

Islamische Religionspädagogik und -didaktik – Offene Fragen zu den Gegenständen einer neuen wissenschaftlichen Fachrichtung

MICHAEL KIEFER

Einleitung

Brauchen wir in Deutschland eine islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik? Nahezu alle Akteure, die mit dem Thema islamischer Religionsunterricht befasst sind, bejahen diese Frage vehement und führen sogleich zahlreiche Argumente ins Feld: So wird gesagt, der islamische Religionsunterricht sei in Deutschland ein gänzlich neues Fach, welches auf keine anderen Fächer der Stundentafel Bezug nehmen könnte. Aus diesem Grunde müsse eine neue didaktische Fachwissenschaft entwickelt werden, die mittelfristig dazu verhelfen könne, dass der islamische Religionsunterricht in qualitativer Hinsicht die gleichen didaktischen und methodischen Standards vorzuweisen vermag wie die bereits etablierten Fächer der Stundentafel.

Verstärkt und flankiert wird dieses Argument von der nüchternen Feststellung, dass man quasi in allen wichtigen Fachfragen vor einem grundlegenden Neuanfang stünde, da der in anderen islamischen Ländern praktizierte schulische Islamunterricht und – sofern vorhanden – die dazu gehörende Religionspädagogik und -didaktik keinesfalls als Vorbild herangezogen werden könne. Die hiesigen Lebensverhältnisse, insbesondere das Zusammenleben in einer wertplural orientierten Gesellschaft und die daraus resultierenden

schulspezifischen Aufgabestellungen, unser säkular orientiertes Schulsystem, unser Verfassungsbegriff von Religionsgemeinschaft und das damit verbundene Prinzip staatlicher Neutralität – all dies sei inkompatibel mit dem Schulunterricht in islamisch geprägten Ländern, der ausnahmslos unter der alleinigen Verantwortung des Staates durchgeführt werde.

Darüber hinaus wird in der deutschen Diskussion auf das Negativbeispiel Österreich verwiesen. Dort habe man mit massiver ägyptischer Entwicklungshilfe eine Lehrerbildung für die Primar- und Sekundarstufe I aufgebaut, die die Lebensrealität der in Österreich lebenden Muslime nur am Rande zur Kenntnis nähme. Dies zeige sich vor allem darin, dass die jungen muslimischen Lehramtsstudentinnen und -studenten, die in der Regel in Österreich aufgewachsen sind und über einen türkischen Zuwanderungshintergrund verfügen, erst nach umfangreichen Arabischstudien ihr Fachstudium aufnehmen können. Der Grund für diese ungewöhnliche Maßnahme liegt darin, dass ein Teil der Dozenten aus Ägypten kommt und über unzureichende oder gar keine Deutschkenntnisse verfügt.

Schließlich wird auch noch darauf hingewiesen, dass man gegenüber der evangelischen und katholischen Fachdidaktik, die in der Religionspädagogik auf eine langjährige und reichhaltige Tradition verweisen können, ein eigenständiges Profil entwickeln müsse. Schon jetzt sei insbesondere der Einfluss der evangelischen und katholischen Fachdidaktik bedenklich groß. Dieser manifestiere sich z. B. in den Begriffen der katholischen „Korrelationsdidaktik“ oder evangelischen „Verschränkungsdidaktik“, die scheinbar nun auch unvermeidliche Bestandteile einer islamischen Fachdidaktik zu sein haben.¹ In der noch relativ jungen Diskussion, die vor allem im Rahmen der islamkundlich oder bekenntnisorientierten Schulversuche in Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein geführt wird, fordert man mit diesen durchaus nachvollziehbaren Begründungen die Einführung und Etablierung einer eigenständigen islamischen Religionspädagogik und Fachdidaktik, die an deutschen Hochschulen verankert werden soll. Doch was soll das sein und was sind ihre Gegenstände und Prinzipien?

1 So orientiert sich z. B. der im Jahr 1999 vorgelegte Lehrplan des *Zentralrats der Muslime* (ZMD) unverkennbar an der evangelischen Verschränkungsdidaktik (ZMD: 1999).

Offene Fragen

Eine erste Annäherung an diese Fragen ermöglicht die häufig zitierte moderne Didaktikdefinition von Werner Jank und Hilbert Meyer. Darnach befasst sich jede Didaktik mit der umfassenden Frage: „wer was wann mit wem wo wie womit warum und wozu lernen soll (Jank/Meyer 1994: 16).“ Aus fachwissenschaftlicher bzw. religionsdidaktischer Perspektive wäre darüber hinaus zu fragen: In welchen Beziehungsfeldern steht der islamische Religionsunterricht und unter welchen Rahmenbedingungen findet religiöses Lernen statt? Schließlich wäre noch zu klären, in welchem Verhältnis die islamische Religionspädagogik zur Theologie steht, bzw. wie sich die Religionspädagogik von der islamischen Theologie unterscheidet. Das sind in der Tat sehr viele Fragen, die aber – wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen – sehr hilfreich sein können die Reichweite, aber auch die Grenzen der neu zu begründenden Fachwissenschaft zu erfassen.

Wer soll lernen?

Beginnen wir mit der Frage: Wer soll lernen? Das ist auf den ersten Blick eine außerordentlich schlichte Fragestellung und die Antwort ist scheinbar nicht besonders schwer. Selbstverständlich sollen die Muslime, bzw. die muslimischen Kinder lernen. Doch wer gehört dazu, wer nicht? Hier herrscht große Ungewissheit, da es grundsätzlich keine ausgewiesenen Mitgliedschaften in islamischen Religionsgemeinschaften gibt. Im Kontext eines Religionsunterrichtes im Sinne des Artikel 7 Abs. 3 GG sorgt dieser Sachverhalt für große Probleme, da der Religionsunterricht bislang nur als Pflichtunterricht für die Mitglieder einer Religionsgemeinschaft erteilt werden kann. Von der Teilnahme entbunden sind nur die Schülerinnen und Schüler, deren Erziehungsberechtigte sie abgemeldet haben, bzw. die Schülerinnen und Schüler, die sich nach dem Erreichen der Religionsmündigkeit (mit 14 Jahren) abmelden. Gelten diese Regelungen auch für den künftigen islamischen Religionsunterricht? Müssen also alle muslimischen Schülerinnen und Schüler an einem zukünftigen islamischen Religionsunterricht teilnehmen – folglich auch die in der letzten Zeit häufig zitierten säkularen Muslime oder Kulturmuslime? Diese Frage beschäftigte zuletzt auch eine Expertengruppe der Deutschen Islamkonferenz (DIK), die in ihrem

Abschlusspapier explizit darauf hinwies, dass es „eindeutiger Regelungen“ über die Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft bedarf, damit die Schule feststellen kann, für welche Schülerinnen und Schüler der Besuch des Unterrichts verbindlich ist (DIK 2008). Nach Auffassung der Arbeitsgruppe ist es auf der Grundlage der aktuellen BVG-Rechtsprechung² nicht notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler die „formale Mitgliedschaft einer Religionsgemeinschaft besitzen müssen (DIK 2008: 22).“ Ausreichend sei die Mitgliedschaft mindestens eines Elternteils bzw. des Erziehungsberechtigten. Wichtig sei jedoch, dass der Staat Mitgliedschaftsregelungen nur dann akzeptieren könne, wenn niemand gegen seinen ausdrücklichen Willen als Mitglied in einer Religionsgemeinschaft in Anspruch genommen werde. Dies könne gewährleistet werden, indem die Schülerinnen und Schüler aktiv zum islamischen Religionsunterricht angemeldet werden. Ob diese pragmatische Sichtweise der DIK, die auch von den muslimischen Teilnehmern der Konferenz im Konsens mitgetragen wurde, in den Bundesländern auf Zuspruch stößt, bleibt indessen abzuwarten. Bislang fehlt es an zustimmenden Äußerungen aus den jeweiligen Fachministerien.

Schließlich stellt sich in diesem Kontext auch noch die Frage nach den „Konfessionen“. Werden Sunniten, Schiiten und Aleviten gemeinsam unterrichtet oder aber müssen wir uns perspektivisch auf zwei oder drei islamische Religionsunterrichte einstellen? Sollte der Plural der Fall sein – und damit muss aufgrund der Einführung eines alevitischen Religionsunterrichtes in derzeit vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, NRW, Hessen) gerechnet werden –, hätte dies sicherlich auch gravierende Auswirkungen auf eine neu zu konzipierende Fachdidaktik. Eine einheitliche, will heißen, gesamtislamische Religionspädagogik und Fachdidaktik ist aus einem solchen Szenario nur schwerlich zu begründen. Nach Lage der Dinge wird es im universitären Bereich lediglich eine sunnitische Religionspädagogik geben. Die alevitische Gemeinde, die aufgrund niedriger Schülerzahlen nur wenige Lehrkräfte benötigt, plant derzeit ausschließlich außeruniversitäre Fort- und Weiterbildungen, die in Kooperation mit den Schulbehörden durchgeführt werden sollen.

2 Bezug genommen wird insbesondere auf das Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 23. Februar 2005 (BVerwGE 123, 71).

Was soll unterrichtet werden?

Auch das zweite W-Wort öffnet ein komplexes Problemfeld. Was ist Islam in der Schule bzw. was soll unterrichtet werden? Ein erster oberflächlicher Blick in die derzeit vorliegenden Lehrpläne in Bayern, Baden-Württemberg, NRW und Niedersachsen zeigt, dass zumindest bei den Themenfeldern in curricularer Hinsicht Einigkeit besteht. Alle Lehrpläne umfassen die Themen: „Gott“, „Gottes Schöpfung“, „der Koran“, „der Prophet Mohammed“, „die Propheten“, „Miteinander leben“, „Gemeinschaft der Muslime“ und „Begegnung mit anderen Religionen“. Doch wie gelangt der Unterricht in diesen Themenfeldern zu seinen Inhalten? Anhand welcher Kriterien sind Unterrichtsinhalte auszuwählen? Welche Interessen sind hierbei zu berücksichtigen? Welche traditionellen Quellen sind in den Unterricht einzubeziehen? Wer trifft hier die Auswahlentscheidung? Welche Bandbreite an Sichtweisen ist abzubilden? Zu all diesen Fragen bieten die derzeit gültigen Lehrpläne keine Antworten.

Auffällig ist, dass sich mit Ausnahme des NRW-Grundschullehrplans die Lehrpläne in der Quellenauswahl auf die Primärquellen Koran und Sunna beschränken. Wie Irka Mohr nachgewiesen hat, beschränken sich die Lehrtexte wesentlich auf die sunnitische Formel „6+5“ (Mohr 2008). Gemeint sind damit die sechs Glaubensgrundsätze³ und die fünf Säulen des Islams⁴. Die vielfältigen lokalen und regionalen Ausdrucksformen islamischer Kultur, die in einem erheblichen Ausmaß die Lebenswelt der hier lebenden Muslime prägen, werden nicht berücksichtigt. Mit anderen Worten könnte man auch sagen: Der Islam wird im Prozess der curricularen Formierung weitgehend auf einen angenommenen sunnitischen Grundkonsens reduziert und damit dekulturniert. Bislang wurden die Ergebnisse der curricularen Formierung von Islam in der Schule kaum wahrgenommen und diskutiert. Ob es bei den „6+5“ bleibt oder aber auch andere Inhalte für wesentlich erachtet werden, bleibt gleichfalls abzuwarten.

3 Allah (den Einen Gott), seine Engel, seine Bücher, seine Gesandten, das Jüngste Gericht, die göttliche Vorsehung.

4 Glaubensbekenntnis (šahāda), rituelles Gebet (ṣalāt), Almosensteuer (zakāt), Fasten im Monat Ramadan (ṣaum), Pilgerfahrt nach Mekka (ḥaǧǧ).

Mit wem soll gelernt werden?

Das dritte W-Wort fragt nach der Lehrkraft. Mit wem sollen die Schülerinnen und Schüler lernen? Niedersachsen, NRW und Bayern arbeiten an einer grundständigen Lehrerbildung. Die Universitäten Erlangen, Münster und Osnabrück haben bereits Lehrstühle für islamische Religionspädagogik oder islamische Theologie eingerichtet und bieten für eine kleine Zahl von Studierenden Erweiterungsstudiengänge an. Die bisherigen Angebote und Planungen zielen alle auf einen sunnitischen Islamunterricht. Wie bereits angedeutet sind universitäre Ausbildungsstätten für schiitische oder alevitische Lehrkräfte derzeit nicht vorgesehen. Ein gravierendes Problem, das es noch zu lösen gilt, ist das der Lehrerlaubnis. Brauchen wir analog der christlichen *Missio* und *Vokatio* eine islamische *iğāza*, die bereits mit Nachdruck von einigen islamischen Verbänden (Zentralrat der Muslime in Deutschland, Islamrat) gefordert wird? Welche Kriterien werden herangezogen? Wer hat das Recht eine Lehrerlaubnis zu erteilen und gegebenenfalls zu entziehen? Die Expertengruppe der Islamkonferenz hat auch zu der Frage der Lehrerlaubnis eindeutig Position bezogen. In dem bereits angeführten Abschlusspapier heißt es: „Die Mitwirkung der Religionsgemeinschaften beim Religionsunterricht erschöpft sich nicht in der Feststellung der inhaltlichen Grundsätze des Religionsunterrichts. Vielmehr haben sie auch das Recht zu entscheiden, ob eine Lehrkraft Religionsunterricht ihrer Konfession erteilen darf (DIK 2008: 27).“ Vollkommen unklar ist jedoch, welche Organe die Lehrerlaubnis erteilen sollen und wer darin vertreten ist.

Gefragt werden muss in diesem Kontext auch nach dem Charakter der Ausbildungsstätte. Werden wir in naher Zukunft islamische Fakultäten an den Universitäten finden und gibt es dann etwa ein islamisches „*nihil obstat*“, das von einer wie auch immer verfassten islamischen Religionsgemeinschaft ausgesprochen wird? Entscheidet also eine islamische Religionsgemeinschaft darüber, wie eine Didaktik des Faches auszusehen hat und wer das Fach an der Universität vertritt?

Wie die aktuellen Auseinandersetzungen um den Leiter des Münsteraner Centrums für religiöse Studien (CRS), Muhammed Kalisch, zeigen, gibt es hier dringlichen Klärungsbedarf. Aufgrund unorthodoxer theologischer Auffassungen, die unter anderem die Historizität der Propheten betreffen (Wilms 2008, Fiedler 2008),

wird Herrn Kalisch seit knapp einem Jahr von muslimischen Verbandsvertretern, so vom ehemaligen KRM-Sprecher und Dialogbeauftragten der DITIB, Bekir Alboğa, das Recht abgesprochen, muslimische Religionslehrer für Nordrhein-Westfalen auszubilden.

Wie soll gelernt werden?

Im Kontext einer neu zu entwickelnden Fachdidaktik kommt der Frage danach, wie Schülerinnen und Schüler lernen sollen, gleichfalls eine besondere Bedeutung zu. Hier ist nach den Methoden des islamischen Religionsunterrichts gefragt. In der Unterrichtspraxis trifft man bislang auf ein buntes Durcheinander verschiedenster methodischer Ansätze. Vom althergebrachten Frontalunterricht bis zum Stationen Lernen ist alles zu finden. Sind all diese Methoden gleichermaßen für einen islamischen Religionsunterricht geeignet? Gibt es gewichtige Einschränkungen oder massive Vorbehalte?

An manchen Punkten gibt es im Rahmen der Schulversuche Probleme. In den zurückliegenden Jahren gab es immer wieder Elternbeschwerden, wenn im Koran tradierte Geschichten im Unterricht mit Bildmaterial erzählt werden oder im Koran genannte Akteure gemalt werden sollen. Figurative Abbildungen von Personen oder gar von Propheten und Engeln stoßen in der orthodoxen Elternschaft auf Ablehnung oder gar Protest.

So berichtete z. B. eine Lehrerin aus Nordrhein-Westfalen von Elternbeschwerden, die die zeichnerische Darstellungen der koranischen Yunusgeschichte (Yunus und der Wal, Koran 37:139-145) zum Gegenstand hatten. Wie ist mit religiös begründeten Vorbehalten umzugehen? Sind diese in der Methodenwahl oder -entwicklung zu berücksichtigen? Im Rahmen der Primarschulpädagogik sind diese Fragen von großer Bedeutung, da in der ersten Jahrgangsstufe die Bild- und Symboldidaktik viel Raum einnimmt. Die Schülerinnen und Schüler verfügen noch über keine oder nur wenig Lese- und Schreibkompetenz.

Schließlich kann hier auch danach gefragt werden, ob es Methoden gibt, die in besonderer Weise für den islamischen Religionsunterricht geeignet sind. Ich denke z. B. an die Rezitation von Koranversen oder die Einübung kaligrafischer Schriftzüge.

Womit soll gelernt werden?

Das nächste W-Wort der nahezu allumfassenden Frage von Meyer und Jank fragt nach dem womit. Hier geht es um Lehrmittel und Medien, die im Unterricht eingesetzt werden sollen. Für die Lehrerinnen und Lehrer in den Schulversuchen dürfte dies aktuell die dringlichste Frage sein, denn sie stellt sich alltäglich in jeder Unterrichtsstunde. Womit unterrichten die Fachlehrkräfte? Mangels fertiger Lehrmaterialien und Medien war hier in den vergangenen sieben Jahren in einem hohen Ausmaß die Kreativität und Improvisationskunst der Lehrkräfte gefragt. Der Unterricht wird in der Regel mit selbstgebastelten und modifizierten Unterrichtsmaterialien und Medien durchgeführt. Hierzu zählen auch bekannte Kinderlieder, die mit neuen Texten versehen wurden oder umgeschriebene Koransuren, die im Unterricht in einer kindgerechten Sprache präsentiert werden. Eine systematische Entwicklung von Materialien steht erst am Anfang und ist der privaten Initiative der Lehrkräfte überlassen. Öffentliche Finanzmittel für diese Aufgabe stehen in keinem Bundesland bereit. Doch selbst wenn es Geld gegeben hätte, darf bezweifelt werden, ob die Entwicklung hochwertiger Unterrichtsmaterialien möglich gewesen wäre. Wichtige Prämissen hierfür sind nicht erfüllt. So ist z. B. unklar, welche Kriterien Unterrichtsmaterialien erfüllen müssen, die in einem islamischen Religionsunterricht eingesetzt werden sollen. Bislang wurden weder Kriterien aufgestellt noch wurden sie diskutiert.

Warum und wozu soll gelernt werden?

Die Fragen warum und wozu markieren ein weiteres schwieriges Feld. Warum und wozu sollen Schülerinnen und Schüler im islamischen Religionsunterricht lernen? Hier ist zunächst nach den grundlegenden Zielen des Religionsunterrichtes gefragt und genau hier besteht offenbar großer Klärungsbedarf. Wozu wird an staatlichen Schulen Religionsunterricht erteilt und wie unterscheidet sich dieser von der religiösen Erziehung in der Familie und Gemeinde? Hier befindet sich die Debatte seit geraumer Zeit in einem diffusen Feld. Die Bandbreite der curricular festgesetzten Zielsetzungen ist beträchtlich. Das Fach *Islamkunde*, das in Nordrhein-Westfalen an ca. 150 Schulen erteilt wird, will in erster Linie über den Islam informieren. Glaubensverkündende und habitualisierende Elemente

sind ausdrücklich nicht vorgesehen. Grundsätzlich hat die Islamkunde die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung einer „islamischen Identität“ in einer nicht-muslimischen Umwelt zu unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit dem Koran und seiner Botschaft bekannt gemacht werden und hierbei erkennen, dass Deutungsmöglichkeiten bestehen. Schließlich soll die Islamkunde „ein gutes Zusammenleben von Muslimen und Andersgläubigen in Gleichberechtigung, Frieden und gegenseitiger Zuwendung fördern (MfSW – NRW 2006: 10f).“

Andere Zielsetzungen verfolgt der bayerische Modellversuch *Islamunterricht*, der an drei Standorten durchgeführt wird. Das Fach, das seinem Selbstverständnis nach als „bekenntnisorientierter“ Religionsunterricht erteilt wird, richtet sich ausdrücklich auch an Schülerinnen und Schüler, die bis zum Schuleintritt nie einen Koran zu Gesicht bekommen haben und die oft nicht wissen, dass sie Muslime sind. Ausgehend von dieser Grundsituation hat der in Erlangen und Nürnberg als Modellversuch erteilte Islamunterricht auch die Aufgabe „die muslimische Glaubensbereitschaft anzubahnen“ und darüber hinaus in muslimischen Riten, wie der Anbetung Gottes, zu unterweisen (BSfUK 2004: 2). Mit diesen Zielsetzungen befindet sich der staatliche Islamunterricht unzweifelhaft im klassischen Aufgabenbereich der Gemeindeerziehung und familiären Erziehung. Auch wenn aus rechtlicher Perspektive im Hinblick auf Art. 7 Abs. 3 GG eine solche Zielsetzung zulässig ist, so ist jedoch kritisch anzumerken, dass ein Religionsunterricht mit Verkündigungsauftrag und binnenmissionarischem Anspruch die Grenzen zwischen gemeindlicher Katechese und schulischem Religionsunterricht verwischt. Ein Religionsunterricht mit stark ausgewiesenen glaubensverkündenden und habitualisierenden Elementen läuft Gefahr, sich in der Schule als konfessionelle Enklave zu isolieren. Durchaus problematisch ist in diesem Kontext auch die Rolle des Religionslehrers, der als staatliche Lehrkraft Glaubensverkünder und Vorbild sein soll. Ähnliche Konzeptionen von Religionsunterricht wurden bis in die 1970er Jahre hinein auch von der evangelischen und katholischen Religionspädagogik vertreten. In der evangelischen Unterweisung und der katholischen materialkerygmatischen Konzeption wurde der Religionsunterricht als „Kirche in der Schule“ verstanden und der Religionslehrer als Zeuge des Glaubens und Vertreter der Gemeinden. Beide Kirchen haben schon vor vielen Jahren diese Konzepte verworfen. So erteilte der Syno-

denbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ aus dem Jahr 1974 der Vorstellung eines Religionsunterrichtes als „Kirche in der Schule“ eine Absage und forderte eine klare Unterscheidung zwischen Gemeindeerziehung und Religionsunterricht (Kropač 2001: 62-66). Diese Auffassung wird jedoch in jüngerer Zeit zunehmend in Frage gestellt. Hintergrund ist die stetige Zunahme so genannter religionsferner Schülerinnen und Schüler. Dieser Sachverhalt führt dazu, dass die klassische religiöse Erziehung, die auf den Standbeinen familiärer Erziehung, Gemeindeerziehung und schulischer Bildung beruhte, kaum noch funktioniert, da die ersten beiden Standbeine – familiäre Erziehung und Gemeindeerziehung – faktisch keine Vermittlungsleistungen, bzw. keinen Wissenstransfer erbringen können. Die christlichen Kirchen betreiben zunehmend die Verlagerung klassischer Gemeindeaufgaben in den schulischen Religionsunterricht. Darüber hinaus wird der Religionsunterricht von manchen als Instrument der Nachwuchssicherung angesehen. Eine ausführliche Diskussion zur Verlagerung klassischer Gemeindeaufgaben in den staatlich verantworteten Religionsunterricht steht bislang aus.

Wo wird gelernt?

Neben den Zielen, Inhalten und Methoden bildet der „Raum“ eine weitere wichtige Größe religiösen Lernens. Die klassischen Fachdidaktiken beschränkten sich in der Vergangenheit auf die Gestaltung und Organisation des Lebensraums Schule. Aus religionsdidaktischer Perspektive müssen weitere Räume ins Blickfeld gezogen werden. Im Kontext eines islamischen Religionsunterrichtes sind neben den Moscheen vor allem die neuen virtuellen Räume von einer herausragenden Bedeutung. Die Zahl islamischer und islamistischer Websites und Foren, die zu allen religiösen und profanen Fragen Auskunft und Beratung anbieten, ist kaum noch zu überblicken. Im Internet hat sich längst eine virtuelle Umma etabliert, deren Akteure – unter anderem salafitische Jugendprediger wie Pierre Vogel – den islamischen Gemeinden seit geraumer Zeit Unbehagen bereiten. Nicht zu vernachlässigen sind im Medienbereich auch die zahlreichen Only-Islam-Sender. Der mit saudischen Finanzmitteln betriebene Fernsehsender IQRA erreicht mit seinen Predigerstars (Amr Chaled) in Europa ein Millionenpublikum. Die Mediennutzung muslimischer Schülerinnen und Schüler und aus ihr resultie-

rende Effekte (mögliche Einstellungsveränderungen) sind bislang kein Gegenstand des Islamunterrichts. Aufgrund der wachsenden Bedeutung des Internets wird eine islamische Religionsdidaktik jedoch nicht umhin kommen, den Lernort virtuelle Umma methodisch zu erschließen.

In welchen Beziehungsfeldern steht Religionsunterricht?

Moderne pädagogische Konzepte für die Schule und andere Lernorte gehen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler ihren Lebensalltag nicht mehr in homogenen Milieus verbringen, in denen Familie, Gemeinde, Freizeit und Schule ineinandergreifende Beziehungsfelder darstellen (Leimgruber 2001: 271-281). Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche mehrfach täglich zwischen unverbundenen Lebenswelten (Familie, Peer-group, Schule usw.) wechseln. Der ständige Wechsel bringt sehr hohe Anforderungen mit sich, da jede Lebenswelt andere, zum Teil sich widersprechende Rollenerwartungen bereithält. Zur Bewältigung des Übergangs benötigen Kinder und Jugendliche die Fähigkeit des sprachlichen und sozialen Code-Switchings, das es ihnen ermöglicht, unterschiedliche kulturelle Milieus in einer dynamischen Identität zu integrieren.

Die Heterogenität der Lebenswelten, die sich oft konflikthaft gegenüber stehen, stellt gerade für muslimische Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund oftmals ein Problem dar. Die Schnittmengen zwischen konservativ geprägtem Elternhaus, Peer-Groups und Schule sind in vielen Bereichen gering. Deutlich wird dies z.B. in der erzieherischen Vermittlung der Geschlechterrollen. Beispiel: Kleine Jungen genießen in muslimischen Zuwandererfamilien oftmals große Freiheiten und werden durch die Mütter nur wenig reglementiert. Anders verhält es sich hingegen bei gleichaltrigen Mädchen. Ihre Freiräume sind geringer und sie werden schon früh in Arbeitsabläufe integriert (Breuer 1998: 62f). Spätestens in der Schule führt dieses Rollenverständnis zu Konflikten. Die Jungen beteiligen sich nach Auffassung der Lehrkräfte unzureichend an gemeinschaftlichen Aufgaben (sauberes Hinterlassen des Klassenraums usw.). Ferner beklagen sich Grundschullehrerinnen über Despektierlichkeiten muslimischer Schüler. Die islamische Religionspädagogik kann in diesem Spannungsfeld eine wichtige Brückenfunktion wahrnehmen, in dem sie Methoden entwickelt und

bereitstellt, die im Unterricht eine Zusammenführung getrennter Lebenswelten bzw. Beziehungsfelder ermöglichen. Unterschiedliche Rollenerwartungen in Familie und Schule sowie divergierende Wertvorstellungen können so für die Schülerinnen und Schüler sichtbar, bewusst und reflektiert werden.

Unter welchen Rahmenbedingungen findet religiöses Lernen statt?

Diese Frage thematisiert die fachlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen des islamischen Religionsunterrichts in der Schule. Wie steht der islamische Religionsunterricht zu den übergeordneten Erziehungszielen der Schule? Wie sieht die fachliche Kooperation mit anderen Religionsunterrichten und den Fächern der Werteerziehung aus? Schulischer Religionsunterricht stellt in formaler Hinsicht eine *res mixta* dar. Das heißt unter anderem, die Inhalte werden zu erheblichen Teilen von der Religionsgemeinschaft bereitgestellt. Von besonderer Bedeutung ist die Anschlussfähigkeit der Inhalte an den allgemeinen Bildungsauftrag der Schule, der die Ziele Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Toleranz, soziale Kompetenz und kommunikative Kompetenz umfasst. Darüber hinaus muss sich der Religionsunterricht mit der Pluralität der Schülerinnen und Schüler und deren Wertvorstellungen auseinandersetzen. An manchen Schulen in NRW gibt es in paralleler Anordnung bis zu drei verschiedene Religionsunterrichte (katholisch, evangelisch, alevitisch), die Islamkunde und die Praktische Philosophie (Ethikunterricht), die als Pflichtunterricht für die konfessionslosen Schülerinnen und Schüler erteilt wird.

Für die neu zu begründende islamische Religionspädagogik stellt diese Pluralität eine große Herausforderung dar. Wie können die verschiedenen Religionsunterrichte und Fächer der Werteerziehung in eine geregelte Beziehung treten? Wie weit kann Kooperation gehen? Wo liegen die Grenzen der Eigenständigkeit? Auch hier befindet sich die Diskussion am Anfang.

Das Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie

Abschließend wäre noch zu fragen, in welchem Verhältnis die islamische Religionspädagogik zur Theologie steht, bzw. wie sich die Religionspädagogik von der islamischen Theologie unterscheidet.

Aufschlussreich ist hierfür eine quantifizierende Betrachtung der Studienpläne der neu geschaffenen religionspädagogischen Studiengänge in Erlangen und Osnabrück. Bei der Betrachtung des modularisierten Ausbildungsganges „Islamische Religionspädagogik“ an der Universität Osnabrück zeigt sich, dass der seit einem Jahr durchgeführte Erweiterungsstudiengang überwiegend theologische Grundkenntnisse vermittelt. Zum Pflichtprogramm zählen insgesamt 10 Module, die in die drei Blöcke „Islamische Theologie, Religionspädagogik und Fachdidaktik“, „Arabisch für Lehrkräfte des Islamischen Religionsunterrichts“ und „Interreligiöse und Interkulturelle Studien“ eingeteilt sind. Der Block „Islamische Theologie, Religionspädagogik und Fachdidaktik“ bildet den Kern des Studiengangs und enthält die Module:

- Glaubensgrundlagen und Theologie
- Hauptquellen des Islam – Koran und Sunna
- Biographie des Propheten Muhammad und islamische Geschichte
- Muslimische Glaubenspraxis und deren Herleitung
- Islamische Philosophie, Mystik und Ethik
- Islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik (Universität Osnabrück 2008).

Bemerkenswert ist, dass der eigentliche Kernbereich „Islamische Religionspädagogik“ eine eher randständige Bedeutung einnimmt. Von insgesamt 54 Semesterwochenstunden, die sich auf vier Semester verteilen, fallen auf die Religionspädagogik und Fachdidaktik lediglich 6 Semesterwochenstunden (Ebd.). Angesichts dieser Relationen stellt sich in der Tat die Frage, warum Fach und Lehrstuhl mit dem Titel islamische Religionspädagogik versehen wurden. Zutreffender wäre „Islamische Theologie und Pädagogik“.

Eine ähnliche Gewichtung weist auch der Studiengang „islamische Religionslehre“ auf, der am interdisziplinären Zentrum für islamische Religionslehre der Universität Erlangen angeboten wird. Der Erweiterungsstudiengang hat ein dezidiert islamisch-theologisches Profil, das gleichfalls weit über das religionspädagogische hinausweist. Der Erlanger Ausbildungsplan umfasst zwei „Professionalisierungsbereiche“:

1. Der „Islamisch-theologische“ Professionalisierungsbereich „umfasst die Module „Schriftgrundlagen“, „Koranarabisch“ und „Glaubenslehre“.

2. Der „bezugswissenschaftliche Professionalisierungsbereich“ enthält die drei Module „Theologieggeschichte des Islams“, „Religionswissenschaft und nicht-islamische Theologien“ und schließlich die „Islamische Religionspädagogik“.

Ähnlich wie in Münster kommt der Religionspädagogik eine eher marginale Bedeutung zu. Die Religionspädagogik umfasst lediglich acht von insgesamt 44 Semesterwochenstunden.

Auffällig ist, dass sich die neu begründete islamische Religionspädagogik an beiden universitären Standorten ein sehr ausgeprägtes theologisches Profil gibt. In Osnabrück ist die Fachdidaktik in der modularen Anordnung nahezu ornamental. In Erlangen sind ebenfalls ungleiche Gewichtungen zu Lasten der Religionspädagogik zu erkennen. Dieser Sachverhalt erklärt sich m. E. aus zwei Faktoren. Zum einen gilt es aufgrund der skizzierten offenen Fragen zu konstatieren, dass die islamische Religionspädagogik derzeit ein weißes Blatt ist. Eigenständige fachdidaktische Ansätze und Methoden sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vorhanden und können von daher auch nicht Teil der Lehre sein. Zum anderen wird eine islamische „Theologie“, die unter anderem Grundlagenkenntnisse zu qurʾān (Koran), tafsīr (Auslegung), ḥadīṭ, (Prophetenüberlieferung), sīra (Prophetenbiografie), ʿaqida (Glaubenslehre) und ʿibāda (Ethik und religiöse Praxis) vermittelt, derzeit nicht an deutschen Universitäten gelehrt. Notgedrungen bedeutet dies, dass die islamische Religionspädagogik die „Theologie“ in der skizzierten Bandbreite mit bereitstellen muss. Die Architektur des Erlanger Studiengangs, die einen „islamisch-theologischen Professionalisierungsbereich“ und einen „bezugswissenschaftlichen Professionalisierungsbereich“ umfasst, lässt jedoch erkennen, dass perspektivisch zwei eigenständige Fachbereiche entstehen werden. Für eine solche Entwicklung sprechen die Weichenstellungen, die das Wissenschaftsministerium in Nordrhein-Westfalen gemeinsam mit der Universität Münster vorgenommen hat. Bislang gibt es am „Centrum für religiöse Studien“ der Universität Münster nur den Lehrstuhl Religion des Islam mit einem gleichfalls ausgeprägten theologischen Profil, der den Studiengang „Islamunterricht“ durchführt. Geplant ist nun die Einrichtung einer zweiten Professur, die ein klares religionspädagogisches Profil aufweisen soll.

Fazit

Die zahlreichen offenen Fragen zu den Gegenständen einer islamischen Religionspädagogik und Fachdidaktik zeigen überaus deutlich, dass sich die universitären Ausbildungsstätten (Erlangen, Münster und Osnabrück), die sich um die Begründung einer neuen islamischen Religionspädagogik und -didaktik bemühen, derzeit in eher experimentellen Anordnungen befinden. Gravierende Unklarheiten bestehen bezüglich der Reichweite des neuen Fachs. Die skizzierten Ausbildungsgänge beschränken sich bislang auf sunnitische Grundsätze und Inhalte. Es bleibt anzuwarten, ob zukünftig auch schiitische Glaubensinhalte Gegenstand der Lehre werden. Weiterhin unklar ist, welche Partizipationsmöglichkeiten muslimischen Religionsgemeinschaften bei der Gestaltung und Besetzung der neuen Fächer eingeräumt werden. Darüber hinaus ist bislang in methodischer Hinsicht kein eigenständiges fachdidaktisches Profil zu erkennen. Unscharf sind schließlich auch die Trennungslinien zur Theologie. In der jetzigen Konzeption besitzt die islamische Religionspädagogik eine problematische Komplexität, die durch das Zusammenführen von Theologie, Pädagogik und Didaktik entsteht. Es darf durchaus bezweifelt werden, ob ein Lehrstuhlinhaber in Theologie, Pädagogik und Didaktik die notwendige Expertise aufbringen kann.

