

den Medien – da bleibt die Gesellschaft nicht bei der notwendigen Problembeschreibung stehen, sondern sucht nach Lösungen, die dann nach Möglichkeit auch umgesetzt werden.

Das größte Lob, das der Deutschen Islam Konferenz anlässlich der vorläufigen Beendigung ihrer Arbeiten ausgesprochen wurde, ist wohl der von allen Seiten geäußerte Wunsch nach einer Fortsetzung.

Verf.: Cornelia Rogall-Grothe, Staatssekretärin im Bundesministerium des Innern, Alt Moabit 101 D, 10559 Berlin, E-Mail: Cornelia.RogallGrothe@bmi.bund.de

Bülent Ucar

Islamische Religionspädagogik und Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: Organisatorische Rahmenbedingungen und didaktische Perspektiven

1 Einführung und Status quo

In diesem Beitrag wird nicht aus juristischer Sicht, sondern vornehmlich aus islamwissenschaftlicher und religionspädagogischer Perspektive die aktuelle Diskussion und Entwicklung rund um den Islamischen Religionsunterricht mit dem Blick eines muslimischen Wissenschaftlers nachgezeichnet. Seit einigen Jahren wollen die Bundesländer einen ordentlichen, dem katholischen und evangelischen Religionsunterricht gleichgestellten Islamischen Religionsunterricht nach den Vorgaben des Grundgesetzes einführen. Bereits 1984 hatte dieses die Kultusministerkonferenz einstimmig beschlossen, vor einigen Jahren wurde dieser Wunsch durch den sog. Weimarer Aufruf 2001¹ nochmal wiederholt und schließlich hat die Deutsche Islamkonferenz die Forderung erneut hervorgehoben.² Dieses Projekt steckt bis dato noch in den Kinderschuhen, schon wollen die Politiker wohl zu Recht auch islamische Theologen in Deutschland ausbilden.³ Grundsätzlich ist diese Forderung zu begrüßen, zumal mit Importimamen weder die religiösen Bedürfnisse der deutschen und deutschsprachigen Muslime noch ihre Integration ernsthaft vorangebracht werden

1 Bundesministerium des Innern (Hg.), *Drei Jahre Deutsche Islam Konferenz*, S. 53.

2 http://www.deutsche-islam-konferenz.de/nn_1635720/SubSites/DIK/DE/DieDIK/Plenum/Presseerklaerung/presseerklaerung-node.html?__nnn=true.

3 <http://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/DIK/Downloads/Plenum/DIK-viertes-Plenum-Zwischen-Resuemee,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/DIK-viertes-Plenum-Zwischen-Resuemee.pdf> s.2./ Interview: „Predigten auf Deutsch müssen unser Ziel sein“, in: DEWEZET 27.4.2009 und http://www.dewezet.de/portal/startseite_-_arid,106906.html „Islamischer Religionspädagoge unterstützt Pläne für Imam-Ausbildung“, in: <http://www.evika.de/content.php?contentTypeID=4&id=10280/> „Niedersachsen will Imame ausbilden“, in: http://www.focus.de/politik/deutschland/studiengang-niedersachsen-will-imame-ausbilden_aid_320163.html/ „Niedersachsen will Imam-Ausbildung an Uni“, in: <http://www.abendblatt.de/nachrichten/nachrichten-des-tages/article918566/Niedersachsen-will-Imam-Ausbildung-an-Uni.html>.

können. Allerdings wird auch hier das Kleingedruckte zu lesen und zwischen den Zeilen zu gucken sein. Dazu jedoch nachher mehr.

Heute schauen wir auf eine rund zehn Jahre andauernde Modellversuchsphase zur Einführung von Islamischem Religionsunterricht zurück. Dem gegenüber steht die Tatsache, dass dieser Unterricht lediglich 3 % der in Frage kommenden muslimischen Schülerinnen und Schüler wirklich erreicht.⁴ Die meisten in den Schulversuchen tätigen Religionslehrerinnen und Religionslehrer sind Muttersprachlehrer, die in aller Regel über keine theologische Ausbildung verfügen. Sie wurden – als die billigere Lösung in einer Zeit, wo man ohnehin den muttersprachlichen Unterricht abbauen wollte – durch Fortbildungen weitergebildet und als „Lehrkräfte“ für den Islamischen Religionsunterricht eingesetzt. Seit einigen Jahren gibt es jedoch Aufbaustudiengänge, um Religionslehrer auch universitär auszubilden. Allerdings sind diese bislang sehr mager ausgestattet und können nur als drittes Fach parallel im Status eines Ergänzungs-, Aufbaustudiengangs studiert werden.⁵

2 Fall Kalisch in Münster

Bislang haben drei Bundesländer entsprechende Studiengänge und Lehrstühle eingerichtet. Neben Bayern und Niedersachsen hat sich als erstes Bundesland Nordrhein-Westfalen in diesen Bereich vorgewagt. Der erste Lehrstuhlinhaber war der deutsche Konvertit Muhammad Sven Kalisch (C 4). Als er 2003 an den dortigen Lehrstuhl berufen wurde, war die Entwicklung um seine Person noch nicht abzusehen. Als Schiit und Zaidit sowie Anhänger der mehr oder weniger ausgestorbenen Mu'tazila hatte er ohnehin eine Sonderposition unter den Muslimen. Seine Herkunft als Konvertit erleichterte ihm nicht die Akzeptanz auf muslimischer Seite, zumal 99 % der Muslime eine Zuwanderungsgeschichte haben und rund 90 % von ihnen Sunniten sind. 2008 haben sich nun alle Verbände in Deutschland einstimmig von seiner Lehre und seinen Überzeugungen distanziert.⁶ Es ist hier nicht der Platz, um auf Kalischs Positionen näher einzugehen, aber in aller Kürze seien seine wesentlichen „wissenschaftlichen“⁷ Thesen skizziert. Der Grund für die Irritationen auf muslimischer Seite lag in Veröffentlichungen von Kalisch, wonach er die Existenz diverser Propheten leugnete, die gesamte Frühgeschichte des Islam als erdichtet ansah, den Koran als christlichen Text einordnete und schließlich die Existenz des Propheten Muhammad grundsätzlich anzweifelte. Er ging jedoch noch weiter: Religion sei für ihn eine Krücke, erst in

4 Ucar, B., „Was kann und sollte Islamische Religionspädagogik in der staatlichen Schule leisten?“, in: CIBEDO-Beiträge zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen 4/2008 S. 24–30.

5 Interview mit Ucar, B., „Rückkopplung an die Religionsgemeinschaft“, in: Islamische Zeitung 28.7.2008 und <http://www.islamische-zeitung.de/?id=10577/> Interview mit Ucar, „Furcht vor einem verordneten Staatsislam“, in: http://de.qantara.de/webcom/show_article.php?wc_c=469&wc_id=1025&printmode=1/ „Professor Uçar bildet Lehrer für islamischen Religionsunterricht aus“, in: http://www.deutsche-islam-konferenz.de/nn_1362664/SubSites/DIK/DE/Themen/Religionsunterricht/Ucar/ucar-interview-node.html?__nnn=true.

6 Ferda Ataman, „Islamverbände beenden Zusammenarbeit mit einzigem Institut“, in: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,577774,00.html>.

Sulaiman Wilms, „Vom Ende einer Personaldebatte“, in: Islamische Zeitung 25.9.2008 und <http://www.islamische-zeitung.de/?id=10829>.

7 „Der Koran fiel nicht vom Himmel“: Islamwissenschaftlerin Neuwirth wirft Kalisch Provokation vor“, in: http://www.domradio.de/aktuell/artikel_45799.html/ „Kalisch-Thesen zurückgewiesen: Islamwissenschaftler Tilman Nagel gegen Zweifel an historischer Existenz des Propheten“, in: Islamische Zeitung 22.06.2009 und <http://www.islamische-zeitung.de/iz3.cgi?id=12059>.

der Philosophie sehe er eine reale Alternative für den modernen Menschen.⁸ Ob er mit diesen Überzeugungen noch als Muslim einzuordnen ist, bleibt unklar – mag er sich auch selbst weiterhin als Muslim bezeichnen. Offensichtlich wird jedoch, dass Kalisch hiermit an einen anderen Islam glaubt, als es die Muslime von Marokko bis nach Indonesien tun.⁹ Inwiefern man mit diesen Überzeugungen und dieser Lehre Islamische Theologen – dort gibt es einen entsprechenden Master-Studiengang mit allerdings nur zwei eingetragenen Studenten – und Religionslehrer für einen bekenntnisorientierten Islamischen Religionsunterricht ausbilden kann, scheint faktisch klar zu sein, da mit Ausnahme von marginalen Gruppen kaum ein Muslim diese Thesen verinnerlichen kann. Die weitere rechtliche und politische Entwicklung bleibt jedoch abzuwarten. Das zuständige Ministerium hat – trotz entgegenstehender politischer Verlautbarungen – mit entsprechender Sensibilität reagiert und einen neuen Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik (W 2) eingerichtet, der wahrscheinlich Anfang des Jahres 2010 besetzt werden wird. Die strikte Reaktion der Verbände stellt nicht nur eine Minderheitenposition von stockkonservativen Funktionären, sondern die Sicht der allermeisten Muslime dar. Ein Indiz hierfür ist etwa die Haltung der dortigen Studentinnen und Studenten. Seit diesen Entwicklungen boykottieren nicht ohne Grund 22 von rund 30 Studenten die Veranstaltungen des dortigen Kollegen.¹⁰ Da der Islam in Nordrhein-Westfalen jedoch nicht als Religionsgemeinschaft anerkannt ist, pocht die Universitätsleitung mit säkular(istisch)em Tenor und Bezug auf die Wissenschaftsfreiheit darauf, Kalisch nicht aus diesem Bereich abzuziehen.¹¹ Bemerkenswert ist allerdings, dass einige Monate nach diesem Vorfall in Münster der evangelische Theologe Lüdemann mit dem Segen des Bundesverfassungsgerichts von seiner Tätigkeit in der Lehre für Evangelische Theologie suspendiert wurde.¹² Wenn vor diesem Hintergrund von „doppelten Standards“ und einer „mangelnden Akzeptanz des Islam“ gesprochen wird, bezieht sich dies nicht nur auf diese rechtlichen Diskrepanzen, was schlimm genug wäre, sondern auch darauf, dass über die seit Jahren laufenden Schulversuche im besten Fall nur 3 % der muslimischen Schülerinnen und Schüler erreicht werden.¹³ Auch wenn meines Erachtens der Koordinierungsrat der Muslime in dieser Konstellation nicht als Religionsgemeinschaft

- 8 „Religionen brauchen keine Gründungsfiguren“ von *Kalisch, M.S.*, in: <http://www.cicero.de/97.php?item=3021/> „Umstrittener Islam-Kritiker: »Ich wusste, es würde Spannungen geben«, in: Aachener Nachrichten 22.10.2008 und http://www.an-online.de/sixcms/detail.php?template=an_druckversion&id=693988&_wo=Dossier/ „Ich bin ein Häretiker“, in: Rheinischer Merkur 16.10.2008./ »Religionen sind wie Krücken«, in: Zeit 1.10.2008 und http://www.zeit.de/2008/41/P-Kalisch_Müfit_Daknili, „Das Centrum für Religiöse Studien an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster“, in: Weiße, W., *Theologie im Plural. Eine akademische Herausforderung*, Münster 2009, S.108–109.
- 9 Siehe auch *Khallouk, M.*, „Islam ohne Prophet“, in: <http://islam.de/11077.php>.
- 10 *Völker, K.*, „Islam Studenten wollen gehen“, in: IVZ 6.3.2009 http://www.ivz-online.de/lokales/muenster/hochschule/990019_Islam_Studenten_wollen_gehen.html/ *Heiman, R.*, „Münster: Streit um Islamprofessor droht zu eskalieren“, in: Münstersche Zeitung 5.3.2009 und <http://www.muensterschezeitung.de/lokales/muenster/top/Muenster%3Bart993,500585/> „Studium unter *Kalisch* ‚katastrophal‘“, in: Münstersche Zeitung 24.10.2008 und <http://www.muensterschezeitung.de/lokales/muenster/startseite/mslo/Muenster;art993,391165>. „Studenten fordern *Kalischs* Rücktritt“, in: Halterner Zeitung 22.10.2008 und <http://www.halternerzeitung.de/lokales/muenster/startseite/mslo/Muenster;art993,388539>. Es ist bemerkenswert, dass diese Position der Studenten – um die es ja letztlich geht – konsequent verschwiegen wurde und nicht den Weg in die großen Tageszeitungen in Deutschland gefunden hat.
- 11 *Heiman, R.*, „Münster: Streit um Islamprofessor droht zu eskalieren“, in: Münstersche Zeitung 5.3.2009 und <http://www.muensterschezeitung.de/lokales/muenster/top/Muenster%3Bart993,500585/> *Nitschmann, J.*, „Streit um Islamwissenschaftler: ‚Kein Kotau vor den Verbänden‘“, in: SZ 5.1.2009 und <http://www.sueddeutsche.de/politik/694/453385/text/> „Muhammad Kalisch: Ein Mann der Aufklärung“, in: Humanistischer Pressedienst 7.11.2008 und <http://hpd.de/node/5700>.
- 12 *Kul, I.* „Lüdemann hakszt, ya Kalisch?“, in: Eurozaman 22.2.2009 und <http://www.eurozaman.com/euro/yazarDetay.do?haberno=47976/> *Kamann, M.*, „Der Theologe Lüdemann scheidert in Karlsruhe“, in: http://www.welt.de/welt_print/article3232382/Der-Theologe-Luedemann-scheidert-in-Karlsruhe.html.
- 13 „Islamwissenschaftler kritisiert mangelnde Akzeptanz des Islam“, in: http://www.epd.de/niedersachsen_bremen/niedersachsen_bremen_index_60342.html/ *Spiewak, M.*, „Zweierlei Maß“, in: Zeit 4.12.2008 und <http://www.zeit.de/2008/50/Glosse-1>.

klassifiziert werden kann, würde etwas mehr staatliche (universitäre) Sensibilität im Umgang mit dem Thema in dieser Übergangszeit zur weiteren Entwicklung auf dem Weg zur Gleichstellung des Islam positiv beitragen. Ansonsten besteht Gefahr, dass sich viele Muslime in eine Opferrolle hinein manövrieren und folgendermaßen argumentieren: „Erst werden wir jahrzehntelang nicht als Religionsgemeinschaft anerkannt und von zahlreichen damit verbundenen Rechten ausgeschlossen und dann setzt man uns als einzige größere religiöse Gruppierung in Deutschland einseitig staatlicherseits Lehrkräfte vor die Nase, die noch dazu elementare Grundsätze des Islam leugnen.“ Solche Maßnahmen fördern in letzter Instanz diverse Verschwörungstheorien und sind nicht unbedingt integrationsfördernd und vertrauensbildend.

3 Frankfurt und die Internationalen Studiengänge in Ankara und Istanbul

An der Goethe Universität in Frankfurt hat die türkische Religionsbehörde (Diyanet) zwei Lehrstühle (W 2) gestiftet, die muslimische Theologen in Deutschland ausbilden sollen. Bis vor kurzem wurde jedoch statt Theologie im Fachbereich für Evangelische Theologie das Fach Religionswissenschaft mit dem Schwerpunkt Islam angeboten. Mittlerweile hat sich der Studiengang jedoch in den Fachbereich für Kulturwissenschaften verlagert und ein Institut für Kultur und Religion des Islam gegründet. Nach den Professoren Tahsin Görgün und Mehmet Emin Köktasch bildet seit einigen Jahren das Tandem Abdullah Takim und Ömer Özsoy das wissenschaftliche Team dort. Die Besonderheit in Frankfurt ist, dass an diesem Standort keine Religionslehrer ausgebildet werden; da der Islam als Religionsgemeinschaft nicht anerkannt ist, können sie auch keine Theologen ausbilden, sodass als einzige Alternative die Religionswissenschaft verbleibt. Allerdings zeigt sich ein Vorzug in Frankfurt, dass dort im Gegensatz zu den Standorten Münster, Erlangen und Osnabrück auch ein ordentliches Bachelor- und Masterstudium möglich sind.

Weiterhin versucht die türkische Religionsbehörde Studentinnen und Studenten aus ganz Europa nach Istanbul an die Marmara Universität und nach Ankara einzuladen. Diese werden mit Stipendien und einer Sonderbetreuung in einem eigenständigen internationalen Studiengang betreut. Der Vorteil bei dieser Lösung liegt sicherlich darin, dass zum einen authentische Theologen ausgebildet werden; die in Deutschland heimisch sind und sich in zwei Kulturen auskennen. Allerdings wird die Türkei hierdurch ihren Einfluss auf die Theologen zumindest mittelbar beibehalten. Ob das im Sinne der Integration der europäischen Muslime ist, muss auf politischer Ebene entschieden werden.

4 Erlangen, Baden-Württemberg, Berlin, Wien und Hamburg

In Erlangen wird seit 2002 das Fach Islamische Religionslehre angeboten. Nachdem dort die Professoren Halit Ünal, Cemal Tosun und Fuad Kandil tätig gewesen sind, lehrt und forscht seit 2006 an diesem Standort Harry Harun Behr (W 2). An der Universität Erlangen studieren gegenwärtig rund 20 Studenten auf Lehramt. Der Studiengang wurde von Anfang an in Kooperation – jedoch rechtlich unverbindlich – mit der Erlanger Islamischen Religionsgemeinschaft konzipiert.¹⁴

14 Behr, H.H. et al., „Das Modell ‚Erlangen‘“, in: Weiße, W., Theologie im Plural. Eine akademische Herausforderung, Münster 2009 S.137–138.

Die Baden-Württemberger haben sich für die billigere Lösung entschieden und bieten in Weingarten, Karlsruhe und Ludwigsburg an Pädagogischen Fachhochschulen Studiengänge an, die jedoch lediglich 12 SWS¹⁵ umfassen und damit nicht einmal dem Niveau und dem Umfang eines Aufbaustudiengangs gerecht werden, zumal dort diese Studiengänge durchgehend von christlichen Theologen geleitet werden. Einen Lehrstuhl für Islamische *Theologie* bzw. Religionspädagogik aufzubauen beabsichtigt für das kommende Jahr weiterhin die Universität in Hamburg (siehe Koalitionspapier CDU-GAL),¹⁶ auch Berlin und Tübingen werden in diesem Zusammenhang erwähnt, ebenso soll in Wien ein weiterer Lehrstuhl eingerichtet werden.

5 Zum Standort Osnabrück

Unter der Regie von Prof. Dr. Peter Graf wurde ein BLK-Projekt initiiert, womit bereits 2002 in Kooperation mit verschiedenen Standorten¹⁷ ein Weiterbildungsstudiengang eingeleitet werden konnte. Dr. Mizrap Polat hat bis 2007 als Koordinator des Projekts gearbeitet. Schließlich wurde im selben Jahr mit meiner Berufung erstmalig dauerhaft ein Hochschullehrer mit Zuwanderungsgeschichte an einem ausschließlich staatlich konzipierten Lehrstuhl (W 3) in diesem Bereich verwirklicht. Der Lehrstuhl hat vornehmlich die Aufgabe, den neuen Studiengang Islamische Religionspädagogik im Rahmen des Zentrums für Interkulturelle Islamstudien zu organisieren. Über dieses Zentrum wird eine interreligiöse und interdisziplinäre Ausrichtung gewährleistet. Zugleich hat der „Runde Tisch“ am Kultusministerium – in erster Linie SCHURA und DITIB – bei meiner Berufung ihre grundsätzliche Einwilligung gegeben.

Der Lehrstuhl soll auf dieser Grundlage ein internationales Netzwerk mit europäischen und außer-europäischen einschlägigen wissenschaftlichen Institutionen aufbauen und diese mit dem sich in Gründung befindendem Zentrum für interkulturelle Islamstudien vernetzen. Durch dieses Netzwerk wird es ermöglicht, gemeinsame Forschungsprojekte zu realisieren, Dozenten- und Studentenaustausch durchzuführen sowie gemeinsame Sommerakademien und Tagungen zu organisieren. Weiterhin ist der Islam in allen gesellschaftlichen Diskursen in Deutschland präsent. Häufig wird durch die Mehrheitsgesellschaft das breite Schweigen der Muslime zu gesellschafts- und religionspolitisch relevanten Fragen im Zusammenhang mit dem Islam als Indiz für die Billigung von grundgesetzwidrigen Phänomenen durch Muslime wahrgenommen. Die interessierte Öffentlichkeit hat jedoch ein Anrecht auf wissenschaftlich und islamisch-theologisch fundierte Antworten auf ihre Fragen und wünscht entsprechende Lösungsansätze für aktuelle Problemstellungen. Hierbei sind die Mitarbeiter des Lehrstuhls gefordert, eine entsprechende qualitative Medienarbeit zu leisten.

6 Auf dem Weg zu einer Islamischen Theologie

In Niedersachsen möchte die Landesregierung einen Studiengang für Islamische Theologie, ein entsprechendes Institut an der Universität Osnabrück einrichten und damit letztlich mittelfristig Imame

15 <http://www.ph-ludwigsburg.de/6029.html/> <http://www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=2255/> http://www.ph-weingarten.de/theologie/studium_und_lehre_islamische_religionspaedagogik.php?navanchor=1010024.

16 *Weiß, W.*, „Das interdisziplinäre Zentrum Weltreligionen im Dialog an der Universität Hamburg, Ansätze und Ziele“, in: ders., *Theologie im Plural. Eine akademische Herausforderung*, Münster 2009 S. 141–154.

17 „Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern“, in: http://www.islamische-religionspaedagogik.uni-osnabrueck.de/files/BLK_Info_1.pdf.

in Deutschland ausbilden.¹⁸ Es ist richtig, dass bislang auch in Niedersachsen keine islamische Religionsgemeinschaft durch die Landesregierung als solche anerkannt wurde und dies ggf. ein rechtlicher Hinderungsgrund für diese Forderung sein könnte. Trotz gleicher Ausgangslage in Nordrhein-Westfalen besteht jedoch an der Universität Münster ein Master-Studiengang für Islamische *Theologie*, allerdings mit mäßigem Erfolg, was zweifellos mit den besonderen Umständen vor Ort um den Fall Kalisch zusammenhängen dürfte.¹⁹ Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass Theologie die wissenschaftlich reflektierte, freie, mehrperspektivische Erforschung des Islam in seiner gesamten Vielfalt im historischen wie auch gesellschaftlichen Kontext in Europa meint. Gleichzeitig erscheint islamische Theologie nicht bloß soziologisch-deskriptiv, sondern forscht und lehrt aus einem präskriptiv-normativen Standpunkt heraus. Theologie lässt sich also nicht durch eine vermeintlich neutrale Religionswissenschaft bevormunden und folgt anderen Prämissen. Theologie nimmt eine andere, sich aus den Glaubensüberzeugungen speisende Perspektive ein, als eine Religionskunde, welche die Spiritualität, jegliche Wahrheitsansprüche und Glaubensüberzeugungen bewusst ausklammert. Sie bindet sich damit an den theologischen Diskurs einer bestimmten Glaubenstradition. Zugleich sollen diese Lehren systematisch reflektiert, hermeneutisch, kontextuell und dialogisch ausgerichtet werden. Nur wenn es gelingt diese tradierten Lehren und Inhalte „mit historisch-kritischen Methoden zu vergegenwärtigen und mit hermeneutischen-kritischen Ansätzen in ihrer Ursprungsbedeutung zu rekonstruieren [...], um das Gesagte und Geschriebene für die heutige Zeit aufzuschlüsseln,²⁰ wird uns die Etablierung einer modernen und akzeptierten Islamischen Theologie gelingen.

7 Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht

Obwohl Muslime nun seit einem halben Jahrhundert dauerhaft in Deutschland leben, hat sich im Bereich der religiösen Unterweisung an staatlichen Schulen faktisch wenig getan. Der säkulare Staat beansprucht für sich die Gleichbehandlung aller Bürger und Konfessionen. Tatsächlich gewährt das deutsche Modell einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht, dessen Inhalte zwar mit dem Grundgesetz kompatibel sein müssen, inhaltlich jedoch durch die jeweilige Religionsgemeinschaft bestimmt werden. Ebenso haben die Religionsgemeinschaften ein Veto-Recht (*missio* oder *vocatio*) bei der Bestimmung der Lehrkräfte. Dies erscheint folgerichtig, da es hierbei nicht um einen religionskundlichen Unterricht geht, in der über Religion, sondern aus der Binnenperspektive der Religion selbst unterrichtet wird. Der weltanschaulich neutrale Staat darf sich deshalb nicht mit einer Religion identifizieren und dessen Inhalte bestimmen.²¹

Neben flächendeckendem katholischen, evangelischen, orthodoxen und jüdischen Religionsunterricht wird Ethik für Konfessionslose angeboten. Einzig für die muslimischen Kinder gibt

18 „Universität Osnabrück: Imam-Ausbildung geplant“, in: Kölner Rundschau 26.6.2009 und <http://www.rundschau-online.de/html/artikel/1245669579895.shtml/>, „Universität Osnabrück soll Imame ausbilden“, in: Welt 27.6.2009 und <http://www.welt.de/die-welt/article4010148/Universitaet-Osnabrueck-soll-Imame-ausbilden.html>.

19 Vgl. auch *Daknili, M.* „Das Centrum für Religiöse Studien an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster“, in: Weiße, W., *Theologie im Plural. Eine akademische Herausforderung*, Münster 2009, S. 108–109.

20 *Weiße, W.*, „Einleitung“, in: ders., *Theologie im Plural. Eine akademische Herausforderung*, Münster 2009, S. 7.

21 *Ucar, B.*, „Religion in der Schule: Eine muslimische Perspektive“ (Forum Religion an öffentlichen Schulen, Berlin 4.12.2008), in: *Evangelische Kirche in Deutschland, Deutsche Bischofskonferenz u.a. (Hrsg.), epd-Dokumentation 2/2009 S. 39–41/ Siehe zum Gegenmodell in der Türkei mit Kritik Ucar, B./Sarikaya, Y.*, „Einleitung“, in: dies., *Entwicklung der modernen Islamischen Religionspädagogik in der Türkei im 20. Jahrhundert*, Hamburg 2009, S. 7–12./ *Ucar, B.*, „Religionsunterricht in der Türkei von 1923 bis in die Gegenwart: Vom Verbot zur Öffnung und Regulierung“, in: ebd. S. 83–96. *Ders.*, „Gegen „türkische Verhältnisse“, in: KNA 16.1.2009 und <http://www.oeumene.radiovaticana.org/ted/Articolo.asp?c=259070>.

es lediglich einige Modellversuche, die maximal zwei bis drei Prozent der Schüler erreichen. Es fehlt in diesem Zusammenhang nicht an der Nachfrage, sondern an dem Angebot. Muslimische Kinder und Jugendliche können in der Zeit, wo ihre Mitschüler Religionsunterricht haben, entweder eine Freistunde nehmen oder in den muttersprachlichen Unterricht gehen. In manchen Bundesländern und an manchen Schulformen ist auch für sie gemeinsam mit den Konfessionslosen die Teilnahme am Ethikunterricht verpflichtend. Ebenso werden die Inhalte faktisch durch die Kultusministerien bestimmt, Muslime haben bei der Erstellung dieser Lehrpläne nur eine beratende Funktion. Damit behält sich der Staat vor, in letzter Instanz zu entscheiden.

Staatliche Stellen behandeln Muslime nicht nur ungleich, sondern gehen in diesem Bereich nun seit Jahrzehnten auch halbherzig und abwehrend vor. Es wird immer wieder damit argumentiert, dass es an fehlenden Ansprechpartnern scheitern würde. Dabei hätten dieselben Behörden rechtlich die Möglichkeit, einen islamkundlichen Unterricht auszubauen (die laufenden Modellversuche sind momentan ohnehin rechtlich kein Religionsunterricht nach den Vorgaben des Grundgesetzes!) und in diesem Bereich entsprechend zu investieren. Dies alles geschieht jedoch nicht. In diesem Zusammenhang ist eine strukturelle Benachteiligung der Muslime zu konstatieren.²² In den letzten Jahren hat man jedoch einige Lehrstühle für die Ausbildung islamischer Religionslehrer aufgebaut, was grundsätzlich zu begrüßen ist. Aber auch hier gibt es wie bereits dargelegt enorme Probleme, da sich die Besetzung dieser Lehrstühle nicht nur an der wissenschaftlichen Eignung der Bewerber orientiert. Diese Lehrstühle haben jedoch eine wichtige Aufgabe: die Entwicklung einer modernen, authentischen Islamischen Religionspädagogik für muslimische Kinder und Jugendliche in der säkularen Gesellschaft. Im folgenden Teil sollen die Leitgedanken und Hauptziele einer solchen Religionspädagogik diskutiert werden. Gegenwärtig gibt es kaum universitäre Erfahrungen mit dem Fach Islamische Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum. Will sich das Fach mittelfristig etablieren und allgemeine sowie akademische Anerkennung finden, sind in diesem Zusammenhang einerseits wissenschaftliche, also didaktisch-pädagogische, sprachliche, theologisch-islamwissenschaftliche und andererseits gesellschaftspolitische, soziologische und rechtliche Sensibilitäten auf Seiten der unterschiedlich geprägten Muslime wie auch der Mehrheitsgesellschaft gleichermaßen zu beachten.

8 Leitgedanken einer Islamischen Religionspädagogik

Unabhängig von der bislang dargestellten leidigen Thematik hat sich eine moderne islamische Religionspädagogik in einer säkular geprägten Gesellschaft und staatlichen Schule an bestimmten Leitprinzipien, Grundideen und religionspädagogisch reflektierten Zielen zu orientieren.²³ Diese müssen in ihrer Gesamtheit wiederum sich selbst mindestens theologisch und pädagogisch legitimieren. Bisher liegt ein fertiges didaktisches Konzept für die Islamische Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum nicht vor, da vor allem die empirische und religionspädagogische Grundlagenforschung im genannten Bereich noch in ihren Kinderschuhen steckt.²⁴ Die religions-

22 Selbst Ex-Bundesinnenminister Schäuble hat das Problem erkannt! „Schäuble – Islam-Gemeinden Kirchen gleichstellen“, in: Welt 22.6.2009 und <http://www.welt.de/politik/article3970742/Schaeuble-Islam-Gemeinden-Kirchen-gleichstellen.html>.

23 Weibel, W., „Bildungsziele an staatlichen Schulen. Problematik des Begriffs“, in: Müller, W.W./Santini-Amgarten, B., *Minimalia christlicher Bildungspraxis. Das christliche Verständnis von Bildung in einem konfessionsneutralen Staat*, Zürich 2006 S. 159–165.

24 Rickers, F., „Islam eine religionspädagogische Herausforderung“, in: Bukow-Erol Yildiz, W.D., *Islam und Bildung*, Opladen 2003 S. 49–80, 54.

pädagogische und didaktische Literatur in Bezug auf den Islamischen Religionsunterricht und die Religionspädagogik ist momentan sehr spärlich. Ähnlich verhält es sich mit Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Die Tendenz ist jedoch dahingehend, dass in den letzten Jahren erste Schulbücher, wie „Mein Islambuch“ beim Oldenbourg Verlag, dessen Mitautor ich bin, und „Saphir“ beim Kösel Verlag als Lernmittel durch diverse Bundesländer zugelassen wurden. Weitere Unterrichtsmaterialien und Schulbücher sind bei unterschiedlichen Verlagen in Vorbereitung, ähnlich wird es sich vermutlich mit der wissenschaftlichen Literatur in diesem Bereich entwickeln. Abschlussarbeiten, Dissertationen aber auch zahlreiche Verschriftlichungen von Tagungen werden dieses Forschungsdesiderat schrittweise schließen.

9 Didaktische Perspektiven

Unumstritten zu sein scheint, dass wir gegenwärtig eine auf die Besonderheiten in Deutschland abgestimmte Form einer Islamischen Religionspädagogik brauchen und die Tradierung der herkömmlichen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen allein genommen hier nicht weiterführend sind. Gleichzeitig muss diese Islamische Religionspädagogik einerseits islamische Quellen, die herkömmliche Literatur der Islamischen Religionspädagogik und islamisches Gemeindeleben in Deutschland wie auch in den Herkunftsländern gut kennen und sich andererseits auf die Erkenntnisse der modernen Pädagogik, der Entwicklungspsychologie und insbesondere der christlichen Fachdidaktiken einlassen. Erst in diesem Spannungsverhältnis sind nachvollziehbare Impulse für eine ausgewogene und verantwortbare Religionspädagogik zu erwarten.

10 Interreligiöse Ausrichtung

Hier können muslimische Religionspädagogen viel von christlichen bzw. jüdischen Kollegen und ihren Erfahrungen lernen, ohne deren Vorgehensweise kopieren zu wollen, wobei Unterschiede aufgrund elementarer Differenzen in Bezug auf Glaube und Praxis in jedem Fall bleiben werden! Im Umgang mit Christen bzw. Juden und der theologischen Positionierung zu ihren religiösen Überzeugungen darf es schließlich nicht um nivellierende Gleichmacherei gehen, sondern vielmehr muss der dialogische Religionsunterricht sich auf den Anderen und seine Wahrheit einlassen, versuchen diesen zu verstehen – auch wenn es nie ganz gelingen wird – und sich um Empathie bemühen. Der interreligiöse Ansatz ist vor diesem Hintergrund von größter Bedeutung und verpflichtet Muslime zu einer grundsätzlichen Offenheit im Umgang mit den beiden anderen monotheistischen Geschwisterreligionen. Damit hat der Religionsunterricht auch die Möglichkeit, Vorurteile im Umgang miteinander abzubauen und zu Verständnis und Toleranz beizutragen. Die Migrationsgeschichte der meisten Muslime in Deutschland macht es geradezu prioritär, diesen von christlichen Religionspädagogen in den letzten Jahrzehnten entwickelten Ansatz weiterzverfolgen und mit Inhalt zu füllen.

11 Reflektieren statt Memorieren

Der Religionsunterricht soll hier die Jugendlichen dazu anleiten, die im Unterricht und davor oder dazu parallel in den Moscheen gelernten Kenntnisse kritisch zu reflektieren, sie neu zu ordnen und zu hierarchisieren. Nicht die einfache Implementierung religiöser Überlieferungen bildet die Grundlage des staatlichen Religionsunterrichts, sondern eine analytische Auseinandersetzung

mit religiösen Themen durch einen reflexiven Diskurs. Die Inhalte des Religionsunterrichts können sich zugleich nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen reduzieren, das Lernen und Lehren folgt im Religionsunterricht keinem Selbstzweck. Die Koranrezitation, das Memorieren kurzer Suren und das beispielhafte exemplarische Einüben bestimmter Gebetshaltungen *vollständig* aus dem Unterricht mit Bezug auf aufklärerische Ideale verbannen zu wollen, zeigt keine wirkliche Sinnhaftigkeit, belegt nur die fehlende Empathie für das religiöse Leben der Muslime. Gerade über diese praktischen Bezüge wird spirituelles Lernen ermöglicht, eine komplementäre Rückkopplung an bestehendes Vorwissen aktiviert und eine Anerkennung traditioneller islamischer Bildungstradition demonstriert.²⁵

12 Ganzheitliche Ausrichtung im Spannungsverhältnis von Erziehung und Bildung

Die „stupide Paukerei“²⁶, welche in den meisten anderen Fächern am Lernort Schule immer noch oft genug betrieben wird, darf trotzdem im islamischen Religionsunterricht nicht Maxime des Unterrichts sein. Gerade der Religionsunterricht hat sich zu bemühen, den religiösen Geist bei den Schülern zu aktivieren bzw. wachzuhalten und ein besonderes Verhältnis zwischen dem/der einzelnen Lernenden und dem Lehrer/der Lehrerin aufzubauen. Lehrkräfte, die selbst diese Glaubenserfahrung nicht teilen und kein enges Verhältnis zu den Schülern haben, werden ein Glaubwürdigkeitsproblem im konfessionell gebundenen Religionsunterricht bekommen. Die fehlende religiöse Autorisierung erscheint nicht unbedingt zielführend in diesem Rahmen. Kinder und Jugendliche haben ein Gespür dafür, wer hinter dem, was er lehrt, wirklich und wahrhaftig steht und wer nicht. Anders stellt sich die Konstellation im religionsneutralen, distanzierteren Religionskundeunterricht dar. Da es im bekenntnisgebundenen Religionsunterricht jedoch um mehr geht als bloße Wissensvermittlung, können sich die Lehrkräfte nicht mit Anfüllung des Gedächtnisses oder der Bereicherung des Verstandes begnügen. Die scheinbar fortschrittlich wirkende These, dass sich der Religionsunterricht ausschließlich auf die Vermittlung von Kenntnissen zu reduzieren habe und den Handlungs- und Glaubensbezug weitgehend ausblenden solle, widerspricht dem ganzheitlichen Ansatz, den Erwartungen von Eltern und Schülern und der rechtlichen Konstellation des Religionsunterrichts in Deutschland. „Die [islamischen] Curricula verfolgen als Grundintention u.a. eine lernende Einführung in den Islam, die die Eigenart des Lernorts Schule in Deutschland hervorhebt, d.h. auf einsichtiges Lernen statt naiv-ungebrochene Teilnahme am Glaubensleben der Gemeinschaft abzielt [...].“²⁷ Die hier aufgebaute künstliche Diskrepanz zwischen Glaubens- und Handlungsbezug sowie der kritischen Reflexion der Inhalte eines Religionsunterrichts wäre anzuzweifeln. Die Befähigung zu selbständigem Denken, Handeln und Urteilen widerspricht nicht der Darstellung und Vermittlung von sich widersprechenden Wahrheitsansprüchen. Eine „Islamerziehung im Zeichen reflektierter Aneignung“²⁸ auf der

25 Rabeya Müller hat selbstverständlich recht, wenn sie darauf hinweist, dass dies alles zeitlich im schulischen Religionsunterricht nicht umsetzbar ist. In diesem Zusammenhang wird hier lediglich auf das exemplarische Lernen Bezug genommen. Dies., „Gedanken zur religiösen Unterweisung in den Moscheen“, in: Bukow-Erol Yildiz, W.D., Islam und Bildung, Opladen 2003, S.164–168, 165.

26 Heimbrock, H.G., „Jenseits der Koranschulen – Auf dem Wege zur Islamischen Erziehung im westlichen Kontext“, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007), S.170–179, 171.

27 Heimbrock, „Jenseits der Koranschulen“ (Anm. 26), S. 170, siehe jedoch eine hervorragende mittelbare Selbstkritik ebd. S. 176. Ähnlich Zilleßen, D., „Religion, Bildung, Politik. Positionen in der multireligiösen Zivilgesellschaft“, in: Bukow-Erol Yildiz, W.D., Islam und Bildung, Opladen 2003, S. 168–171.

28 Heimbrock, „Jenseits der Koranschulen“, (Anm. 26), S. 174.

Grundlage als selbstverständlich wahrgenommener Texte bildet also keinen Widerspruch zu diesen Thesen. In der tatsächlichen Schulwirklichkeit werden beide Komponenten ohnehin auch pädagogisch sinnvoll miteinander einhergehen. Selbstverortung, Identitätsfindung bzw. -sicherung und Dialogbereitschaft, interreligiöse Kompetenzen und innerislamische Verständigung bilden einander ergänzende Prinzipien.²⁹ Das zugegebenermaßen in einem anderen Zusammenhang stehende Zitat eines deutschen Spitzenpolitikers kann in diesem Zusammenhang weiterhelfen: „Der Bildungsbegriff muss sich wandeln, er muss immer mehr erzieherische Funktionen in sich aufnehmen. Künftige schulische Bildung muss von einem kleiner werdenden allgemeinbildenden Fundament ausgehen, damit Zeit gewonnen wird für den notwendigen erzieherischen Rahmen von Bildung [...]“.³⁰

13 Lernen und Lehren zu Mündigkeit und in Freiheit

Die Transparenz der Inhalte im Religionsunterricht und argumentative Nachvollziehbarkeit erleichtern die Bestimmung von Lernzielen und ihre Überprüfung anhand vorgegebener Größen. Die Lehrkräfte haben Kindern und Jugendlichen im Religionsunterricht vor diesem Hintergrund ein Angebot zu machen, sich dem Geist des Glaubens zu öffnen und von allen äußeren Zwängen zu befreien. Der Religionsunterricht hat einen Prozess einzuleiten und die Schülerschaft so zu bilden und zu erziehen, dass sie sich frei von jeder äußeren Autorität allein aufgrund ihrer persönlichen Überzeugung letztlich vom Glauben packen lassen und dazu stehen können. Falls sie dies nicht tun, verdient dies gleichermaßen Respekt. „Es gibt keinen Zwang in der Religion!“³¹ Diese Autoritätskritik wird den Islamischen Religionsunterricht ideologiekritisch ausrichten und Jugendliche lehren bestehende Strukturen kritisch zu hinterfragen, sodass diese sich immer wieder legitimieren müssen.

Ob dieses religiöse Angebot von den Schülern angenommen wird, ist und bleibt allein Sache der Jugendlichen selbst. Hier zeigt sich die absolute Unumstößlichkeit des Überwältigungsverbots; Islamischer Religionsunterricht bedarf einer diskurshermeneutischen Positionierung, um Jugendliche nicht gegen ihren Willen oder den Willen ihrer Eltern zu Glaubensüberzeugungen zu drängen und so letztendlich Doppelmoral und Heuchelei zu fördern. Negative Zuschreibungen und Unterstellungen – von welcher Seite auch immer – haben in diesem Zusammenhang strengstens zu unterbleiben. Die Glaubensdimension bildet das versteckte Endziel bzw. die Grundlage im bekenntnisgebundenen Religionsunterricht, in den meisten Fällen kann aufgrund von Tradierung religiöser Überzeugungen jedoch davon ausgegangen werden, dass dies bereits eine – wenn auch unreflektierte – mitgebrachte Größe bei muslimischen Schülerinnen und Schülern darstellt, die in diesem Falle im Islamischen Religionsunterricht aktiviert, hinterfragt und vertieft wird. Lernen und Lehren – auch in religiösen Angelegenheiten – sind höchst individuelle Prozesse, die weder erzwingbar noch per order de mufti durchsetzbar sein können. Bereits das Vorbild des größten Lehrers aus islamischer Sicht verdeutlicht dies: „Und hätte dein Herr es gewollt, so hätten alle, die insgesamt auf der Erde sind, geglaubt. Willst du also die Menschen dazu zwingen, Gläubige zu werden?“³² Lehrende sind daher gefordert ihre Sprache immer wieder an die bestehende Klassenstruktur anzupassen, Inhalte und Prinzipien gemeinsam auszuhandeln, glaubwürdig zu

29 Rickers, F., „Islam eine religionspädagogische Herausforderung“, (Anm. 24), S. 54.

30 Struck, P., „Man muss nicht alles wissen ...“, in: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt 1999, Nr. 47, www.sonntagsblatt.de/artikel/1999/47/47-deb.htm.

31 Koran 2/256.

32 Koran 10/99.

begründen, neue Zugänge mit bestehendem Wissen zu verknüpfen, Vorwissen der Jugendlichen zu aktivieren und nach neuen Verbindungen Ausschau zu halten. Die inhaltliche Gestaltung und Themenwahl im Religionsunterricht hat sich folglich kindgerecht zu orientieren und den Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen. Zu Recht verweist Heimbrock darauf, dass nicht ausschließlich auf religiöse Texte zu rekurrieren ist bei der Entwicklung einer modernen islamischen Religionspädagogik, sondern auch auf die konkrete Lebenswirklichkeit im Umgang mit der Schülerschaft, den Eltern und den Erwartungen der Moscheegemeinden sowie religiöser Autoritäten. Vor allem besteht auf der Basis empirischer Bildungsforschung Klärungsbedarf, welche Erwartungen und Vorstellungen diese in Bezug auf den Schulalltag, die Lehrkräfte, die Unterrichtsinhalte, -methoden und -stile haben.³³

14 Einbindung der bzw. in die Lebenswirklichkeit

Andererseits wird ein Islamischer Religionsunterricht einen evidenten Lebensbezug haben müssen und ganzheitlich ausgerichtet sein. Das Korrelationsprinzip,³⁴ die Elementarisierung³⁵ aber auch die *asbab an-nuzul*³⁶ Literatur und die Abrogation³⁷ in der Koranexegese liefern uns hinreichende Indizien und Vorgaben für diese Verschränkung. Der Islamische Religionsunterricht hat die Schülerschaft so zu erziehen, dass er nicht nur auf die Herausforderungen der Zeit, in der Gewalt als Mittel religiöser Selbstbestätigung genutzt wird, reagiert, sondern auch eine bewusste friedensstiftende Rolle übernimmt und an der humanen und gerechten Gestaltung der Gesellschaft insgesamt aktiv partizipiert.³⁸ Religion kann nämlich, wie es gläubige Menschen am Besten wissen, viel mehr leisten als Kenntnisse und Riten zu vermitteln, sie kann auch Menschen im Alltag helfen, ihnen Orientierung geben, sinnstiftend wirken und Kriminalität vorbeugen.³⁹

Benötigt wird eine dialogorientierte, offene, kooperative und handlungsorientierte Islamische Religionspädagogik. Eine ganzheitliche Ausrichtung, die Berücksichtigung der intellektuellen Sensoren wie auch der emotionalen und spirituellen Kompetenzen wird unabdingbar sein für eine moderne Islamische Religionspädagogik. Es kann im Religionsunterricht nicht nur um das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Kompetenzen und Faktenwissen gehen. Dieser muss – wie bereits mehrfach betont – einen weiteren Anspruch haben, der sich ebenso auf die Glaubensdimension und die Sinnsuche erstreckt. Gleichzeitig darf sich der Religionsunterricht

33 Heimbrock, „Jenseits der Koranschulen“, (Anm. 26), S. 176–178.

34 Hiermit ist die Verschränkung von Lebenswirklichkeit mit religiösen Ansprüchen gemeint. Glaube soll aus dem Leben erschlossen werden, wobei die religiöse Überlieferung mit den konkreten Erfahrungen der Menschen abzustimmen ist. Seit den 1980er Jahren gilt dieser Ansatz als vorherrschend in der katholischen Religionspädagogik.

35 Die primär von Nipkow entwickelte Theorie besagt, dass Inhalte im Sinne einer Konzentration auf das Wesentliche mit Blick auf den Schülerhorizont zu vereinfachen sind. Dieser Ansatz ist vor allem unter evangelischen Religionspädagogen verbreitet.

36 Damit sind die Offenbarungsanlässe (*asbab an-nuzul*) diverser Koranverse gemeint. Der Koran reagiert in diesem Kontext auf bestimmte Ereignisse im Leben der Menschen und gibt ihnen situationsbezogene Antworten, die jedoch nicht unbedingt zeitgebunden sein müssen.

37 Mit Abrogation (*nash*) ist die Überzeugung der Muslime gemeint, dass religiöse Vorschriften im Koran und der Sunna auf die besondere Situation der Menschen in Mekka und Medina blickend schrittweise offenbart wurden und einander primär normativ aufheben können. Insbesondere sollen die späteren Offenbarungen die früheren Texte, sofern sie inhaltlich nicht miteinander kompatibel sind, wirkungslos machen.

38 Rickers, „Islam eine religionspädagogische Herausforderung“ (Anm. 24), S. 54.

39 Vgl. Roth, H.-J., „Religiöse Orientierungen von Jugendlichen und ihre Bedeutung für den institutionellen Umgang im Bildungswesen: die Frage des islamischen Religionsunterrichts – zur Einführung in die Diskussion“, in: Bukow-Erol Yildiz, W.D., Islam und Bildung, Opladen 2003 S. 135–156, 138–139.

nicht in konfessioneller Selbstabschottung üben, sondern sollte sich vielmehr unter Wahrung der eigenen Identität um die Öffnung zu anderen Menschen bemühen.

15 Unterschiedliche und doch kompatible Erwartungshaltungen

Die Vertreter der Mehrheitsgesellschaft erwarten, dass Islamischer Religionsunterricht religiösen Extremismen vorbeugt, Transparenz schafft, mehr Integration, Beheimatung und Identifikation mit Land und Schule bewirkt und schließlich Sprachkompetenzen ausbaut. Diese Wünsche sind alle berechtigt, ob sie jedoch in einem Fach mit zwei Stunden in der Woche und noch dazu in der Entstehungsphase in dieser Form umsetzbar sind, möchte ich anzweifeln. Hier darf der Einfluss des Religionsunterrichts nicht überstrapaziert und die Möglichkeiten der Lehrkräfte nicht überfordert werden. Die ersten Rückmeldungen aus den Bundesländern sind jedenfalls in diesem Bereich alle rundweg positiv. Religionspädagogische Konzepte und Fragestellungen sind auf der Grundlage islamischer Primärquellen, Bildungstradition, religiöser Sozialisierungsprozesse und empirischer Bildungsforschung so zu entwickeln, dass sie wissenschaftlich nachvollziehbar, zielgruppengerecht und reflektierbar sind. Hierbei darf der Unterricht weder ausschließlich adaptiv noch reflexiv sein. Vielmehr ist eine komplementäre Grundausrichtung gefragt, die auf die Komplexität der Thematik geeignet reagiert. Die Berücksichtigung der säkularen und multireligiösen Gesellschaft wird hierbei ebenso von Bedeutung sein wie die Frage nach der vielschichtigen Zusammensetzung der Muslime in Deutschland, insbesondere der Bezug zu den Herkunftsländern darf nicht mit einer falsch verstandenen, einseitigen Form von Integration verdeckt und ausgeblendet werden.

Die Muslime hingegen erwarten von einem Islamischen Religionsunterricht mehrheitlich vor allem die Vermittlung religiöser Grundkenntnisse und Praktiken, die Rezitation des Korans, das Memorieren elementarer Koransuren und die Einweisung in ethische Kernbotschaften des Islam.

Hier wird die Lösung im Mittelweg zwischen diesen verschiedenen Erwartungshaltungen liegen. Die unterschiedlichen Standpunkte und Forderungen stellen keine einander diametral entgegengesetzten Größen dar, sondern haben durchaus gemeinsame Schnittmengen, die daher unter einen Hut gebracht werden können. Neben elementaren Grundkenntnissen, der Hinführung zum Glauben und der Erziehung zu religiösen Werten muss ein solcher Unterricht sich auch die Frage stellen lassen, warum der Staat mit Steuergeldern islamischen Religionsunterricht finanzieren soll. An diesem Punkt erweisen sich die Themen und Ziele: Integration, Sprachförderung, Aufklärung, Transparenz usw. als von größter Bedeutung für die gesellschaftliche Akzeptanz.

16 Religionspädagogische Herausforderungen und Aufgaben für die nahe Zukunft

Nach dem Dargelegten ist festzuhalten, dass die islamische Religionspädagogik sich im deutschsprachigen Raum noch in der Entstehung und Entwicklung befindet. Daher wird vieles auch für uns learning by doing sein. Benötigt wird eine sorgfältige Grundlagenforschung in allen Gebieten, vor allem im Bereich der empirischen Bildungsforschung. Die Reflexion von Faktoren, die das religiöse Leben prägen, die Erschließung der religiösen Alltagserfahrungen, die Planung von Lernprozessen, die Auswahl von didaktischen Kriterien für die Bestimmung der Inhalte, die alters- und schultypgerechte Bewertung von Unterrichtsmaterialien usw. bilden nur einige wenige

Beispiele aus dem anstehenden Aufgabenfeld. Nach welchen Maßstäben die Klärung der wesentlichen Inhalte des Religionsunterrichts geschieht, die Fragen nach Kern und Rand, nach Konstanz und Wandel sind elementar hierfür. Die pädagogische und/oder theologische Begründung des Kerns eines islamischen Religionsunterrichts ist ebenso interessant wie die Frage nach den Zielen und ihrer Begründung. Mögliche Diskrepanzen und Spannungen zwischen unterschiedlichen Zielvorgaben werden auf der Grundlage des Grundgesetzes konstruktiv und reflexiv zu lösen sein. Pädagogische, religiöse und politische Ziele müssen in diesem Gefüge so ausgerichtet sein, dass sie einander ausgleichen. Nicht nur die Frage der Akzeptanzkriterien durch Politik, Rechtsordnung und Mehrheitsgesellschaft, nicht nur die Forderungen muslimischer Eltern und Verbandsvertreter, sondern auch die konkrete Entwicklung in der Klasse und die Erwartungen der Schülerschaft selbst werden von größter Bedeutung sein für die Etablierung einer modernen, sich auf Augenhöhe mit den etablierten christlichen Fachdidaktiken befindenden Islamischen Religionspädagogik. Ebenso müssen selbstverständlich hermeneutische Ableitungen und kontextuelle Schlussfolgerungen aus islamischen Primärquellen und Erkenntnisse der modernen Pädagogik in diese Überlegungen einfließen.

Verf.: Prof. Dr. Bülent Ucar, Universität Osnabrück, FB 3 Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik, Geschäftsführender Leiter des Zentrums für Interkulturelle Islamstudien, 49069 Osnabrück, E-Mail: bucar@uni-osnabrueck.de

Ömer Özsoy/Ertugrul Sahin

Existenzielle Voraussetzungen der Koranhermeneutik und soziale Komponenten ihrer Etablierung in Deutschland

1 Einführung: Das Verortungsproblem der innerislamischen Debatte über die Koranhermeneutik

Der Koran ist in eine gelebte gesellschaftliche Realität offenbart worden, in der die Suche der Gläubigen nach der göttlichen Anleitung unverkennbar war. Das Bedürfnis der ersten Muslime nach Wegweisungen beinhaltete Sachlagen aus der Lebenswelt, die die Offenbarung nicht unberücksichtigt ließ. Aus diesem Grund etablierte der Koran eine intensive Beziehung zu seinen muslimischen Adressaten in der Offenbarungszeit, indem er in alle Lebensbereiche ohne Ausnahme eingriff. Dagegen beschäftigte er sich mit Anhängern anderer Religionen insofern, als von diesen keine Gefahr für die Verwurzelung und den Fortbestand der neuen religiös-politischen Bewegung ausging. Aus diesem Grund können wir im Korantext sowohl Anweisungen bzw. Bestimmungen in vielen Lebensbereichen als auch Spuren von zahlreichen Ereignissen der damaligen Zeit finden. Von daher gilt das im Koran enthaltene Gesetz als die authentischste Verkörperung islamischer Weltanschauung. Die darauf basierende Vorbildfunktion der ersten Generation der Muslime erklärt nicht nur die Etablierung der Sunna als unverzichtbare Quelle des Islam bei allen Nachfolgenerationen jenseits ihrer theologischen Auseinandersetzungen, sondern macht darüber hinaus auch die essentialistischen Bestrebungen im ganzen Verlauf der islamischen Geistesgeschichte verständlich.