
Frank van der Velden

Kooperativer Religionsunterricht in Kairo - Pädagogische und kulturpolitische Perspektiven

1. Rahmenbedingungen Kooperativen Religionsunterrichts an der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo (DEO)

Kairo besitzt zwei anerkannte deutsche Auslandsschulen. *„Die Deutsche Evangelische Oberschule (DEO) wurde 1873 in Kairo von der Deutschen Evangelischen Gemeinde gegründet. Sie ist die älteste deutschsprachige Einrichtung in Ägypten ... Als eine von der deutschen Kultusministerkonferenz anerkannte integrierte Begegnungsschule vermittelt sie 1.200 Schülern (80% sind ägyptische Schülerinnen und Schüler) deutsche Bildungsinhalte. Sie bietet für Kinder von in Ägypten tätigen Experten aus Deutschland sowie für Kinder aus bi-nationalen Ehen den Haupt- und Realschulabschluss sowie die allgemeine deutsche Reifeprüfung an. Gleichzeitig können die ägyptischen Schülerinnen und Schüler, wenn sie nicht das deutsche Abitur ablegen wollen, sich der ägyptischen Reifeprüfung, der Thanaweya-Amma, unterziehen und damit die ägyptische Hochschulzulassung erreichen. 120 ägyptische und deutsche Lehrerinnen und Lehrer nehmen an der DEO ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag wahr“¹. Die Schule ist traditionell auf die Ausbildung ägyptischer Eliten ausgerichtet, die in eine im weitesten Sinne „kulturelle“ Begegnung – mit der europäischen Kultur, aber auch mit der eigenen vielschichtigen Identität – geführt werden sollen.*

An der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo wird Religionsunterricht in den Klassen 1 bis 10 nach Religionen getrennt erteilt: für ägyptische Muslime und ägyptische Christen im arabischen Programm von ägyptischen Lehrerinnen und Lehrern nach Maßgabe des ägyptischen Unterrichtsministeriums, für nicht-ägyptische Schülerinnen und Schüler im deutschen Programm und von deutschen Lehrerinnen und Lehrern nach den Vorgaben deutscher Gymnasialbildung.

In der Oberstufe des Abiturzweigs (Klassen 11 und 12) findet Religionsunterricht dagegen ausschließlich als „Kooperativer Religionsunterricht Christentum/Islam“ nach den Vorgaben des deutschen gymnasialen Schulsystems statt. Unterrichtet werden die Schülerinnen und Schüler von einem Team aus christlichen (evangelisch, katholisch, koptisch-orthodox) und aus ägyptischen muslimischen Religionslehrern unterschiedlicher islamischer Ausbildungsfakultäten (staatliche Ausbildungsfakultäten, sowie al-Azhar-Universität Kairo). Wichtig ist die Einbindung eines koptischen Anteils als Repräsentation der inländischen Christenheit.

¹ Selbert., W./Knolle, K.: Die DEO im Kontext der Deutschen Evangelischen Gemeinde in Kairo, in: Kirchenamt der EKD (Hg.), Mitteilungen aus Ökumene und Auslandsarbeit, 2004, 89-99, 89.

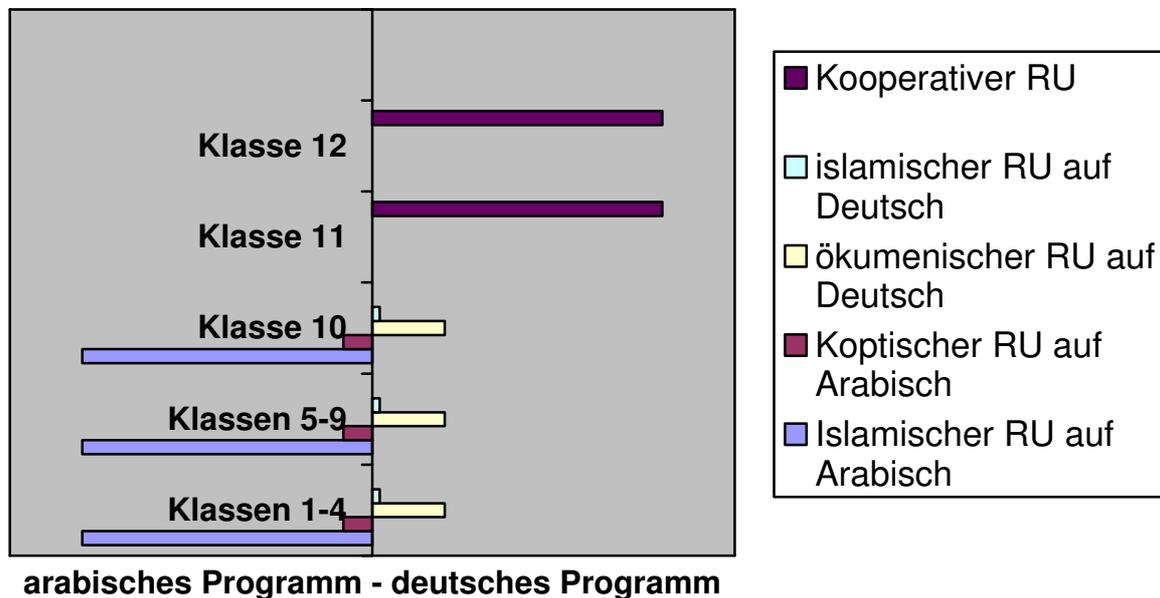


Abbildung 1: Religionsunterricht an der DEO Kairo

Somit lernen muslimische und christliche Schüler und Schülerinnen in den beiden letzten Schuljahren vor der deutschen Reifeprüfung gemeinsam in einem Religionsunterricht in deutscher Sprache. Unterrichtet wird in jeweils 3 Parallelklassen des 11. und 12. Jahrgangs seit dem Schuljahr 2001/2002 im Umfang von 2-3 Wochenstunden Regelunterricht (Klausurfach). Das Fach ist abiturrelevant und es besteht die Möglichkeit zur mündlichen Abiturprüfung. In den vergangenen sechs Schuljahren wurden ca. 400 Schülerinnen und Schüler in diesem Fach unterrichtet. Insgesamt 70 Schülerinnen und Schüler wählten in dieser Zeit das Fach zur mündlichen Abiturprüfung.

Nach der Genehmigung des Lehrplans durch die KMK im Schuljahr 2001/2002 wurden zur Qualifikation der Lehrkräfte mehrere regionale und schulinterne Fortbildungen zu den Themen Unterrichtsplanung, Klausurengestaltung, Notengebung und Lehrplanarbeit durchgeführt². Eine interreligiöse Bibliothek wurde als Lehrmittelsammlung aufgebaut, um die Erstellung eigener Materialien zu erleichtern. In den Schuljahren 2006 und 2007 wird eine prozessbegleitende schulinterne Evaluation des Unterrichts unter der Leitung von Franz W. Niehl (ehemaliger Direktor des Katechetischen Instituts Trier) durchgeführt.

2. Wie legitimiert sich ein „Kooperativer Religionsunterricht“ in Kairo?

Der Unterricht an einer deutschen Schule in Ägypten hat mit zwei gesellschaftlichen Systemen umzugehen, die auf dem sensiblen Bereich der Religion unterschiedliche pä-

² In den Jahren 1998 und 2005 mit Dr. W. Haußmann, Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Erlangen-Nürnberg.

dagogische Zielsetzungen für legitim erachten. Einerseits ist das deutsche gymnasiale Schulsystem die einzige verbindliche formale Voraussetzung des Unterrichts an einer deutschen Auslandsschule, und in dessen Folge kann die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben und mit der Religion des anderen als ein wichtiges Ziel benannt werden. Aus der kritischen Auseinandersetzung soll ein gemeinsames Frieden stiftendes Handeln von Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit erwachsen, die unsere säkulare Gesellschaft als Rahmen des Zusammenlebens verschiedener Kulturen und Religionen ausdrücklich bejahen.

Andererseits kann sich eine deutsche Schule in Kairo mit 80% ägyptischen Schülern, die in den Klassen 1-10 ihren Religionsunterricht als Teil des arabischen Programms, also nach Maßstäben des ägyptischen Unterrichtsministeriums erhalten, nicht einfach aus dem Kontext des in Ägypten gesellschaftlich Legitimen ausklinken. Religiöse Toleranz gründet sich in Ägypten, dessen koptisch-christlicher Bevölkerungsanteil immerhin 10% beträgt, auf die respektvolle Trennung und akribische Bestandswahrung der Religionen. Das Religionsgespräch besteht allgemein aus der Betonung der theologischen Gemeinsamkeiten und der übereinstimmenden friedvollen Absichten. Differenzen werden kaum thematisiert. Die einigenden Parameter lassen sich so beschreiben, dass gottgläubige (im Sinne des Monotheismus) Ägypter islamischer und christlicher Prägung gemeinsam den religiösen common-sense der Gesellschaft befördern und dabei jeglichem Fundamentalismus wehren. In diesem Sinne besitzt der interreligiöse Dialog eine vitale Bedeutung für koptische Christen und gemäßigte Muslime im System Mubarak und bedient fast vornehmlich Vorstellungen der nationalen Einigung³. Die Religionsbegegnung findet dabei zwischen Würdenträgern beider Seiten, kaum aber an der Basis statt.

Gemeinsamer Religionsunterricht *ad experimentum* eines kritischen Diskurses in der Schule lässt manchen Ägypter fragen, ob dabei die „ägyptische“ islamische oder koptisch-christliche Identität und der gesellschaftliche status quo insgesamt genügend gewahrt bleiben. Dagegen erwartet die deutsche Seite von einem solchen Unterricht gerade nicht die Stärkung nationaler Identitäten, sondern das kritische Hinterfragen kulturell trennender Grenzen. In der Perspektive steht hier immer das Zusammenleben mit Muslimen in unseren westlichen säkularisierten Gesellschaften, aber auch die euro-mediterrane Nachbarschaft mit arabischen Christen und Muslimen. Die Suche nach solchen Grundsätzen des Unterrichts, die den Erwartungen des deutschen Schulsystems gerecht werden und die Besorgnisse beider Seiten ernst nehmen, ist daher eine der besonderen Konstanten des Unterrichts in Kairo.

³ Vgl. Lübben, I., Die Angst der Azhar vor der Moderne – Möglichkeiten und Grenzen des religiösen Diskurses in Ägypten nach dem 11. September, in: Faath, S. (Hg.), Politische und gesellschaftliche Debatten (Mitteilungen des DOI 72), Hamburg 2004.

3. Pädagogische Profile des Unterrichts

3.1. Kooperativer Religionsunterricht als Gewährung statt Belehrung

Der gemeinsame Unterricht im Klassenverband ermöglicht authentische Informationen durch Lehrer und durch Mitschüler der jeweils anderen Religion. Wo sonst kann man so intensiv erfahren, wie es der andere „macht“, fühlt und denkt, wie beim gemeinsamen Unterrichten und Lernen? Dies stellt sowohl an die Lerngruppe als auch an das Lehrer-Team besondere Anforderungen. Das Mitteilen der eigenen religiösen Überzeugung und ihre Diskussion sind dabei grundsätzlich ein Vorgang der gegenseitigen Gewährung - und nicht der Belehrung.

Am leichtesten tut man sich natürlich miteinander, wenn man voll Freude die vielen vorhandenen Gemeinsamkeiten entdeckt. Doch wo nur die Gemeinsamkeiten gefeiert werden, ergibt sich kein kritisches Diskussionsniveau, das einem Oberstufenunterricht angemessen wäre. Die Schülerinnen und Schüler sollen daher auch zu einer Differenzierung der religiös und kulturell bedingten Unterschiede befähigt werden. Diese lernen sie unter Aufklärung mancher „Missverständnisse“ und im Verzicht auf Vorurteile so zu thematisieren, dass dies reziprok und im gegenseitigen Respekt vor der Überzeugung des anderen geschieht. Ziel ist so das mündige Diskutieren des Friedenspotenzials, aber auch der Grenzsetzungen und der Probleme, die von Religionen für das Zusammenleben unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen ausgehen können.

Die Stärke des kooperativen Unterrichts in der Oberstufe liegt gerade darin, dass man in einem festen Klassenverband, der sich seit Jahren kennt, unbequemen Fragen nicht so leicht aus dem Weg gehen kann und andererseits durch das jahrelange gemeinsame Lernen ein einzigartiges Vertrautheits- und Vertrauensverhältnis besitzt. Manche negative Einschätzungen einer „Einschränkung von Freiheit durch Religion“ oder einer „moralischen Verworfenheit Europas“ bleiben auch nach diesen Jahren des gemeinsamen Lebens noch bestehen. Viele differenzierende Erkenntnisse und die gute Praxis miteinander nehmen diesen Erfahrungen aber ihren „Feindbild-Charakter“ und ermöglichen so den Spielraum für einen „stressfreien“ Umgang miteinander.

3.2. Was ist team-teaching: Parallelunterricht oder gemeinsames Unterrichten?

Der respektvolle Umgang mit Differenzen stellt hohe Anforderungen an die Lernkultur einer Klasse und an das Lehrer-Team: Wie ist damit umzugehen, dass grundsätzliche hermeneutische Fragen – wie der exegetische Umgang mit „Heiligen Texten“, die Kritisierbarkeit der eigenen religiösen Tradition und religiöser Autoritäten - bei christlichen und muslimischen Pädagogen des Teams durchaus unterschiedlich geprägt sind und dass in anderen Gegenständen – z.B. bei der unterschiedlichen Füllung von Begriffen - eine gemeinsame Hermeneutik erst erarbeitet werden muss?

Ähnliches gilt für pädagogische Zielsetzungen: Mit der Bewertbarkeit von Leistungen unter den formalen Bedingungen eines Oberstufenunterrichts ist eine Pflicht zu Transferleistungen verbunden. Nun legt die traditionelle islamische Religionspädagogik mit ihrem klassischen Dreischritt „Informationsvermittlung - Handlungsanweisung – Ge-

winnen einer inneren Haltung zum Erlernten“ (*'ilm – 'abāda – taqīya*) viel mehr Gewicht auf reproduktive und reorganisierende Unterrichtselemente als der in der westlich-christlichen Religionspädagogik verbreitete Methodenschritt von „Sehen - Urteilen - Handeln“. Wo im westlichen Ansatz der Schüler als kritisches Subjekt zwischen Information und Handeln geschaltet ist und seine Transferleistung häufig in einer „kritischen Diskussion der Religion“ äußert, leisten ägyptische Schüler ihren Transfer überwiegend in einer nachgeschalteten Diskussion der affirmativen Darstellung („Schönheit“) religiöser Werte, ohne die Religion als solche in Frage zu stellen. Die Bedeutung dieser Thematik sei an **zwei Unterrichtsbeispielen** dargestellt:

Beispiel 1: In einer methodischen Reihe zur Umwelt des Neuen Testaments werden die jüdischen Gruppierungen zur Zeit Jesu vorgestellt (Pharisäer, Sadduzäer, Qumran-Essener, Zeloten) und ihr Verhältnis zum historischen Jesus diskutiert. Anschließend wird eine neutestamentliche Lektüre von Mt 12,9-14 (Die Heilung des Mannes mit der verdorrten Hand am Sabbat) vorgenommen. Eine Haus- oder Klausuraufgabe fragt nach der Interpretation des Konfliktverhaltens Jesu.

Der größere Teil der westlichen Schüler stellt den *normkritischen* Aspekt heraus: Jesus bricht bewusst mit dem – immerhin – Heiligen Gesetz des Mose, das die Pharisäer in eigentlich lobenswerter Weise repräsentieren, um Defizite der Rechtsauslegung, aber auch seine Souveränität über dem Gesetz („Der Menschensohn ist Herr des Sabbats“) herauszustellen.

Der überwiegende Teil der ägyptischen Schüler sucht dagegen nach einer gesetzeskonformen – also *normerfüllenden(!)* – Interpretation des Verhaltens Jesu, der „als Prophet“ (im islamischen Sinne!) ja nicht das für ihn als Jude geltende Gesetz „des Propheten“ (im islamischen Sinne!) Mose brechen kann! Die Lösungen sind dabei ungeheuer kreativ, auch wenn sie im allgemeinen den deutschen Fachlehrer weniger überzeugen.

Beispiel 2: In einer methodischen Reihe zur Einleitung in das Neue Testament wird das Verhältnis der synoptischen Evangelien untereinander und ihr Bezug zur *Logienquelle Q* vorgestellt, die den historischen Jesus ohne Attribute einer Gottessohnschaft zeigt.

Muslimische Schüler im oberen Leistungsbereich sind durchaus in der Lage zu fragen, ob diese *Logienquelle Q* nicht in Wahrheit „*das eine, ursprüngliche Indschil*“ (Evangelium) sei, von dem der Koran spricht und das die neutestamentlichen Autoren, so die muslimische apologetische Position, dann später im Sinne der neutestamentlichen Gottessohnprädikation verfremdetet und verfälscht hätten⁴.

⁴ Hiermit ist eine immer noch aktuelle Diskussion angesprochen: „Modern European Bible criticism is taken by some Muslim authors as vindication of the theory of tahrif“ (Lazarus-Yafeh, H., Art. Tahrif, EI X, 1998, 111f; vgl. weiter: Lazarus-Yafeh, H., Intertwined worlds. Medieval Islam and Bible criticism, 1992). Die These von Quelle Q als der ursprünglichen Offenbarungsschrift Jesu im Sinne des Koran wird auch bei M.M. al-Azami (The History of the Qur'anic Text. From

Andererseits führt eine vergleichende Lektüre der Geschichten um Jesus im Koran (z.B. Sure 3,33-62) mit kanonischer und außerkanonischer Literatur des Christentums bei unseren christlichen Schülern sofort zur Frage, ob „Muhammad“ - bzw. „der Koran“ - die entsprechenden Passagen nicht unter Vorlage des kanonischen Lukas-Evangelium (Lk 1) und des außerkanonischen Jakobus-Evangelium gestaltet habe.

Wie geht man bei solchen Themen vor einer „gemischten“ (islamisch/christlich, aber auch westlich/ägyptisch) Klasse um? Eine zu schnelle „apodiktische“ Reaktion des Lehrenden, die eine der zur Frage stehenden Positionen völlig ausschließt, führt notwendig zum Abbruch des Gesprächs – eine respektvolle Betrachtung der Differenz muss also beide Antworten in einem gewissen Rahmen möglich lassen und somit auch eine Transferleistung auf Grundlage der „ägyptisch-islamischen“ Hermeneutik in gewisser Weise honorieren, ohne deswegen die Deutungshoheit der jeweiligen Religion für „ihren“ Heiligen Text grundsätzlich in Frage zu stellen.

Wie aber sieht dies bei einer Bewertung solcher Antworten, z.B. in Klausuren aus? In diesen Punkten gleicht die Unterrichtssituation in Kairo noch einer Baustelle. Dort, wo die unterschiedliche Hermeneutik ein gemeinsames Unterrichten erschwert, wird sukzessiv die Sicht der Dinge des Islam durch den muslimischen Kollegen, und die christliche Sicht der Dinge durch den christlichen Kollegen dargestellt. Entsprechend wird man sich in einer gemischten Klasse Klausurfragen, die den Gottessohnanspruch Jesu oder den Letzt offenbarungsanspruch Muhammads als „Siegel der Propheten“ behandeln, ersparen⁵. Dort wo, wie in religionsphilosophischen oder in manchen ethischen Themenbereichen, gemeinsames Unterrichten und gemeinsames Fragen möglich ist, wird dieses bevorzugt⁶.

3.3. Meine Begriffe - Deine Begriffe: Konfliktbogen „Toleranz“

Die Arbeit an Definitionen der im Unterricht gemeinsam benutzten Begriffe ist für jede engagierte Auseinandersetzung im Unterricht unerlässlich. Die Bedeutung dieser

Revelation to Compilation. A comparative study with the Old and New Testaments, Leicester 2003) vertreten. Eine christliche Antwort darauf findet sich bei H. Küng, (Der Islam, 2. Aufl. 2006, 847f, Anm. 10). Zur entsprechenden Diskussion um das Barnabasevangelium ab dem 19. Jh., siehe: Schirmacher, C., Mit den Waffen des Gegners, Christlich-islamische Kontroversen im 19. und 20. Jh., 1992.

⁵ Möglich ist eine reorganisierende Informationsabfrage in der Art: „Wie stellen Christen/Muslime ihre jeweiligen Gesichtspunkte dar?“ Eine Fragestellung im Transferbereich, wie z.B.: „Analysieren Sie den jüdisch-christlichen und den islamischen Prophetenbegriff und diskutieren Sie ihn anschließend vergleichend“, benötigt dagegen eine intensive Vorbereitung, um den Punkt der „Diskussion“ nicht in eine kritisch unreflektierte Überzeugungsabsicht umschlagen zu lassen.

⁶ Auch hier beschränkt sich der Unterricht aber nicht auf die Vermittlung des Gemeinsamen als eines gemeinsamen „Weltethos“, das allerdings ein notwendiger Ausgangspunkt der Diskussion sein kann. Im Sinne des oben Gesagten ist darüber hinaus eine Fortführung in die respektvolle Differenzierung wichtig. Für den christlichen Unterrichtsanteil bedeutet es, auch die theologische Grundlegung für das unterscheidende Verhalten westlicher Christen in den modernen säkularisierten Gesellschaften (jesuanische Normenkritik, paulinisches Verhältnis zum jüdischen „Gesetz“) herauszustellen.

Differenzierung für den Unterricht soll beispielhaft an einem „Konfliktbogen zum Thema Toleranz“ gezeigt werden. Kommunikation und Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sollen dabei dafür sensibilisiert werden, dass der Begriff der „Toleranz“ des Islam und der aufklärerische Toleranzbegriff kollidieren. Es ist folgender Konfliktverlauf zu erwarten:

Aus der Vergangenheit wird von den muslimischen Schülerinnen und Schülern die „Toleranz im mittelalterlichen Islam“ (Zusammenleben der Religionen – Andalusien und Saladin als toleranter Herrscher) gegen die fragliche Toleranz in Europa (das „untolerante“ Christentum, Beispiel Kreuzzüge) gestellt. Im Islam ist Toleranz eine religiöse Tugend.

Westliche Schülerinnen und Schüler bieten dagegen als Vorwissen überwiegend einen aufklärerischen Toleranzbegriff. Im Sinne des voltaireschen „*écrasez l'infame!*“ bedeutet dieser Toleranzbegriff häufig, gerade das zu tun, was Kirche und Religion verboten. In Europa besitzt dieser aufklärerische Toleranzbegriff durchaus eine gewisse historische Signifikanz für die Entstehung der demokratischen säkularen Zivilgesellschaft⁷.

Der christliche Toleranzbegriff, den man implizit aus der Forderung der „Feindesliebe“ herausarbeiten könnte, tritt dagegen auf der neuzeitlichen gesellschaftlichen Begründungsschiene häufig hinter den aufklärerischen Begriff zurück. Vorderhand erscheint der Islam so als das tolerantere und gegenüber dem Christentum irgendwie „modernere“ Religionssystem.

Bei genauerem Hinsehen bemerkt man aber, dass Toleranz und Dialog im Islam nur innerhalb der durch den Glauben gegebenen Grundordnung gelten⁸. Während ‚Toleranz‘ nach westlichem Verständnis auch das ‚Ertragen‘, die (manchmal zähneknirschende) Duldung einer Verhaltensnorm außerhalb der religiösen Bindung beinhalten kann, umfasst ‚Toleranz‘ im Islam⁹ ausschließlich die im religiösen System vorgesehene ‚Erleichterung‘ (*tashīl*) und ‚Erlaubtheit‘ (*tasāmuh*) einer gewissen Abweichung des Gläubigen vom besten Weg des Glaubens, bei gleichzeitiger entschiedener Verfolgung

⁷ Vgl. Forst, R. (Hrsg.), Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend, Frankfurt/M. 2000; ders., Toleranz im Konflikt, Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs, 2003.

⁸ Eine klassische islamische Argumentation dazu findet sich in einem Vortrag von M.H. Zakzouk, Minister für Religiöse Stiftungen (*Waqf*) der Arabischen Republik Ägypten: „Religiöse Toleranz ... gehört zu den religiösen Geboten im Islam. Denn alle Offenbarungsreligionen gelten nach der islamischen Lehre prinzipiell als gültige Wege zu Gott. Daher müssen die Muslime auch sämtliche Propheten Gottes, die seit dem Beginn der Menschheitsgeschichte ... aufgetreten sind – wie z.B. Moses und Jesus – in gleicher Weise respektieren“ (Zakzouk, M.H., Toleranz im Islam, in: ders., Einführung in den Islam, Kairo 2001, 131-136, 135). Die „Anerkennung“ der biblischen Gestalten als Propheten bezieht sich daher auf ihre islamisch-orthodoxe Darstellung im Koran, nicht auf die divergierende Darstellung dieser Personen in der Tora und der Bibel. In welchem Sinn wird unter diesen Umständen von „Toleranz“ gesprochen, wenn sie nur die ohnehin gültige islamische Glaubenslehre umschreibt?.

⁹ Vgl. Schulze, R., Toleranzkonzepte in islamischer Tradition, in: Wierlacher, A. (Hg.), Kulturthema Toleranz, München: Iudicium, 1996, 495-514.

dessen, was über diese religiös gewährte ‚Erlaubtheit‘ hinausgeht. An drei willkürlich ausgewählten Reizthemen des interkulturellen Gesprächs wird der Unterschied deutlich: Rechtlich angepasste Lebensgemeinschaften von Homosexuellen, vorehelicher Geschlechtsverkehr oder gar die Leugnung der Existenz Gottes durch Nicht-Glaubende können nie unter den islamischen Begriff der Toleranz fallen, da dieser nur religiös Erlaubtes umfasst. Sie sind vielmehr schwere, zu verfolgende Sünde (*harām*) oder Glaubensabfall (*kufur*). Als theologische Basis zur Gestaltung des unvermeidbaren Zusammenlebens mit solchen Praktiken und Lebensanschauungen in den westlichen Gesellschaften ist der islamische Toleranzbegriff daher kaum geeignet. Dies wiederum irritiert westliche säkulare, aber auch christliche Kreise, die eine Toleranzdiskussion auf einer ganz anderen Grundlage führen¹⁰.

Häufig ist auf beiden Seiten der Schülerschaft ein Verständnis von Toleranz im interreligiösen Zusammenleben aus einem Akt der Gewährung heraus („Erlaubnistoleranz“). Die Mehrheitsgesellschaft gewährt in ihrer Eigensicht „der Minderheit“ (den Muslimen in Deutschland, bzw. den einheimischen koptischen und den ausländischen Christen in Ägypten) so „viel“, dass verwundert bis gerade empört registriert wird, wenn sich Minderheiten nicht klaglos mit den gewährten Privilegien zufrieden geben, sondern in der Gesellschaft auf gleicher Augenhöhe und zu gleichen Rechten mitgestalten wollen. Anstelle einer Überbietung durch den „moralisch überlegenen Islam“ findet daher im Unterricht eine Konfliktvermittlung durch Klärung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten und historischen Vorbedingungen von „Toleranz“ statt. Eine Haltung der Erlaubnistoleranz wird kritisch angefragt und zu einem Konzept von „Respekt-Toleranz“ (R. Forst) weiter entwickelt. Um einmal Goethe zu bemühen: „Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein: sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen“ (Maximen und Reflexionen, 875). Daran kann sich die Utopie knüpfen, dass sich bei allem differenzierten Wissen über das Unvereinbare eine Akzeptanz der Unterschiede ergibt, die allerdings nicht bei einem „respektvollen Abstandhalten“ stehen bleiben darf, sondern Perspektiven für gemeinsames Tun ermöglichen soll.

4. Pädagogische und kulturpolitische Perspektiven

4.1. Von der Konvergenzökumene zur respektvollen Bestimmung der Differenz

Entgegen mancher Befürchtung zu Beginn dieses Unterrichts erfahren die Schülerinnen und Schüler im Koop-RU keine Infragestellung ihrer islamischen oder christlichen Identitäten, sondern erhalten eine hervorragende Möglichkeit zur authentischen In-

¹⁰ Von besonderer Bedeutung ist diese Differenzierung, weil die Rede von der „Toleranz des Islam“ gerade nach dem 11. September 2001 zu einer Standard-Argumentationsfigur islamischer Apologeten für den Nachweis der Friedfertigkeit „des Islam“ geworden ist. In Ägypten vgl.: Tantawi, M.S., *Adab al-Hiwar fi-l Islam*, Kairo 2002, bes. Kap.4: *Hiwar ma'a Ahl al-Kitab*, 177-224; vgl. weiter: *Al-Maglis al-Ulia lil-Shuun al-Islamiyya* (Hg.), *Tolerance in the Islamic Civilization – 16th General Conference of The Supreme Council for Islamic Affairs*, Cairo, 2004.

formation, zum religiösen Systemvergleich und zum respektvollen Umgang mit den Unterschieden ihrer Religionen – dies alles auf Grundlage einer umfassenden Information über das Gemeinsame beider Religionen. In diesem Sinne verkünden Christen und Muslime das Friedenspotential ihres eigenen Glaubens, und sie tun es gemeinsam. Neben der Information über das Gemeinsame ist die respektvolle Bestimmung der Differenz essentiell. Die Qualität des Unterrichts misst sich daran, ob die bestehenden Differenzen immer wieder in eine dialogische Unterrichtssituation eingebracht werden können. Bleibt es nur bei der Behauptung des Unvereinbaren, so ergibt sich eine abgrenzende, in der Minderheitensituation häufig „sektiererische“ Praxis. *In nuce* ist so im Unterricht eine Problematik gegeben, wie sie z.B. auch im Zusammenleben mit der islamischen Minderheit in Deutschland immer wieder angefragt wird. Ein fruchtbarer Dialog wird in beiden Fällen sowohl die Differenz als auch den kritischen Diskurs wahren und versuchen, zu einer größeren Gemeinsamkeit und einer gemeinsamen Praxis zu gelangen. Wie aber kann dies geschehen?

4.2. Von der respektvollen Bestimmung der Differenz zu einer tieferen Gemeinsamkeit

Erfahrungsgemäß ist es viel einfacher, eine grundlegende Andersartigkeit zwischen Christentum und Islam im Rahmen einer „Respekt-Konzeption von Toleranz“ (R. Forst) zu akzeptieren, als eine problematische Gemeinsamkeit, z.B. im Sinne einer gemeinsamen Schuldgeschichte einzugestehen. Wer als Religions- oder Geschichtslehrer in einer deutsch-arabischen Klasse Themen wie Minderheitenschutz oder Antisemitismus mit Methoden der „shared history“ aufarbeiten möchte, kennt dieses Problem. An solchen Punkten ist die Qualität eines Unterrichts davon abhängig, dass keine der beiden Seiten aus dem (selbst)kritischen Diskurs aussteigt.

Eine größere Gemeinsamkeit wird dann fassbar, wenn zwischen Muslimen und Christen zum Beispiel ein Schuldbekenntnis – wie die Vergebungsbitte Johannes Paul II an die Muslime in Sarajevo – nicht nur als politisches Eingeständnis einer moralischen Niederlage, sondern als eine positive theologische Aussage verstanden werden kann, die einen versöhnenden Zugang zur beiderseitigen Schuld eröffnet. Hilfreich und notwendig ist dazu die Auseinandersetzung mit den jeweils sehr unterschiedlichen Konzepten von öffentlichem oder privatem Schuldbekenntnis in einer *schamorientierten* östlichen und einer *schuldorientierten* westlichen Gesellschaft¹¹, wie sie an einer methodischen Reihe über „christliche Beichte und islamische *tawba*“ verdeutlicht werden kann. An solchen Punkten kann das unterscheidende Tun des anderen als bereichernd für die eigene Religiosität erfahren werden und ein „Lernen aneinander“ einsetzen.

¹¹ Vgl. Lomen, M., Sünde und Scham im biblischen und islamischen Kontext, 2003.

4.3. Qualitätsproben für einen islamischen Religionsunterricht in der deutschen gymnasialen Oberstufe

Die besondere Schulsituation in Ägypten bedingt eine individuelle Unterrichtsform, ohne Anspruch darauf, ein Exempel zur Nachahmung in Deutschland sein zu wollen. Trotzdem besitzt der Unterricht eine wichtige kulturpolitische Perspektive: Hier sammeln muslimische Lehrer - im Team mit christlichen Religionspädagogen – Erfahrungen mit einem islamischen Religionsunterricht im deutschen gymnasialen System. Auf Oberstufenniveau ist dies für den deutschen Bereich bisher einmalig und ergibt wertvolle Informationen für Unterrichtsgestaltung, Material- und Lehrplanerstellung und für das Arbeiten unter Abiturprüfungsbedingungen im Rahmen des Islamischen Religionsunterrichts nach Art. 7,3 GG, wie er in mehreren Bundesländern eingeführt werden soll¹².

Wir sind im gemeinsamen Tun in Kairo immer wieder an folgende, bereits oben genannte Punkte gelangt, die für uns Eckpunkte im Sinne von Qualitätsproben unseres Systems des team-teaching sind.

1. Was bedeutet kritische Hermeneutik und wie gehen wir mit unterschiedlichen Vorstellung von solchen Transferleistungen um?
2. Meine Begriffe – Deine Begriffe: Wie können Differenzen respektvoll bestimmt werden?
3. Ist eine tiefere Gemeinsamkeit möglich, die sich nicht nur auf die augenfälligen Übereinstimmungen beider Religionen oder auf respektvolle Differenzierung stützt, sondern die z.B. als sinnvoll erscheinen lässt, gemeinsame Schuldgeschichten aufzuarbeiten oder gemeinsame Lebensentwürfe zum solidarischen Miteinander in der säkularen Gesellschaft vorzunehmen (die nicht nur die Solidarität der Religiösen untereinander meinen ...)?

Das, was wir in Kairo als Herausforderungen des „Kooperativen Religionsunterrichts Christentum/Islam“ erleben, ist allerdings ein Anforderungsbereich, der sich abgewandelt jeder christlichen oder islamischen Religionspädagogik stellt, die als „res mixta“ im Spannungsfeld zwischen eigener Dogmatik und dem kritischen hermeneutischen und pädagogischen Anspruch eines deutschen Schulwesens steht.

¹² Nicht zuletzt werden auch von unseren Absolventen Studienmöglichkeiten für islamische Religionspädagogik in Deutschland nachgefragt.