 7/8* auf Grundlage eines Ausspruchs des Korans in welchem erläutert wird, das Richten Gott zu überlassen. Dies wird untermauert durch Aspekte einer Theologie des positionellen Pluralismus,¹⁰²² der sich hier auf den Islam stützt, indem die gottgewollte Vielfalt, die im Koran dargelegt wird, ausführliche Betrachtung findet. Im christlichen Schulbuch *Moment mal! 3* zeigen die Aspekte des Aufzeigens des vorurteilsfreien ins Gespräch kommen und das Erschaffen von Begegnungsmöglichkeiten zur Erweiterung des eigenen Weltbilds ebenso eine Abkehr der drei schon benannten Ansätze Exklusivismus und

¹⁰¹⁹ Erläuterungen dieser religionstheologischen Ansätze befinden sich im ersten Teil im Kapitel 1.1.

¹⁰²⁰ Härle (1998), o.S. Siehe Kapitel 1.1.

¹⁰²¹ Siehe FN 653.

¹⁰²² Dieses Modell ist aus dem Christentum entstanden. Es zeigt sich an dieser Stelle, dass die Gründe einer Toleranz aus Glauben (Schwöbel) sich scheinbar nicht allein auf das Christentum beschränken lassen, sondern auch andere Religionen, hier der Islam, eine Toleranz aus dem Glauben her begründen.

Inklusivismus auf. Die Abkehr von Vorurteilen wird auch in anderen Büchern aufgegriffen, zeigt aber keine aktive Begründung in Richtung einer der Toleranzgedanken wie *Saphir 7/8* und *Moment mal! 3*. Die Abkehr vom Exklusivismus wird zudem in *Saphir 5/6* durch die Darstellung deutlich, dass sich das Annähern an Gott (z.B. durch ein Gebet) nicht auf eine Religion beschränken lässt.

Der schon benannte positionelle Pluralismus lässt sich darüber hinaus im Buch *EinBlick in den Islam 7/8* finden, indem erläutert wird, dass durch religiöse Selbstverortung der Respekt anderen Religionen gegenüber eingeschlossen wird. Außerdem zeigt das Buch *Saphir 9/10* ebenso wie der Band *5/6* die im Koran dargestellte gottgewollte Vielfalt der Religionen auf. Des Weiteren führt es ausführliche dialogische Begegnungen an und verdeutlicht den pluralistischen Wahrheitsanspruch. So lassen sich in diesem Buch auch Züge des mutualen Inklusivismus aufzeigen. Auf ähnliche Grundlage stützen sich die Bücher, die das Religionsandere in den eigenen Kontext integrieren. Darunter u.a. eindeutig die Bücher der Reihe *Saphir* und das Buch *Moment mal! 2*.

Die Position des mutualen Inklusivismus wird außerdem im Buch *Ortswechsel 5/6* durch die Wertschätzung der Differenz zu Andersgläubigen deutlich.

Neben den eindeutigen Haltungen, die die Schulbücher vermitteln, lässt sich ein Buch erkennen, dass sich in einer offensichtlichen zu vermittelnden Haltung zurückhält. Die Reihe *reli plus* verfügt generell über wenig Material hinsichtlich des Religionsanderen und führt keinen interreligiösen Dialog an. In *reli plus 3* besteht darüber hinaus eine Passage, an welcher eine Haltung kenntlich gemacht werden könnte und m.E. auch sollte. Es wird den Schüler*innen ein Problem aufgezeigt, in welchem es um das Mitdenken von Religionsanderen am Beispiel von Speisevorschriften geht. Dazu wird eine Diskussion eingeleitet, aber weder im Schulbuch noch im Lehrendenhandbuch wird deutlich, welche Haltung hinsichtlich der Toleranz anderen Religionen gegenüber vom Schulbuch, das die christliche Religion repräsentiert, eingenommen wird.

Auffallend ist, dass sich kein Schulbuch gänzlich einem Ansatz der Religionstheologie zuordnen lässt, bzw. ausführliche, tiefgreifende Aspekte dessen zeigt. Lediglich die islamische Reihe *Saphir* zeigt häufig eine Zuwendung zu Ansätzen, die durch den eigenen Glauben Toleranz fordern, ihn in dialogischer Begegnung zu Wort kommen lassen und das Religionsandere im eigenen Denken integrieren.

So zeigt sich auch hier hinsichtlich der These „*In den meisten deutschen ev. christlichen und islamischen Schulbüchern des Religionsunterrichts der Sekundarstufe I ist sowohl*

ein kohärentes Dialogkonzept aus der Perspektive der systematischen Theologie als auch eine Theologie der Religionen nur unzureichend erkennbar.“, dass in einigen Schulbüchern in Ansätzen Modelle der Theologie der Religionen erkennbar sind, diese aber nicht kohärent durchgeführt bzw. angeführt werden. Somit zeigt sich die These als verifiziert. In der Analyse und der abschließenden Darstellung der Ergebnisse der Vergleiche wurde deutlich, dass einige Kriterien nicht oder nur wenig zur Anwendung in einzelnen Büchern kamen. In der Klassenstufe 5/6 fehlen eingangs Aspekte des Kriteriums 9) die Reflexion von den Innenperspektiven, die aus der Begegnung und dem Dialog folgen. Da in der Klassenstufe zudem vor allem in den ev. christlichen Religionsbüchern wenig zu dialogischen Aktionen angeregt wird, scheint es nicht verwunderlich, dass diese auch nicht reflektiert werden sollen. Dennoch sollte dies im Anschluss an die wenigen Begegnungen stattfinden. Es zeigt sich demnach ein Versäumnis der jeweiligen Bücher bzw. durch die*den Autor*innen. In der Klassenstufe 9/10 zeigt sich zudem, dass verschiedene Kriterien nur vereinzelt in den Schulbüchern wiederzufinden sind. Dies hängt vermutlich mit dem generellen Abnehmen des interreligiösen Materials in dieser Klassenstufe zusammen, sodass bei der geringen Menge auch nur wenige Kriterien Eingang finden können. Die Ebene des spirituellen Dialogs (Kriterium 16), findet in dem Rahmen gar keinen Eingang in die Schulbücher. Einen spirituellen Dialog zu führen bedeutet, mit Religionsanderen zu beten oder bspw. zu meditieren – sich auf spirituelle Weise auf den*die jeweils Andere*n einzulassen.¹⁰²³ Die Reihe *Saphir* versucht an mancher Stelle etwas Ähnliches durch die Planung von gemeinsamen Festen anzuregen, führt aber nicht die Durchführung dessen an. Meine Vermutung, warum dieses Kriterium nicht greift, beruht auf der Tatsache, dass schon die Dialogformen niedrigerer Ebenen (kognitiver und empathischer Dialog) nicht umfangreich und umfassend in die Schulbücher aufgenommen sind, sodass eine noch höhere Ebene unvorstellbar wäre. Dieses Phänomen stellt dar, dass in der Schule ein großes Bedürfnis besteht, sich hinsichtlich des Dialogs und der Begegnung mit Religionsanderen weiterzuentwickeln. Bezugnehmend auf die Einleitung in diese Ausarbeitung, dass Schulbücher gesellschaftliche Aspekte widerspiegeln

¹⁰²³ Vgl. Bernhardt oder Wüstenberg und in Teil I Kapitel 1.2.

(„Insofern ist davon auszugehen, dass Schulbuchdarstellungen gesellschaftlich dominante Einstellungen widerspiegeln und gleichzeitig prägen. Schulbücher haben den Anspruch ganzen Generationen objektivierte Weltwissen jenseits aktualistischer Meinungsmache zu vermitteln.“¹⁰²⁴), zeigt sich, dass die Erkenntnis der Notwendigkeit des Dialogs in der Gesellschaft noch keine ausreichende Wichtigkeit zugesprochen wird. Es entsteht eine Spirale: Die Gesellschaft ist nicht dialogfähig (bspw. erkennbar an der bestehenden Islamfeindlichkeit¹⁰²⁵), woraus folgt, dass auch in Schulbüchern zu keinem Dialog aufgefordert wird, da sie den gegenwärtigen gesellschaftlichen Kanon widerspiegelt. Daraus folgt wiederum, dass die neue Generation der Gesellschaft nicht in der Dialogfähigkeit gefördert wird, wodurch die Gesellschaft dialogunfähig bleibt, und die Schulbücher erneut diese Einstellung reproduzieren. Dabei lässt sich offensichtlich nicht erklären, welches Phänomen zuerst agiert. Ebenso kann das Versäumnis der Bildung, in diesem Fall das Schulbuch, am Anfang der Spirale stehen.

Auf diese Weise wird die in der Einführung aufgestellte These erhärtet: *„In den meisten deutschen ev. christlichen und islamischen Schulbüchern des Religionsunterrichts der Sekundarstufe I ist sowohl ein kohärentes Dialogkonzept aus der Perspektive der systematischen Theologie als auch eine Theologie der Religionen nur unzureichend erkennbar.“* Die meisten untersuchten Religionsschulbücher und deren Lehrendenmaterial, vor allem die christlichen, verfügen nicht über die Bandbreite der Kriterien. Sie bedienen sie zum Teil sogar sehr gering (siehe vorherigen Abschnitt), sodass sich vermuten lässt, dass der geringe Umfang der Erfüllung der Kriterien, die auf aktuellen Dialogtheorien basieren, nicht ausreichend ist, um in ein dialogisch begegnendes Verhältnis einzusteigen.

Zurecht lässt sich nun fragen: Inwiefern ist die Erfüllung der Kriterien Ausdruck von gelingendem Dialog? Und: Wie viele Kriterien müssen erfüllt sein, um zu einem Dialog zu führen?

Zu Letzterem: In der einschlägigen Literatur, die beschreibt, wie Dialog gelingen kann, wird nicht davon ausgegangen, dass die Haltungen und Handlungen, die ich in Kriterien formiert habe, wie eine Checkliste abgehakt werden. Aus diesem Grund ist auch mein Vorgehen in der Analyse restriktiv, sodass die Aspekte analysiert werden, die das Buch zur Verfügung stellt und die Kriterien nicht nacheinander „abgearbeitet“ werden. Dem

¹⁰²⁴ GEI (2011), S. 4.

¹⁰²⁵ Siehe FN 46.

Dialog setzt sich ein Wollen zur Handlung der dialogischen Begegnung und der entsprechenden Haltung voraus. Es ist festzuhalten, dass ein Buch, das sich die dialogische Begegnung zum Ziel setzt, vielen, wenn nicht sogar allen Inhalten der Kriterien Betrachtung schenken sollte und vor allem die Kriterien 17) und 18), die Wertung durch Vorurteile und Generalisierungen sowie die Verschränkung von Information und Interpretation bzw. Wertung durch sprachliche Mittel, keine Anwendung finden sollten.

Wird nun die erste Frage betrachtet, so lässt sich sagen, dass ein gelingender Dialog von den Schulbüchern nur vorbereitet werden kann. Ob der Dialog oder die Begegnung gelingt, bestimmen die Teilnehmenden. Bereitet ein Buch aber umfangreich durch die umfassende Erfüllung der Kriterien 1-10 auf eine Begegnung vor und fordert zusätzlich zu einem kognitiven (Kriterium 14), empathischen (Kriterium 15) oder spirituellen Dialog (Kriterium 16) in Rückbesinnung auf zuvor Gelerntes (bestenfalls Kriterium 1) bis 13) auf, scheint dem Handeln jener Haltung nicht unmöglich.

Zu bedenken ist dabei, dass Schulbücher, wie in der Einleitung angeführt, ein gesellschaftliches Denken spiegeln. Sie sind dennoch offensichtlich nicht die einzigen „Akteur*innen“ im sozialen Raum der Schüler*innen. Neben den Lehrenden, die mit ihrer individuellen Meinung zu anderen Religionen den Unterricht vollziehen, werden den Schüler*innen auch vom Elternhaus, Vereinen und Peer-Groups Haltungen Andersgläubiger vermittelt. Dennoch zeigt sich, dass vor allem die christlichen Schulbücher hinsichtlich des Dialogs und der Darstellung des Islams deutlich abseits der Forschung stehen. Während Wissenschaftler*innen Dialogkonzeptionen präsentieren (siehe bspw. Reinhold Bernhardt¹⁰²⁶, Klaus von Stosch¹⁰²⁷ oder Ralf Wüstenberg¹⁰²⁸), nach welchen ein Dialog gelingen kann, greifen die meisten Schulbücher auf religionskundliche Darstellungen zurück, ohne die Schüler*innen in die dialogische Begegnung zu führen. Auf Grundlage dessen und der Bedeutung des interreligiösen Lernens am Lernort der Schule muss eine Reformation der Schulbücher stattfinden, sodass die oben genannte Spirale eine Chance der Auflösung hat.

Im Rahmen der Beschäftigung mit den Schulbüchern lässt sich anmerken, dass die Schulbücher von den Lehrenden nicht in Gänze von vorn bis hinten im Unterricht benutzt

¹⁰²⁶ Siehe Kapitel 1.2 oder bspw. Bernhardt (2005; 2019).

¹⁰²⁷ Siehe Kapitel 1.3 oder bspw. von Stosch (2012).

¹⁰²⁸ Siehe Kapitel 1.2 oder bspw. Wüstenberg (2016; 2021).

werden müssen. Die Auswahl des Materials liegt im Entscheiden des*der jeweiligen Lehrenden. So können die Schulbücher die Analyse Kriterien umfassend erfüllen und dennoch im Unterricht keine Anwendung finden oder erweitert werden. Diese Ausführungen stellen eine Grenze dieser Forschung dar, die in der Ergebnisdarstellung nicht in Betracht gezogen werden kann. Es zeigt sich, dass durch meine Forschung nicht aufgeklärt werden kann, inwiefern der Dialog gelingt oder inwiefern er Anwendung findet, sondern welches Potential die Bücher darstellen. Damit ist solches Potential gemeint, welches es den Schüler*innen und Lehrenden ermöglicht in einen Dialog, im Rahmen des vom jeweiligen Buch vorgesehenen Unterrichtsvorschlags, einsteigen zu können.

Darüber hinaus muss die Grenze der vorliegenden Arbeit markiert werden, die in der fehlenden Generalisierung liegt, da ich einen Ausschnitt der Gesamtheit betrachtet habe. Auf Grundlage meiner Ergebnisse lässt sich allerdings der Trend vermuten, dass es einer großen Anzahl von evangelischen Religionsbüchern an interreligiösem Material fehlt, ein Dialogpotential nicht ausreichend grundgelegt ist und religionstheologische Ansätze nicht kohärent Anwendung finden. Dabei stellen die Bücher allerdings eine unterschiedliche Intensität dar. Das islamische Reihe *Saphir* stellt in vielen Kapiteln Bezüge zum Christentum her und nutzt im Vergleich zu den anderen Reihen am häufigsten Formen der dialogischen Begegnung. Die islamische Reihe *EinBlick in den Islam* greift auch häufig das Christentum auf, bleibt dabei allerdings größtenteils religionskundlich. Von den ev. christlichen Religionsbüchern nutzen die Reihen *Ortswechsel* und *Moment mal!* Formen des Begegnungslernens, wobei diese nicht der Intensität der Reihe *Saphir* entsprechen und auch anderen Kriterien keine umfassende Betrachtung schenken und diese sich vor allem in den Klassenstufen stark unterscheiden (siehe vorherigen Abschnitt). Alle anderen christlichen Reihen erfüllen die unterschiedlichen Kriterien größtenteils nicht umfassend.

Des Weiteren lassen sich die ausgewählten Bücher durch diese Analyse nicht als Ganzes beurteilen, da hier der Fokus auf das jeweils Religionsandere gelegt wurde. Eine didaktische und methodische Analyse hinsichtlich der anderen Kapitel bedarf einer umfassenden Arbeit. Rückschlüsse vom Einen auf das Andere sind hierdurch m.E. nicht möglich.

In Teil I der vorliegenden Arbeit wurde bereits in Kürze dargestellt, dass vor allem der Lehrplan für den christlichen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein keine umfassende Behandlung mit dem Thema Dialog und dem Religionsanderen fordert. Inwiefern sich dies auf andere Lehrpläne übertragen lässt, lässt sich an dieser Stelle nur vermuten.

Da aber die hier analysierten Schulbücher im Allgemeinen nicht über solch eine umfassende Auslage verfügen, ist davon auszugehen, dass auch Lehrpläne anderer Bundesländer hier ein Defizit aufweisen. Dies bedarf allerdings weiterer vergleichender Forschungen.

Dieses und die Ergebnisse der Analyse, dass die Religionsbücher zu einem großen Teil nicht über Material hinsichtlich des Dialogs und der reflektierten Auseinandersetzung verfügen, stellt die Notwendigkeit der Überarbeitung und des Verständnisses der Relevanz des Dialogs sowie der Begegnung dar. Dadurch wird das Bedürfnis, dass auch die Lehrpläne und Fachanforderungen dahingehend umfassend erweitert werden müssen, deutlich werden.

Eine interessante Möglichkeit für weitere Forschungen, die sich an diese Arbeit anschließen könnte, stellt die Frage dar, inwieweit die gestellten Aufgaben das Dialogpotential der Schüler*innen fördern und welche Wirkung die Aufgaben, Texte und Themen auf die Schüler*innen haben. Eine Feldforschung des Schulunterrichts wäre dabei hinsichtlich einer qualitativen Forschung (bspw. Interviews) interessant. Auch um herauszufinden, ob anfänglich getroffene voraussetzende Annahmen zustimmen, sodass feldforschungsgestützt belegt werden kann, dass die interreligiöse Begegnung so früh wie möglich auch in den Unterricht integriert werden sollte. Dabei könnte eine Methode gewählt werden, in der die Menschen mit ihren Gedanken, Emotionen und Anschauungen zum Ausdruck kommen.

4 Literaturverzeichnis

Dieses Literaturverzeichnis gliedert sich in zwei Teile. Beginnend mit der Sach- und Fachliteratur lassen sich dort Verweise zu allen Quellen des theoretischen Hintergrunds und den forschungsrelevanten Grundlagen finden. Im zweiten Teil werden die analysierten ev. christlichen und islamischen Religionsschulbücher und deren Lehrendenmaterial aufgeführt. Diese sind nach den jeweiligen Schulbuchreihe und nicht traditionell nach dem Alphabet hinsichtlich der Autor*innen sortiert.

Sach- und Fachliteratur

- Ahmadiyya Muslim Jamaat Deutschland (o.J.): Was ist „Ahmadiyya“? Online verfügbar unter: <https://ahmadiyya.de/ahmadiyya/einfuehrung/>. [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Akdemir, Kübra; Kobeissi, Batol (2020): Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen. Zwischenergebnisse über die Aushandlung, Vermittlung und Aneignung des neuen Faches. Vortrag in: Ringvorlesung. Islamischer Religionsunterricht - Islam im Religionsunterricht. Universität Hamburg [18.05.2020]. Online verfügbar unter: <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/30738>. [letzter Zugriff 02.12.2021].
- Altmeyer, Stefan; Tautz, Monika (2015): Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie? Auf dem Weg zu einer fundamentalen und konkreten Didaktik des interreligiösen Lernens. In: Burrichter, Rita; Langenhorst, Georg; von Stosch, Klaus (Hg.) (2015): Komparative Theologie: Herausforderung für Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Band 20, 113-140. Beiträge zur Komparativen Theologie. Paderborn: Ferdinand Schönigh.
- Bauer, Thomas; Kaddor, Lamya; Strobel, Katja (Hg.) (2009): Islamischer Religionsunterricht: Hintergründe, Probleme, Perspektiven. Centrum für Religiöse Studien Münster. Band 1. Berlin: LIT-Verlag.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020): Mittelschule. Online verfügbar: https://www.km.bayern.de/download/21240_2_Mittelschule.pdf [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Bernhardt, Reinhold (2005): Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion. Beiträge zu einer Theologie der Religionen. Band 2. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.

- Bernhardt, Reinhold (2007): Wahrheit in Offenheit. Der Christliche Glaube und die Religionen. Reihe: Schweizerischer Evangelischer Kirchenbund (Hg.): SEK Positionen. o.O.: Verlag Schweizerischer Evangelischer Kirchenbund SEK.
- Bernhardt, Reinhold (2013): Theologie zwischen Bekenntnisbildung und universalem Horizont. Überlegungen zum Format einer „interreligiösen Theologie“. In: Bernhardt, Reinhold; Schmidt-Leukel, Perry (Hg.): Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme. Beiträge zu einer Theologie der Religionen Band 11, 43-66. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Bernhardt, Reinhold (2019): Inter-Religio. Das Christentum in Beziehung zu anderen Religionen. Theologischer Verlag Zürich.
- Bertram, Georg W. (2002): Hermeneutik und Dekonstruktion. München: Wilhelm Fink.
- Biener, Hansjörg (2005): Schulbücher und interreligiöses Lernen. In: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch interreligiöses Lernen, 578-589. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bochinger, Christoph (2003): Interreligiöses Lernen in religionswissenschaftlicher Perspektive. In: Praktische Theologie, 38(2), 86-96. Gütersloher Verlagshaus.
- Boll, Stefanie (2016): Umgang mit religiöser Vielfalt in der Grundschule - Interreligiöses Lernen im Kontext schulischer Wirklichkeit in Schleswig-Holstein. Europa-Universität Flensburg. Online verfügbar (nur da veröffentlicht) unter: <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/boll/stefanie-boll-interreligio-ses-lernen-im-religionsunterricht-002-.pdf> [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Bundeszentrale für politische Bildung (2020): Religion. Eurobarometer-Umfrage, Angaben in Prozent der Bevölkerung, Deutschland, West- und Ostdeutschland, 2018. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religion> [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Büttner, Gerhard; Dietrich, Veit-Jakobus (2013): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Büttner, Gerhard (2015): Entwicklungspsychologie. In: Zimmermann, Mirjam u.a. (Hg.). Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. Online verfügbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100083/> [letzter Zugriff: 02.12.2021].

- Christophersen, Alf (2010): Probleme der Religionstheologie – Probleme mit der Religionstheologie. In: Graf, Friedrich W.; Voigt, Friedemann (Hg.): Religion(en) deuten. Transformation der Religionsforschung, Berlin/New York 2010, 303-329.
- Decker, Oliver; Brähler, Elmar (Hg.) (2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie, Gießen.
- Dehn, Ulrich; Casper-Seeger, Ulrike; Bernstorff, Freya (Hg.) (2017): Handbuch Theologie der Religionen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Der Beirat für den Islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen (o.J.): Einrichtung des Islamischen Religionsunterrichts in der Schule. Hannover. Online verfügbar unter: <https://www.beirat-iru-n.de/einrichtung-des-islamischen-religionsunterrichts-in-der-schule/> [letzter Zugriff: 20.11.2020].
- DITIB. Türkisch Islamische Union der Anstalt für Religion e.V. (o.J.): Wer wir sind? Online verfügbar unter: <https://www.ditib.de/default.php?id=5&lang=de> [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Doedens, Folkert; Weiße, Wolfram (Hg.) (1997): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Münster.
- Falaturi, Abdoljavad; Tworuschka, Udo (1994): Islam in den Schulbüchern. In: Falaturi, Abdoljavad/Tworuschka, Udo (1994): Ethik & Unterricht: EU: Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik, Werte und Normen, LER, praktische Philosophie, 31-32. Seelze: Friedrich Verlag.
- Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Gesammelte Werke. Bd. 1. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
- GEI-DZS (o.J.): Zugelassene Schulbücher in Deutschland. online verfügbar: <https://gei-dzs.edumeres.net/bundesland/> [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Gemein, Gisbert (2012): Genehmigung von Schulbüchern als Instrument von Qualitätssicherung. In: Spenlen, Klaus (Hg.); Kröhnert-Othmann, Susanne (Hg.): Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien. Göttingen: v&r unipress. 61-72.
- Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung; Kröhnert-Othman, Susanne; Kamp, Melanie; Wagner, Constantin (2011): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale

- Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder. online verfügbar unter: <https://repository.gei.de/handle/11428/172> [letzter Zugriff: 20.11.2020].
- Härle, Wilfried (1998): Christlicher Glaube und die Religionen. Positioneller Pluralismus als christliche Konsequenz. In: Die Zeichen der Zeit - Lutherische Monatshefte. 7/98.
- Heidegger, Martin (1926): Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hochschule Luzern (o.J.) (Hg.): Empirical Methods. Ressourcen für empirische Methoden. Luzern. Online verfügbar unter: <https://www.empirical-methods.hslu.ch/forschungsprozess/qualitative-forschung/auswahl-der-auswertungsmethode/> [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Hock, Klaus (2007): Gelingendes Zusammenleben. Ein Projektbericht über die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. In: Assel, Heinrich u.a. (Hg.) (2007): Verkündigung und Forschung Religionspädagogik. 52. Jg. Heft 1, 43-48. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2020): Schulbücherkatalog für allgemein bildende Schulen und Schulen für Erwachsene. Online verfügbar: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/schulbuecherkatalog_fuer_allgemein_bildende_schulen_und_schulen_fuer_erwachsene_stand_01.05.2020.pdf [letzter Zugriff: 16.10.2020].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (o.J.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Islamische Religion. Ahmadiyya Muslim Jamaat. Online verfügbar: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_islamischer_religionsunterricht.pdf. [letzter Zugriff: 20.10.2020].
- Hick, John (1983): On Conflicting Religious Truth Claims. In: Religious Studies Vol. 19. Cambridge, S. 485–491.
- Hüttenhoff, Michael (2001): Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religionstheologische Studien. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kiefer, Michael (2012): »Saphir« und »EinBlick in den Islam« - kritische Anmerkungen aus islamwissenschaftlicher Perspektive. In: Spellen, Klaus (Hg.); Kröhnert-Othmann, Susanne (Hg.): Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an

- Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien. Göttingen: v&r unipress. 99-112.
- Kocka, Jürgen; Haupt, Heinz-Gerhard (1996): Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Knauth (2016): Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/> [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Knitter, Paul (2004): Introducing theologies of religions. New York.
- Knitter, Paul (2011): The meeting of religions: A Christian debate. In: D’Costa, Gavin; Knitter, Paul; Strange, Daniel: Only one way? Three Christian responses to the uniqueness of Christ in a religiously plural world, 47–90. London: SCM Press.
- Kutting, Dirk (2019): Pluralismusfähigkeit. In: Verein Pfälzischer Pfarrerinnen und Pfarrer e.V. (Hg.): Pfälzisches Pfarrerblatt. Kaiserlautern. Online verfügbar unter: <http://pfarrerblatt.de/dr-dirk-kutting/pluralismusfaehigkeit/> [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Küng, Hans (1990): Projekt Weltethos. München: Piper.
- Küng, Hans (2006): Der Islam: Geschichte, Gegenwart, Zukunft. München/Zürich: Piper.
- Landmesser, Christof (2007): Hermeneutik. Schriftsinn/Leben/Verstehen/Interpretation. In: Gräb, Wilhelm; Weyel, Birgit (Hg.): Handbuch praktische Theologie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 748-759.
- Langenhorst, Georg (2015): Religionspädagogik und Komparative Theologie. Eine Verhältnisbestimmung aus Sicht der Religionspädagogik. In: Burrichter, Rita; Langenhorst, Georg; von Stosch, Klaus (Hg.) (2015): Komparative Theologie: Herausforderung für Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Band 20. Beiträge zur Komparativen Theologie, 89-111. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lähnemann, Johannes (1986): Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II. Islam. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lähnemann, Johannes (2006): Interreligiöse Schulbuchforschung und -entwicklung. Bedeutung, Erfahrungen, Aufgaben. Eine Thesenreihe. In: Hock, Klaus; Lähnemann, Johannes; Reiss, Wolfram (Hg.) (2006): Schulbuchforschung im Dialog. Das

- Christentum in Schulbüchern islamisch geprägter Länder, 110-116. Frankfurt a. M.: Otto Lembeck Verlag.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 468-475.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- McKeown, Elizabeth (2008): Inside out and in between. Comparing the compativists. In: Method and theory of in the study of religion. Journal oft he North American Association fort he Study of Religion, 259-269. Brill.
- Meyer, Karlo (2006): Menschen, Räume und Rituale in Bildmaterialien zu fremden Religionen. Zur Auswahl von Bildern nicht-christlicher Religionen in Büchern für den Religionsunterricht. In: Rothgangel, Martin u.a. (Hg.) (2006) Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik (Heft 2). Lebens-Orte und Lebens-Räume von Religion (AfR-Jahrestagung 2006). Regionalisierung von Religionsunterricht und Religionspädagogik, 67-95.
- Meyer, Karlo; Tautz, Monika (2015): Interreligiöses Lernen. In: Zimmermann, Mirjam u.a. (Hg.). Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. Online verfügbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/> [letzter Zugriff 02.12.2021].
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (o.J.): Lernmittelkatalog gedruckter Lernmittel für das Schuljahr 2020/2021. Online verfügbar: https://secure3.bildung-rp.de/LMF_Verlagsportal/SchulbuchkatalogAnzeigen.aspx [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Ministerium für Inneres, Digitalisierung und Migration des Landes Baden-Württemberg (Hg.) (2020): Verfassungsschutzbericht Baden-Württemberg. Online verfügbar: https://www.verfassungsschutz-bw.de/site/lfv/get/documents/IV.Dachmandant/Datenquelle/PDF/2020_Aktuell/Verfassungsschutzbericht_BW_2019.pdf [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Evangelische Religionslehre. Stuttgart. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsplaene->

- bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_REV.pdf [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2016): Fachanforderungen Evangelische Religion. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II. Kiel. Online verfügbar: <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=1017> [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.): Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel in NRW. Online verfügbar: <https://www.book4school.de/>, <https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/VZL/lernmittel> [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2014): Kernplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamischer Religionsunterricht. Online verfügbar: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrpläne/lehrplan/217/ir_klp_5026_2014_09_02.pdf [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Mohr, Irka-Christin; Kiefer, Michael (Hg.) (2009): Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach? Bielefeld: transcript Verlag.
- Neville, Robert C. (2009): Philosophie Grundlagen und Methoden der Komparativen Theologie. In: Bernhardt, Reinhold; von Stosch, Klaus (2009): Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie. Bd. 7: Beiträge zu einer Theologie der Religionen, 35-54. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2014): Islamische Religion. Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I. Schuljahrgänge 5 – 10. Hannover. Online verfügbar unter: https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=searched_download&k0_0=Fach&v0_0=Islamische+Religion&k0_1=Schulbereich&v0_1=Sek+I&k0_2=Dokumentenart&v0_2=Kerncurriculum&&uploadnum=0. [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG). Nicht amtliche Lesefassung (2016). Online verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/download/79353/Das_Niedersaechsische_Schulgesetz_NSchG_Lesefassung_Stand_Oktober_2016.pdf [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2. Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh.

- Nipkow, Karl Ernst (2002): Multikulturelle und multireligiöse Erziehung in der Schule. In: ZPK 54, Heft 2, 101-118.
- Nipkow, Karl Ernst (2005): Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, 362-380. Gütersloher Verlagshaus.
- Ratschow, Carl H. (1979): Die Religionen. Handbuch Systematischer Theologie. Bd. 16. Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Reiss, Wolfram; Hock, Klaus (Hg.); Lähnemann, Johannes (Hg.) (2005): Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Teil 1: Ägypten und Palästina. Schenefeld: EB-Verlag.
- Reiss, Wolfram; Bunderministerium für Inneres (Hg.) (2012): Gutachten über die im islamischen Religionsunterricht verwendeten Bücher. Online verfügbar unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Studien/Gutachten_islamischer_Schulbuecher.pdf [letzter Zugriff 02.12.2021].
- Reiss, Wolfram (2014): Eine Analyse der offiziell für den islamischen Religionsunterricht zugelassenen Bücher. In: Burkhard, Franz-Peter; Pokyski, Ronald; Štimac, Zrinka (Hg.): Praktische Religionswissenschaft: Theoretische und methodische Ansätze und Beispiele. Bd. 1. Studien und Dokumentationen zur Praktischen Religionswissenschaft, 91-102. Münster: LIT Verlag.
- Richter, Steffen (2020): Hessen beendet Islamunterricht mit Ditib. In: Zeit online. Online verfügbar: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-04/religionsunterricht-islam-hessen-ditib-beendet> [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Rickers, Folkert (2001): Interreligiöses Lernen. In: Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Bd 1. 874-881. Neukirchner Verlag.
- Rickers, Folkert (2002): Interreligiöses Lernen? In: Bizer, Christoph, u.a. (Hg.) (2002): Religionsdidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 18, 182-192. Neukirchen: Neukirchner-Verlag.
- Rosenau, Hartmut (2003): Möglichkeiten und Grenzen einer theologischen Begründung von Toleranz. In: Gottwald, Eckart; Mette, Norbert (Hg.): Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift Folkert Rickers zum 65. Geburtstag, 218-226. Neukirchen: Neukirchner Verlag.
- Schambeck, Mirjam (2013): Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium Ausbildung und Beruf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schlette, Heinz R. (1964): Die Religionen als Thema der Theologie. Überlegungen zu einer „Theologie der Religionen“. Quaestiones Disputatae, Bd. 22. Freiburg/Basel/Wien.
- Schmidt-Leukel, Perry (2005): Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen. Gütersloher Verlagshaus.
- Schröder, Bernd (2005): Interreligiöses Lernen als Herausforderung der Religionspädagogik. In: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. 520-532. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schröder, Bernd (2012): Religionspädagogik. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schwöbel, Christoph (2003): Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
- Spielhaus, Riem (2018): Der Umgang mit innerreligiöser Vielfalt im Islamischen Religionsunterricht in Deutschland und seinen Schulbüchern. In: Štimac, Zrinka; Spielhaus, Riem (Hg.): Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven; 93-116. Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Spenlen, Jeanette (2009): „Glaubenswahrheiten“ im Religionsunterricht? Eine Diskussion um das Islam-Schulbuch Saphir. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): ufuq.de. Jugendkultur, Religion und Demokratie. Politische Bildung mit jungen Muslimen. Ausgabe 13/14 August 2009, 4-6. Bonn.
- Spenlen, Klaus (2012): »Saphir« und »EinBlick in den Islam« - kritische Anmerkungen aus pädagogischer Perspektive. In: Spenlen, Klaus (Hg.); Kröhnert-Othmann, Susanne (Hg.): Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien, 113-137. Göttingen: v&r unipress.
- Spenlen, Klaus II (2012): Perspektiven der politischen Implementierung von Islamischem Religionsunterricht. In: Spenlen, Klaus (Hg.); Kröhnert-Othmann, Susanne (Hg.): Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien, 23-59. Göttingen: v&r unipress.
- Stettberger, Herbert (2013): Interreligiöse Empathie – miteinander voneinander lernen. In: Stettberger, Herbert; Bernlochner, Max (Hg.): Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht, 127-154. Berlin: LIT.
- Süddeutsche Zeitung (Hg.) (2018): Seehofer: Der Islam gehört nicht zu Deutschland., 15.3.2018. Online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/integration-seehofer-der-islam-gehört-nicht-zu-deutschland-1.3908644> [letzter Aufruf: 02.12.2021].

- Von Stosch, Klaus (2009): Komparative Theologie als Hauptaufgabe der Theologie der Zukunft. In: Bernhardt, Reinhold; von Stosch, Klaus (2009): Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie. Beiträge zu einer Theologie der Religionen Bd 7, 15-34. Zürich: Theologischer Verlag.
- Von Stosch, Klaus (2012): Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Von Stosch, Klaus (2013): Empathie als Grundkategorie einer Komparativen Theologie. In: Stettberger, Herbert; Bernlochner, Max (Hg.): Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht, 15-28. Berlin: LIT.
- Von Stosch, Klaus (2015): Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht. In: Burrichter, Rita; Langenhorst, Georg; von Stosch, Klaus (Hg.) (2015): Komparative Theologie: Herausforderung für Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Band 20. Beiträge zur Komparativen Theologie, 279-302. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Von Stosch, Klaus (2016): Comparative Theology and Comparative Religion. In: Schmidt-Leukel, Perry; Nehring, Andreas (Hg.): Interreligious Comparison in Religious Studies and Theology, 163-177. London: Comparison Revisited.
- Tautz, Monika (2007): Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Tautz, Monika (2015): Perspektivenwechsel. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. Online verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100074/> [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Tietz, Christiane (2009): Dialogkonzepte in der Komparativen Theologie. In: Bernhardt, Reinhold; von Stosch, Klaus (2009): Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie. Bd. 7: Beiträge zu einer Theologie der Religionen, 315-338. Zürich: Theologischer Verlag.
- Tworuschka, Udo; Falaturi, Abdoldjavad (Hg.). (1986): Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam. Band 47. Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.

- ufuq.de - Jugendkultur, Medien und politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft (2009): Welcher Islam? Die Diskussion um den islamischen Religionsunterricht geht weiter. Nr. 15, 2-5. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). Bonn.
- Uslucan, Hacı-Halil (2020): Islamischer Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. Erkenntnisse, Erwartungen und Perspektiven. Vortrag in: Ringvorlesung. Islamischer Religionsunterricht - Islam im Religionsunterricht. Universität Hamburg [27.04.2020]. Online verfügbar unter: <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/27910> [letzter Zugriff: 02.12.2021].
- Ward, Keith (2009): Programm, Perspektiven und Ziele Komparativer Theologie. In: Bernhardt, Reinhold; von Stosch, Klaus (2009): Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie. Bd. 7: Beiträge zu einer Theologie der Religionen, 55-68. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Wermke, Michael (2018): Der Religionsunterricht und das Religionsbuch im öffentlichen Schulwesen – Eine bildungstheoretische Reflexion. In: Štimac, Zrinka; Spielhaus, Riem (Hg.): Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven, 63-78. Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Winkler, Ulrich (2009): Grundlegungen Komparativer Theologie(n) – Keith Ward und Robert C. Neville. In: Bernhardt, Reinhold; von Stosch, Klaus (2009): Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie. Bd. 7: Beiträge zu einer Theologie der Religionen, 69-98. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Wüstenberg, Ralf (2016): Islam ist Hingabe. Eine Entdeckungsreise in das Innere einer Religion. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wüstenberg, Ralf (2020): Von der Freiheit im Gespräch mit Muslimen – das Modell „empathischer Dialog“. In: Er, Samet (Hg.): Handbuch des interreligiösen Dialogs. Möglichkeiten der gesellschaftlichen Vielfalt, 159-168. Berlin: LIT.
- Wüstenberg, Ralf (2021): Einander wahrnehmen. Ein Dialogmodell für die christlich-islamische Begegnung. Gütersloher Verlagshaus.
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden Württemberg (2020): Liste der zugelassenen Schulbücher. Hauptschule/Werkschule, Realschule, Gemeinschaftsschule bis Klasse 10. Zulassungen auf der Basis des Bildungsplans Sekundarstufe 2016. Online verfügbar: <https://www.schule-bw.de/service-und-tools/service-und->

tools/listen-der-zugelassenen-schulbuecher/schulbuchliste_sek_i_bp2016.pdf
[letzter Zugriff: 02.12.2021].

Zick, Andreas; Küpper, Beate; Krause, Daniela (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Hg. v. Ralf Melzer. Bonn: Dietz.

Schulbücher und Lehrendenhandbücher

- Kursbuch Religion Elementar

Käss, Ingrid; Wolfram Eilerts; Heinz-Günter Kübler (Hg.) (2016): Kursbuch Religion Elementar 1. Ein Arbeitsbuch Für Den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr. Stuttgart: Calwer Verlag.

Käss, Ingrid; Wolfram Eilerts; Heinz-Günter Kübler (Hg.) (2016): Kursbuch Religion Elementar 1. Ein Arbeitsbuch Für Den Religionsunterricht im 5./6. Lehrmaterialien. Schuljahr. Stuttgart: Calwer Verlag.

- Das Kursbuch Religion

Dierk, Heidrun; Gerhard Kraft (Hg.) (2015). Das Kursbuch Religion. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr. Stuttgart: Calwer-Verlag.

Dierk, Heidrun; Gerhard Kraft (Hg.) (2016). Lehrmaterialien. Das Kursbuch Religion. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr. Stuttgart: Calwer-Verlag.

- Religionsbuch

Baumann, Ulrike (Hg.) (2010): Religionsbuch 1: Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht. Berlin: Cornelsen.

Baumann, Ulrike (Hg.) (2010): Religionsbuch 1: Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht. Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen.

- Reli plus

Hahn, Matthias; Schulte, Andrea (Hg.) (2013): Reli plus 1. Evangelische Religion. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

Hahn, Matthias; Schulte, Andrea (Hg.) (2014): Reli plus 2. Evangelische Religion. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

Hahn, Matthias; Schulte, Andrea (Hg.) (2015): Reli plus 1. Evangelische Religion. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

Hahn, Matthias; Schulte, Andrea (Hg.) (2013): Reli plus 1. Evangelische Religion. Lehrerband mit CD-Rom. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

Hahn, Matthias; Schulte, Andrea (Hg.) (2014): Reli plus 2. Evangelische Religion. Lehrerband mit CD-Rom Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

Hahn, Matthias; Schulte, Andrea (Hg.) (2015): Reli plus 1. Evangelische Religion. Lehrerband mit CD-Rom. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

- Moment mal!

Husmann, Bärbel; Merkel, Rainer (Hg.) (2013): Moment mal! 1. Evangelische Religion. 5.-6. Jahrgangsstufe. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

Husmann, Bärbel; Merkel, Rainer (Hg.) (2014): Moment mal! 2. Evangelische Religion. 7.-8. Jahrgangsstufe. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

Husmann, Bärbel; Merkel, Rainer (Hg.) (2014): Moment mal! 3. Evangelische Religion. 9.-10. Jahrgangsstufe. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

Husmann, Bärbel; Merkel, Rainer (Hg.) (2013): Moment mal! 1. Evangelische Religion. 5.-6. Jahrgangsstufe. Lehrerband. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

Husmann, Bärbel; Merkel, Rainer (Hg.) (2013): Moment mal! 2. Evangelische Religion. 7.-8. Jahrgangsstufe. Lehrerband. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

Husmann, Bärbel; Merkel, Rainer (Hg.) (2014): Moment mal! 3. Evangelische Religion. 9-10. Jahrgangsstufe. Lehrerband. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

- Ortswechsel

Grill-Ahollinger, Ingrid; Görnitz-Rückert, Sebastian; Rückert, Andrea (Hg.) (2013): Ortswechsel. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 5/6. München: Claudius Verlag.

Grill-Ahollinger, Ingrid; Görnitz-Rückert, Sebastian; Rückert, Andrea (Hg.) (2014): Ortswechsel. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 7/8. München: Claudius Verlag.

Grill-Ahollinger, Ingrid; Görnitz-Rückert, Sebastian; Rückert, Andrea (Hg.) (2015): Ortswechsel. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 9/10. München: Claudius Verlag.

Grill-Ahollinger, Ingrid; Görnitz-Rückert, Sebastian; Rückert, Andrea (Hg.) (2014): Ortswechsel 5/6. Lehrerkommentar. München: Claudius Verlag.

Grill-Ahollinger, Ingrid; Görnitz-Rückert, Sebastian; Rückert, Andrea (Hg.) (2015): Ortswechsel 7/8. Lehrerkommentar. München: Claudius Verlag.

- Saphir

Behr, Harry Harun, Lamy Kaddor und Rabeya Müller (Hg.) (2012): Saphir 5/6. Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime. 2. Aufl. München: Kösel.

Behr, Harry Harun, Lamy Kaddor und Rabeya Müller (Hg.) (2011): Saphir 7/8. Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime. München: Kösel.

Behr, Harry Harun, Lamy Kaddor und Rabeya Müller (Hg.) (2017): Saphir 9/10. Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime. München: Kösel.

Behr, Harry Harun, Lamy Kaddor und Rabeya Müller (Hg.) (2012) Saphir 5/6. Lehrerkommentar zum Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslimen. München: Kösel.

Behr, Harry Harun, Lamy Kaddor und Rabeya Müller (Hg.) (2012): Saphir 7/8. Lehrerkommentar zum Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslimen. München: Kösel.

- EinBlick in den Islam

Can, Selvi; Ulfat, Marjam; Uzunöner, Gülden (Hg.) (2011): EinBlick in den Islam. Ein Schulbuch für die Jahrgangsstufe 5/6. Hückelhoven: Anadolu.

Can, Selvi; Ulfat, Marjam; Uzunöner, Gülden (Hg.) (2012): EinBlick in den Islam. Ein Schulbuch für die Jahrgangsstufe 7/8. Hückelhoven: Anadolu.

- Islamstunde

Ausweger, Claudia u. a. (Hg.) (2016): Islamstunde 6. Die Schöpfung bewahren. Religionsbuch für die Sekundarstufe I. Linz/Wien: Veritas.