



Multireligiöser Religionsunterricht der Zukunft

01.03.2024 | Bruno Landthaler und Fahimah Ulfat

Herausforderungen und Chancen aus einer jüdischen und muslimischen Perspektive.

Einleitung

Es gehört heute zu den Grundlagen einer jeden Religionspädagogik, dass die Herausforderungen der postmodernen Gesellschaft in einer religiös diversen Gemengelage zu sehen sind und daher religiöse Pluralität oder Multireligiosität immer mitbedacht werden muss. Für die Frage, woher der Religionsunterricht seine Inhalte bezieht, ist dieses Basiswissen von entscheidender Bedeutung, wenn die tiefgreifenden religiösen Veränderungen der letzten Jahrzehnte Beachtung finden sollen und die Religionspädagogiken nicht abgeschottet gegeneinander ihre theoretischen Süppchen kochen wollen. Allerdings scheint es gar nicht so einfach zu sein, genau festzustellen, worin die Herausforderungen der Multireligiosität überhaupt bestehen und wie sie theoretisch zu reflektieren sind. Die Verfasserin und der Verfasser dieses Beitrags sehen die Herausforderungen für die Inhalte eines multireligiösen Religionsunterrichts in mehreren Faktoren, die sie aus zwei Blickwinkeln beleuchten wollen: einer eher objektivierenden an der Religion und einer eher subjektivierenden an der Schülerschaft orientierten Perspektive.

- Welche Multireligiosität ist gemeint, wenn wir in Bezug auf den Religionsunterricht sprechen? Die Religionssoziologie macht uns darauf aufmerksam, dass die Multireligiosität in einer veritablen Breite zu betrachten ist (Abschnitt 2).
- Inwieweit wirken die Realitäten von Minderheitsreligionen auf die Wahrnehmung von Multireligiosität in interreligiösen Diskursen? Erfahrungsgemäß wird Multireligiosität bzw. interreligiöser Diskurs als das Wahrnehmen verschiedener religiöser Inhalte in unterschiedlichen Traditionen betrachtet.^[1] Dabei ist die Asymmetrie von Mehrheits- und Minderheitsreligion eigens zu bedenken (Abschnitt 3). Abschnitt 4 befasst sich abschließend mit den religionspädagogischen Folgerungen, die sich aus dieser Diskussion ergeben.

2 Welche Multireligiosität ist gemeint?

Die Religionssoziologie ist die Wissenschaft, die die religiöse Pluralität empirisch misst und theoretisch interpretiert. Allerdings weist sie auf die Schwierigkeiten hin, die mit der *Messung* von religiöser Pluralität einhergehen (Liedhegener, 2018, S. 359–368). Bereits die Unterscheidung zwischen »struktureller und individueller Ebene« der religiösen Pluralität (ebd., S. 360) macht deutlich, dass eine formale Religionszugehörigkeit noch lange nichts darüber sagt, wie religiös plural eine Gesellschaft ist. Hier genügt der Verweis auf eine Umfrage des Allensbach-Instituts, die ergab, dass nur noch ein Teil der Kirchenangehörigen sich als »gläubiges Mitglied ihrer Kirche« (2021, S. 3) sehen (23 % der Katholik:innen; 12 % der Protestant:innen). Ist in der Bevölkerung insgesamt der Glaube an dezidiert christliche Inhalte gegenüber den 1990er Jahren stark zurückgegangen, so hielten sich bei über 50 % der Befragten allgemeine Überzeugungen und Glaubensinhalte (Glaube an die Seele, an Wunder, an ein überirdisches Wesen) erstaunlich stabil (Institut für Demoskopie Allensbach, 2021, S. 4–5). Von der Kategorie *Religionszugehörigkeit* aus betrachtet ist Deutschland also weit weniger plural, als es die Religionssoziologie bezüglich individueller religiöser Überzeugungen kartiert (Knoblauch, 2018, S. 329–346).

Selbst der Islam ist mit 6,4 bis 6,7 % sich explizit Bekennender^[2] eher eine religiöse Randerscheinung, auch wenn er unter den nichtchristlichen Religionen in Deutschland die größte Rolle spielt und bezüglich lokaler Besonderheiten (Großstädte) deutlich andere Mehrheitsverhältnisse vor allem in der Schule produzieren kann. Judentum, Buddhismus oder Hinduismus sind statistisch betrachtet – schon gar in Schulen – vernachlässigbare Größen, die noch nicht einmal lokal ins Gewicht fallen. Gleichwohl wird dem Islam und selbst noch dem Judentum bezüglich der Multireligiosität in der religionspädagogischen Reflexion eine erhebliche Bedeutung zuerkannt,^[3] eine Bedeutung mithin, die sich statistisch nicht begründen lässt.

2.1 Objektivierende Perspektive – Orientierung an Religion

Wenn diese Bedeutungszuschreibung nicht völlig willkürlich sein soll, dann muss auch ein Grund angegeben werden können, weshalb religiöse Pluralität gerade eher an den objektivierenden Linien der Religionsgemeinschaften entlang durchbuchstabiert wird und weniger an den subjektiven Vorstellungen Einzelner. Dies ist für die Inhalte des Religionsunterrichts eine bedeutende Frage.

Da es sich um den schulischen Religionsunterricht handelt, der hier betrachtet werden soll, lässt sich zunächst bündig argumentieren, dass verfassungsrechtlich der individuellen Religionsfreiheit die institutionelle Seite der Religionsausübung gegenübersteht, dass das Religionsverfassungsrecht also stets mit einer institutionellen Seite von Religion rechnet (Dreier, 2019, S. 1006–1007; Kubik, 2022). Dies wird auch durch den grundgesetzlich garantierten Religionsunterricht unterstrichen, der ja nicht einzelnen religiösen Bürgern, sondern Religionsgemeinschaften garantiert wird.

Solange der Religionsunterricht als konfessionell orientiert gedacht wird, kommt weiter hinzu, dass Religion als intellektuelle Selbstreflexion unterrichtet wird, die sich in den eigenen sozialen, kulturellen und historischen Dimensionen verankert weiß. Religion stellt sich in dieser Hinsicht der Schülerschaft als ein sich intrareligiös bereits mannigfach objektivierendes Gebilde dar, was bereits den ersten Anhaltspunkt für multireligiöses Denken bieten kann: Christentum in der Form des Katholizismus, Protestantismus, als Mönchstum, als Dogmatismus, als Staatsreligion, als philosophisch-theologisch abstraktes Denkgebäude, als schwärmerische oder politische Bewegung usw. In jeder Facette verändern sich religiös-theologische Inhalte und erhalten andere Gewichtungen. Dies gilt grundsätzlich auch für die anderen Religionen, schon gar, wenn man berücksichtigt, dass zumindest in Bezug auf Judentum und Islam über die rein religiöse Betrachtung kulturelle und/oder ethnische Dimensionen hinzukommen.

Für das Judentum ist an die Ausdifferenzierung in die verschiedenen Denominationen zu denken, aber auch an die traditionelle Unterscheidung zwischen aschkenasischem, sephardischem und misrachischem (orientalischem) Judentum, ebenso die unterschiedliche Ausprägung in eher intellektuell-rabbinische (*Mitnagdim*) und spirituellchassidische Strömungen sowie die Vorstellung von Religion als Religionsgesetz oder als Kultur.

Auf muslimischer Seite gibt es verschiedene schiitische, sunnitische und mystische (sufische) Strömungen. Die Ahmadiyya ist eine Bewegung, die Ende des 19. Jahrhunderts entstanden ist. Das Alevitentum ist eine Religionsgemeinschaft, die sich in der Gefolgschaft ?Al? b. Ab? ??libs (gest. 661), des vierten Kalifen und Schwiegersohns des Propheten Muhammad, sehen, und die ihre »soziokulturellen, religiösen und historischen Hintergründe im Gebiet der heutigen Türkei« (Aksünger-Kizil & Kahraman, 2018, S. 6) hat. Mittlerweile gibt es auch salafistische Strömungen, die in den 1980er Jahren in Saudi-Arabien ihren Ausgang nahmen.

Dieses erste Wahrnehmen von religiöser Mannigfaltigkeit in den *eigenen* religiösen Traditionen kann nur an verfassten Religionen gezeigt und erfahren werden, die eine solche, in der Regel durch eine lange Geschichte errungene, Vielfalt in sich tragen. Eine auf Multireligiosität zielende

Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts muss also gleichzeitig die intrareligiöse Vielfalt im Blick haben, wenn interreligiöse Fragestellungen hinzukommen. Diese Weitung sollte auch dann mitbedacht sein, wenn man sehr dezidiert von einem konfessionellen Unterricht spricht. Innerhalb des jüdischen und islamischen Religionsunterrichts ist dies ohnehin vorgezeichnet, da es sich diese Religionsunterrichte aus praktischen Gründen kaum leisten können, sich konfessionell bzw. denominationell zu fokussieren und deshalb den Blick immer auf die intrareligiöse Vielfalt hin offenhalten müssen.

2.2 Subjektivierende Perspektive – Orientierung an Schülerschaft

Das bedeutet aber nicht, dass die individuelle Religiosität keine Rolle spielt, ganz im Gegenteil. In der Religionspädagogik liegt der Fokus zunehmend stärker auf den Deutungsweisen und Weltzugängen von Kindern und Jugendlichen. Sie müssen in ihrer Eigenart wahrgenommen und im Religionsunterricht konstitutiv berücksichtigt werden, um einen subjektorientierten Unterricht gestalten zu können, der sich – im bekenntnisgebundenen Religionsunterricht – freilich auf theologische Inhalte der eigenen Tradition stützt (Schweitzer & Ulfat, 2021). Betrachtet man beispielsweise die Gottesbeziehungen von muslimischen Kindern, dann wird deutlich, dass diese bereits im Alter von ca. zehn Jahren ein breites Spektrum an unterschiedlichen Gottesbezügen entwickeln, die von einem sehr persönlichen Bezug zu Gott über einen starken Bezug zur Tradition bis hin zu einem fehlenden Bezug zu beiden Größen reichen (Ulfat, 2017). Daraus lässt sich ableiten, dass die Kinder ihren Zugang zur Religion aktiv, vermittelt über ihre individuellen Relevanzsysteme, suchen und dementsprechend auch zu individuellen Positionen kommen können.

Zwar gibt es für jüdische Jugendliche keine großangelegten Umfrageerhebungen, gleichwohl zeigen empirische Forschungsarbeiten, dass »Glaubensinhalte« eher marginal ausgeprägt sind und stattdessen die Religionspraxis religiöse Vorstellungen prägt, die sich aber ebenfalls nicht deutlich an einer Denomination entlang abzeichnen. Damit bestätigen auch jüdische Jugendliche, dass Religion eine subjektive Adaptation erfährt (Müller, 2007; Mendel, 2010). Vor allem die Zuwanderung der russischsprachigen Kontingentflüchlinge von den 1990er bis in die 2000er hat in der jüdischen Community zu einer Diversifizierung geführt, was unter »jüdisch« zu verstehen sei, und vor allem einen entreligionisierten Begriff von »Judentum« gestärkt, was insbesondere der Vorstellung der jüdischen Gemeinden zuwiderläuft (Körber & Gotzmann, 2022).

Für die Inhalte eines multireligiösen Religionsunterrichts bedeutet das, dass die Heterogenität der verschiedenen Glaubens- und Gottesvorstellungen eine Ressource für Bildungsprozesse darstellen kann, wenn sie produktiv im Unterricht aufgegriffen wird. Die Wahrnehmung und die Wertschätzung dieser Heterogenität kann dazu führen, Selektionsmechanismen zu entkräften und soziale sowie religiöse Ausgrenzung von Andersdenkenden und -glaubenden zu verhindern, bzw., positiv formuliert, Pluralitätsfähigkeit in der eigenen religiösen Perspektivität einzuüben.

Religiöse und weltanschauliche Heterogenität im Allgemeinen, sowohl inter- als auch intrareligiös, kann für die Schüler:innen eine Chance sein, eine facettenreichere Wahrnehmung der schulischen, sozialen und spirituell weltanschaulichen Wirklichkeit zu entwickeln. Die Heterogenität der Werte- und Normenvorstellungen, wie sie in der Konfrontation mit anderen religiösen oder nicht-religiösen bzw. religionskritischen Perspektiven zu Tage tritt, kann produktiv im Unterricht genutzt werden.

3 Die Asymmetrie von Mehrheits- und Minderheitsreligionen

Es ist nicht zufällig, dass die beiden Autor:innen dieses Beitrags als Vertreterin und Vertreter jeweils einer Minderheitsreligion in Bezug auf die Inhalte des Religionsunterrichts sowohl auf die objektive als auch auf die subjektive Verfasstheit von Religion hinweisen. Die kollektive

Bezugsgröße Religion ist für eine Minderheitsreligion von entscheidender Bedeutung. Wodurch wird ein jüdischer oder islamischer Religionsunterricht zu dem, was er von sich selbst sagt, wenn nicht dadurch, dass er sich eben auf jüdische bzw. muslimische Inhalte stützt? Anthropologische Grundkonstanten des Religiösen und subjektive Religiosität werden im Konnex des jüdischen bzw. muslimischen Bezugsrahmens betrachtet. Er ist aus einer Minderheitenperspektive kein pädagogischdidaktischer Selbstzweck.

Aber der kollektive bzw. soziale Bezugspunkt der Minderheitsreligion hat noch eine weitere Begründung: Jüdische bzw. muslimische Jugendliche beziehen sich in ihrer Identitätskonstruktion nicht nur auf allgemeine gesellschaftliche Prägungen, sondern in ihren Erfahrungen als Angehörige einer Minderheit auch auf eine von der Mehrheitsgesellschaft differente soziale Gruppe, die durch Religion und Kultur, eventuell auch durch damit verbundene Migrationserfahrungen, eindeutig als ein distinktes Wir erfahren wird. Das bedeutet, dass für sie gerade Religion eine im Verhältnis zu großkirchlichen Konstellationen überragende Rolle spielt und Zugehörigkeit über Religion besonders eingeübt werden kann. In der 18. Shell-Studie gaben 73 % der muslimischen Jugendlichen an, dass der Gottesglaube für sie wichtig sei, während dies nur 24 % der evangelischen und 39 % der katholischen Jugendlichen bejahten (Albert, Hurrelmann, Quenzel, Schneekloth, Leven et al., 2019, S. 153). Andere quantitative Studien heben hervor, dass sich gerade Muslim:innen in Deutschland in ihrer Religiosität deutlich von der nichtmuslimischen Bevölkerung unterscheiden (Brettfeld & Wetzels, 2007; Bertelsmann Stiftung, 2008; Haug, Müssig & Stichs, 2009; Schweitzer, Wissner, Bohner, Nowack, Gronover et al., 2018).

Die aktuelle Studie »Muslimisches Leben in Deutschland 2020« zeigt, dass Menschen mit Migrationshintergrund zwar unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit deutlich religiöser sind als Personen ohne Migrationshintergrund, dass in dieser Gruppe aber dennoch die Muslim:innen als stark gläubig hervorstechen (Pfündel et al., 2021). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass gerade die befragten Muslim:innen dazu tendieren könnten, hier weniger ihre persönliche Realität zu beschreiben als vielmehr im Sinne der Bedeutung und Wertigkeit von Glaube und Religion allgemein zu antworten.

Jüdische Jugendliche wurden in diesen Studien nicht eigens berücksichtigt, doch konnte bezüglich russischsprachiger jüdischer Jugendlicher herausgearbeitet werden, dass gerade in der Sozialisierung in ein neues gesellschaftliches Umfeld nach der Migration *Judentum* und jüdische Gemeinde als ein Angebot verstanden wird, das diese Sozialisierung erleichtert, wodurch die Migrationserfahrung eine eigene Dignität gegenüber Peers der Mehrheitsgesellschaft erhalten kann (Vataman, 2020, S. 233–237). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass »Judentum« nicht ausschließlich als Religion im engeren Sinn, sondern gleichermaßen als eine ethnische Größe wahrgenommen wird (Körper & Gotzmann, 2022, 139–158).

3.1 Subjektivierende Perspektive – Orientierung an Schülerschaft

Muslim:innen werden häufig und insbesondere in quantitativen Studien, wie oben skizziert, als relativ homogene Gruppe religiöser bzw. hochreligiöser Menschen gezeichnet. Die innerislamische Heterogenität des Glaubens und der Religiosität wird weder in der nichtmuslimischen Außenperspektive noch in der muslimischen Binnenperspektive wahrgenommen. Es wird vielmehr von beiden Seiten unterstellt, dass die Mehrzahl der Muslim:innen religiöse bis hochreligiöse Menschen seien. Jedoch brechen sowohl qualitative Studien als auch muslimische Selbstäußerungen dieses Bild auf und können zeigen, dass hinter den Homogenitätsdiskursen eine weitgehend unentdeckte Heterogenität verborgen ist. Sie illustrieren, dass bei Muslim:innen in der Migrations- und Minderheitssituation auch Individualisierungs- und Subjektivierungstendenzen sichtbar werden (vgl. z.B. Tietze, 2001; Klinkhammer, 2003; Nökel, 2007; Tressat, 2011). Bei Jugendlichen, die sich dem muslimischen Glauben zugehörig fühlen, wird deutlich, dass die Asymmetrie von Mehrheits- und Minderheitsreligion eine Rolle bei der Konstruktion des Selbst und der Anderen spielt, wie die vorläufigen Ergebnisse einer Studie der Autorin zeigen (Ulfat, 2022):

Die Jugendlichen finden sich in einem Spannungsfeld wieder, das zum einen von den vielfältigen kulturellen und religiösen Landschaften der deutschen Mehrheitsgesellschaft bestimmt ist, in welchen sie geboren und aufgewachsen sind, und zum anderen von den ebenfalls nicht minder vielfältigen kulturellen und religiösen Landschaften ihrer Familien und Communities. Die Jugendlichen stehen vor der biographischen Aufgabe, diese beiden Größen zueinander in Beziehung zu setzen und damit gewissermaßen mit ihrer eigenen Lebensführung ein Drittes, eine Art Synthese, zu konstruieren. Dabei stoßen sie freilich an Grenzen, sowohl was die Akzeptanz ihrer Religion als auch was die Alltagskompatibilität ihrer Orthopraxis mit dem Leben ihrer Peers, sowie darüber hinaus was die Gesellschaft insgesamt betrifft.

Die biographisch-narrative Analyse, die Meron Mendel (2010) vorgelegt hat, hat gezeigt, dass jüdische Jugendliche die Spannung zwischen Mehrheitsgesellschaft und Zugehörigkeit zu einer religiös-ethnischen Minderheit sehr unterschiedlich verarbeiten, schon gar, wenn nicht nur eine religiöse Minderheits-, sondern zusätzlich eine Migrationserfahrung hinzukommt (Mendel, 2010, S. 276). Mendel hat die Interviews der russischsprachigen Jugendlichen als Akkulturationsnarrative typologisiert und dabei die verschiedenen Narrative der Assimilation, der Isolation und der Integration herausgearbeitet (ebd., S. 277–280). In der Typologie der jüdisch-religiösen Sozialisation,^[4] die auch die nicht russischsprachigen Jugendlichen einschließt, wies er darauf hin, dass diese insbesondere im Fall der Jugendlichen alteingesessener Familien überwiegend im Elternhaus stattfindet, während sich die russischsprachigen Jugendlichen, wenn überhaupt, in der Gemeinde religiös bzw. jüdisch sozialisieren (ebd., S. 282–283). Insgesamt stellte Mendel fest, dass hierbei die von Grace Davie eingeführte religionssoziologische Differenz zwischen *believing* und *belonging*^[5] bei jüdischen Jugendlichen dergestalt ausgeprägt ist, dass weniger das *believing* als vielmehr das *belonging* zur jüdischen Gemeinschaft in den Selbstnarrationen eine Rolle spielt. Insofern verwundert es wenig, dass auch Christine Müller feststellte, dass ihre Fallstudien eine große Bandbreite an religiöser Praxis aufdeckten bei gleichzeitig uneingeschränktem Zugehörigkeitsgefühl zur jüdischen Gemeinschaft (Müller, 2007, S. 276–277). Körber hat vor kurzem darauf hingewiesen, dass diese »jüdische Sozialisierung« durchaus auch unabhängig von jüdischen Gemeinden mittels Bildungsprogrammen anderer (orthodoxer) Bewegungen stattfinden kann (Körber & Gotzmann, 2022, S. 139–158).

3.2 Objektivierende Perspektive – Orientierung an Religion

Religion wird in dieser Perspektive nicht vorrangig als eine individuell zu gestaltende oder zu lebende Religiosität gesehen, vielmehr generiert Religion über den Weg der Sozialisierung (Religion als soziale Entität) einen Marker, der das Individuum in einen größeren Kontext einbindet und es von dort her sich selbst verstehen lässt. In dieser Hinsicht lässt sich die verfasste Religion noch immer als ein Aufbäumen gegen die spätmoderne Gesellschaft lesen, in der die »große Erzählung« ins Private gerückt und dort im »Momentanismus« gefeiert wird (Reckwitz, 2017, S. 431). Dies mag vielleicht daran liegen, dass Minderheitsreligionen der modernen Individualisierung und spätmodernen Singularisierung insofern nicht so stark unterworfen sind, als sie sich als distinkte sozial-religiöse Entitäten bewusst abgrenzen, um in diesem Prozess größere Beharrungskräfte als Großkirchen entfalten zu können. Diese Position meint Mendel, wenn er schreibt, dass »Angehörige einer Minderheitengruppe für ihre Position in der Gesellschaft sensibilisiert werden«, weshalb jüdische Jugendliche ihre biographische Erzählung in den Kontext der jüdischen Gruppe sowohl retro- als auch prospektiv einfügen (Mendel, 2010, S. 275). Ähnliche Positionen finden sich auch bei einem bestimmten Teil muslimischer Jugendlicher.

Ein Grund dafür mag sein, dass gerade die beiden Minderheitsreligionen Islam und Judentum von ihrer Geschichte her sehr viel stärker als die christlichen Konfessionen von religiösen Elementen leben, die in der Öffentlichkeit sichtbar (verschieden) sind und deshalb strittig werden können.^[6]

Wenn Multireligiosität für den Religionsunterricht Inhalte liefern können soll, dann zielt dies nicht einfach auf das Lernen von Diversität als einer Voraussetzung gesellschaftlichen Zusammenhalts

ab. Viel grundsätzlicher spielt hier ein Religionsbegriff hinein, der nicht allein auf das Subjekt der Schüler:innen ausgerichtet ist, sondern dieses in einen sozialen Kontext setzt, der zur Subjektivierung der Schüler:innen entscheidend hilfreich sein kann. Diese Sozialisierung geht nicht ohne konkrete religiöse und/oder kulturelle Inhalte, die sich in Ritualen, Festzeiten, Heiligen Schriften, Traditionen usw. manifestieren, zu denen sich Schüler:innen durch Zustimmung oder Ablehnung in Beziehung setzen können. Gerade weil Islam und Judentum sich, sofern sie sich als traditional verstehen, an Traditionen rückbinden, nehmen sie Reibungen und Brüche einer spätmodernen Gesellschaft, die auf Pluralität aufbaut, vielleicht deutlicher wahr als andere. Dies könnte für Mehrheitsreligionen und deren Religionsunterricht eine interessante Erfahrung sein, vor allem dann, wenn sie bei anderen Religionen nicht nur auf deren religiöse Inhalte schauen, sondern gerade das in den Blick nehmen, was eine kohärentere religiöse Gruppierung in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext leisten kann.

4 Religionspädagogische Folgerungen

Aus der Zusammenschau der subjektivierenden und objektivierenden Perspektive folgt, dass Multireligiosität im Religionsunterricht oder multireligiöser Religionsunterricht (was nicht dasselbe ist) sich nicht darin erschöpfen kann, die eigenen religiösen Inhalte additiv mit andersreligiösen zu ergänzen. Gerade weil religiöse Inhalte durch Subjektivierung erst realisiert und konkretisiert werden, treten im Lernprozess immer auch religiöse Subjekte einander gegenüber, die in einer multireligiösen Perspektive als vom eigenen religiösen Subjekt verschieden wahrgenommen werden. Diese grundsätzliche Ausrichtung von Multireligiosität hat für die Inhalte des Religionsunterrichts weitreichende Auswirkungen:

a) Multireligiosität macht aufmerksam auf die Tatsache, dass Religionen nie nur Denksysteme, Ritualanordnungen oder normative Verhaltensansprüche sind, sondern immer auch in verschiedenen individuellen Aneignungen (Subjektivierungen) eine religiöse Realität darstellen, die immer vielfältig ausfällt. Daraus folgt, dass die Inhalte des Unterrichts die Möglichkeit eröffnen sollten, dass die Subjekte des Unterrichts in der Spannung zwischen objektiver und subjektiver Verfasstheit von Religion die Chance erhalten, kompetente, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und somit in der Komplexität der religiösen Pluralität sprach- und dialogfähig zu werden. Die Wahrnehmung und Berücksichtigung der Asymmetrie von Mehrheits- und Minderheitsreligionen ist eine Voraussetzung dafür.

b) Multireligiosität macht aufmerksam auf die eigene intrareligiöse Pluralität, da auch das eigene religiöse Wir nicht aus einer großen Anzahl identischer Ichs besteht, sondern die religiösen Inhalte einer Gruppe viele verschiedene Konkretisierungen zulassen. Dies verdeutlicht einerseits die Lebendigkeit der religiösen Traditionen und andererseits macht es aufmerksam auf die Notwendigkeit der Wahrnehmung der pluralen, religiösen Hintergründe der Schüler:innen derselben religiösen Gruppe.

c) Daraus folgt: Multireligiosität macht darauf aufmerksam, dass andere religiöse Wir ebenfalls vielfältige Realisationen bestimmter religiöser Traditionen sind.

d) Multireligiosität lehrt, dass sich ein religiöses Wir aus Erfahrungen, Narrativen und Positionierungen speist, die es von anderen religiösen Wir unterscheidet. Gerade weil Religionen über Rituale, Schriften, Gebete, Verhaltensweisen und/oder Verhaltensgebote ein kollektives Gedächtnis einer distinkten religiösen Gruppe darstellen, finden Subjektivierungen in aller Regel im Rahmen dieses kollektiven Gedächtnisses statt. Ein religiöses Ich greift in Ablehnung wie in Zustimmung meist bewusst oder unbewusst auf

dieses religiöse Wir als narrativ identifikatorische Ressource zurück.

Somit gehört es auch zu den Inhalten des Unterrichts, Räume für die je individuelle Selbstreflexion, De- und Rekonstruktion der eigenen religiösen Überzeugungen zu schaffen.

e) Multireligiosität kann in diesem Sinn darauf aufmerksam machen, dass verschiedene religiöse Wir unterschiedliche soziale, politische oder kulturelle Erfahrungen machen und deshalb gesellschaftlich unterschiedliche Perspektiven einnehmen, die dann für die einzelnen religiösen Subjekte virulent werden können (kulturelle [Selbst-] Ausgrenzung; rechtliche oder politische Positionierungen gegenüber dem eigenen religiösen Wir; religiöse Fremdzuschreibungen, die mit der eigenen Selbstwahrnehmung nicht übereinstimmen). Daher sollten die Inhalte des Unterrichts die sozialen, politischen und kulturellen Erfahrungen, die mit der Mehrheits- und Minderheitsreligion, aber auch mit Migrationserfahrungen zusammenhängen, berücksichtigen. Daraus folgt auch, dass das Problem des religiösen Otherings ebenfalls zum Inhalt des Unterrichts gehört.

Die Kernherausforderung eines multireligiösen Religionsunterrichts besteht aus der Sicht der Autorin und des Autors, die beide eine von einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht ausgehende Perspektive einnehmen, in der Frage, was ein multireligiöser Religionsunterricht für diejenigen Schüler:innen bedeutet, die sich an eine religiöse Tradition gebunden fühlen. Sie stellen in einem solchen, für eine religiös bereits plurale Welt gedachten Unterricht die Minderheit dar, die herausgefordert wird, aber auch herausfordern kann.

Literatur

Aksünger-Kizil, H. & Kahraman, Y. (2018). Das anatolische Alevitentum. Geschichte und Gegenwart einer in Deutschland anerkannten Religionsgemeinschaft. Hamburg: Landeszentrale für Politische Bildung.

Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Wolfert, S. & Utzmann, H. (2019). Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim/Basel: Beltz.

Bertelsmann Stiftung (2008). Religionsmonitor 2008. Muslimische Religiosität in Deutschland. Überblick zu religiösen Einstellungen und Praktiken. URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Religionsmonitor_2008_Muslimische_Religiositaet.pdf [Zugriff: 15.08.2023].

Brettfeld, K. & Wetzels, P. (2007). Muslime in Deutschland – Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt – Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Hamburg: Bundesministerium des Innern.

Davie, G. (1997). Believing without Belonging. A Framework of religious transmission. *Recherches sociologiques*, 3, S. 17–37. URL : https://sharepoint.uclouvain.be/sites/rsa/Articles/1997-XXVIII-3_04.pdf [Zugriff : 15.08.2023].

Dreier, H. (2019). Religionsverfassung in 70 Jahren Grundgesetz – Rückblick und Ausblick. *Juristen-Zeitung*, 21, S. 1005–1015.

Haug, S., Müssig, S. & Stichs, A. (2009). Muslimisches Leben in Deutschland. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb06-muslimisches-leben.pdf?__blob=publicationFile&v=11 [Zugriff: 15.08.2023].

Heil, J. & Kramer, S.J. (Hg.) (2012). Beschneidung. Das Zeichen des Bundes in der Kritik. Zur Debatte um das Kölner Urteil. Berlin: Metropol.

- Institut für Demoskopie Allensbach (2021).** Christliche Kultur ohne Christen. Eine Dokumentation des Beitrags von Dr. Thomas Petersen in der FAZ Nr. 298 vom 22. Dezember 2021. URL: www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/FA_Z_Dezember2021_Christen.pdf [Zugriff: 15.08.2023].
- Klinkhammer, G. (2003).** Moderne Formen islamischer Lebensführung. Musliminnen der zweiten Generation in Deutschland. In M. Rumpf, U. Gerhard & M. M. Jansen (Hg.), Facetten islamischer Welten. Geschlechterordnungen, Frauen- und Menschenrechte in der Diskussion (S. 257–271). Bielefeld: transcript.
- Knoblauch, H. (2018).** Art. Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hg.), Handbuch Religionssoziologie (S. 329–346). Wiesbaden: Springer.
- Körper, K. & Gotzmann A. (2022).** Lebenswirklichkeiten. Russischsprachige Juden in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Schriften des Jüdischen Museums Berlin Bd. 5. Göttingen: V&R.
- Kubik, A., Klinger, S. & Saglam, C. (Hg.) (2022).** Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung. Göttingen: V&R unipress.
- Landthaler, B. (2023).** Interreligiöser Religionsunterricht aus jüdischer Sicht. In R. Boschki, F. Ulfat, & F. Schweitzer (Hg.), Von der konfessionellen zur interreligiösen Kooperation (S. 85–103). Münster: Waxmann.
- Liedhegener, A. (2018).** Art. Pluralisierung. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hg.), Handbuch Religionssoziologie (S. 347–382). Wiesbaden: Springer.
- Mendel, M. (2010).** Jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsfindung. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe Universität.
- Müller, C. (2007).** Zur Bedeutung von Religion für jüdische Jugendliche in Deutschland. Jugend – Religion – Unterricht. Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik, Bd. 11. Münster/New York: Waxmann.
- Nökel, S. (2007).** »Neo-Muslimas« – Alltags- und Geschlechterpolitiken junger muslimischer Frauen zwischen Religion, Tradition und Moderne. In H. von Wensierski & C. Lübcke (Hg.), Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen (S. 135–154). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Pfündel, K., Stichs, A. & Tanis, K. (2021).** Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Reckwitz, A. (2017).** Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Schweitzer, F., Wissner, G., Bohner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Bos, R. (Hg.) (2018).** Jugend – Glaube – Religion: Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. & Ulfat, F. (2021).** Dialogisch – kooperativ – elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht. Göttingen: V&R.
- Tietze, N. (2001).** Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich. Hamburg: Hamburger Edition.
- Tressat, M. (2011). Muslimische Adoleszenz? Zur Bedeutung muslimischer Religiosität bei jungen Migranten. Biografieanalytische Fallstudien. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang.
- Ulfat, F. (2017).** Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Ulfat, F. (2022).** Was »Christ:innen« in den Augen muslimischer Jugendlicher ausmacht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25(1), S. 41–59.
- Vataman, M. (2020).** Migration – Adoleszenz – Identität. Fallstudien zur Identitätskonstruktion jüdischer Jugendlicher aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland. Baden-Baden: Nomos.

[1] Zur Kritik hieran bereits Landthaler (2023).

[2] Die aktuellste Hochrechnung von 2020 gibt an, dass »in Deutschland im Jahr 2019 zwischen 5,3 Millionen und 5,6 Millionen muslimische Religionsangehörige (einschließlich alevitischer Religionsangehöriger) mit einem Migrationshintergrund aus [...] 23 berücksichtigten muslimisch geprägten Herkunftsländern leben«, das macht 6,4 bis 6,7 % der Gesamtbevölkerung aus (Pfündel, Sticks und Tanis, 2021, S. 37).

[3] Allein, dass dieser Artikel zur Multireligiosität im Religionsunterricht von einer Muslimin und einem Juden geschrieben wird, weist auf die Sichtweise innerhalb der christlichen Religionspädagogik hin.

[4] Hier muss darauf hingewiesen werden, dass nicht jede »jüdische Sozialisation« eine im engeren Sinn religiöse Sozialisation sein muss.

[5] Vgl. Davies, 1997.

[6] Vgl. die Beschneidungsdebatte 2012 oder gegenwärtig die Auseinandersetzung um den Muezzin-Ruf in Köln oder die Frage nach der Regelung des Erscheinungsbilds von Beamtinnen und Beamten mit Blick auf das Kopftuch. Zur Beschneidungsdebatte aus jüdischer Sicht: Heil & Kramer (2012).

Bruno Landthaler, wissenschaftlicher Mitarbeiter für jüdische Religionspädagogik an der Hochschule für Jüdische Studien

Dr. Fahimah Ulfat, Professorin für Islamische Religionspädagogik an der Universität Tübingen

Quelle: Tanja Gojny, Susanne Schwarz and Ulrike Witten (Hg.), *Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie*, Bielefeld: transcript Verlag, 2024, S. 379-390. <https://doi.org/10.1515/9783839468579-031>.