

Islamwissenschaftliche Thesen zum islamischen Religionsunterricht

MICHAEL KIEFER UND IRKA-CHRISTIN MOHR

Nahezu alle gesellschaftlichen Akteure wollen die schulische Integration des Islams und fordern die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts. Jedoch können gemeinsam getragene Absichtserklärungen zur Einführung eines islamischen Religionsunterrichts nicht darüber hinwegtäuschen, dass staatliche und muslimische Akteure Religion zu unterschiedlichen Zwecken mobilisieren.

Spätestens seit der Einberufung der *Deutschen Islamkonferenz* (DIK) steht der islamische Religionsunterricht ganz oben auf der Agenda der Innen- und Bildungspolitik. Ungeachtet der jeweiligen politischen Ausrichtung fordern mittlerweile alle demokratischen Parteien in Bund und Ländern, islamische Verbände und auch die Kirchen die Einführung eines ordentlichen islamischen Religionsunterrichts, der uneingeschränkt den Bestimmungen des Art. 7 Abs. 3 GG entspricht (Sonderfall Berlin).

Da bislang auf der Länderebene keine Ansprechpartner auf muslimischer Seite zur Verfügung stehen, die unstrittig die Voraussetzungen einer Religionsgemeinschaft erfüllen, führen mittlerweile alle Bundesländer mit nennenswerter muslimischer Wohnbevölkerung (Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein) Schulversuche mit den Bezeichnungen Islamkunde, Islamunterricht oder islamischer Religionsunterricht durch, die mittelfristig zu einem ordentlichen Religionsunterricht führen sollen.

Die Erklärungen zum islamischen Religionsunterricht können jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Akteure unterschiedliche Ziele verfolgen. Staatliche Akteure, allen voran der Vorsitzende der Deutschen Islamkonferenz, Innenminister Wolfgang Schäuble, befürworten einen islamischen Religionsunterricht vor allem als Instrument der Extremismusprävention. Der Islamunterricht soll so genannten Hasspredigern das Wasser abgraben und zu einer „Liberalisierung der Religionsausübung in den Moscheen führen“ (Fokus-Online 13.03.08).

Darüber hinaus wird die integrative Funktion hervorgehoben. Musliminnen und Muslime sollen in deutscher Sprache die Grundlagen ihrer Religion kennen lernen, damit sie in einer werteplural orientierten Gesellschaft dialogfähig sind. Für die Vertreter der islamischen Verbände, die im *Koordinierungsrat der Muslime* (KRM) zusammengeschlossen sind, ist die Forderung nach einem islamischen Religionsunterricht Teil der Bemühungen um die staatliche Anerkennung als Religionsgemeinschaft. Die Etablierung eines ordentlichen islamischen Religionsunterrichts wäre gleichbedeutend mit der Institutionalisierung islamischer Religionsgemeinschaften auf Länderebene. Damit einhergehen würden mittelfristig erhebliche Befugnisse bei der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts, der Lehrerauswahl und der Berufung von Hochschullehrern für die Lehrerausbildung. Die Auseinandersetzung um den Münsteraner Theologen Mohammed Kalisch zeigt, dass die islamischen Verbände die gleiche Machtfülle anstreben wie sie z. B. der katholischen Kirche durch das *nihil obstat* gegeben ist.

Der Prozess der Ausdifferenzierung muslimischer Gemeinschaften in Deutschland hat bislang zwei Religionsunterrichte für muslimische Kinder hervorgebracht: Einen alevitischen Religionsunterricht und einen islamischen Religionsunterricht. Für die Zukunft sind weitere Religionsunterrichte für muslimische Kinder denkbar.

Die Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht wie für die Islamkunde organisieren den Islam mindestens für die Grundschule in seiner sunnitischen Ausprägung, sowohl hinsichtlich der religiösen Praxis als auch für die Glaubenslehre. Die Texte enthalten keine Hinweise auf einen gesamtislamischen, überkonfessionellen didaktischen beziehungsweise zunächst einmal theologischen Ansatz, der die Schia, das Alevitentum oder gar die Ahmadiya berücksich-

tigen könnte. Stattdessen dominiert die Meinung der sunnitischen Mehrheit. Die Darstellung des Islams als homogenes Lehrgebäude in der Grundschule steht einer Vielfalt und Ausdifferenzierung auch sunnitischer Gemeinschaften und Lebenswelten gegenüber. Die sunnitische Organisation des Islams für den islamischen Religionsunterricht hat dazu beigetragen, dass die *Alevitische Gemeinde* (AABF) sich seit 2001 als eigenständige religiöse Tradition innerhalb des Islam aufstellt und in einigen Bundesländern einen alevitischen Religionsunterricht beantragt hat. Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen haben im Schuljahr 2007/2008 mit der Einführung eines alevitischen Religionsunterrichts im Sinne des Art. 7 Abs. 3 GG begonnen. Ein ähnlicher Weg zeichnet sich für die schiitischen Gemeinden ab. Im März 2009 gründeten 110 schiitische Gemeinden den Dachverband *Islamische Gemeinschaft der schiitischen Gemeinden Deutschlands*. Seinem Selbstverständnis nach ist der Verband eine Religionsgemeinschaft im Sinne des Art. 140 GG und damit auch Ansprechpartner für einen schiitischen Religionsunterricht. Ein islamischer Religionsunterricht für alle islamischen Strömungen, wie er lange Zeit von den Kultus- und Schulbehörden der Länder angestrebt wurde, ist durch diese Fakten obsolet geworden. Langfristig könnten sich außerdem, in Analogie zu der Ausdifferenzierung der jüdischen Gemeinden in orthodoxe und liberale, neben dem sunnitischen Verbandsislam liberale muslimische Gemeinden und Organisationen etablieren. Es ist durchaus denkbar, dass diese einen weiteren islamischen Religionsunterricht beantragen und damit das vorhandene Spektrum der Religionsunterrichte für muslimische Kinder erweitern würden.

Die religionspädagogische und -didaktische Reflexion der Praxis des Islamunterrichts und die Systematisierung der Unterrichtserfahrungen haben erst begonnen. Die Lehrerinnen und Didaktiker stecken noch tief in der Praxis.

Die Ergebnisse der Forschung zur islamischen Religionsdidaktik lassen sich darin zusammenfassen, dass

1. die Diskussion um eine islamische Religionspädagogik und -didaktik aus der Unterrichtspraxis und den unmittelbar aus ihr erwachsenden Aufgabenstellungen heraus geführt wird.
2. die Gegenstände einer islamischen Religionsdidaktik noch nicht diskutiert sind.
3. die im Unterricht angewandten Methoden in der Grundschule

überwiegend der Grundschuldidaktik und in der Sekundarstufe I und II überwiegend angrenzenden Fächern wie den anderen Religionsunterrichten und den Fächern der Werteerziehung entnommen werden. Die Lehrerinnen und Lehrer wählen jedoch nicht nur Methoden, Materialien und Geschichten aus dem Fundus anderer Fächer aus, sondern entscheiden im Zuge dessen auch, an welchen Stellen die Instrumente ungeeignet oder sogar als unislamisch zu bewerten sind.

4. die Reflexion von Prämissen und Zielen in der Diskussion bisher randständig ist. Viele Autorinnen und Autoren beispielsweise klären nicht, welches Menschenbild sie einer islamischen Religionspädagogik zu Grunde legen. Andere leiten aus dem koranischen Begriff *fītra* die problematische Annahme ab, dass der Mensch quasi naturwüchsig zur richtigen, will heißen islamischen Gotteserkenntnis gelangt.
5. im Zentrum der Diskussion die Themenfindung und ihre theologische wie pädagogische Begründung sowie die Auswahl geeigneter Methoden und Lernmittel stehen. Vom didaktischen Dreieck: Inhalte, Methoden und Ziele werden derzeit überwiegend die Inhalte und Methoden diskutiert. So geht es bei der Konstruktion von „*aḥlāq*“ oder „islamischen Verhaltensweisen“ beispielsweise vordergründig um die Zusammenstellung von Gegenstandsbereichen beziehungsweise Themenfeldern für den Unterricht. Unsichtbar und unberücksichtigt bleibt in der Diskussion hingegen, dass mit der Organisation von islamischen Inhalten auch Entscheidungen über Unterrichtsziele einhergehen. Wenn also Lehrpläne die *aḥlāq* oder Ethik nicht als separaten Themenbereich benennen, sondern sie stattdessen als Bestandteil jeder Auseinandersetzung konstruieren, wenn sie betonen, die Grenze für ein Miteinander liege nicht zwischen Religionen, sondern zwischen Gemeinschaften mit unvereinbaren ethischen Normen, dann wird darüber deutlich, dass sie die *aḥlāq* nicht als partikular islamisch, sondern als universell verstehen, im Unterschied zu Lehrplänen wie dem des Zentralrats der Muslime in Deutschland (ZMD), der mit „islamischen Verhaltensweisen“ einen partikularen Kodex in den Vordergrund stellt.
6. die Studienordnungen der neu eingerichteten Fächer (islamische Religionspädagogik in Osnabrück und islamische Religionslehre in Erlangen) orientieren sich zunächst an den islami-

schen Wissenschaften in der Form, in der sie als klassisch oder kanonisch gelten. Die Transformation dieser klassischen Disziplinen für eine europäisch-islamische Religionsdidaktik ist noch nicht geleistet. Ihr nähern sich die Akteure von zwei Seiten: Die Lehrerinnen und Lehrer nehmen den Weg über Methoden und Lernmittel, und transformieren im Zuge dessen Inhalte. Eine theologische oder allgemeine eine islamisch-wissenschaftliche Debatte trauen sie sich fachlich in der Regel nicht zu. Dies ist zukünftig Aufgabe der WissenschaftlerInnen: islamische Inhalte pädagogisch zu begründen.

Die Auswahl von Inhalten für Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien sowie die damit einhergehende Auswahl islamischer Quellentexte erfolgen bislang nicht auf der Grundlage überprüfbarer Kriterien.

Die Frage, wie der Unterricht zu seinen islamischen Inhalten gelangt, lässt sich über die Analyse von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien nicht beantworten. Die bislang vorgelegten Lehrpläne konzentrieren sich ohne Begründung auf die sunnitische Formel 6+5. Gemeint sind damit die sechs Glaubensgrundsätze¹ und die fünf Säulen des Islams². Die vielfältigen lokalen und regionalen Ausdrucksformen islamischer Kultur, die in einem erheblichen Ausmaß die Lebenswelt der hier lebenden Muslime prägen, werden kaum oder nicht berücksichtigt. Man könnte auch sagen: Der Islam wird im Prozess der curricularen Formierung weitgehend auf einen angenommenen sunnitischen Grundkonsens reduziert und damit dekulteriert.

Die Lehrpläne schweigen jedoch nicht nur über den Prozess der Konstruktion von Unterrichtsgegenständen. Mit Ausnahme des nordrhein-westfälischen Lehrplans für Islamkunde klären sie auch nicht ihre Haltung zu den islamischen Quellen Koran und Sunna. Diese sind zwar sowohl als Unterrichtsgegenstände wie auch als Lernmittel aufgeführt, Kriterien für die Auswahl, die Interpretation und den praktischen Umgang mit den beiden wichtigsten islamischen Quellen jedoch geben die Lehrpläne den Lehrkräften nicht

-
- 1 Der Glaube an: Allah (den Einen Gott), seine Engel, seine Bücher, seine Gesandten, das Jüngste Gericht, die göttliche Vorsehung.
 - 2 Glaubensbekenntnis (šahāda), rituelles Gebet (salāt), Almosensteuer (zakāt), Fasten im Monat Ramadan (saum), Pilgerfahrt nach Mekka (hajj).

an die Hand. Ebenso wenig enthalten die Texte Aussagen darüber, in welcher Form islamische Quellentexte in den Unterricht eingebracht werden sollen. Die didaktische Diskussion bleibt weitgehend den Praktikerinnen und Praktikern überlassen. Lehrende fragen sich beispielsweise, ob sie Koransuren in kindgerechten Übersetzungen beziehungsweise Interpretationen im Unterricht einsetzen dürfen. Da viele Lehrkräfte über keinerlei fundierte Kenntnisse des *tafsīr* verfügen, werden Modifikationen und Kürzungen koranischer Suren zumeist dem Literalsinn nach vorgenommen. Die hierbei erzielten Ergebnisse können dabei durchaus der heterogenen exegesischen Tradition widersprechen. Deutlich wird diese Problematik beispielsweise in der Auslegung der Sure 2:256 „In der Religion gibt es keinen Zwang (d. h. man kann niemand zum (rechten) Glauben zwingen) (Paret 1989)“. Der Vers gilt gemeinhin als Beleg für die innere und äußere Toleranz des Islam. Außer Acht gelassen wird hierbei, dass bereits der Anschlussvers 2:257 „Sie (d. h. die Ungläubigen) werden Insassen des Höllenfeuers sein und (ewig) darin verweilen (Paret 1989)“ ein diametral entgegengesetztes Textverständnis nahe legt.

Andere Fragen wiederum sind in der Debatte noch gar nicht angekommen, beispielsweise bezüglich Standards für die Präsentation von Suren oder Hadith-Zitaten: Dürfen Koranzitate fragmentarisch und dekontextualisiert dargeboten werden? Werden sie zur Rezitation oder zum Auswendiglernen angeboten? Werden sie im Original und in einer Übersetzung verwendet?

In dem gerade entstehenden Forschungsfeld der islamischen Religionspädagogik in Europa übernimmt die Islamwissenschaft die Aufgaben einer Bezugswissenschaft für den islamischen Religionsunterricht und andere Institutionen islamischer Bildung.

Die Praxis des islamischen Religionsunterrichts ist dem Aufbau seiner Bezugswissenschaften, der islamischen Religionspädagogik und der islamischen Theologie, an deutschen Hochschulen vorausgegangen, in Nordrhein-Westfalen um zirka 15 Jahre, in Niedersachsen immerhin um zirka fünf Jahre. Das akademische Personal der neuen Lehrstühle kommt in den meisten Fällen aus der Islamwissenschaft. Zugleich hat die Islamwissenschaft, zunächst in Stellvertretung, die Aufgaben einer Bezugswissenschaft wahrgenommen: IslamwissenschaftlerInnen sitzen in Lehrplankommissionen, sie erteilen als Quereinsteiger Islamunterricht, sie sind in der Weiter-

bildung von Lehrkräften tätig, sie erarbeiten Studienordnungen für die universitäre Ausbildung von LehrerInnen, und sie publizieren zu islamischer Bildung und Erziehung. Über ihre vielfältigen Aufgaben als Bezugswissenschaft hat die Islamwissenschaft jedoch nicht nur in Stellvertretung der „echten“ Bezugswissenschaften notwendige Hilfestellung geleistet. Es ist vielmehr deutlich geworden, dass sie als Religionswissenschaft auch zukünftig, und parallel zu der generellen Entwicklung in der Religionspädagogik hin zu religionswissenschaftlichen Ansätzen, für den Forschungsbereich der islamischen Religionspädagogik eine Rolle spielen wird. Wie das Forschungsprojekt zur islamischen Religionsdidaktik gezeigt hat, hat die islamwissenschaftliche Perspektive das Potential, im Sinne einer Begleitwissenschaft die Prozesse der Institutionalisierung des Islams zu reflektieren und in die gesellschaftliche und innermuslimische Diskussion um die Frage, auf welche Weise der Islam in die deutsche Schule übersetzt werden kann oder sollte, einzuspeisen.

Die islamwissenschaftliche Systematisierung und Charakterisierung der didaktischen Diskussion bietet den Akteuren eine Ebene der Reflexion und die Möglichkeit zur Korrektur, beispielsweise im Rahmen der Frage, ob es pädagogisch und islamisch-theologisch plausibel ist, den Islam in der Grundschule unter die 6+5 zu subsummieren, oder hinsichtlich der Frage, was unter Kategorien wie islamischer Geschichte und Geschichtlichkeit verstanden werden soll. Diese Thesen verstehen sich deshalb auch als Plädoyer für die Einbindung der Islamwissenschaft in die Ausbildung von LehrerInnen (und Imamen).

