

Zur Konstruktion von Unterrichtsgegenständen und Bildungszielen. Das Beispiel der niedersächsischen *Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“*

IRKA-CHRISTIN MOHR

Seit dem Schuljahr 2003/2004 wird in Niedersachsen an mittlerweile 29 Grundschulstandorten islamischer Religionsunterricht erprobt. Das Kultusministerium des Landes hat für das neue Fach die *Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“* entwickelt. Die Anführungszeichen weisen aus, dass es sich nicht um islamischen Religionsunterricht im Sinne von Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes handelt, sondern um einen Schulversuch, der ohne die geforderte islamische Religionsgemeinschaft als Partnerin des Staates auskommt und dessen Rahmenplan nicht das gesetzlich vorgeschriebene Verfahren durchlaufen muss. Der Text bildet die bildungs- und religionspolitischen sowie die didaktischen Entscheidungen des Landes Niedersachsen ab und formuliert dessen Erwartungen an das neue Fach. Er bietet hingegen keinen Einblick in die innermuslimische Diskussion zur Religionsdidaktik.

Die Rahmenrichtlinien sollen den Islam als Religion für den Unterricht systematisieren und ihn auf die Bildungsziele der öffentlichen Schule beziehen. Ziel der folgenden Analyse ist es, zu rekonstruieren, wie der Text diese Aufgabe löst, auf welche Weise er nämlich Unterrichtsgegenstände und Bildungsziele für den islamischen Religionsunterricht organisiert.

Die Konstruktion von Unterrichtsgegenständen

Aufgabe von Rahmenrichtlinien ist es grundsätzlich, die Auswahl, Legitimierung, Strukturierung, Gewichtung und Anordnung einzelner Unterrichtsgegenstände zu organisieren und zu begründen. Rahmenpläne, Rahmenrichtlinien und Lehrpläne – die Bezeichnung solcher Texte variiert von Bundesland zu Bundesland – sollen aus einer Vielzahl von Gegenständen eine Einheit herstellen, einem Fach eine innere Logik geben.

Der Text, den ReligionslehrerInnen in Niedersachsen ihrem Unterricht über den Islam zugrunde legen, entwickelt seine Gegenstände in drei Systematiken. Ausgangspunkt der Konstruktion von Unterrichtsgegenständen ist, was als Kern des Islams, als „wesentliche Glaubensaussagen der Muslime“ definiert ist: die „6 Glaubensartikel“ und ihr so genannter sichtbarer Ausdruck, die „5 Säulen“. Über die Kategorie der 6+5 definieren die Rahmenrichtlinien, was Islam ist. Mit einer zweiten Systematik führt der Text 6 Themenbereiche ein, die festschreiben, was Islam in der Grundschule sein soll. Dazu gehören bereits korrelierte Gegenstandsbereiche wie „Ich und meine Gemeinschaft“, aber auch theologische Kernfelder wie der „Prophet Mohammed“, der „Koran“ und die „Grundlagen des Islam“.

In einem dritten Anlauf formulieren die Richtlinien 10 so genannte verbindliche Themen. Ihre Ausgestaltung nimmt mit 21 Seiten den Hauptteil des Papiers ein. Als verbindliche Themen werden mit der zweiten Systematik bereits eingeführte Themenbereiche wie der Koran oder der Prophet Mohammed auf ein bis zwei Seiten ausgearbeitet. Neu hinzu kommen weitere theologische Felder wie „Gott (Allah)“ und „Gottes Schöpfung“ sowie Schwerpunkte der religiösen Praxis wie „Beten“ und „Fasten“. Neu formuliert wurden auch drei thematische Blöcke zur Lebenswelt: „Miteinander leben“, „Gemeinschaft der Muslime“ und „Begegnung mit anderen Religionen“.

Der Lehrende muss den Zusammenhang zwischen den drei Systematiken zur Konstruktion von Unterrichtsgegenständen selbst herstellen. Sie sind sämtlich nicht begründet oder hergeleitet. Warum diese und keine anderen Themen in Themenbereichen gebündelt werden und warum diese und nicht andere zu verbindlichen Themen werden, ist nicht ausgeführt. Inhaltliche Überschneidungen wirken zufällig. Die drei Bauelemente und ihre jeweiligen Stei-

ne stehen eher nebeneinander als dass sie auseinander hervorgehen oder verschiedene Ebenen der Abstraktion bilden. Inwieweit das verbindliche Thema „Miteinander leben“ beispielsweise dem Themenbereich „Islamische Ethik“ entspricht, oder eher eine Verknüpfung der Themenbereiche „Islamische Ethik“ und „Ich und meine Gemeinschaft“ darstellt, bleibt offen.

Die Niedersachsen zeigen in ihren Rahmenrichtlinien, dass sie noch damit beschäftigt sind, den islamischen Religionsunterricht inhaltlich zu bestimmen. Das unverbundene Nebeneinander der Themenbereiche und der verbindlichen Themen legt nahe, dass die LehrplanerInnen die Diskussion um verschiedene Systematisierungsansätze nicht zu Ende geführt haben. Es ist wahrscheinlich, dass sie sich zuerst einmal von bereits vorhandenen Rahmenplänen haben inspirieren lassen. Deutlich bis in die Formulierungen hinein ist die Orientierung des niedersächsischen Textes am 1999 vom Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD) herausgegebenen *Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht*. Für den Aufbau und die Ausgestaltung der 6 Themenbereiche folgen die niedersächsischen Richtlinien dem Lehrplan des Zentralrats und dessen sechs „Lernbereichen“. Die Kategorie der verbindlichen Themen wiederum stammt aus dem Fundus niedersächsischer Rahmenrichtlinien.

Der Fokus des Textes auf der Konstruktion von Unterrichtsgegenständen ist auch daran erkennbar, dass Themen bloß aufgelistet sind, ohne dass ihnen eine Orientierung, eine Richtung oder ein Lernziel mitgegeben ist. So werden zum Thema „Propheten“ in der Spalte „Unterrichtsinhalte“ schlicht die Namen der Propheten aufgeführt. Diese werden dann in „inhaltliche Aspekte“ aufgefächert. Für „Joseph“ beispielsweise kann der Aspekt „Joseph und seine Brüder“ oder „Joseph deutet Träume“ behandelt werden. Ziel oder Richtung des Gegenstands hingegen bleiben offen.

Mit den verschiedenen Strukturansätzen, die sich nicht aufeinander beziehen, wirken die niedersächsischen Richtlinien insgesamt inhomogen und verwirrend. Dass die fehlende Stringenz nicht auf die Anlage des Textes beschränkt bleibt, sondern in die Komposition der Themen hineinreicht, lässt sich am Beispiel der „Islamischen Ethik“ nachzeichnen. Der niedersächsische Text übernimmt diesen Themenbereich vom Lehrplan des Zentralrats. Er ist als Sammelsurium von Normen und Werten angelegt, angefangen bei ganz konkreten Vorschriften für die Körperpflege sowie Gruß- und Anrufungsformeln bis hin zu ethischen Begriffen wie Barmherzigkeit

und Respekt. Der Themenbereich ist schlecht von anderen abgrenzbar und insofern wenig plausibel. Das mag daran liegen, dass über das typisch islamische Regelwerk des Fiqh in Anlehnung an christliche Theologien ein ethischer Kanon gestülpt wurde, ohne eine organische Verbindung zu schaffen. Der Text hat keine Entscheidung darüber getroffen, ob er die Ethik dem Fiqh und somit der Verhaltenslehre, oder der Spiritualität und Theologie zuordnet oder wie er eine innere Logik aus der Schnittmenge beider konstruiert. Vielmehr lässt er die Kategorie der islamischen Ethik unausgebaut am Rande liegen. Als verbindliches Thema wird die islamische Ethik dann nicht mehr aufgegriffen. Ob die Rahmenrichtlinien darin dem Ansatz des *Instituts für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik* (IPD) folgen, Ethik als Perspektive auf alle Themenbereiche zu verstehen, oder ob islamisch begründete Verhaltensweisen und Moralvorstellungen in den lebensweltlich begründeten Themen aufgehen, bleibt rätselhaft. Solche Entscheidungen wie die über die Organisation der islamischen Ethik jedoch sind für die Entwicklung einer Religionsdidaktik fundamental.

Die Strukturmerkmale der Rahmenrichtlinien sollten bis hierher deutlich geworden sein. Im Folgenden geht es um die Frage, welche Unterrichtsgegenstände in den Rahmenrichtlinien besonders hervortreten. Die Charakteristik des Textes entsteht an den Stellen, an denen sich die vom Kultusministerium berufene Lehrplankommission von einer ihrer Vorlagen entfernt und sich in dieser Abgrenzung deutlich positioniert. In dem folgenden Beispiel geht es um den Kern des islamischen Religionsunterrichts, nämlich um die Verortung muslimischer SchülerInnen gegenüber Gott beziehungsweise Allah. Der Zentralrat schreibt in seinem Lehrplan:

„Im Zentrum eines islamischen Religionsunterrichts steht Allah in seiner Beziehung zum Menschen wie zur gesamten Schöpfung [...] Ziel des Unterrichts muß sein, den Schüler zu befähigen, aus dem Glauben heraus und in Verantwortung seinem Schöpfer gegenüber sein eigenes und das Leben der Gemeinschaft zu gestalten, wobei ihm der Koran und die Sunna des Propheten Muhammad (as) Hilfe und Richtschnur sind (ZMD 1999: 3).“

Das Zitat erlaubt drei Schlussfolgerungen:

1. Der Text verwendet nicht das Wort Gott, sondern spricht von Allah. Der Gebrauch des arabischen Wortes Allah statt dessen Übersetzung weist darauf hin, dass eher die Spezifität des is-

- lamischen Gottesbegriffs und nicht seine Universalität betont wird. Die partikulare Seite des Islams als Religion steht für die Lehrplanerinnen des Zentralrats an dieser Stelle im Vordergrund.
2. Allah wird über seine Beziehung zum Menschen und zur Schöpfung insgesamt wahrgenommen. Er bildet keinen Unterrichtsinhalt in sich. Das dokumentiert sich auch darin, dass der Lehrplan des Zentralrats keinen Lernbereich zu Gott definiert, sondern die Beschäftigung mit Allah unter die Glaubensgrundsätze subsumiert. Dies verwirrt zunächst angesichts dessen, dass Allah als Zentrum des Religionsunterrichts beschrieben ist. Dass Allah zwar Zentrum des Unterrichts, aber als Unterrichtsinhalt nicht zentral ist, lässt sich zurückführen auf die für den Islam historische Überzeugung, dass Gott gleichermaßen selbstverständlich Grund des Glaubens wie absolut Anderer ist, dem gegenüber wir ehrfürchtige Distanz wahren. Außerhalb der islamischen Mystik werden Nähe, Liebe und jede Form zärtlicher Gefühle mit Muhammad, dem Menschen und Propheten, verknüpft. Allah ist eher in seiner Funktion für den Menschen denn in seiner Wesenheit Thema des Unterrichts.
 3. Die Beziehung des Menschen zu Allah ist im Lehrplan des Zentralrats zuallererst gestaltet durch die Verantwortung, die der Mensch Allah gegenüber trägt. Aus ihr begründet sich der Auftrag, die Regeln, das Verbotene und das Gebotene, zu erlernen, dem der Zentralrat in seinem Lehrplan oberste Priorität einräumt.

Das niedersächsische Kultusministerium hat die oben zitierte Passage umgeschrieben. In den Rahmenrichtlinien heißt es:

„Im Zentrum des Islam steht der Glaube an Gott (Allah) und die Beziehung zwischen Gott und den Menschen sowie zwischen Gott (Allah) und der gesamten Schöpfung, wie sie im Koran und in der Prophetentradition zum Ausdruck gebracht werden (NK 2003: 4).“

Zunächst einmal definieren die Rahmenrichtlinien hier nicht, wie der Lehrplan des Zentralrats, das Zentrum des islamischen Religionsunterrichts, sondern das Zentrum des Islams schlechthin. Im Unterschied zu seiner Vorlage stellt der Text

1. mit dem Gebrauch der Vokabel Gott die universelle Seite des islamischen Gottesbegriffs in den Vordergrund und führt zu-

- gleich den arabischen Namen Allah weiter mit. Hierfür gibt es viele gute Gründe, zum Beispiel: dass Kinder in ihrer Muttersprache Allah anrufen und der Begriff Name wie Anker ist. Weiterhin gewinnt
2. die Entfaltung des Gottesverständnisses als Voraussetzung für den Glauben Aufmerksamkeit. Muslimische SchülerInnen sollen erfahren, „[...] wie Gott sich selbst erklärt und offenbart hat (NK 2003: 20)“. Die Richtlinien erarbeiten „Gott (Allah)“ als verbindliches Thema. Dafür orientieren sie sich nicht am Lehrplan des Zentralrats. Hier ist stattdessen eher eine Ähnlichkeit zum *Rahmenplanentwurf für den islamischen Religionsunterricht* des *Instituts für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik* (IPD) feststellbar, für den gerade die Zentralität der Beziehung von Gott und Mensch charakteristisch ist und dessen erste beiden Themenkreise „Allah“ und „Schöpfung“ parallel zu den beiden ersten verbindlichen Themen des niedersächsischen Textes „Gott (Allah)“ und „Gottes Schöpfung“ gelesen werden können.
 3. Die Beziehung des Menschen zu Gott ist in den niedersächsischen Richtlinien zuallererst charakterisiert durch die Begriffe Schutz und Leitung, die Gott bietet:

„Sie [die SchülerInnen, I.M.] sollen sich von Gott angenommen fühlen und erkennen, dass Gott den Menschen im Leben und über den Tod hinaus beschützt und begleitet (NK 2003: 14).“

Ein zweiter Themenkomplex zu Gottes Schöpfung thematisiert darüber hinaus den Menschen als Geschöpf, das Verantwortung trägt und verantwortlich ist. Die Beziehung zwischen Gott und Mensch ist auf diese Weise von beiden Seiten her gestaltet.

Neben der Beziehung des Menschen zu Gott bildet die Beziehung der Menschen zueinander die zweite Achse des islamischen Religionsunterrichts. Hierher gehört die Frage, wie die Rahmenrichtlinien muslimische Kinder in Gemeinschaft und Gesellschaft verorten. Welche Aussagen machen sie zu der islamischen Gemeinschaft oder den islamischen Gemeinschaften? Berücksichtigen sie verschiedene islamische Strömungen, also zum Beispiel sunnitische, schiitische und alevitische MuslimInnen sowie verschiedene Rechts- und Theologieschulen? Stellen sie den Islam als Einheit dar oder bilden sie ihn in seinen kulturspezifischen Ausprägungen ab?

Wie die erste Systematik zur Konstruktion von Unterrichtsgegenständen gezeigt hat, definieren die Rahmenrichtlinien den Kern-

bereich der islamischen Religion als bestehend aus 6 Glaubensaus sagen und 5 Säulen. Der Islam erscheint in den 6 Glaubensartikeln als der eine, für alle MuslimInnen gleiche. Zugleich expliziert der niedersächsische Text, dass

„die Muslime [...] sich aber in der Ausgestaltung der fünf Säulen und in deren Umsetzung für das praktische Glaubensleben [unterscheiden] (NK 2003: 5)“.

Die Rahmenrichtlinien definieren das Wissen um die Auslegungs untersciede unter MuslimInnen und die Achtung vor diesen Unterschieden als Unterrichtsziele. Die vom Zentralrat übernommenen Lernbereiche sind zu diesem Zweck durch kleine Korrekturen und Ergänzungen über die sunnitische Orthodoxie hinaus geöffnet worden. So ist aus dem Unterrichtsgegenstand „Die Moschee“ des ZMD-Lehrplans in den niedersächsischen Richtlinien der Gegen stand „Gebets- und Andachtsstätten“ geworden. Auf diese Weise sind alevitische Cem-Häuser einbezogen. Mit der gleichen Absicht wurde für die Themen „Gebet“, „Fasten“, „Sozialabgaben“ und „Pil gerfahrt“ jeweils der Aspekt „Formen und Praktiken bei Sunnit en, Schiiten und Aleviten“ hinzu genommen.

Die Vorstellung, dass MuslimInnen eine Lehre teilen und sich hinsichtlich ihrer Glaubenspraxis unterscheiden, ist ein bestimmendes Argument der niedersächsischen Rahmenrichtlinien. Die Entscheidung zur Unterscheidung von Sunna, Schia und Alevitentum ist durchaus bemerkenswert. Muslimisch verantwortete Lehrtexte wie der des *Zentralrats der Muslime in Deutschland*, des *Instituts für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik* oder der *Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich* (IGgiÖ) weisen sämtlich für die Darstellung religiöser Strömungen eine Leerstelle auf. Die HerausgeberInnen dieser Texte haben sich dafür entschieden, die Einheit der Gemeinschaft zu fokussieren, anstatt Unterschieden einen Raum oder gar historische Tiefe und eine politische Dimension zu geben. Dies führt dazu, dass der Islam in den Lehrtexten ohne Kultur und Geschichte bleibt und auf ein wahres Gesicht, eine reine Lehre, reduziert ist.

Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien verorten die Kinder in der muslimischen Gemeinschaft und zugleich in einer ihrer Strömungen, ohne jedoch ihren ethnisch-kulturellen Hintergrund zu berücksichtigen. Mehr noch, der Text zeigt – wie alle mir bekannten Lehrtexte für islamischen Religionsunterricht in Europa – die Tendenz, den Islam zu dekulturieren, ihn von Traditionalismen zu

befreien, mit dem Ziel, ihn zu vereinheitlichen und zu einer Religion in Deutschland zu machen. Die ethnisch begründeten Gemeinschaften, die den lebensweltlichen Hintergrund der meisten SchülerInnen bilden, bleiben zugunsten der religiösen Gemeinschaft außer Acht. Zwar ist neben Freunden, der Klassengemeinschaft und der Gesellschaft als Gemeinschaft von Muslimen und Nichtmuslimen auch die Familie als Unterrichtsinhalt aufgeführt. Ihre ethnische Zugehörigkeit jedoch ist ausgeklammert. Und diese Leerstelle ist zudem normativ-theologisch begründet:

„Sie [die SchülerInnen, I.M.] erfahren, dass die unmittelbare Beziehung des Einzelnen zu Gott das eigentlich Verbindende der Muslime darstellt und dass Hautfarbe, Herkunft und sozialer Status dem gegenüber zurücktreten (NK 2003: 6).“

Den Unterrichtsinhalten wie jedem Argument eines Lehrtextes zugrunde liegen unausgesprochene weil selbstverständliche Grundannahmen über die Ordnung der Welt. Sie der Diskussion zugänglich zu machen ist Aufgabe der rekonstruktiven Analyse. Deshalb lautet die nun folgende Frage, welche grundlegenden Klassifikationen die Rahmenrichtlinien enthalten und welche Logik, also welche Konventionen die Klassifikationen je hervorbringen.

Die Rahmenrichtlinien begründen ein konfessionell organisiertes Unterrichtsfach, das sie aus der Unterscheidung von Wir und Ihr heraus gestalten. Das Wir bezeichnet das muslimische Selbst, das Ihr die nichtmuslimischen Anderen. Analog zu Wir und Ihr steht also das Begriffspaar islamisch und nichtislamisch. Mithilfe dieser Klassifikation wird die eigene Identität charakterisiert und Gemeinschaft gebildet. Die Differenz zum Anderen ist über die Konzepte Toleranz und Respekt organisiert. Die Klassifikation islamisch – nichtislamisch und ihre Analogie muslimisch – nichtmuslimisch wird weiter ausgestaltet durch die Unterscheidung von Mehrheit und Minderheit. Hierzu entwickeln die LehrplanerInnen den Unterrichtsgegenstand „Die Gemeinschaft der Muslime in der Welt – Länder, in denen sie in der Mehrheit/in der Minderheit sind“. Das Eigene ist somit zuallererst dadurch gekennzeichnet, dass es das Islamische und in Deutschland eine Minderheit ist. Nur die Untersuchung der Unterrichtspraxis könnte Hinweise darauf liefern, wie Kinder sich aufstellen, wenn sie in einer Minderheit verortet werden und wie die Anderen aufgestellt sind, wenn sie als Nicht-MuslimInnen, also negativ-defizitär bezeichnet sind.

Die Unterscheidung in islamisch und nichtislamisch zeigt sich im Text vor allem als Gegenüberstellung. Darin wird zuerst das Eigene dargestellt und dann das Andere angehängt. Andere Religionen sind nicht als eigenständige Traditionen dargestellt, sondern immer in Relation zum Eigenen gesetzt. Das Format der Gegenüberstellung dominiert jedoch nicht nur die Darstellung des Islams und anderer Religionen, sondern auch die Darstellung innermuslimischer Differenz. Die Unterscheidung von Wir und Ihr bezieht sich innermuslimisch auf die von SunnitInnen und anderen islamischen Strömungen. Die sunnitische Praxis wird zuerst dargestellt und andere Gemeinschaften mit ihrer jeweiligen Praxis dann als Abweichung von der Regel. Das Verhältnis MuslimInnen – NichtmuslimInnen und das Verhältnis SunnitInnen – andere islamische Strömungen ist spiegelverkehrt angelegt: Sind die MuslimInnen insgesamt in Deutschland in der Minderheit, so sind SunnitInnen innermuslimisch in der Mehrheit. Das Verhältnis der Mehrheit zur Minderheit jedoch ist mehr als ein bloßes Mengenverhältnis. Macht- und Dominanzansprüche auf der einen und defensive Abgrenzung auf der anderen Seite sind in dieser Form der Gegenüberstellung angelegt.

Die Konstruktion von Bildungszielen in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien

Die Analyse der Konstruktion von Unterrichtsgegenständen in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien müsste eigentlich in die Frage münden, auf welche Bildungsziele hin die Unterrichtsgegenstände organisiert sind. Da jedoch der niedersächsische Text versäumt, die Unterrichtsgegenstände zu richten, bleiben sie isoliert von den abstrakt und vorab formulierten Bildungszielen. Die LehrerInnen müssen die Ziele selbstständig auf die Unterrichtsgegenstände anwenden. Als Aufgaben des islamischen Religionsunterrichts werden die Beschäftigung mit existentiellen Fragen und die altersgemäße Auseinandersetzung mit der eigenen Religion, ihrer Tradition und Geschichte genannt (NK 2003: 4).

Schlüsselbegriffe der hier formulierten Aufgaben sind Auseinandersetzung und Beschäftigung. Die Auseinandersetzung lässt das Ergebnis offen. Dazu korreliert die Erziehung zu (religiöser) Mündigkeit und Eigenverantwortlichkeit als übergeordnete Ziele des Schulversuchs. Der Unterricht soll zu Fragen des Glaubens hin-

führen, nicht aber in die Glaubenspraxis einführen oder sie im Unterricht aktualisieren. Der niedersächsische Text unterscheidet hierfür die Ebene der Reflexion vom praktischen Glaubensvollzug. Die Reflexion ist als Schutz gedacht. Die Richtlinien betonen, dass es

„[...] im Unterricht um die Begegnung mit Glaubenserfahrungen und Glaubenspraxis und um deren Reflexion [geht]; der Unterricht ist nicht der Ort des praktischen Glaubensvollzugs (NK 2003: 6).“

Anders will der Lehrplan des Zentralrats zum Glauben erziehen. Zu diesem Zweck stellt er für den Lernbereich Koran die folgende Aufgabe:

„Die Wirkung der koranischen Sprache auf Gefühl und Unterbewußtsein des Menschen soll genutzt und gefördert werden durch arabische Rezitationen des Originaltextes (ZMD 1999: 5).“

Der niedersächsische Text formuliert das einschulende Ziel in ein reflektierendes um:

„Um die Wirkung der Sprache des Koran auf das Gefühl und das Gemeinschaftsgefüge von Menschen zu *verdeutlichen*, kann der Originaltext in arabischer Sprache auszugsweise und exemplarisch dargeboten werden [Hervorhebung I.M.] (NK 2003: 7).“

Die niedersächsischen LehrplanerInnen beschreiben ganz explizit, welche Entwicklung es zu vermeiden gilt, und zwar in folgender Weise:

„Eine blinde Übernahme und unreflektierte Imitation traditioneller Formen der Glaubenspraxis ebenso wie eine fraglose Auseinandersetzung mit den mündlichen und schriftlichen Überlieferungen sollen ausgeschlossen werden (NK 2003: 4).“

Dass die Rahmenrichtlinien dieses Ziel, eher im Wortlaut einer Prävention denn als Bildungsziel formuliert, explizieren, weist darauf hin, dass sie der Problematik eine Schlüsselrolle zusprechen. Von hier aus begründet sich der Fokus auf die reflexive Ebene und das Zurückdrängen der glaubenspraktischen Dimension aus dem Unterricht. Als Methode und didaktisches Prinzip zur Überwindung einer „blinden Übernahme und unreflektierten Imitation“ verstehen

die Rahmenrichtlinien die Korrelation. Als kritische und produktive Wechselbeziehung zwischen Glaubensüberlieferung und Erfahrung des heutigen Menschen soll die Korrelation dafür sorgen, dass die Kinder traditionelle Haltungen – ihrer Eltern – kritisch befragen. Wie aber kann der islamische Religionsunterricht angesichts dieser Aufgabenstellung eine Kontinuität zu den Wissens- und Glaubensbeständen der Elterngeneration oder mindestens einen Anschluss an diese herstellen? Wenn Kinder Teile eines familiären Systems und aus diesem nicht herauszulösen, sondern in diesem zu stärken sind, ist es erforderlich, neben der religiösen auch die ethnische Zugehörigkeit wertzuschätzen. Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts müsste folglich sein, dem Islam nicht nur als Religion, sondern auch als Kultur Raum zu geben, so dass Kinder lernen, die biografischen Erfahrungen der Eltern zu reflektieren und zu würdigen, sich selbst jedoch eine eigene Perspektive zuzugestehen.

Die Literatur zum zeitgenössischen Islam zeigt, dass der Abbruch von Traditionen, die Islamisierung von Wissen und die Interpretation des Islams als Religion globale und nicht auf die Migration beschränkte Phänomene sind. Sie zeigt außerdem, dass sie die Individualisierung vor den Quellen und originelle Interpretationen, aber auch Willkür nach sich ziehen. Die Frage ist, wie sich der Religionsunterricht angesichts dieser Entwicklung verortet: Ob er den ohnehin sich vollziehenden Traditionsabbruch und die Individualisierung fördert oder aber die Kinder auch als Teile ihrer kulturellen Systeme wahrnimmt.

Die AutorInnen des niedersächsischen Rahmenplans jedenfalls setzen in ihrem Text die Dekulturation des Islams als Weg zu Modernisierung und Adaption wie auch als Mittel der Individualisierung von Religiosität selbstverständlich voraus. Ich möchte anregen, diese unausgesprochene Selbstverständlichkeit in den Blick zu nehmen, zwei Schritte zurückzutreten und erst einmal zu diskutieren, wie das Verhältnis von Religion und Kultur und das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft in Bezug auf den Islam hier und heute angelegt ist und gestaltet werden kann. Vielleicht kommt diese Diskussion im Rahmen einer Reflexion bisheriger Unterrichtserfahrungen in Gang. Denn hier, im Wissen um die Lebenswelten muslimischer Kinder, liegt für mich der Ausgangspunkt der Diskussion. Die Unterrichtspraxis zeigt, dass interreligiöse, interkulturelle und interethnische Konflikte und Potentiale der SchülerInnen nur analytisch oder normativ zu trennen sind, in

der Wirklichkeit aber dauerhafte Bindungen eingehen: Wenn ein Kind kurdischer Herkunft auch nach drei Jahren Teilnahme am islamischen Religionsunterricht den Wunsch nach einem kurdischen Propheten nicht aufgibt. Oder wenn einem Jungen nicht ausgeredet werden kann, dass es nicht die Deutschen waren, die Muhammad in Mekka bekämpft und verfolgt haben. Alle LehrerInnen berichten von Beispielen hartnäckiger Verknüpfung ethnischer und religiöser Ordnungen.

Die Rahmenrichtlinien haben zunächst einmal die Grundlage dafür geschaffen, dass sich an niedersächsischen Schulen eine Praxis des islamischen Religionsunterrichts etablieren kann. Die zweite Generation der Richtlinientexte wird diese Praxis dann aufgreifen und abbilden müssen.