

Das rituelle Fasten zwischen Normativität und Selbstbestimmung: Religionspädagogische und didaktische Perspektiven

Said Topalović

1. Das Fasten im Lichte gegenwärtiger Herausforderungen

Das rituelle Fasten (*ṣiyām*) gehört zum wesentlichen Ausdruck islamisch-religiöser Praxis. Es zählt zu den religiösen Pflichten (*farā'id*) und zu den fünf sogenannten Säulen des Islams (*arkān al-islām*). Auch wenn es besonders mit spirituellen, ethischen und sozialen Dimensionen islamischer Glaubens- und Praxislehre in Verbindung steht, scheint in den letzten Jahren vor allem seine normative bzw. bildungsrechtliche Dimension in den Fokus geraten zu sein.

Das Fasten beanspruchte im schulpädagogischen und schulrechtlichen Diskurs während der vorangegangenen Jahre aufgrund des Zusammenfalls des Fastenmonats Ramadan mit den Sommermonaten einen größeren Platz.¹ In zahlreichen Medienberichten konnte über Diskurse und Spannungen im Zusammenhang mit dem Monat Ramadan bzw. mit dem Fasten gelesen werden. So haben Lehrkräfte bei muslimischen Schüler:innen Beobachtungen gemacht, die in direktem Zusammenhang mit dem Ramadan bzw. mit dem Fasten stehen und sich in ihren Wahrnehmungen auf Bildungsprozesse auswirken (können), wie etwa Aufmerksamkeitsdefizite, mangelnde Konzentration bei Klassenarbeiten bzw. Klausuren, Fernbleiben vom Sportunterricht und von Klassenfahrten.² Gleichzeitig gab

-
- 1 Weil im Islam nach Mondjahren gerechnet wird, fällt der Ramadan der Reihe nach in jede Jahreszeit. Während die Fastenzeit im Winter z. B. etwa neun Stunden dauert, kann sie sich in den Sommermonaten bis auf ca. achtzehn Stunden erstrecken. Somit sind die nachfolgend angeführten Diskussionen v. a. in den Sommer und weniger in den Herbst- bzw. Wintermonaten zu beobachten, da besonders der Verzicht auf Flüssigkeit im Sommer mit Dingen wie Konzentrationsmängeln und körperlichen Schwächen in Verbindung gebracht wird.
 - 2 Siehe exemplarisch: Mechthild Klein, „Ramadan in der Schule/Fasten bis zum Umfallen“, in: *Deutschlandfunk Online*, 6.5.2019, deutschlandfunk.de/ramadan-in-der-schule-fasten-bis-zum-umfallen.886.de.html?dram:article_id=447790; Lara Jäckel und Franca Quecke, „So gehen Schulen mit fastenden Kindern um“, in: *Spiegel*

es Berichte, die positive Erfahrungen aufzeigen und die gekennzeichnet sind durch offene Kommunikation und eine gemeinsame Suche nach Lösungen zwischen den Lehrkräften, den muslimischen Schüler:innen und den Eltern.³

Die mit dem Fasten zusammenhängenden religionspädagogischen Herausforderungen sind sowohl bildungsrechtlicher als auch theologischer Natur und berühren darüber hinaus die Didaktik des islamischen Religionsunterrichts. So hat die Deutsche Islam Konferenz im Jahr 2009 eine Handreichung zum Umgang mit religiös begründeten schulpraktischen Fragen veröffentlicht, in der auch das Fasten thematisiert wird. Rechtlich gesehen, so heißt es dort,

[...] ist es den Schülerinnen und Schülern als Ausdruck ihrer Religionsausübungsfreiheit aus Art. 4 GG unbenommen, auch in der Schule zu fasten und auf Nahrung und Getränke zu verzichten.⁴

Gleichzeitig seien die Schüler:innen aber auch im Ramadan verpflichtet, den schulischen Aufgaben und Bildungszielen nachzukommen. Die Deutsche Islam Konferenz plädiert demnach für „flexible Lösungen“, die weder die Religionsfreiheit noch den Bildungsprozess der Schüler:innen beeinträchtigen.⁵

In der islamischen Rechtslehre (*uṣūl al-fiqh*) ist die Religionsmündigkeit nicht unbedingt an ein bestimmtes Alter gebunden. Als Orientierungs-

Panorama, 14.5.2019, spiegel.de/lebenundlernen/schule/ramadan-im-klassenzimmer-so-gehen-schulen-mit-fastenden-schuelern-um-a-1267169.html; Mansur Seddiqzai, „Fasten, immer weiter fasten“, in: *Zeit Online*, 12.6.2018, zeit.de/gesellschaft/schule/2018-05/ramadan-schule-religion-fasten-gruppenzwang-leistung/komplettansicht; Christoph Kluge, „Lehrer sind ratlos: Immer mehr Kinder fasten an Ramadan“, in: *Der Tagesspiegel Online*, 9.5.2019, tagesspiegel.de/berlin/lehrer-sind-ratlos-immer-mehr-muslimische-kinder-fasten-an-ramadan/24322782.html, letzter Abruf stets am 24.3.2022.

- 3 Siehe exemplarisch: Saskia Döhner, „Fastende Schüler belasten Schulalltag nicht“, in: *Hannoversche Allgemeine*, 19.5.2019, haz.de/lokales/hannover/fastende-schueler-belasten-schulalltag-nicht-DMHFX5KXQOXGAOKEL3CAMOQFRQ.html; Bernd Hecke, „Beim Thema Ramadan an der Schule hilft es, auch einmal Vorurteile zu fasten“, in: *Kleine Zeitung*, 20.5.2019, kleinezeitung.at/steiermark/5631040/Fasten-de-Schueler_Beim-Thema-Ramadan-an-der-Schule-hilft-es-auch; Dunja Ramadan, „Fasten während der Schulzeit? ‚Das war schon hart‘“, in: *Süddeutsche Zeitung*, 26.6.2017, sueddeutsche.de/bildung/muslimische-schueler-fasten-waehrend-der-schulzeit-das-war-schon-hart-1.3557676, letzter Abruf stets am 15.5.2022.

- 4 Deutsche Islam Konferenz, *Religiös begründete schulpraktische Fragen: Handreichung für Schule und Elternhaus*, Berlin 2009, S. 9 f.

- 5 Ebd., S. 10.

merkmale gelten neben der geistigen Reife u. a. bestimmte körperliche Reifungsprozesse.⁶ Weil das Alter demnach leicht variabel ist, kann die konkrete Ausgestaltung des Fastens von Fall zu Fall unterschiedlich sein und bedarf individueller Bewertung bzw. persönlicher Entscheidung. Die Erfahrung zeigt, dass manche jungen Menschen problemlos und ohne größere Schwierigkeiten das Fasten im Ramadan praktizieren können, während sich andere schwer damit tun. Genauso werden bestimmte vom Fasten befreiende Ausnahmen innerhalb der Rechtslehre kontrovers diskutiert. Eines hält der Koran allerdings klar fest: Wer aus entsprechenden Gründen dem rituellen Gebot des Fastens im Ramadan nicht nachkommen kann (z. B. aufgrund von Krankheit oder Reise), dem stehen verschiedene Kompensationsmöglichkeiten offen wie etwa das Nachholen der Fastentage zu einem späteren Zeitpunkt oder die Speisung von Armen (Koran 2:184). Wichtig ist dabei auch festzuhalten, dass nur diejenigen, die das Fasten ohne gesundheitliche Schäden vollziehen können, zu diesem Gebot auch verpflichtet sind.⁷

Den Fokus nur auf normative Fragen zu legen, führt häufig dazu, dass andere Dimensionen des Fastens (v. a. die ethische und spirituelle) außen vor bleiben. Dies wiederum kann sich auf die Lebenswelt junger Menschen auswirken, die laut den Erfahrungsberichten von Islamlehrkräften solche und ähnliche Fragen oft auf die *ḥarām-ḥalāl*-Ebene reduzieren, auf der es darum geht, Religion und religiöse Praxis in erster Linie unter technischen und funktionalen Gesichtspunkten zu betrachten und weniger im Sinne einer reflektierten und selbstbestimmten Ausübung.

Schließlich und damit zusammenhängend ist das Spannungsfeld zwischen normativer und selbstbestimmter religiöser Praxis auch eine didaktische Herausforderung. Dies bezieht sich vor allem auf die Frage der Gestaltung des islamischen Religionsunterrichts und auf die ganzheitliche Reflexion des Themas Fasten in Anknüpfung an alltägliche Erfahrungen der Schüler:innen.

Trotz der skizzierten Entwicklungen wurde das Thema Fasten von der Islamischen Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum noch nicht angemessen reflektiert. Ein Bedarf hierzu ergibt sich darüber hinaus aus

6 Vgl. Yasien Mohamed, „Fitra und ihre Bedeutung für eine islamische Psychologie“, in: *Islam und Psychologie: Beiträge zu aktuellen Konzepten in Theorie und Praxis*, hrsg. von Ibrahim Rüschoff und Paul M. Kaplick, Münster 2018, S. 245–264, hier S. 258–262.

7 Siehe dazu auch Ahmed Purdić, „Savremene fetve o postu bolesnika“ [dt.: „Zeitgemäße Fatwas über das Fasten einer kranken Person“], in: *Novi Muallim* 50 (2012), S. 40–45.

den Zielsetzungen des islamischen Religionsunterrichts: Den Lehrplänen ist zu entnehmen, dass die muslimischen Schüler:innen primär darin zu befähigen sind, religiöse Selbstbestimmung zu entwickeln bzw. mit der eigenen Religion reflexiv und selbstbestimmt umzugehen.⁸ Deshalb wird in diesem Beitrag das Spannungsfeld zwischen religiöser Normativität und Selbstbestimmung am Beispiel des Themas Fasten religionspädagogisch reflektiert. Zunächst wird der Begriff der Selbstbestimmung geklärt, ehe dann deren theologische und religionspädagogische Prämissen thematisiert werden. Anschließend werden das Fasten im Ramadan sowie sein normativer Charakter kritisch beleuchtet. Den Abschluss bilden dann didaktische Überlegungen zur Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen.

2. Die Selbstbestimmung – zur Komplexität eines Begriffs

Der Terminus ‚Selbstbestimmung‘ ist im Deutschen vergleichsweise neu. Von seiner Herkunft her ein Demonstrativpronomen, entwickelte der Begriff ‚Selbst‘, wie Anne Waldschmidt konstatiert, einen reflexiven Bedeutungsgehalt: „Wie in einen Spiegel schauend entdeckt das Individuum sein ‚Ich‘, seine ‚Identität‘, kurz, sein ‚Selbst‘.“⁹ Außerdem verweist das Wort ‚Selbst‘, so Waldschmidt, auf das Thema der Ich-Bezogenheit. In diesem Sinne verbindet sich mit dem Begriff zugleich die moderne Vorstellung von Identität und Subjekt. Der zweite Wortteil ‚Bestimmung‘ hat wiederum zwei Bedeutungsebenen: Einerseits bezeichnet er einen Befehl über etwas (im Sinne von personeller Macht) und andererseits die Benennung von etwas (im Sinne von Klassifikation). Somit verweist der Begriff auf jenes „Wesen, das sich erkennt, indem es sich definiert und zugleich Macht über sich ausübt“.¹⁰

In der pädagogischen Wirkungsgeschichte entwickelte sich der Begriff ‚Selbstbestimmung‘ zunächst mehr oder weniger durch beiläufige Erwäh-

8 Siehe dazu auch Jan Felix Engelhardt, Fahimah Ulfat und Esra Yavuz, *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung*, Frankfurt am Main 2020, S. 3.

9 Anne Waldschmidt, „Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 8 (2003), S. 13–20, hier S. 14.

10 Ebd.

nung im Zusammenhang mit dem Konzept der ‚Mündigkeit‘¹¹ zu einer pädagogischen Zielgröße. Infolge moderner Entwicklungen gewann der Begriff schrittweise an Beachtung. So wurde „Selbstbestimmung als Ziel von Bildung und Erziehung [...] im Rahmen der Pädagogik der Moderne in zunehmendem Maße bedeutsam und ist es auch heute noch“.¹² Unter Selbstbestimmung versteht man im pädagogischen Kontext „die Ausformung von Reflexions- und Kritikfähigkeit und die Mündigkeit des Einzelnen, sein Leben selbstverantwortlich [...] zu entwerfen und zu gestalten“.¹³ In diesem Zusammenhang impliziert Selbstbestimmung den äußersten Akt, „zu dem Menschen fähig sind“.¹⁴ Die Selbstbestimmung ist somit „Ausgangsbedingung, Träger und Ziel menschlicher Praxis“ und schließt „die Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung für die Folgen des eigenen Handelns [mit] ein“.¹⁵

Ein solcher Selbstbestimmungsgedanke ist im Islam an sich nicht (ganz) neu. Im entsprechenden Diskurs tauchen Begrifflichkeiten auf, die einen ähnlichen Bedeutungsgehalt aufweisen, wie etwa Willensfreiheit (*hurriyat al-irāda*), Entscheidungskraft (*iḥtiyār*) sowie Macht bzw. Vermögen (*qudra*), wobei es in erster Linie um die Frage geht, ob Menschen über individuelle Entscheidungsmacht bzw. Entscheidungsfreiheit verfügen.¹⁶ Allerdings unterscheidet sich der theologische Zugang zum Thema im

-
- 11 Ursprünglich ein Rechtsbegriff, hat sich ‚Mündigkeit‘ infolge der Aufklärung immer mehr zum pädagogischen Leitbegriff entwickelt, was v. a. Immanuel Kant zu verdanken ist. Dieser bahnte eine Pädagogisierung des Mündigkeitsbegriffs an, indem er die Würde des Menschen mit Mut und Entschlossenheit verband, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen; vgl. Immanuel Kant, *Denken wagen: Der Weg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit*, Stuttgart 2017, S. 7–16. Infolge unterschiedlicher Ausdifferenzierungen des Begriffs bis in die Gegenwart wird heute im bildungstheoretischen Sinne unter Mündigkeit jene Fähigkeit verstanden, „die eigene Lebensführung reflektieren und zu dieser sowie zu den Formen des menschlichen Zusammenlebens Stellung nehmen zu können“; Dietrich Benner und Friedhelm Brüggem, „Mündigkeit“, in: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, hrsg. von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers, Weinheim 2004, S. 687–699, hier S. 687.
- 12 Käte Meyer-Drawe, *Leiblichkeit und Sozialität: Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*, München 2001, S. 9.
- 13 Winfried Böhm und Sabine Seichter, *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart 2017, S. 51.
- 14 Volker Gerhardt, *Selbstbestimmung: Das Prinzip der Individualität*, Ditzingen 2018, S. 145.
- 15 Ders., „Selbstbestimmung: Zur Aktualität eines Begriffs“, in: *Fipb-Journal* 8 (2006), S. 1–7, hier S. 3.
- 16 Vgl. Farid Suleiman, „Fragen & Antworten“ in der Islamischen Theologie: Eine Untersuchung am Beispiel des Problems der Willensfreiheit in der Koranexege-

Vergleich zum philosophisch-pädagogischen. Dem letztgenannten zufolge hat die Selbstbestimmung ihre Instanz einzig und allein in der vernünftigen Einsicht einzelner Individuen. Der Zusammenhang zwischen Selbstbestimmung und Eigenverantwortung ist im Medium von Erkenntnis und individueller Einsicht erfahrbar, somit ist „Selbstbestimmung an die Leistungen der *Vernunft* gebunden“. ¹⁷ Die theologische Frage, die wiederum in diesem Zusammenhang zu diskutieren ist, lautet: Kann der Mensch aus sich selbst heraus bzw. durch den Rückgriff auf seine Vernunft und ohne Rekurs auf Gott bzw. die göttliche Offenbarung für sich selbst bestimmen, was gut für ihn und seine Umwelt ist?

Der Mündigkeits- bzw. Selbstbestimmungsdiskurs innerhalb der Islamischen Religionspädagogik kann somit etwas differenzierter betrachtet werden: Zum einen wird an die allgemeinpädagogische Zielsetzung angeknüpft und Mündigkeit im religiösen Sinne, so wie bei Mizrap Polat, als Zustand der Menschen beschrieben, „wenn sie glauben, zu wissen, warum sie glauben, und eigenständig im Glauben zu handeln“. Die Aufgabe religiöser Bildung wäre demnach, die Menschen zur Mündigkeit anzuleiten bzw. zu befähigen, d. h. den sogenannten reifen bzw. vollständigen Menschen (*al-insān al-kāmil*) zu bilden, „der einen ganzheitlichen und ganzzeitlichen Werdepzess durchläuft“. ¹⁸ Zum anderen wird, wie bei Musa Bağraç, danach gefragt, ob die islamische Religiosität überhaupt vereinbar ist mit der pädagogischen Mündigkeit und, wenn ja, in welcher Form. Die Kompatibilität findet Bağraç in den theologischen Positionen von Abū Maṣṣūr al-Māturīdī (gest. 941), zumal der Glaube bei diesem auf der Vernunft basiert, Wissen beinhaltet, rational erfahrbar ist und die bloße Nachahmung (*taqlīd*) ausschließt. Mithilfe stufenweiser Kompetenzförderung im Kontext des islamischen Religionsunterrichts kann sich nach Bağraç eine solche Mündigkeit herausbilden. ¹⁹ Und schließlich gibt es Überlegungen wie die von Tarek Badawia, der an Abū Ḥamid al-Gazālī

se“, erscheint in: *Fragen & Antworten: Verstehen und Erklären in den Wissenschaften*, hrsg. von Verena Klapstein und Thomas Heiβ.

17 Gerhardt, „Selbstbestimmung“, S. 3.

18 Mizrap Polat, „Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts“, in: *Islamische Theologie und Religionspädagogik: Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*, hrsg. von Mizrap Polat und Cemal Tosun, Frankfurt am Main 2010, S. 185–202, hier S. 186 f., 189. Zum Begriff *al-insān al-kāmil* in bildungstheoretischer Perspektive siehe auch Fahimah Ulfat, „Theologisch-anthropologische Grundlagen religiöser Bildung aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive“, in: *Theologische Quartalsschrift* 2 (2019), S. 149–160, hier S. 155–157.

19 Musa Bağraç, „Ist die islamische Religiosität mit der pädagogischen Mündigkeit verträglich? Die Herausforderung für den islamischen Religionsunterricht“, in:

(gest. 1111) anknüpft, der die Meinung vertritt, die Religiosität sei ohne Vernünftigkeit nicht denkbar. Die religiöse Mündigkeit sei die Fähigkeit, sich im Passungsverhältnis zwischen der göttlichen Offenbarung und der Vernünftigkeit selbst zu bestimmen und sich demnach als moralisch autonomes Subjekt zu behaupten. In diesem Zusammenhang verweist Badawia u. a. auf den koranischen Begriff *ruṣd*, der seiner Ansicht nach „im Sinne der Mündigkeit verwendet“ werden kann.²⁰ Auch Fahimah Ulfat reflektiert diese Frage in Anlehnung an theologisch-anthropologische Positionen muslimischer Bildungstheoretiker – insbesondere in Bezug auf die Positionen al-Gazālīs: Ausgehend von der naturgegebenen inneren Disposition (*fiṭra*) des Menschen und der dadurch gegebenen Möglichkeit zur „Entfaltung des eigenen Potenzials“ bis hin zum Zustand des vollkommenen Menschen (*al-insān al-kāmil*) sieht Ulfat in der Methode der „Kultivierung des Selbst“ (*tazkiya*) das Potenzial, die Mündigkeit bei jungen Heranwachsenden zu fördern. Die Mündigkeit wird dabei in Anlehnung an Harry Harun Behr als die Fähigkeit verstanden, selbstbestimmt und verantwortend eigenständige Positionen und Entscheidungen zu finden.²¹

Abgesehen von dem Wunsch, den Begriff ‚Selbstbestimmung‘ stärker in den religionspädagogischen Diskurs einzubringen, fehlt in den bisherigen Überlegungen – mit etwaiger Ausnahme in den Beiträgen von Ulfat und Bağraç – eine entsprechende Reflexion von konkreten Erziehungs- und Bildungsprozessen, wie sich etwa Mündigkeit bzw. Selbstbestimmung bei jungen Menschen entfalten kann. Dabei ist gerade diese Frage in der Islamischen Religionspädagogik unumgänglich. Das hat zum einen mit dem aktuellen Kontext zu tun, in dem dieser Diskurs und die damit zusammenhängenden religionspädagogischen Entwicklungen vorstatten gehen, vor allem auf den schulischen islamischen Religionsunterricht im deutschsprachigen Raum bezogen. Die Adaptionen bzw. Modifikationen bestehender religionspädagogischer und religionsdidaktischer Konzeptionen, wie sie aktuell teilweise zu beobachten sind, helfen bei den Reflexionen eigener Konzeptionen für den islamischen Religionsunterricht als vergleichsweise junge Domäne im schulischen Kontext weiter, woraus theoretisch fundierte und praxistaugliche didaktische Überlegungen und Konzepte entstan-

Jahrbuch für Islamische Theologie und Religionspädagogik, hrsg. von Milad Karimi und Mouhanad Khorchide, Freiburg 2018, S. 35–82, hier S. 76–80.

20 Tarek Badawia, „Sapere aude“ – Anmerkungen zur religiösen Mündigkeit aus einer islamischen Perspektive“, in: *Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht*, hrsg. von Jochen Sautermeister und Elisabeth Zwick, Paderborn 2019, S. 293–308, hier S. 294.

21 Vgl. Ulfat, „Theologisch-anthropologische Grundlagen“, S. 157–160.

den sind.²² Allerdings führe dies langfristig, so Behr, „in der Sache nicht weiter“, denn einigen in diesem Zusammenhang entwickelten Konzepten fehle zumeist

die Rückbindung an die islamischen Traditionen sowohl in inhaltlicher Hinsicht als auch was Theorien religiösen Lernens angeht, und sie zielen weitgehend an den Lebenswelten der muslimischen Zielgruppe vorbei.²³

Zum anderen erweist sich die Unumgänglichkeit der Behandlung des Themas in der Islamischen Religionspädagogik als eine Folge mangelnder Reflexion solcher und ähnlicher Themenbereiche innerhalb der islamischen Pädagogik, wodurch zugleich die traditionelle Bildung in eine Krise geraten ist. Eine solche Krise, so der bosnische Islamwissenschaftler Enes Karić, lässt sich vor allem auch darauf zurückführen, dass sich muslimische Bildungstheoretiker im Rückblick auf die glorreiche wissenschaftliche Vergangenheit allzu lange mit bestehenden Bildungskonzepten zufriedengegeben und dabei die veränderten gesellschaftlichen Realitäten aus den Augen verloren haben.²⁴ In diesem Zusammenhang dürfen auch die Folgen kolonialer Einflüsse auf die Bildungssysteme in der islamischen Welt ab dem 19. Jahrhundert nicht aus den Augen verloren werden. Es folgten emotionale und politisch-ideologische Diskurse über die Annahme bzw. Ablehnung westlich orientierter säkularer Konzepte. Die Konsequenz einer solchen Dichotomisierung („Islam und Westen“) ist mehr oder weni-

22 Siehe exemplarisch Tuba Işık, „Prophetische Beheimatungsdidaktik – Ein Prophet im deutschen Religionsunterricht“, in: *Prophetie in Islam und Christentum*, hrsg. von Klaus von Stosch und Tuba Işık, Paderborn 2013, S. 165–182; Fahimah Ulfat, „Qualitative Untersuchungsergebnisse zur Gottesbeziehung von muslimischen Kindern als Basis für die theoretische Grundlegung einer Kindertheologie im Islamischen Religionsunterricht“, in: *Hikma: Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik* 2 (2017), S. 98–111.

23 Harry Harun Behr, „Streitfall Koran – Die Heilige Schrift des Islams als Gegenstand des pädagogischen Diskurses“, in: *Buchstabe und Geist: Vom Umgang mit Tora, Bibel und Koran im Religionsunterricht*, hrsg. von Bernd Schröder, Harry Harun Behr, Katja Boehme und Daniel Krochmalnik, Berlin 2017, S. 187–226, hier S. 188.

24 Vgl. Enes Karić, „Syed Muhammad Naquib al-Attas: Život, ideje i djelo“ [dt.: „Muḥammad Naqīb al-‘Attās: Leben, Ideen und Werke“], in: *Islam i sekularizam*, hrsg. von Syed Muhammad Naquib al-Attas, Sarajevo 2003, S. 7–20, hier S. 19.

ger die Vernachlässigung des spirituellen koranischen Lehr- und Lernethos sowie die Förderung der Unmündigkeit bei jungen Heranwachsenden.²⁵

Die Aufgabe der Islamischen Religionspädagogik liegt vor dem Hintergrund dieser neuen Realitäten darin, die Frage der Selbstbestimmung aus der Binnenperspektive des Islams bzw. aus der eigenen religiösen Tradition heraus (neu) zu reflektieren. Die Notwendigkeit ergibt sich auch daraus, dass im Koran gleichzeitig über ein Verbot von Zwang in der Religion (Koran 2:256) und über einen Gehorsam gegenüber Gott, dem Propheten und den Machthabern (Koran 4:59) berichtet wird, was junge Menschen durchaus verwirren kann. Erst im Rahmen eines tiefergehenden Diskurses können pädagogische und didaktische Grundlagen entwickelt werden, die es ermöglichen, entsprechende Zielsetzungen der Selbstbestimmung in religiöse Bildungsprozesse zu transferieren und damit einhergehend didaktisch umzusetzen.²⁶

3. Bildungstheologische Prämissen der Selbstbestimmung

3.1 Die Schöpfungsgeschichte als bildungsanthropologisches Paradigma

Die Schöpfungsgeschichte im Koran bildet einen wichtigen Bestandteil zum Verständnis des islamischen Menschenbildes mit religionspädagogischer Relevanz.²⁷ Die Erzählung ist an mehreren Stellen im Koran zu finden (Koran 2:30–38, 7:11–25, 15:26–31, 20:115–123) und folgt einer

25 Vgl. Friedrich Schweitzer und Fahimah Ulfat, *Dialogisch – kooperativ – elementarisiert: Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht*, Göttingen 2022, S. 65–68.

26 Siehe dazu auch Said Topalović, *Selbstbestimmung als Ziel islamisch-religiöser Bildung. Religionspädagogische Grundlegung und didaktische Umsetzung im Rahmen des kompetenzorientierten Bildungsparadignas*, Münster 2023 (Publikation in Vorbereitung).

27 Siehe dazu auch Zekirija Sejdini, „Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext“, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 23 (2015), S. 21–28, hier S. 23 f. Für weitere theologisch-anthropologische Aspekte siehe Harry Harun Behr, „Menschenbilder im Islam“, in: *Handbuch Christentum und Islam in Deutschland: Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven im Zusammenleben*, hrsg. von Mathias Rohe, Freiburg 2014, S. 489–529; Ulfat, „Theologisch-anthropologische Grundlagen“; Said Topalovic, „Der kompetenzorientierte Unterricht – Bausteine zur Entwicklung einer Didaktik für den Islamischen Religionsunterricht“, in: *Hikma: Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik* 10.1 (2019), S. 26–48, hier S. 33 f.

erzählerischen Abfolge mit etwa folgenden Schwerpunkten: 1. Das Gespräch Gottes mit den Engeln über das neue Schöpfungsvorhaben, 2. die Lernphase von Adam und Eva (arab. *Ādam* und *Ḥawā*), 3. das Leben im Paradies und der Bericht über den Fehltritt.

Diese Reihenfolge gewinnt vor allem dann an Bedeutung, wenn die Perspektive eingenommen wird, dass Adam und Eva von Beginn der Schöpfung an für ein Leben auf der Erde bestimmt waren. Die Lernphase vor dem Eintritt ins Paradies (Koran 2:31) sowie der Aufenthalt in diesem selbst (Koran 2:35) folgten, so der Koranexeget Muḥammad al-Qurṭubī (gest. 1273), dem Ziel der Vorbereitung auf das irdische Leben.²⁸ Im Paradies kommt es zum Fehltritt (Koran 2:35), wodurch zum ersten Mal die menschliche Entscheidungs- und Handlungsfreiheit zum Ausdruck kommt: Wussten die beiden zunächst nicht, so Muhammad Asad, „um die Existenz des Übels“ und um die stets gegebene Notwendigkeit, „eine Wahl zwischen vielen möglichen Handlungen und Verhaltensweisen zu treffen“, so veränderte der Fehltritt all dies. In diesem Sinne beschreibt die Situation des Fehltritts „ein neues Stadium der menschlichen Entwicklung“, wodurch der Mensch mit einem „moralischen freien Willen“ ausgestattet wurde, der ihn von allen anderen „empfindungsfähigen Wesen unterscheidet“.²⁹ Zugleich verdeutlicht die Situation, so der bosnische Islamwissenschaftler Husein Đozo (Djozo), dass der Mensch die Möglichkeit besitzt, sich für eine Befolgung oder Ablehnung göttlicher Gebote zu entscheiden, und ihm in dieser Hinsicht völlige Freiheit zusteht.³⁰ In diesem Zusammenhang beschreibt Polat die Situation des Fehltritts von Adam und Eva als den „Anfang des Mündig- und Verantwortlichwerdens der Menschen“.³¹ Denn unmittelbar nach der Verfehlung wurden die beiden sich dieser Tatsache bewusst und bereuten ihre Tat (Koran 7:23). Dies war weniger die Folge äußerlichen Zwangs als vielmehr der inneren Unruhe bzw. Unzufriedenheit, die im Koran als Schamgefühl und als Gewissensbisse beschrieben werden (Koran 7:23 f.).

28 Vgl. al-Qurṭubī, *Tefsir imama Kurtubija: Sveobuhvatni tumač kur'anskih poruka* [dt.: *Tafsir von Imam al-Qurṭubī: Umfassende Exegese koranischer Botschaften*], übers. von Zijad Dervić und Fahrudin Smailović, Sarajevo 2013, S. 229.

29 Muhammad Asad, *Die Botschaft des Koran*, Düsseldorf 2009, S. 272.

30 Vgl. Husein Đozo, „Sloboda vjerovanja“ [dt.: „Die Freiheit im Glauben“], in: *Husein Đozo: Izabrana djela: Knjiga druga*, hrsg. von Selim Jarkoč und Enes Karić, Sarajevo 2006, S. 188 f., hier S. 189.

31 Mizrap Polat, „Koranische Narrationen als Grundlage für theologische und intellektuelle Gespräche im ‚Islamischen Religionsunterricht‘“, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum ÖRF* 25.1 (2017), S. 117–125, hier S. 119.

In anthropologischer Hinsicht kann hier also von einem Menschenbild ausgegangen werden, für das der Koran als wesentliche Merkmale Intentionalität (vgl. Koran 7:23) und Willensfreiheit (vgl. Koran 20:121) postuliert, wodurch er dem Menschen Reflexivität und somit Bewusstsein und Verantwortung (vgl. Koran 2:31, 20:121) sowie Sprach- und Handlungskompetenz (vgl. Koran 2:31, 2:37, 20:121) zuschreibt. Dies macht den Menschen zu einem vernunftbegabten, reflexiven und selbstbestimmten Wesen, was sich u. a. auch in der Möglichkeit des Widerstands verwirklichen kann. Zugleich zeigt die Situation die Notwendigkeit von Erziehungs- und Bildungsprozessen, insofern der Mensch – wie aus der Schöpfungsgeschichte ableitbar – dieser generell bedarf³² und erst im Rahmen solcher Prozesse Selbstbestimmung und Eigenverantwortung entwickeln kann, zumal die von ihm getroffenen Handlungsentscheidungen Konsequenzen mit sich führen.

3.2 Es gibt keinen Zwang in der Religion – oder doch?

Wie geht nun ein solches Verständnis der Selbstbestimmung mit dem im Koran an mehreren Stellen geforderten Gehorsam zusammen? Diese Frage soll nachfolgend anhand zweier und zumindest auf den ersten Blick in sich widersprüchlicher Verse reflektiert werden.³³

In Vers 2:256 heißt es: „Es soll keinen Zwang geben in Sachen des Glaubens“ (*lā ikrāha fī d-dīn*).³⁴ Sprachlich ist zunächst die Stelle *lā ikrāha* von Relevanz, eine grammatikalische Form der absoluten Negation und damit eine vollständige Verneinung der Idee des Zwangs. In Verbindung

32 Vgl. Rešid Hafizović, „Osnove islamskog vjerskog morala“ [dt.: „Die Grundlagen der islamischen religiösen Moral“], in: *Zbornik radova* 2, hrsg. von Fakultet Islamskih Nauka, Sarajevo 1987, S. 137–154, hier S. 137–140.

33 Bei der Analyse wird auf den koranexegetischen thematischen Zugang (*at-tafsīr al-mawḍūʿī*) zurückgegriffen, der zusammengefasst folgende Schritte umfasst: 1. Auswahl der zum Thema passenden Verse; 2. sprachliche Analyse zentraler Schlüsselbegriffe im Vers bzw. in den Versen; 3. historische Analyse der Offenbarungsanlässe (*asbāb an-nuzūl*); 4. Einbeziehung von authentisch überlieferten Aussagen des Propheten Muhammad in die Analyse; 5. Bezug zu anderen Versen des Korans mit dem Ziel der Bestimmung allgemeiner Zielsetzungen des Korans in der jeweiligen Frage bzw. im jeweiligen Themenbereich; 6. Bestimmung der kontextuellen Bedeutung der Verse für die Gegenwart; vgl. Almir Fatić, „Metodologija tematskog tefsira“ [dt.: „Die Methodologie des thematischen *tafsīr*“], in: *Zbornik radova* 23, hrsg. von Fakultet Islamskih Nauka, Sarajevo 2019, S. 71–84.

34 Alle Koranverse in diesem Beitrag sind zitiert nach Asad, *Die Botschaft des Koran*.

mit dem Begriff *dīn* umfasst die Zwangsablehnung alles, was religiöse Lehren und deren praktische Konsequenzen betrifft.³⁵ Überlieferungen zufolge hat folgende Situation zur Offenbarung des Verses geführt: Es gab einen Mann vom Stamm der Sālim Ibn 'Awf, der zwei Söhne hatte, die sich zum Christentum bekannten. Er selbst war Muslim und drängte seine Söhne, den Islam anzunehmen, was die beiden ablehnten. Als sich der Mann mit seiner Angelegenheit an den Propheten Muhammad wandte, soll dieser Vers als Antwort darauf herabgesandt worden sein.³⁶ Gestützt wird diese Idee vor allem durch Erzählungen über Propheten und ihre Angehörigen: Als Muhammad, um hier ein Beispiel zu nennen, seinen Onkel Abū Ṭālib (gest. 619) am Sterbebett zu überzeugen versuchte, den Islam anzunehmen, lehnte dieser das ab.³⁷ Daraufhin wurde der Vers 28:56 herabgesandt,³⁸ der einen allgemeingültigen Charakter aufweist und unmissverständlich ausdrückt, dass ein Mensch von keinem anderen zum Glauben rechtgeleitet noch gezwungen werden kann bzw. darf.³⁹

Im Rahmen säkularer und pluraler Gesellschaften mit ihrem wesentlichen Merkmal der Religionsfreiheit stellt sich die Frage nach der kontextuellen Bedeutung des Verses und seiner praktischen Konsequenzen. In diesem Zusammenhang analysierte der bosnische Islamwissenschaftler Nedim Begović Standpunkte muslimischer Gelehrter und stellte dabei drei Tendenzen fest: Die erste besteht darin, das Konzept der Religionsfreiheit generell in Frage zu stellen. Die zweite manifestiert sich zwar in der Akzeptanz der Religionsfreiheit, diese wird jedoch durch das Verbot des Austritts aus dem Islam sowie das Verbot der öffentlichen Manifestation atheistischer Überzeugungen eingeschränkt. Lediglich die dritte Tendenz, die in der Regel von zeitgenössischen Gelehrten vertreten wird, umfasst die absolute Akzeptanz der Religionsfreiheit und umfasst folgende Aspekte: a) absolute Freiheit in der Annahme oder Ablehnung einer bestimmten Religion, b) Einschluss der Möglichkeit eines Religionswechsels sowie ein generelles Verbot äußerer Nötigung, die diese Freiheit verletzen könnte, was beides zugleich ein universelles Menschenrecht darstellt, c) die Frei-

35 Vgl. ebd., S. 95.

36 Vgl. Ibn Kaṭīr, *Tefsīr Ibn-Kesir*, hrsg. von Visoki Saudijski Komitet za Pomoć BiH [dt.: Hohes Saudisches Hilfskomitee für Bosnien-Herzegowina], Sarajevo 2002, S. 169.

37 Mehr zu dieser Erzählung bei Ibn Ishāq, *Das Leben des Propheten*, übers. von Gernot Rotter, Kandern 2004, S. 92.

38 Dieser lautet: „Wahrlich, du kannst nicht jeden rechtleiten, den du liebst: aber Gott ist es, der rechtleitet, wer (rechtgeleitet werden) will.“

39 Vgl. Asad, *Die Botschaft des Koran*, S. 748.

heit des individuellen und kollektiven Ausdrucks einer bestimmten Religion, aber auch nichtreligiöser bzw. weltanschaulicher Überzeugungen.⁴⁰ Somit bildet lediglich die letzte Position eine Grundlage für das Selbstbestimmungskonzept, woran auch die vorliegenden Überlegungen anschließen.

Wie ist dann vor diesem Hintergrund der Aufruf zum Gehorsam gegenüber Gott, dem Propheten und den Machthabern zu verstehen, was in Vers 4:59 artikuliert wird? Der in dem Vers verwendete Imperativ *aṭī ū* geht auf das arabische Wort *ṭaw* zurück, das bedeutet „freiwillig, aus freien Stücken, aus freiem Antrieb“ etwas tun⁴¹ oder konkreter: die „bereitwillige Zustimmung eines Aufrufs mit der Konsequenz, zu folgen“.⁴² Die gängige Übersetzung des in dem Vers auftretenden Imperativs *aṭī ū* als ‚gehört‘ ist nach Badawia nicht nur sprachlich irreführend, sondern auch einseitig und lässt ferner einen Spielraum für Missverständnisse und ideologischen Missbrauch.⁴³ Zur Offenbarung des Verses führte der Überlieferung zufolge die Überschreitung seiner Befugnis durch einen Gefährten des Propheten Muhammad, den dieser zum Leiter einer Erkundungsgruppe bestimmt hatte. Der Mann soll seine Entscheidungsbefugnis missbraucht und von der Gruppe blinden Gehorsam gefordert haben: Er ließ ein Feuer anfachen und befahl jedem einzelnen Mann, in dieses hineinzugehen. Seine Haltung begründete er mit der ihm durch den Propheten erteilten Entscheidungsbefugnis. Während einige aus der Gruppe bereit waren, diesem Befehl nachzukommen, weigerten sich wiederum andere mit der Begründung, dass sie zwar dem Propheten folgen würden, sich jedoch nicht ins Verderben stürzen wollten. Als dem Propheten diese Geschichte zu Ohren kam, begrüßte er den Ungehorsam seiner Gefährten dem Gruppenleiter gegenüber.⁴⁴

Resümierend bedeutet dies nun, dass die Annahme der Offenbarung Gottes und die daraus erwachsende Befolgung ausdrücklich aus einer

40 Vgl. Nedim Begović, „Definiranje slobode religije u savremenoj islamskoj misli“ [dt.: „Definition der Religionsfreiheit im zeitgenössischen islamischen Denken“], in: *Zbornik radova* 18, hrsg. von Fakultet Islamskih Nauka, Sarajevo 2015, S. 115–134.

41 Hans Wehr, *Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart*, Wiesbaden 1985, S. 790.

42 Tarek Badawia, „Konturen eines islamischen Gewissenskonzepts“, in: *Zwischen Gewissen und Norm: Autonomie als Leitkategorie religiöser Bildung im Islam und Christentum*, hrsg. von Tarek Badawia und Hansjörg Schmid, Berlin 2016, S. 77–96, hier S. 82.

43 Vgl. ebd.

44 Vgl. Ibn Kaṭīr, *Tefsīr*, S. 287 f.

bereitwilligen und inneren Überzeugung geschieht. Gestützt wird diese Meinung vor allem durch den Vers 18:29: „Die Wahrheit ist nun gekommen von eurem Herrn: lasse den an sie glauben, der will, und lasse sie verwerfen, wer will.“ Die bereitwillige Zustimmung erfolgt wiederum als ein Ergebnis von Reflexionsprozessen und innerer Vergewisserung, was dem verwendeten Ausdruck *aṭī'ū* am nächsten kommt und gleichzeitig Erziehungs- und Bildungsprozesse notwendig macht.

3.3 Die Selbstbestimmung in handlungstheoretischer Hinsicht

In weiterer Folge bleibt zu klären, wie eine Handlung zustande kommt und wie sich die Selbstbestimmung des Menschen darin äußert. Zur Beantwortung dieser Frage wird, wie auch bei Bağraç, auf Überlegungen von al-Māturīdī zurückgegriffen, wobei der Fokus auf dessen handlungstheoretischem Konzept liegt.

Das Wesentliche, das al-Māturīdī aufzeigt, ist, wie die menschliche Vernunft in die Natur der Offenbarung eindringen konnte und wie dabei Vernunft und Offenbarung miteinander in Einklang gebracht werden. Dabei ist die Vernunft nicht nur dazu in der Lage, die göttliche Offenbarung zu verstehen, sondern ihr gelingt es auch, auf ihre Botschaft zu reagieren. Es gibt nichts, so al-Māturīdī,

was Gott dem Menschen anvertrauen würde, ohne dadurch dessen Vernunft anzuregen, damit er dies auch verstehen kann, wie es zugleich nichts geben kann, was Gott zum Menschen sprechen würde, ohne dass Er zugleich Möglichkeiten geschaffen hätte, dass der Mensch dies auch verstehen kann.⁴⁵

Ein Mensch solle weniger aus einem Gefühl der Ohnmacht oder Unterwürfigkeit etwas annehmen oder Dinge tun, sondern weil ihm dies vernünftig erscheine und er dies auch begründen könne. Al-Māturīdī versteht dabei unter Vernünftigkeit die Zusammenarbeit kognitiver und affektiver Prozesse: Während sich die Vernunft ihm zufolge im menschlichen Gehirn befindet, zeigt sich ihre Wirkung im Herzen.⁴⁶ Der Mensch als vernunftbegabtes Wesen lenkt seinen Geist auf das, von dem er glaubt, dass es

45 Mustafa Cerić, *Korijeni sintetičke teologije u islamu: Ebu Mensur el-Maturidi* [dt.: *Die Wurzeln der synthetischen Theologie im Islam: Abū Maṣṣūr al-Māturīdī*] (853–944), Sarajevo 2012, S. 84.

46 Vgl. ebd., S. 218 f.

ihm nutzen kann, und er entfernt ihn von dem, was ihm schaden kann. Er wählt dabei – aus einer Fülle an Handlungsalternativen – jene Handlung aus, die er seiner Vernünftigkeit entsprechend für angemessen hält und für die er zugleich bereit ist, Verantwortung zu übernehmen:

Der Mensch ist fähig zu handeln, weil Gott Kraft in ihn investiert; und es ist unmöglich, dass [von Gott] jemandem Kraft gewährt wird, der keine Macht hat, sie zu empfangen, so wie es für Gott auch unmöglich ist, jenen Wissen zu schenken, die keine Fähigkeit zu wissen haben.⁴⁷

Dabei unterstreicht al-Māturīdī die wesentliche Rolle Gottes als Urheber eines allgemeinen Ethikkodex für angemessenes Verhalten und die endgültige Verantwortung des Menschen für sein Handeln. Gott erlässt Normen, erläutert Handlungsoptionen und schafft darüber hinaus im Menschen jenes innere Urteilsvermögen, mit dem dieser das Gute vom Bösen unterscheiden kann. Doch es ist der Mensch, der die Handlung in Übereinstimmung mit seiner Willens- und Handlungsfreiheit ausführt, was ihn zugleich für sein eigenes Handeln verantwortlich macht.⁴⁸

Hierauf basierend entwickelt al-Māturīdī sein handlungstheoretisches Konzept, dessen Hauptprinzip die Idee der Zusammenarbeit zwischen dem Schöpfer und dem Geschöpf ist: Der Mensch verfügt laut al-Māturīdī bei der Durchführung einer Handlung über zwei Handlungsvermögen: Das erste, genannt *istiṭāʿa*, besitzt der Mensch von Natur aus; damit ist die Verfügung über den Körper und die Vernünftigkeit gemeint. Dies ist nach al-Māturīdī die Voraussetzung für jedes planmäßige Handeln, und er bezeichnet es als „das Vermögen über die Mittel und über die Zustände (*istiṭāʿat al-asbāb wa-l-aḥwāl*)“. Die zweite Form des Vermögens, genannt *qudra*, wird ihm bei der Handlung selbst (*maʿa l-fiʿl*) zuteil. Die *qudra* versetzt den Menschen in die Lage, von den ihm zur Verfügung stehenden Dispositionen Gebrauch zu machen und sich in der Regel zwischen zwei entgegengesetzten Handlungen zu entscheiden, für oder gegen etwas. Auf diese Weise erhält der Mensch die Möglichkeit zur freien Wahl (*iḥtiyār*).⁴⁹

47 Ebd., S. 235.

48 Vgl. ebd., S. 226.

49 Vgl. Ulrich Rudolph, *Al-Māturīdī und die sunnitische Theologie in Samarkand*, Leiden 1997, S. 340 f.

3.4 Die religiöse Selbstbestimmung – Versuch einer Definition

Das Konzept der religiösen Selbstbestimmung ist untrennbar mit weiteren Dimensionen menschlicher Entscheidungs- und Handlungsprozesse verbunden. Das wird auch in der koranischen Version der Schöpfungsgeschichte zum Ausdruck gebracht: Adam und Eva genossen im Paradies die absolute Freiheit. Auch wenn sie mit gewissen Grenzen konfrontiert wurden, so verfügten sie dennoch über Freiheit und die Möglichkeit, diese Grenzen zu überschreiten, wie sie das letztendlich auch taten. Der Nutzen bzw. der Schaden, der mit dieser Handlung verbunden ist, bleibt dagegen offen, was ihnen unterschiedliche und zueinander in Widerspruch stehende Handlungsoptionen eröffnet. Wird die Selbstbestimmung als oberstes Prinzip menschlicher Verhaltens- und Handlungspraxis anerkannt, ohne dabei an einen entsprechenden ethischen Kodex gebunden zu sein, bringt dies die Gefahr mit sich, sowohl sich selbst als auch anderen zu schaden. Denn die Menschen existieren in keinem luftleeren Raum und können nicht ohne Verantwortung tun und lassen, was ihnen gerade gefällt, sondern sie befinden sich in einer Welt, deren Existenz die individuelle und soziale Verantwortung miteinschließt und immer durch ein Passungsverhältnis bestimmt ist zwischen Freiheit und bestimmten Grenzen, die sich in einem kontinuierlichen Aushandlungsprozess befinden. In diesem Sinne ist die selbstbestimmte religiöse Lebensgestaltung im Islam laut Behr nicht immer die „alleinige Angelegenheit des Individuums, sondern auch eine Frage der Gemeinschaft“. Dadurch wird nicht unbedingt die Rolle des Subjekts geschwächt, ganz im Gegenteil: Eine so verstandene Selbstbestimmung „achtet und schützt“ gleichzeitig „die Freiheit des anderen“.⁵⁰

Religiöse Selbstbestimmung ist dabei kein Selbstläufer, vielmehr entfaltet sie sich im Rahmen von Entwicklungs- und Reifungsprozessen; religiöse Bildung kann hierfür einen entscheidenden Beitrag leisten. Dies ist die erste Voraussetzung. Die Entwicklung religiöser Selbstbestimmung ist demnach ohne Bildung schwer denkbar, genauso wie sie ohne Freiheit ausgeschlossen ist. In weiterer Folge, und das ist die zweite Voraussetzung, kann die Selbstbestimmung als individueller Anspruch nur dann vollständig zum Ausdruck kommen, wenn Menschen von jedem physischen und intellektuellen Zwang befreit sind. Diesen Anspruch muss die religiöse

50 Harry Harun Behr, „Muslim sein – eine Frage der Person: Gedanken zum Aspekt der Individualität im Islam“, in: *Islamverherrlichung: Wenn die Kritik zum Tabu wird*, hrsg. von Thorsten Gerald Schneiders, Wiesbaden 2010, S. 107–116, hier S. 111.

Bildung erfüllen, wenn sie junge Menschen vor Vereinnahmungs- und Entmündigungstendenzen schützen möchte. Dies bedeutet – und es verweist zugleich auf die dritte Voraussetzung –, dass die Offenbarung stets kontextorientiert zu reflektieren und auszulegen ist. Denn der Akt des Verstehens stellt die handlungsleitende Verbindung zwischen der Offenbarungsschrift und der sozialen Wirklichkeit her.

Geht man von der oben zitierten allgemeinen Definition der Selbstbestimmung aus, die im Menschen ein Wesen sieht, das sich erkennen kann, „indem es sich definiert und zugleich Macht über sich ausübt“,⁵¹ ließe sich, die religiöse Perspektive erweiternd, voraussetzen, dass es sich dabei um ein Wesen handelt, das sich selbst und Gott erkennen und zugleich darauf aufbauend Herr über sich selbst werden kann. Dies gilt auch, weil der Weg zur Gotteserkenntnis und zur Erkenntnis über die Religion – wie z. B. al-Ġazālī betont – über die Selbsterkenntnis führt.⁵² Ferner kann dieses Wesen die ihm aufgetragene Verantwortung als sogenannter *ḫalīfa* auf Erden wahrnehmen, was oft etwas ungenügend als ‚Stellvertreter‘ oder ‚Statthalter‘ übersetzt wird (vgl. Koran 2:30). All dies betrifft auch die Frage, welche Rolle dieses Wesen der göttlichen Offenbarung in seinem Leben zuschreiben und für welche Lebensweise es sich entscheiden möchte. Eine solche Freiheit und damit einhergehend Selbstbestimmung steht dem Menschen ausnahmslos zu.

Für den Bildungsprozess und in Bezug auf die Förderung von Entscheidungs- und Handlungsdimensionen der religiösen Selbstbestimmung bilden folgende Aspekte die wesentlichen religionspädagogischen Grundlagen, und sie stehen in Relation zu den unterschiedlichen Dimensionen religiöser Kompetenz,⁵³ die neben kognitiven auch emotionale und spirituelle Dimensionen von Entscheidungs- und Handlungspraxis implizieren: 1. *Wille* im Sinne der Entscheidungsfreiheit: Was will getan werden und warum will etwas getan werden? 2. *Reflexion* zunächst auf rationaler Ebene: Folgt die Entscheidung bzw. Handlung persönlicher Überzeugung und Erfüllung (im Sinne von *tāʿa*)? 3. *Verantwortungsbewusstsein* im Sinne der Eigenverantwortung vor Gott und der Umwelt. Dabei ist individuelle und soziale Verantwortung miteingeschlossen und durch ein Passungsverhältnis zwischen Freiheit und Grenzen charakterisiert. 4. *Selbstreflexion* auf der

51 Waldschmidt, „Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma“, S. 14.

52 Siehe dazu auch al-Ġazālī, *Knjiga o znanju*, übers. von Salih Ćolaković, Sarajevo 2004, S. 299–306.

53 Siehe dazu Topalovic, „Der kompetenzorientierte Unterricht“, S. 31–37.

affektiven Ebene: Kann die Entscheidung mit der inneren Natur und dem inneren Gewissen vereinbart werden?

4. Das Fasten zwischen normativer und selbstbestimmter Praxis

4.1 „Das Fasten ist euch vorgeschrieben“ (Koran 2:183)

Der in der Überschrift genannte Vers weist unmissverständlich auf die normative Vorgabe des Fastens als wesentlichen Ausdruck islamischer Glaubenspraxis hin; dazu besteht innerhalb der islamischen Theologie weitgehend Konsens.⁵⁴ Das Fasten zählt, – wie bereits angemerkt, zu den fünf zentralen Säulen des Islams. Es umfasst im engeren Sinne den Verzicht auf Essen, Trinken und Geschlechtsverkehr in den Tagen des Ramadans (der neunte Monat des Mondkalenders), und dies zwischen der Morgendämmerung und dem Sonnenuntergang.

Das Fasten kann allerdings nicht nur auf seine normative Funktion reduziert werden. Im Fasten äußert sich der spirituelle Charakter religiöser Praxis, zumal das Fasten in islamischer Perspektive durch ein inneres Bewusstsein bzw. eine Intention (*niyya*) und äußeren Verzicht zugleich charakterisiert ist. Fasten ist somit nicht prinzipiell eine Haltung der Verweigerung, sondern ein spirituelles Innehalten, insofern das wesentliche Ziel des Fastens laut Koran die Einübung des Gottesbewusstseins (*taqwā*, vgl. Koran 2:183) bzw. die Kultivierung des Selbst (*tazkiya*) ist. In diesem Sinne harmonisiert das Fasten die innere und die äußere Sphäre des Menschen. All diejenigen, die aus gesundheitlichen oder sonstigen Gründen (wie etwa Reise, Minderjährigkeit, Krankheit und Schwangerschaft) dieser spirituellen Praxis nicht ganzheitlich nachkommen können, sind vom Fasten ausgenommen. Für sie besteht die Möglichkeit, entweder die Fastentage zu einem anderen Zeitpunkt nachzuholen oder statt des Fastens und bei finanzieller Möglichkeit eine Speisung von Armen (vgl. Koran 2:184).

Im weitesten Sinne hat das Fasten im Monat Ramadan neben seiner normativen und spirituellen auch eine soziale, gesundheitliche und

54 Vgl. Husein Dozo, „Post“ [dt.: „Das Fasten“], in: *Glasnik* 9 (1942), S. 233–236, hier S. 235 f. Die Umsetzung religiöser Praxis (wie etwa das Fasten) erfolgt in einem säkularen Staat im Rahmen der Religionsfreiheit und nach individueller Entscheidung; mehr dazu bei Hikmet Karčić, *Šerijat i pravni pluralizam u Evropi: Primjeri koegzistencije religijskog i sekularnog prava na starom kontinentu* [dt.: *Scharia und rechtlicher Pluralismus in Europa: Beispiele für Koexistenz von religiösem und säkularem Recht auf dem alten Kontinent*], Sarajevo 2011, S. 148–150.

ethisch-moralische Dimension: Das kollektive Fastenbrechen (*iftār*) im Familien- und Bekanntenkreis, die Spende-Praxis, die zusätzliche Solidarität und Hilfsbereitschaft weisen alle auf den sozialen Charakter dieses Monats hin.⁵⁵ Die Pflichtabgabe zum Ende des Fastenmonats (*zakāt al-fiṭr*) stellt eine weitere soziale Dimension des Fastens bzw. des Monats Ramadan dar. Diese Abgabe – im europäischen Kontext zumeist in Form eines Geldbetrags entrichtet – wird zum Fest des Fastenbrechens (*ʿīd al-fiṭr*) an Bedürftige verteilt, damit auch sie das Fest in Freude erfahren können. Auch sind bereits in zahlreichen Studien gesundheitliche Vorzüge des Fastens nachgewiesen worden.⁵⁶ Und schließlich zeigt sich der ethisch-moralische Charakter des Fastens im Sinne der Enthaltsamkeit und der Selbsterziehung. Gerade diese Dimensionen finden in zahlreichen Aussagen des Propheten Muhammad ihren Ausdruck, in denen darauf hingewiesen wird, dass Fasten nicht nur aus einem Verzicht auf Essen und Trinken besteht, sondern auch und vor allem im Verzicht auf Dinge wie Streit, Konflikte und verbale Angriffe.⁵⁷

All die genannten Dimensionen bilden inhaltliche Themenschwerpunkte von Erziehungs- und Bildungsprozessen, wodurch im Sinne der Selbstbestimmung und Eigenverantwortung neben normativen Fragen genauso Sinnfragen im Mittelpunkt von Reflexionsprozessen stehen. Die Gesamtbetrachtung des Themas kann ferner dazu beitragen, das Fasten über seine normative Funktion hinaus zu reflektieren, wodurch gleichzeitig religiös-normativ legitimierte Ausnahmen (*ruḥṣ*) an Bedeutung gewinnen können, wenn etwa junge Menschen darüber reflektieren, ob sie in bestimmten Situationen religiös eher zum Fasten oder zum Nichtfasten gehalten sind. Genauso kann die Reflexion spiritueller und ethisch-moralischer Dimensionen den tieferen Sinn des Fastens einer kritischen Analyse unterziehen.

4.2 Religiöse Selbstbestimmung vs. religiöse Pflicht

Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird in der Literatur der islamischen Normenlehre (*fiqh*) mit Blick auf das Alter in mehrere Phasen

55 Vgl. Mustafa Spahić, „Socijalna dimenzija posta“ [dt.: „Soziale Dimension des Fastens“], in: *Novi Muallim* 66 (2016), S. 106–110.

56 Vgl. Almir Pramenković, „Psiho-socijalni i zdravstveni aspekti Ramazanskog posta“ [dt.: „Psychosoziale und gesundheitliche Aspekte des Fastens im Ramadan“], in: *Glas islama* 296 (2019), S. 10.

57 Vgl. Đozo, „Post“, S. 233 f.

unterteilt.⁵⁸ In religionspädagogischer Hinsicht lassen sich darauf aufbauend grob zwei Lehr- und Lernphasen skizzieren: eine erste Phase der Wissensvermittlung inklusive Einführung und Einübung in die religiöse Tradition, um dem Kind das nötige Grundwissen um die Wahrnehmung religiöser Pflichten zu vermitteln, und eine zweite Phase der Befähigung zu selbstständiger und selbstbestimmter Einhaltung religiöser Gebote und Pflichten. Die erste Phase steht unter dem Oberbegriff der ‚Befähigung zur Verpflichtung‘ (*abliyyat al-wuğūb*), die zweite unter dem der ‚Befähigung zur praktischen Ausführung‘ (*abliyyat al-adāʾ*).

Die genannten Phasen werden wiederum in jeweils weitere Unterstufen unterteilt.⁵⁹ Im Folgenden sollen die eben grob skizzierten Lehr-Lern-Phasen in Beziehung zu den in der *fiqh*-Literatur genannten Phasen gesetzt werden, um die Pflichtdimension näher zu beleuchten:⁶⁰

- 1) Die erste Stufe beginnt mit der Geburt und endet, wenn das Kind das Alter von sieben Jahren erreicht. Bis dahin gibt es keine religiösen Verpflichtungen und somit auch keine Verpflichtung zum Fasten.
- 2) Die zweite Stufe beginnt im Alter von sieben Jahren und endet den Rechtsgelehrten zufolge, wenn das Kind zehn Jahre alt ist. Im Sinne zeitgemäßer Überlegungen – und in Anlehnung an das deutsche Grundgesetz⁶¹ – kann diese Phase erweitert werden, bis das Kind das zwölfte Lebensjahr vollendet hat und dreizehn Jahre alt geworden ist und somit das Alter des zunehmend bewussten Unterscheidungsvermögens (*sinn at-tamyīz*) zwischen Norm, Begründung und Konsequenz erreicht. Auch in dieser Stufe gibt es laut der Rechtslehre keine religiösen Verpflichtungen und somit auch keine Verpflichtung zum Fasten.
- 3) Die dritte Stufe beginnt im Alter von elf bzw. dreizehn Jahren und dauert so lange an, bis die entsprechenden körperlichen Reifungsprozesse abgeschlossen sind (altersgemäß leicht variabel) bzw. das Alter von fünfzehn Jahren erreicht wird und somit, religiös-normativ betrachtet, das Alter der religiösen Verpflichtung (*taklīf*) beginnt. In diesem Alter wird der Mensch als *mukallaf* bezeichnet, was heißt, dass er als ein

58 Vgl. Mohamed, „Fitra“, S. 258–262.

59 Vgl. ebd.

60 Die erste Stufe beginnt bereits, wenn die Seele in den Fötus im Mutterleib eingehaucht wird, und sie endet mit der Geburt. In dieser Phase wird dem Organismus ein menschlicher Status zugeschrieben, der jedoch als unvollständig gilt. Der Embryo besitzt hier zwar Rechte (so z. B. das Recht auf Erbschaft), aber keine Pflichten.

61 Vgl. Art. 4, Abs. 1 GG. Es steht außerdem im Einklang mit dem Kindererziehungsgesetz; vgl. § 5 Satz 1, KErzG.

Wesen betrachtet wird, das in anthropologischer Hinsicht die Verantwortung für sein Handeln übernehmen kann. Er wird in dieser Zeit in das Pflichtverständnis eingeführt und trägt in weiterer Folge die Konsequenzen für das eigene Handeln (wie etwa Geschäftsfähigkeit, Zurechnungsfähigkeit bei Straftaten etc.).

Bezogen auf die praktische Gestaltung der religiösen Normen bedarf es vor allem in der dritten Stufe individueller Entscheidung: Konkret steht dem Heranwachsenden in diesem Alter zu, sich individuell für oder gegen das Fasten als Gebot zu entscheiden. Jeglicher äußerliche Zwang muss im Sinne der Religionsfreiheit ausgeschlossen werden können. Denn religiöse Selbstbestimmung bedeutet nicht nur, sich in einem gewissen Widerstand zu üben, sondern umfasst genauso die Verantwortung, religiöse Normen wahrzunehmen und zu verstehen und darauf aufbauend selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen. Rückblickend auf die in der Einleitung angesprochenen schulischen Erfahrungen bedeutet dies, dass jungen Heranwachsenden unbenommen die Entscheidung zum Fasten oder Nichtfasten zusteht. Allerdings impliziert die Selbstbestimmung auch das Pflichtbewusstsein, Dingen wie schulischen Aufgaben und Aktivitäten verantwortungsbewusst nachzukommen, zumal beides nicht in unmittelbarem Widerspruch steht.

Ab dem Alter von achtzehn Jahren befindet sich der Mensch – religiös-normativ betrachtet und jetzt aus der Verantwortung seiner vormaligen Erziehungsberechtigten entlassen – in einer Phase der religiösen Eigenverantwortung. Somit trägt er ab jetzt individuelle Verantwortung für seine Handlungen, wofür er von Gott später im Jenseits zur Rechenschaft gezogen werden kann.

Die angeführten Phasen stellen in der islamischen Literatur zwar überwiegend einen Gegenstand der Normenlehre dar, aber es geht im vorliegenden religionspädagogischen Kontext weniger um die rechtliche Bestimmung einer Altersgrenze für die Selbstbestimmung als um die Reflexion des prozessualen Aspekts von Erziehung und Bildung zur Förderung derselben. Die Aufgabe der Islamischen Religionspädagogik liegt somit neben der Vermittlung und kritischen Reflexion religiöser Normen auch darin, generell über Erziehungs- und Bildungsprozesse der jungen Heranwachsenden im Kontext der zuvor angeführten Phasen bzw. Stufen in theoretischer und praktischer Hinsicht zu reflektieren. Dies bezieht sich auf jene Prozesse, in denen junge Heranwachsende in der Entwicklung vielfältiger kognitiver, affektiver und anwendungsbezogener Kenntnisse und Fähigkeiten unterstützt werden (sollen), damit sie in der Lage sind, religiöse Phänomene und Sachverhalte wahrzunehmen sowie Selbstbestim-

mung und Eigenverantwortung einzuüben. Auch die Vermittlung religiöser Praktiken und Normen gehört zu diesem Prozess, jedoch in einem pädagogischen Rahmen, in dem die Themenbereiche in ihrer ganzheitlichen Betrachtung kritisch reflektiert werden, d. h. indem junge Menschen u. a. dazu befähigt werden, ganzheitlich und differenziert zu denken, wie nachfolgend näher ausgeführt wird.

5. Subjektorientierung als didaktische Prämisse

5.1 Pädagogische Spannungsfelder zwischen Autonomie und Heteronomie

In der modernen Pädagogik bzw. Religionspädagogik ist man sich inzwischen einig, dass die Entwicklung von Selbstbestimmung kein Selbstläufer ist; vielmehr sind die notwendigen Bedingungen dafür zu schaffen, um junge Heranwachsende in den Zustand der Selbstbestimmung zu begleiten. Damit offenbart sich zugleich ein gewisses Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie, das regelmäßig zum Gegenstand pädagogischer Reflexionen gemacht wird und durch folgende Frage charakterisiert ist: Wie kann ein Subjekt im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsprozessen von jemand anderem so begleitet und gefördert werden, dass es mündig und autonom nicht nur werden, sondern auch bleiben kann?

Zu dieser Frage finden sich sowohl muslimische⁶² als auch allgemeinpädagogische⁶³ Überlegungen: Für einen solchen Erziehungs- und Bildungsprozess ist jegliche Art von Zwang abzulehnen und sind die Bedürf-

62 Siehe dazu v. a. Sebastian Günther, „Bildungsauffassungen klassischer muslimischer Gelehrter: Von Abu Hanifa bis Ibn Khaldun (8.-15. Jh.)“, in: *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung: Neue Ansätze in Europa*, hrsg. von Zekirija Sejdini, Bielefeld 2016, S. 51–72; ders., „Eine Erkenntnis, durch die keine Gewissheit entsteht, ist keine sichere Erkenntnis: Arabische Schriften zur klassischen islamischen Pädagogik“, in: *Aufbruch zu neuen Ufern: Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*, hrsg. von Yaşar Sarıkaya und Franz-Josef Bäumer, Münster 2017, S. 69–94.

63 Den Grundstein dazu legte v. a. Johann Friedrich Herbart (gest. 1841), der in dieser Hinsicht als Begründer der modernen Pädagogik wahrgenommen wird. Siehe dazu Alfred Langewand, „Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft? Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts ‚pädagogischer‘ Kant-Kritik in seiner ‚ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschichte der Erziehung‘“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39.1 (1993), S. 135–158; Klaus Klattenhoff, „Johann Friedrich Herbart (1776–1841): Begründer der Pädagogik als

nisse junger Heranwachsender als wesentlicher Aspekt dieses Prozesses anzusehen. Zudem bedarf es einer fürsorglichen und kompetenten Begleitung, d. h. eines sogenannten pädagogischen Einfühlungsvermögens vonseiten der verantwortlichen Pädagog:innen. Ein solcher Prozess ist ferner durch Reflexionen charakterisiert, und das einerseits als Anknüpfung an Erfahrungen und andererseits im Hinblick auf neue Perspektiven.

In diesem Sinne wird für eine subjektbezogene Bildung plädiert, in der die Erfahrungen von jungen Heranwachsenden und der Kontext, in dem sie leben, eine wesentliche Rolle spielen. Der Lebensweltbezug zielt auf soziale Herausforderungen sowie Problem- und Konfliktfelder im Alltag junger Menschen und deren Reflexion im islamischen Religionsunterricht. Damit ist die Didaktik u. a. an der alltäglichen Praxis des (religiösen) Verstehens junger Menschen und an dem darauf bezogenen Handeln interessiert. Ein solcher Lebensweltbezug, der aus der Schüler:innenperspektive einen konkreten Zugang zu (teilweise) abstrakten Inhalten des islamischen Religionsunterrichts ermöglichen kann, stellt nicht nur ein didaktisches Prinzip der Unterrichtsgestaltung dar, sondern auch einen möglichen Garanten für erfolgreiche Bildungsprozesse.⁶⁴

Neben einem entsprechenden didaktischen Rahmen bedarf eine am Subjekt orientierte Bildung professioneller pädagogischer Begleitung, die sowohl durch fachliche und didaktische Kompetenz charakterisiert ist als auch durch ein gewisses pädagogisches Einfühlungsvermögen, um die Lebenswelt der jungen Menschen verstehen, nachvollziehen und in den Bildungsprozess integrieren zu können.

Eine wesentliche Grundlage des islamischen Religionsunterrichts bilden ferner auch die Inhalte, wobei die Inhaltsvermittlung weniger das Ziel einer passiven Aufnahme vonseiten junger Heranwachsender hat, als vielmehr jenes, einen diskursiven Rahmen zu ermöglichen, der durch interaktive Offenheit, reflexiven Zugang und kritische Reflexion von Inhalten und religiösen Traditionen gekennzeichnet ist. In diesem Rahmen werden alle zuvor genannten Dimensionen des Fastens in Verbindung mit der sozialen Wirklichkeit und individuellen Erfahrungen kritisch reflektiert, wie nachfolgend systematisch dargestellt wird.

eigenständige Wissenschaft“, in: *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft*, hrsg. von Bernd Dollinger, Wiesbaden 2012, S. 101–126.

64 Vgl. Tarek Badawia, Said Topalović und Aida Tuhčić, „Von einer ‚Phantom-Lehrkraft‘ zum ‚Mister-Islam‘. Explorative Erkundungen strukturtheoretischer Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen“, erscheint in: *Forum Islamisch-Theologische Studien* 1 (2022), S. 25–46, hier 37 f.

5.2 Didaktische Perspektiven für den islamischen Religionsunterricht

Für die konkrete Unterrichtsgestaltung wird auf ein sozial-kommunikatives didaktisches Modell zurückgegriffen, das vom Autor entwickelt wurde und aus sechs Phasen besteht.⁶⁵ Die Unterrichtssequenz wird mit einer Anforderungssituation aus der Lebenswelt der Lernenden eröffnet (*Präsentation*). Diese kann beispielhaft und in methodischer Hinsicht die in der Einleitung angesprochenen Spannungsfelder grafisch, visuell, fallgeschichtlich usw. abbilden (wie etwa die Frage eines Fastenwettbewerbs⁶⁶ und/oder die Frage der Klassenfahrt im Ramadan). Die Lernenden werden anschließend mithilfe konkreter Aufgabenstellungen dazu animiert, Fragen an den präsentierten Inhalt zu stellen bzw. sich an der Diskussion zu den Fragestellungen und Problemsituationen zu beteiligen (*Diskussion*). Die offenen Fragen, die sich aus der Diskussion ergeben (im Sinne dessen, was gelernt werden soll), bilden die gemeinsame Zielsetzung des Unterrichts und auch den Übergang für die anschließenden Lehr- und Lernprozesse. Anschließend und im Sinne der Individualisierung soll zunächst jedem Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, in einer Phase selbstständiger Arbeit und mithilfe von themenbezogenen und altersgerecht vorbereiteten Inhalten rund um das Thema Fasten sich tiefergehend mit den Fragen des Unterrichts auseinanderzusetzen bzw. an Lösungsvorschlägen zu arbeiten (*Kontemplation*). In dieser und der anschließenden Phase kann z.B. die Frage des Fastenwettbewerbs als pädagogische Problemsituation mithilfe des Koranverses 2:183 reflektiert werden, wobei sich die Aufgabenstellungen auf die Zielsetzung des Fastens beziehen. Dazu können ausgewählte Aussagen des Propheten Muhammad zum Sinn und zur Zielsetzung des Fastens in die Reflexion miteinbezogen werden sowie z.B. Gedichte und/oder Aussagen muslimischer Mystiker und Gelehrter. Die Frage der Klas-

65 Siehe dazu Said Topalović, „Wissen ohne Tat ist Torheit und eine Handlung ohne Wissen ist undenkbar: Der kompetenzorientierte Ansatz für den Islamunterricht“, erscheint in: *Islamunterricht im Diskurs: Religionspädagogische und fachdidaktische Ansätze*, hrsg. von Tarek Badawia und Said Topalović, Göttingen 2023, S. 195-212. In einer früheren Publikation wurde noch von fünf Phasen gesprochen; vgl. Topalović, „Der kompetenzorientierte Unterricht“, S. 45–47. Die Erweiterung um eine Phase und die partielle Umbenennung der einzelnen Phasen sollen zu einem besseren Verständnis des Modells beitragen. Die Veränderungen haben sich v. a. infolge erster Erprobungen des Modells im islamischen Religionsunterricht ergeben.

66 Laut Medienberichten gehören ‚Fastenwettbewerbe‘ unter Kindern und Jugendlichen zu den Beobachtungen von Lehrkräften, was u.a. zum Mobbing unter Schüler:innen führen könne; vgl. Klein, „Ramadan in der Schule“.

senfahrt kann wiederum mithilfe des Koranverses 2:184 einer kritischen Reflexion unterzogen werden, wobei zu dieser Frage genauso subjektive Erfahrungen und Positionen von Lernenden in die Reflexion miteinzubeziehen und ernst zu nehmen sind. Nach der Phase der selbstständigen Arbeit treten die Lernenden im Sinne des kooperativen Lernens in einen gemeinsamen Lernprozess ein, indem zunächst die individuellen Überlegungen vorgestellt werden und anschließend an gemeinsamen Lösungen unter Begleitung der Lehrkraft gearbeitet wird (*Interaktion*). Die anschließende Phase dient der Sichtbarmachung von Ergebnissen, die am Anfang der Unterrichtssequenz als Fragen formuliert wurden (*Evaluation*), und das im Sinne der Frage: Was haben wir Neues gelernt und wie können die erschlossenen Lösungen begründet und argumentiert werden? Den Abschluss der Unterrichtssequenz bildet eine Phase, in der u. a. darüber nachgedacht wird, welche Bedeutung das (neu) Gelernte im eigenen Alltag haben könnte (*Reflexion*), d. h., es erfolgt die Darstellung weiterer alltagsnaher und handlungsorientierter Momente aus dem Leben der jungen Menschen (wie etwa Sportunterricht im Ramadan und/oder Auftreten einer Erkältung während des Fastens) mit dem Ziel des kritischen Nachdenkens über die Frage: Wie kann in einer solchen Situation gehandelt werden?⁶⁷

Eine solche auf das Subjekt bezogene Bildung zielt u. a. auf die Konstruktion und Aufrechterhaltung von Kohärenz und Selbstwahrnehmung ab, insofern junge Menschen dadurch dazu befähigt werden, ihren persönlichen Anteil am eigenen Lernen wahrzunehmen und zu gestalten. Denn erst die direkte Beteiligung an der Reflexion von Lerninhalten und sowohl eigener Erfahrungen als auch alltäglicher religiöser Herausforderungen und Konflikte ermöglicht einen konstruktiven sowie realitätsverarbeitenden Modus der Selbst- und Welterfahrung und fördert damit die intendierte Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Hier schließt sich dann der Lernzyklus: Die am Anfang gestellten Fragen bzw. die Anforderungssituationen erscheinen in dieser letzten Phase in einer neuen Form bzw. in neuen Kontexten und sollen von den Lernenden selbstständig reflektiert werden. Denn wenn ein Bildungsprozess das Ziel verfolgt, junge Heranwachsende bei ihrer individuellen Entwicklung zu begleiten und Lernprozesse zu initiieren, die zur Selbstbestimmung und Eigenverantwor-

67 Das Ziel dieser Phase sind Reflexionen religiöser Wahrnehmungen, Erfahrungen und Vorstellungen und nicht, den Lernenden eine bestimmte Lösung aufzuzwingen. Die Entscheidung für das eigene Handeln liegt in der Selbstbestimmung der Lernenden. Siehe dazu auch Topalovic, „Der kompetenzorientierte Unterricht“, S. 37–39.

tung beitragen, dann muss er dazu in der Lage sein, neue und den reflektierten Inhalten ähnliche (Problem-)Situationen zu konstruieren, in denen die Lernenden auch ohne Hilfestellung selbstständig Handlungsstrategien reflektieren können.

6. Resümee

In diesem Beitrag wurden das Thema des rituellen Fastens im Monat Ramadan sowie die damit zusammenhängenden Diskurse und Spannungen in pädagogischen Kontexten zum Anlass genommen, eine religionspädagogische Reflexion zu unternehmen. Der Fokus lag auf dem theologischen und pädagogischen Spannungsfeld zwischen der Selbstbestimmung als Ziel religiöser Erziehung und Bildung und der Normativität religiöser Praxis. Dabei wurde das Thema u. a. auch aufgrund seiner Komplexität, aber auch seiner Aktualität, in einem breiten religionspädagogischen Rahmen behandelt.

Es konnte aufgezeigt werden, dass das pädagogische Konzept der Selbstbestimmung in der Islamischen Religionspädagogik anschlussfähig ist, zumal seine wesentlichen Prämissen auch innerhalb der Islamischen Theologie und Pädagogik nicht unbedingt neu sind. Der religiöse Zugang hat jedoch die Aufgabe, das Spannungsfeld zwischen menschlicher Vernünftigkeit und Selbstbestimmung auf der einen Seite und dem Rekurs auf göttliche Offenbarung auf der anderen zu reflektieren und theoretisch zu bestimmen. Für das Gelingen religiöser Erziehungs- und Bildungsprozesse bedarf es wiederum eines pädagogischen und didaktischen Rahmens, der die Entfaltung von Selbstbestimmung und Eigenverantwortung bei den Lernenden möglich macht. Die Normativität religiöser Praxis steht im Mittelpunkt der Vermittlung und Reflexion religiöser Erziehungs- und Bildungsprozesse – das jedoch weniger als bloße Belehrung als im Sinne der kritischen Reflexion von Normen und ihrer Umsetzung in der alltäglichen Praxis. Diese Perspektive konnte am Beispiel des Themas rituelles Fasten näher veranschaulicht werden.

Literaturverzeichnis

Asad, Muhammad, *Die Botschaft des Koran*, Düsseldorf 2009.

- Badawia, Tarek, „Konturen eines islamischen Gewissenskonzepts“, in: *Zwischen Gewissen und Norm: Autonomie als Leitkategorie religiöser Bildung im Islam und Christentum*, hrsg. von Tarek Badawia und Hansjörg Schmid, Berlin 2016, S. 77–96.
- , „Sapere aude“ – Anmerkungen zur religiösen Mündigkeit aus einer islamischen Perspektive“, in: *Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht*, hrsg. von Jochen Sautermeister und Elisabeth Zwick, Paderborn 2019, S. 293–308.
- Badawia, Tarek/Said Topalović/Aida Tuhčić, „Von einer ‚Phantom-Lehrkraft‘ zum ‚Mister-Islam‘. Explorative Erkundungen strukturtheoretischer Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen“, erscheint in: *Forum Islamisch-Theologische Studien* 1 (2022), S. 25–46.
- Bağraç, Musa, „Ist die islamische Religiosität mit der pädagogischen Mündigkeit verträglich? Die Herausforderung für den islamischen Religionsunterricht“, in: *Jahrbuch für Islamische Theologie und Religionspädagogik*, hrsg. von Milad Karimi und Mouhanad Khorchide, Freiburg 2018, S. 35–82.
- Begović, Nedim, „Definiranje slobode religije u savremenoj islamskoj misli“ [dt.: „Definition der Religionsfreiheit im zeitgenössischen islamischen Denken“], in: *Zbornik radova* 18, hrsg. von Fakultet Islamskih Nauka, Sarajevo 2015, S. 115–134.
- Behr, Harry Harun, „Streitfall Koran – Die Heilige Schrift des Islams als Gegenstand des pädagogischen Diskurses“, in: *Buchstabe und Geist: Vom Umgang mit Tora, Bibel und Koran im Religionsunterricht*, hrsg. von Bernd Schröder, Harry Harun Behr, Katja Boehme und Daniel Krochmalnik, Berlin 2017, S. 187–226.
- , „Menschenbilder im Islam“, in: *Handbuch Christentum und Islam in Deutschland: Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven im Zusammenleben*, hrsg. von Mathias Rohe, Freiburg 2014, S. 489–529.
- , „Muslim sein – eine Frage der Person: Gedanken zum Aspekt der Individualität im Islam“, in: *Islamverherrlichung: Wenn die Kritik zum Tabu wird*, hrsg. von Thorsten Gerald Schneiders, Wiesbaden 2010, S. 107–116.
- Benner Dietrich/Friedhelm Brüggem, „Mündigkeit“, in: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, hrsg. von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers, Weinheim 2004, S. 687–699.
- Böhm, Winfried/Sabine Seichter, *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart 2017.
- Cerić, Mustafa, *Korijeni sintetičke teologije u islamu: Ebu Mensur el-Maturidi (853–944)* [dt.: *Die Wurzeln der synthetischen Theologie im Islam: Abū Manṣūr al-Māturīdī*], Sarajevo 2012.
- Deutsche Islam Konferenz, *Religiös begründete schulpraktische Fragen: Handreichung für Schule und Elternhaus*, Berlin 2009.
- Döhner, Saskia, „Fastende Schüler belasten Schulalltag nicht“, in: *Hannoversche Allgemeine*, 19.5.2019, <https://www.haz.de/lokales/hannover/fastende-schueler-belasten-schulalltag-nicht-DMHFX5KXQXGAOKEL3CAMOQFRQ.html>, letzter Abruf 15.5.2022.
- Đozo, Husein, „Post“ [dt.: „Das Fasten“], in: *Glasnik* 9 (1942), S. 233–236.

- , „Sloboda vjerovanja“ [dt.: „Die Freiheit im Glauben“], in: *Husein Dozo: Izabrana djela: Knjiga druga*, hrsg. von Selim Jarkoč und Enes Karić, Sarajevo 2006, S. 188–189.
- Engelhardt, Jan Felix/Fahimah Ulfat/Esra Yavuz, *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung*, Frankfurt am Main 2020.
- Fatić, Almir, „Metodologija tematskog tefsira“ [dt.: „Die Methodologie des thematischen tafsīr“], in: *Zbornik radova* 23, hrsg. von Fakultet Islamskih Nauka, Sarajevo 2019, S. 71–84.
- al-Ġazālī, Abū Hāmid, *Knjiga o znanju*, übers. von Salih Čolaković, Sarajevo 2004.
- Gerhardt, Volker, *Selbstbestimmung: Das Prinzip der Individualität*, Ditzingen 2018.
- , „Selbstbestimmung: Zur Aktualität eines Begriffs“, in: *Fiph-Journal* 8 (2006), S. 1–7.
- Günther, Sebastian, „Eine Erkenntnis, durch die keine Gewissheit entsteht, ist keine sichere Erkenntnis: Arabische Schriften zur klassischen islamischen Pädagogik“, in: *Aufbruch zu neuen Ufern: Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*, hrsg. von Yaşar Sarıkaya und Franz-Josef Bäumer, Münster 2017, S. 69–94.
- , „Bildungsauffassungen klassischer muslimischer Gelehrter: Von Abu Hanīfa bis Ibn Khaldun (8.-15. Jh.)“, in: *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung: Neue Ansätze in Europa*, hrsg. von Zekirija Sejdini, Bielefeld 2016, S. 51–72.
- Hafizović, Rešid, „Osnove islamskog vjerskog morala“ [dt.: „Die Grundlagen der islamischen religiösen Moral“], in: *Zbornik radova* 2, hrsg. von Fakultet Islamskih Nauka, Sarajevo 1987, S. 137–154.
- Hecke, Bernd, „Beim Thema Ramadan an der Schule hilft es, auch einmal Vorurteile zu fasten“, in: *Kleine Zeitung*, 20.5.2019, [kleinezeitung.at/steiermark/5631040/Fastende-Schueler_Beim-Thema-Ramadan-an-der-Schule-hilft-es-auch](https://www.kleinezeitung.at/steiermark/5631040/Fastende-Schueler_Beim-Thema-Ramadan-an-der-Schule-hilft-es-auch), letzter Abruf 15.5.2022.
- Ibn Ishāq, Muḥammad, *Das Leben des Propheten*, übers. von Gernot Rotter, Kandern 2004.
- Ibn Kaṭīr, Ismā‘īl b. ‘Umar, *Tefsir Ibn-Kesir*, hrsg. von Visoki Saudijski Komitet za Pomoć BiH [dt.: Hohes Saudisches Hilfskomitee für Bosnien-Herzegowina], Sarajevo 2002.
- Işık, Tuba, „Prophetische Beheimatungsdidaktik – Ein Prophet im deutschen Religionsunterricht“, in: *Prophetie in Islam und Christentum*, hrsg. von Klaus von Stosch und Tuba Işık, Paderborn 2013, S. 165–182.
- Jäckel, Lara/Franca Quecke, „So gehen Schulen mit fastenden Kindern um“, in: *Spiegel Panorama*, 14.5.2019, [spiegel.de/lebenundlernen/schule/ramadan-im-klassenzimmer-so-gehen-schulen-mit-fastenden-schuelern-um-a-1267169.html](https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/ramadan-im-klassenzimmer-so-gehen-schulen-mit-fastenden-schuelern-um-a-1267169.html), letzter Abruf 24.3.2022.
- Kant, Immanuel, *Denken wagen: Der Weg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit*, Stuttgart 2017.

- Karčić, Hikmet, *Šerijat i pravni pluralizam u Evropi: Primjeri koegzistencije religijskog i sekularnog prava na starom kontinentu* [dt.: *Scharia und rechtlicher Pluralismus in Europa: Beispiele für Koexistenz von religiösem und säkularem Recht auf dem alten Kontinent*], Sarajevo 2011.
- Karić, Enes, „Syed Muhammad Naquib al-Attas: Život, ideje i djelo“ [dt.: „Muhammad Naqib al-‘Atfās: Leben, Ideen und Werke“], in: *Islam i sekularizam*, hrsg. von Syed Muhammad Naquib al-Attas, Sarajevo 2003, S. 7–20.
- Klattenhoff, Klaus, „Johann Friedrich Herbart (1776–1841): Begründer der Pädagogik als eigenständige Wissenschaft“, in: *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft*, hrsg. von Bernd Dollinger, Wiesbaden 2012, S. 101–126.
- Klein, Mechthild, „Ramadan in der Schule/Fasten bis zum Umfallen“, in: *Deutschlandfunk Online*, 6.5.2019, deutschlandfunk.de/ramadan-in-der-schule-fasten-bis-zum-umfallen.886.de.html?dram:article_id=447790, letzter Abruf 24.3.2022.
- Kluge, Christoph, „Lehrer sind ratlos: Immer mehr Kinder fasten an Ramadan“, in: *Der Tagesspiegel Online*, 9.5.2019, tagesspiegel.de/berlin/lehrer-sind-ratlos-immer-mehr-muslimische-kinder-fasten-an-ramadan/24322782.html, letzter Abruf 24.3.2022.
- Langewand, Alfred, „Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft? Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts ‚pädagogischer‘ Kant-Kritik in seiner ‚ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung‘“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39.1 (1993), S. 135–158.
- Meyer-Drawe, Käte, *Leiblichkeit und Sozialität: Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*, München 2001.
- Mohamed, Yasiin, „Fitra und ihre Bedeutung für eine islamische Psychologie“, in: *Islam und Psychologie: Beiträge zu aktuellen Konzepten in Theorie und Praxis*, hrsg. von Ibrahim Rüschoff und Paul M. Kaplick, Münster 2018, S. 245–264.
- Polat, Mizrap, „Koranische Narrationen als Grundlage für theologische und intellektuelle Gespräche im ‚Islamischen Religionsunterricht‘“, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum ÖRF* 25.1 (2017), S. 117–125.
- , „Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts“, in: *Islamische Theologie und Religionspädagogik: Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*, hrsg. von Mizrap Polat und Cemal Tosun, Frankfurt am Main 2010, S. 185–202.
- Pramenković, Almir, „Psiho-socijalni i zdravstveni aspekti Ramazanskog posta“ [dt.: „Psychosoziale und gesundheitliche Aspekte des Fastens im Ramadan“], in: *Glas islama* 296 (2019), S. 10.
- Purdić, Ahmed, „Savremene fetve o postu bolesnika“ [dt.: „Zeitgemäße Fatwas über das Fasten einer kranken Person“], in: *Novi Muallim* 50 (2012), S. 40–45.
- al-Qurtubī, Muḥammad b. Aḥmad, *Tefsir imama Kurtubija: Sveobuhvatni tumač kur'anskih poruka* [dt.: *Tafsir von Imam al-Qurtubī: Umfassende Exegese koranischer Botschaften*], übers. von Zijad Dervić und Fahrudin Smailović, Sarajevo 2013.
- Ramadan, Dunja, „Fasten während der Schulzeit? ‚Das war schon hart‘“, in: *Süddeutsche Zeitung*, 26.6.2017, sueddeutsche.de/bildung/muslimische-schueler-faste-n-waehrend-der-schulzeit-das-war-schon-hart-1.3557676, letzter Abruf 15.5.2022.

- Rudolph, Ulrich, *Al-Māturīdī und die sunnitische Theologie in Samarkand*, Leiden 1997.
- Schweitzer, Friedrich/Fahimah Ulfat, *Dialogisch – kooperativ – elementarisiert: Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht*, Göttingen 2022.
- Seddīqzai, Mansur, „Fasten, immer weiter fasten“, in: *Zeit Online*, 12.6.2018, zeit.de/gesellschaft/schule/2018-05/ramadan-schule-religion-fasten-gruppenzwang-leistung/komplettansicht, letzter Abruf 24.3.2022.
- Sejdini, Zekirija, „Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext“, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 23 (2015), S. 21–28.
- Spahić, Mustafa, „Socijalna dimenzija posta“ [dt.: „Soziale Dimension des Fastens“], in: *Novi Muallim* 66 (2016), S. 106–110.
- Suleiman, Farid, „Fragen & Antworten‘ in der Islamischen Theologie: Eine Untersuchung am Beispiel des Problems der Willensfreiheit in der Koranexegese“, erscheint in: *Fragen & Antworten: Verstehen und Erklären in den Wissenschaften*, hrsg. von Verena Klappstein und Thomas Heiβ.
- Topalović, Said, „Wissen ohne Tat ist Torheit und eine Handlung ohne Wissen ist undenkbar‘: Der kompetenzorientierte Ansatz für den Islamunterricht“, erscheint in: *Islamunterricht im Diskurs: Religionspädagogische und fachdidaktische Ansätze*, hrsg. von Tarek Badawia und Said Topalović, Göttingen 2023, S. 195–212.
- , „Der kompetenzorientierte Unterricht – Bausteine zur Entwicklung einer Didaktik für den Islamischen Religionsunterricht“, in: *Hikma: Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik* 10 (2019), S. 26–48.
- , *Selbstbestimmung als Ziel islamisch-religiöser Bildung. Religionspädagogische Grundlegung und didaktische Umsetzung im Rahmen des kompetenzorientierten Bildungsparadigmas*, Münster 2023 (Publikation in Vorbereitung).
- Ulfat, Fahimah, „Theologisch-anthropologische Grundlagen religiöser Bildung aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive“, in: *Theologische Quartalsschrift* 2 (2019), S. 149–160.
- , „Qualitative Untersuchungsergebnisse zur Gottesbeziehung von muslimischen Kindern als Basis für die theoretische Grundlegung einer Kindertheologie im Islamischen Religionsunterricht“, in: *Hikma: Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik* 2 (2017), S. 98–111.
- Waldschmidt, Anne, „Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 8 (2003), S. 13–20.
- Wehr, Hans, *Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart*, Wiesbaden⁵1985.