

Notizen aus der didaktischen Diskussion des islamischen Religionsunterrichts in Niedersachsen

IRKA-CHRISTIN MOHR

Die Konstruktion von Gegenständen für den Unterricht

Das Land Niedersachsen probt seit dem Schuljahr 2003/2004 islamischen Religionsunterricht im Schulversuch. Gestartet haben acht Grundschulen, im Schuljahr 2008/2009 ist die Zahl der Standorte auf 29 angestiegen. Als verbindliche Grundlage hat das Kultusministerium in Hannover Rahmenrichtlinien bereitgestellt und mit ihnen die Inhalte des islamischen Religionsunterrichts gesetzt. Dieses Recht provisorisch auszuüben ist der Staat nur im Rahmen eines Schulversuchs und für den Fall, dass ihm keine islamische Religionsgemeinschaft als Partner im Sinne des Grundgesetzes gegenübersteht, berechtigt.

Den Angaben des Kultusministeriums zufolge nehmen zirka 1650, in relativen Zahlen nahezu 100 Prozent aller muslimischen SchülerInnen der jeweiligen Schulstandorte am islamischen Religionsunterricht teil. Es gibt viele gute Gründe für die hohe Akzeptanz des Faches bei muslimischen Eltern. Vor allem wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Eltern wie Kinder stolz und befriedet seien, endlich ein den christlichen Religionsunterrichten äquivalentes Fach zu haben. Über ein vorgeschoßenes Vertrauen hinaus jedoch kann, so ist anzunehmen, das Fach die Zustimmung der Eltern nur deshalb halten, weil es den „geistigen Besitz“ der er-

wachsenen Generation abbildet. Der Begriff des geistigen Besitzes geht auf Erich Weniger zurück. Er bezeichnet damit diejenigen als allgemein gültig gedachten Wissensbestände, die in den Lehrplan eines Schulfaches Eingang finden, um die Identität und Stabilität einer Gesellschaft beziehungsweise einer Gemeinschaft zu sichern (Weniger 1963: 63). Man könnte auch sagen, es handelt sich um diejenigen Wissensbestände, die einer Generation als klassisch oder als kanonisch gelten. Das dominante Kriterium zur didaktischen Reduktion von Stoff im islamischen Religionsunterricht wäre dieser Theorie folgend die vorausgesetzte Anerkennung von Unterrichtsinhalten durch die muslimische Mehrheit: Das, worauf sich die Mehrheit der Musliminnen und Muslime als verbindlich für die islamische Lehre einigen kann, würde Schulwissen.

Im Rahmen seiner wissenschaftlichen Begleitstudie zum niedersächsischen Schulversuch stellte Haci-Halil Uslucan den Schülerrinnen und Schülern die Frage, inwieweit der islamische Religionsunterricht ihre Beziehung zu den eigenen Eltern beeinflusse. Rund zwei Drittel der Kinder bekundeten, dass sie durch den Unterricht ihre Eltern *viel* besser verstehen würden. Mehr als 20 Prozent gaben an, ihre Eltern *etwas* besser zu verstehen (Uslucan 2006: 17). Diese Zahlen weisen darauf hin, dass der Unterricht tatsächlich in hohem Maße anschließt an die Erfahrungen und Erwartungen des familiären Umfelds.

Unter muslimischen Gelehrten ist der *iġmā'*, der Konsens, das Kriterium zur Sicherung der Kontinuität der Lehre. Für den islamischen Religionsunterricht, der im Stadium des Schulversuchs ein freiwilliges Fach der Stundentafel ist, ist dieser Konsens nicht, wie in der islamischen Tradition üblich, auf die Mehrheit der Gelehrten bezogen. Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme beeinflusst tatsächlich die Mehrheit **aller** Musliminnen und Muslime, die ihre Kinder am Unterricht teilnehmen lassen, die Entscheidung darüber, welches Wissen über den Islam als für die Erziehung zentral anzusehen ist.

Der beschriebene Modus der Konstruktion von Unterrichtsinhalten entlang der Vorstellungen einer angenommenen muslimischen Mehrheit bewirkt, dass die islamische Lehre wie auch die mit ihr verbundene Art der Vermittlung den Elternhäusern nicht davon-eilen können. Hier ist ein wirksamer Sicherungsmechanismus für Traditionen in Kraft. Die These, die ich im Folgenden anhand der Beobachtungen aus Unterrichtsbesuchen und Gesprächen mit Leh-

rerinnen und Lehrern zu füttern suche, ist, dass die erste Ebene des Kategorialen, die Orientierung der Stoffe an den Wissensbeständen der erwachsenen Generation, Voraussetzung ist für die zweite Ebene des Kategorialen, die Orientierung der Stoffe auf die heranwachsende Generation. Nur mit einer guten Absicherung der ererbten Wissensbestände kann eine Neuausrichtung der Stoffe am Kind in der muslimischen Bevölkerung Akzeptanz finden.

Erste Aufschlüsse darüber, auf welche Weise Lehrerinnen und Lehrer für islamische Religion die vom Kultusministerium verantworteten Rahmenrichtlinien interpretieren, bietet ein Blick auf den von den Lehrkräften erarbeiteten Stoffverteilungsplan. Seine Aufgabe ist, Unterrichtsgegenstände zu benennen und sie den vier Grundschuljahren zuzuordnen. Wie die Rahmenrichtlinien ist auch der Stoffverteilungsplan primär auf als islamisch und kanonisch markierte Wissensbestände hin orientiert. In dem Plan für das Schuljahr 2007/2008 beispielsweise lassen sich insgesamt 60 Gegenstände der islamischen Lehre beziehungsweise Praxis, und demgegenüber 23 Gegenstände der Lebenswelt, 12 der Wertevermittlung und 10 Gegenstände anderen Religionen zuordnen. Die allermeisten Unterrichtsthemen, nämlich 55, sind nur einer dieser Überschriften zuzuordnen. 21 Themen lassen sich je zwei Überschriften zuordnen. In diesem Fall sind die Gegenstände konkreter formuliert und somit leichter für die Lehrenden umzusetzen. Es ist ein Unterschied, ob ich bei meiner Unterrichtsplanung mit dem Hinweis auf den „Propheten Josef“ auskommen muss, oder ob da unter der Überschrift „Die Pilgerfahrt“ noch der kleine Satz steht: „Großvater erzählt von seiner Hadsch.“ Einige Gegenstände kehren in allen Grundschuljahren wieder. Darunter sind das Fasten (Ramadan), das Gebet, Gott (Allah), der Koran und Muhammad.

Werfen wir einen Blick auf die 23 Unterrichtsgegenstände, die der Stoffverteilungsplan mit Lebensweltbezug formuliert und an denen ja bereits der Blick auf das Kind und seine Welten ablesbar ist. 18 von den insgesamt 23 Gegenständen mit Lebensweltbezug stehen in einem inhaltlichen Zusammenhang mit der islamischen Lehre oder mit anderen Religionen. 5 Themen nehmen das Kind als Teil seiner Klassengemeinschaft, seiner Familie und als Freund unter Freunden wahr. Die Gegenstände sind verknüpft mit Werten wie Barmherzigkeit, Nächstenliebe und Solidarität, Toleranz und Respekt, die das Zusammenleben in Gemeinschaft ermöglichen sollen. Das einzige Thema, das der Stoffverteilungsplan offen be-

ziehungsweise reflektierend formuliert, steht in Zusammenhang mit dem „Problem von Bitte und Erfüllung“ im Bittgebet. Hier ist ausnahmsweise ein Wert oder eine Norm noch nicht vorgegeben. Von dieser Ausnahme abgesehen sind die Gegenstände geschlossen und normativ formuliert. Eine Einheit aus dem Themenbereich „Schöpfung“ beispielsweise lautet: „Wir sorgen uns um unsere Tiere.“ Der Stoffverteilungsplan schaut auf das Kind als Teil von Gemeinschaft. Ziel ist, dass es bestimmte, bereits festgelegte Wissensbestände erwirbt, vorgegebene Werte verinnerlicht und Normen zu akzeptieren lernt. Dieser Blick auf das Kind als Adressat einer Katechese und Wertevermittlung korrespondiert zu dem Primat der Sicherung von Wissen und markiert die erste Phase der Entwicklung einer islamischen Religionsdidaktik.

Die Konstruktion von Unterrichtszielen

Die Ordnung des Stoffes im Unterricht erfolgt theoretisch von einem Bildungsideal aus:

„Das Bildungsideal bezieht sich [vielmehr] auf die menschliche Haltung, die der erkannten Aufgabe gegenüber gefordert ist, und sucht diese Haltung anschaulich darzustellen, womöglich zu einem Symbol zu verdichten. Auf dieses Bild hin arbeitet dann die Erziehung (Weniger 1963: 66).“

Für den islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen bieten die Rahmenrichtlinien als übergeordnetes Erziehungsziel und Symbol für Bildung die Mündigkeit an. Allerdings versäumt es der Text, seine Gegenstände auf dieses Bildungsideal hin auszurichten (vgl. Kapitel 2. 2). Auch im Stoffverteilungsplan sind die Stoffe nicht auf Ziele hin orientiert. Die hoheitliche Aufgabe, ein Profil für den islamischen Religionsunterricht zu entwickeln, überlassen die Texte vielmehr den Lehrerinnen und Lehrern. Diese entwickeln ihr je persönliches Profil in der Auseinandersetzung mit den Erwartungen der Eltern und Kinder hinsichtlich dessen, was islamischer Religionsunterricht immer schon war und sein sollte. Der folgende Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit den niedersächsischen Lehrerinnen und Lehrern bietet ein Beispiel dafür, auf welche Weise eine Lehrerin ihren Unterricht auf das übergeordnete Ziel der Kritikfähigkeit hin gestaltet:

„Ich finde, dass die Kinder lernen sollen, dass der Islam nicht nur bedeutet, kein Schweinefleisch zu essen oder ein Kopftuch zu tragen und Koran und Koranlernen. Dass der Islam davon nicht abhängig gemacht werden kann. Sondern dass sie damit auch kritisch umgehen können. Sie sollen überlegen, bevor sie eine Aussage machen wie: den Koran darf ich nur anfassen, wenn ich die Waschung gemacht habe. Das sollen sie nicht alles so blind übernehmen und alles so glauben. Und auch ein bisschen Kritikfähigkeit lernen. Ich hatte mal einen Schüler vier Jahre lang, und der fragte irgendwann in der vierten Klasse: wann machen wir denn Religionsunterricht? Ich und die ganze Gruppe, wir waren schockiert. Und da hab ich ihn gefragt, was ist denn Religionsunterricht? Ja, den Koran lesen und Allah. Und den Koran auf Arabisch. Und dann hab ich das mit denen so erarbeitet, dass dieses Kind zum Schluss dieses Aha-Erlebnis hatte: Ich muss den auch verstehen! Es geht nicht nur darum, dass ich den Koran auf Arabisch lese, sondern es geht viel mehr darum, was will mir Gott vermitteln, was erwartet er von mir und welche Inhalte sind wichtig: Freundschaft und Ethik und Brüderlichkeit und Fasten, das gehört alles dazu. Mir ist es schon wichtig, dass die Kinder ein bisschen Kritikfähigkeit mit auf den Weg nehmen (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen in Niedersachsen am 27.3.2008: 9f).“

In dem angeführten Zitat gibt die Lehrerin die Fähigkeit zu kritischer Aneignung als Richtung für ihren Unterricht vor und argumentiert ihr Profil gegenüber einem Schüler, der seine Erwartungen an einen islamischen Religionsunterricht nicht erfüllt sieht. Die Lehrenden stehen vor der Aufgabe, übergeordnete Unterrichtsziele zu formulieren, die mit denen der öffentlichen Schule übereinstimmen, mit ihnen verwandt sind oder sich positiv auf sie beziehen. Darüber hinaus sollen sie ihre persönlichen Erziehungsziele in konkrete Lernziele für den Unterricht übersetzen.

Die niedersächsischen Lehrkräfte sind in Gruppen zu viert oder fünf organisiert, um sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen und zu beraten. Als ich zu einer dieser Hospitationen eingeladen wurde, stand in einer vierten Klasse als Thema „das rituelle Gebet“ auf dem Stundenplan. Der Stoffverteilungsplan sammelt unter dieser Überschrift die Elemente „Gebetsablauf, Gebetsvorbereitungen, Gebetsformeln und Texte“. Als Lernziel für die konkrete Unterrichtsstunde gab der Lehrer an, die Kinder sollten die Pflichthaltungen des Gebets kennenlernen. In einem ersten Schritt sollten sie die arabischen Begriffe für die Stationen des Gebets auswendig lernen und ihre deutsche Bedeutung kennen. Das nachstehende Zi-

tat aus dem Hospitationsprotokoll verdeutlicht, wie der Lehrer den Gegenstand operationalisiert:

„Der Lehrer hat die 6 Stationen des Gebets in folgender Weise untereinander an die Tafel geschrieben: 1. Tekbir-i Iftitach, 2. Qiyam, 3. Qiraat, 4. Ruku, 5. Sudschud, 6. Ga‘ide-i el-Achire. [Die Umschrift folgt der des Tafelbildes.] Der Lehrer bespricht die Begriffe der Reihe nach: Zuerst will er wissen, was „Tekbir-i Iftitach“ bedeutet. Ein Mädchen meldet sich und spricht, als es aufgerufen wird, alle sechs Begriffe auswendig vor. Der Lehrer geht nicht darauf ein. Er sagt, er habe einen kleinen Text vorbereitet, und bittet, dass ihn jemand vorliest. Er ruft einen Schüler auf. Der liest vor: „Tekbir-i Iftitach: Nach dem Aussprechen der Niyya heben wir unsere Hände so, dass die Handinnenfläche zur Kaaba schaut und die Daumen das Ohrläppchen berühren, dann können wir mit dem Anfangstekbir Allah-u Akber das rituelle Gebet anfangen. Die Frauen dagegen heben ihre Hände so, dass die Handinnenfläche zur Kaaba schaut bis zur Schulterhöhe und beginnen mit dem Anfangstekbir Allah-u Akber das Salat.“ Nachdem der Schüler den Text vorgelesen hat, erklärt der Lehrer den Anfangstekbir in seinen eigenen Worten und unterstützt seine Erläuterungen mit Gesten. Dann geht er über zu der zweiten Station. „Qiyam“, so erklärt er, bedeute Stehenbleiben. [Der Lehrer geht auf diese Weise alle Stationen des Gebets durch.] Danach will er noch einmal die Begriffe für alle sechs Gebetshaltungen von den Kindern hören. Er erklärt, sie müssten die arabischen Begriffe lernen, weil man nicht immer die passenden deutschen Übersetzungen finden könne. So ungefähr übersetzt hießen die deutschen Entsprechungen, so der Lehrer weiter: 1. der Anfangs-Tekbir, 2. das Stehen, 3. das Lesen, 4. das Beugen und 5. das Niederwerfen, und schließlich 6. das Sitzen. Der Lehrer fordert die Kinder auf, sich die Begriffe noch einmal alle anzuschauen und einzuprägen. Eine [bosnische] Schülerin fragt, wie man den 6. Begriff richtig lese. Der Lehrer spricht „Ga‘ide-i el-Achire“ vor, die Schülerin spricht ihm nach. Danach ruft der Lehrer eine Schülerin auf, die alle sechs Begriffe auswendig aufsagen kann. Der Lehrer wiederholt die Begriffe noch einmal mit ihren deutschen Bedeutungen. Er lässt die Kinder noch mehrmals die arabischen Begriffe in türkischer Aussprache und mit ihren deutschen Bedeutungen aufsagen (Protokoll zur Hospitation bei R am 19.02.2008: 1f).“

Der Ausschnitt dokumentiert den ersten Teil der Unterrichtsstunde, wo die Schülerinnen und Schüler zunächst die Gebetshaltungen in ihren Einzelheiten am Text nachvollzogen und die arabischen Begriffe in türkischer Schreibweise und in ihrer ungefähren deutschen Bedeutung einprägten. Im zweiten Teil der Unterrichtsstunde

wurden die Haltungen dann von Freiwilligen vor der Klasse demonstriert und vom Lehrer bei Bedarf korrigiert.

In dem Nachgespräch zur Unterrichtsstunde erläuterte der Lehrer den Teilnehmern der Hospitationsgruppe seine didaktischen Entscheidungen. Den Impuls, die traditionelle Einübung in die Gebetshaltungen aus seinem Unterricht zu entfernen und sie durch die nachvollziehende Arbeit am Text zu ersetzen, leitete der Lehrer aus den Rahmenrichtlinien her, die für den Unterricht „[e]ine blinde Übernahme und unreflektierte Imitation traditioneller Formen der Glaubenspraxis“ ausschließen (NK 2003: 4). In der Folge wurde aus den „Gebetshaltungen“ ein schwer zu vermittelnder Stoff. Denn die Bewegungen, die zum Gebet gehören, lernt man, indem man sie übt, und nicht, weil man sie gezeichnet sieht und eine detaillierte Beschreibung liest. Der Lehrer hat diese Schwierigkeit erkannt und deshalb in seinen Unterricht die Demonstration der Gebetshaltungen eingebaut, um den Kindern zu helfen, über die Körperbewegungen den Unterrichtsgegenstand leichter zu erfassen und zu behalten. Allerdings äußerte der Lehrer im Nachgespräch seine Unsicherheit darüber, ob die Demonstration der Gebetshaltungen ein Instrument der Einübung und als solches im islamischen Religionsunterricht zulässig ist. Für die Lehrkräfte der Hospitationsgruppe blieb auch in der Diskussion unklar, wo die Grenze zwischen Übung und Einübung im Unterricht liegt beziehungsweise ob die Rahmenrichtlinien einübende Instrumente mit reflektierenden zu kombinieren erlauben. Im Gespräch ging es um die Interpretation des folgenden Abschnitts aus den Rahmenrichtlinien:

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

Die Unterrichtsstunde zum Gebetsablauf begann mit der Rezitation einer Sure. Die kurze Sequenz bietet ein Beispiel dafür, wie der Lehrer einen klassischen Unterrichtsgegenstand des Stoffverteilungsplans, einen „Gebetstext“, aus der bloßen Einübung hin zu einer reflektierenden Draufsicht weiterentwickelt hat. Der folgende Ausschnitt aus dem Hospitationsprotokoll zeigt, dass der Lehrer in diesem Geschehen der einzige ist, der noch praktiziert:

„Der Lehrer fragt die Kinder, was sie zu Beginn der Unterrichtsstunde immer zuerst machen würden. Ein Schüler antwortet: Koranlesen. Dar-

aufhin bringt ein Schüler dem Lehrer einen reichverzierten Koran nach vorne. Der Lehrer rezitiert daraus die al-fātiḥa im arabischen Original. Er schließt das Buch und sagt, dies sei eine Sure aus dem Koran und sie heiße al-fātiḥa. Der Lehrer sagt, die Bedeutung der Sure würden sie jetzt gemeinsam hören. Er startet einen CD-Player und man hört einen Mann die deutsche Übersetzung der Sure lesen. Der Lehrer erklärt, dass sie diese Sure jeden Tag in jedem Gebet lesen (Protokoll zur Hospitation bei R am 19.02.2008: 1).“

Zwar sei es nicht Ziel des islamischen Religionsunterrichts, dass die Kinder in jeder Woche eine Sure auswendig lernen. Sie könnten aber durchaus den Unterricht mit dem Lesen einer Sure beginnen, so erklärte der Lehrer im Nachgespräch. Die zitierte Unterrichtssequenz besteht aus zwei Teilen: Mit dem Rezitieren der Sure im Original ermöglicht der Lehrer den Kindern eine Begegnung mit seiner religiösen Praxis, sofern man die regelgeleitete Rezitation (*tagwīd*) als rituelle Handlung einordnet. Für die Einordnung der Rezitation ist die Äußerung des wissenschaftlichen Mitarbeiters am Lehrstuhl für islamische Religionspädagogik in Osnabrück aufschlussreich. Mizrap Polat nämlich weist darauf hin, dass die Fähigkeit zur Rezitation, eben weil sie als gottesdienstliche Handlung gelte, für die Anerkennung der Lehrkräfte durch Eltern und Gemeinden hilfreich sei (Polat 2008: 96).

In der protokollierten Unterrichtsstunde nun ist die Rezitation nicht als Teil einer religiösen Praxis ausgewiesen. Die Kinder sind Zuschauer und Zuhörer. Die Übersetzung ins Deutsche und die Einordnung der Bedeutung der al-fātiḥa für die religiöse Praxis schafft eine zusätzliche Distanz. Im Nachgespräch ordnet der Lehrer auch dieser Sequenz ein kognitives Lernziel zu: Die Kinder sollen die al-fātiḥa im Original mit ihrer deutschen Bedeutung kennenlernen.

In der christlichen Religionsdidaktik wird, durchaus kontrovers, diskutiert, ob für guten evangelischen oder katholischen Religionsunterricht heute das Einüben als Eintauchen in die religiöse Praxis oder als probeweise Praxis als wesentlich gelten sollte:

„Es geht im Religionsunterricht mit Blick auf Religion und Religionen so mit weder um bloße Vorführung, noch um bloße Eintübung, sondern es geht immer um beides ineins: um eine Vorführung, die, was sie zeigt, immer auch „einübt“ – in dem Sinne, dass sie wirkliche Begegnung, Herausforderung, Selbst-Befragung usw. initiieren will; um eine Einübung, die das, woran sie teilhaben lässt, immer auch „vorführt“ – in dem Sinne,

dass sie aus dem auratischen Bann religiöser Ausdrucksformen [...] stets auch wieder herausführt, um diese Formen in (kritisch-)analytisches Verstehen einzuholen (Englert 2004: 91f)."

Werner H. Ritter schreibt über den Religionsunterricht in der Grundschule, er müsse

„Kindern beim Aufbau von religiösen Deutungs- und Partizipationskompetenzen behilflich sein. Da Stille, Meditation und Gebet zur Eigenlogik christlicher Religion gehören, ist Religionsunterricht von der Grundschule an gehalten, SchülerInnen das Kennenlernen solch grundlegender Vollzüge gelebter christlicher Religion (zumindest probeweise) zu vermitteln, was das – zwanglose – *Üben und Sich-Einüben* einschließt [Hervorhebung im Text] (Ritter 2006: 313).“

Englert und Ritter gehen für den christlichen Religionsunterricht von der Annahme aus, dass Schülerinnen und Schüler aus nominell christlichen Elternhäusern überwiegend nur noch in der Schule die Möglichkeit zur Begegnung mit dem gelebten Glauben haben. Im Unterschied dazu setzen die niedersächsischen Rahmenrichtlinien für muslimische Kinder eine Lebenswelt voraus, in der religiöse Praxis zwar erfahrbar ist, aber in vielen Fällen orientiert an Werten und Normen, die mindestens teilweise die Entwicklung des Kindes hin zu einem demokratiefähigen, selbstbestimmten Bürger behindern. Infolgedessen stellt der Text die Reflexion der religiösen Praxis in den Vordergrund. Die Lehrpläne anderer Bundesländer treffen durchaus andere Entscheidungen zum Umgang mit der religiösen Praxis. Dem bayerischen Lehrplan für den Schulversuch Islamunterricht zufolge beispielsweise sollen die SchülerInnen bereits ab der ersten Klasse in das rituelle Gebet eingetübt werden. Einübend unterrichtet werden die rituelle Waschung, das Auswendiglernen von Suren sowie der Ablauf des Gebets (BSFUK 2004: 8f).

In unserem Beispiel ordnet der Lehrer einen vorgegebenen Stoff, den „Gebetsablauf“ bezogen auf ein kognitives Lernziel an: Die Kinder sollen den Ablauf des rituellen Gebets im Detail zu beschreiben lernen. Es gelingt ihm jedoch nicht, den Stoff im Sinne der vorgegebenen Unterrichtsziele „Begegnung mit dem gelebtem Glauben“ und „Reflexion“ zu gestalten. Für den Islam als Lehre mag das rituelle Gebet zwar von kategorialer Bedeutung sein. Aber die Frage, wie Kinder, wenn sie nicht (mehr) in die Glaubenspraxis eingeübt werden sollen, im detaillierten Ablauf des Gebets dem

gelebten Glauben begegnen und wie sie darüber hinaus über das rituelle Gebet zu reflektieren lernen können, bleibt unbeantwortet.

Das Dilemma des Lehrers, einen klassischen Unterrichtsinhalt sichern zu wollen, ihn aber nicht mit einem übergeordneten Unterrichtsziel verbinden zu können, ist kein persönliches, sondern in Rahmenrichtlinien wie Stoffverteilungsplänen angelegt. Unterrichtsgegenstände sind historisch, im Gedächtnis der Menschen und auch von ihrer inneren Logik her mit bestimmten Methoden und Zielen verbunden. Sie sind nicht aus diesem Verband zu lösen und mit neuen Methoden und Zielen zu verknüpfen, ohne sie neu zu konstruieren und zu begründen. Diese Aufgabe gehört in die Hände von Lehrplanerinnen. Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien jedoch haben einen vom *Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD)* als kanonisch verstandenen Stoffplan unbearbeitet übernommen. Für den Lehrer steht folglich der „Gebetsablauf“ zunächst ganz selbstverständlich in einem festen Zusammenhang mit dem Ziel, ihn zu erlernen, und zwar durch Einübung. Als QuereinsteigerInnen unterrichten viele Lehrkräfte die Stoffe oft erst einmal in ihren aus der maktab oder aus dem islamischen Religionsunterricht der Herkunftsländer bekannten Arrangements. In der Türkei beispielsweise gehört die Eintübung in den Aufgabenbereich des schulischen Islamunterrichts. Cemal Tosun, Professor für islamische Religionspädagogik und Leiter des Lehrstuhls für Religionslehrerausbildung an der Universität Ankara zählt zu den Aufgaben der Lehrkräfte im Fach *Din ve Achlâq Dersleri*:

„Dazu beitragen, dass die Schüler mit der Ausübung von Andachtsübungen wie dem rituellen Gebet, dem Fasten, der Wallfahrt und der Pflichtabgabe vertraut sind (Tosun 2008: 142).“

Wenn die Lehrkräfte in einer deutschen Schule im Unterricht stehen und feststellen, dass das traditionelle Arrangement aus Stoffen, Methoden und Zielen für das Format des Religionsunterrichts in Deutschland nicht geeignet ist, oder dass sie quer zu übergeordneten Erziehungszielen liegen, gehen sie zuallererst auf die Suche nach neuen Unterrichtsmethoden. Dahinter steht die Annahme, dass ein als fest geltendes Wissen in der deutschen Schule bloß anderer Vermittlungsmethoden bedarf.

In welcher Weise Lehrkräfte schließlich mit der Erweiterung ihres methodischen Rüstzeugs über die Katechese hinaus auch die

Unterrichtsinhalte modifizieren, veranschaulicht das folgende Beispiel. Eine Lehrerin berichtet von ihrer Übersetzung des zur traditionellen Katechese gehörenden Unterrichtsgegenstands ḥağ/ Hadsch in die Frage: Wie widmet der Pilger sich Gott? Die Unterrichtsreihe integriert einübende Elemente „provisorisch“ – wie die Lehrerin es ausdrückt:

„[...] und in der vierten Klasse wird dann halt ganz ausführlich die ganze Pilgerfahrt mit allen Stationen durchgenommen, so dass die Kinder dann halt auch vielleicht nachvollziehen können, was macht ein Pilger dort alles, welche Stationen macht er, wie widmet er sich Gott? Das sind ja auch ganz extreme Sachen, die die dann da machen, und wir werden das dann mit den Kindern gemeinsam versuchen anhand der Stationen mitzumachen. Nur so provisorisch natürlich, aber ich hatte das Gefühl, damals wo ich das gemacht hatte, die Kinder haben das gut aufgenommen, haben es verstanden und haben sich auch irgendwie mit dem Thema identifizieren können. Also die haben auch die ganzen Stationen, wir sind auch sieben Mal um die Kaaba rumgegangen, haben auch gebetet am Berg Arafat, es war alles so, vom Ablauf her genau so wie es bei der Pilgerfahrt ist (Protokoll des Nachgesprächs mit S am 27.11.2007: 3).“

Die Lehrerin will, dass die Kinder verstehen, sich identifizieren und „mitmachen“, wenn auch nur probeweise, ähnlich wie Ritter und Englert dies vorsehen. Im Unterschied zu dem Lehrer aus dem vorangegangenen Beispiel, der in gutgemeintem Abstand zur blinden Imitation den Gebetsablauf überwiegend an Texten erläutert und sich nicht traut, die Kinder mitmachen zu lassen, wählt die Lehrerin mit einem Lehramtsstudium im Hintergrund mit sicherer Hand ein nicht dem Fundus islamischen Unterrichts entstammendes, sondern ein eintauchendes Instrument. Das Ritual der Pilgerfahrt nach Mekka für Kinder zum probeweisen Eintauchen nachzustellen ist der islamischen Katechese fremd. Ihr entspricht das Einüben als Auswendiglernen der für die Pflichten nötigen Texte und Bewegungsabläufe, während das Eintauchen in die religiöse Praxis im traditionellen Milieu der Moschee und des Elternhauses immer ein echtes Teilnehmen ist, das nie nur probeweise oder didaktisch arrangiert ist.

In der Diskussion zeigten die Lehrkräfte in den drei angeführten Beispielen, dass sie nicht auf Elemente der religiösen Praxis verzichten wollen: Der Lehrer ließ die Gebetshaltungen schließlich doch ansatzweise üben; in einer anderen Sequenz zeigte er mit dem

Rezitieren einer Sure ein Stück seiner religiösen Praxis; und die Lehrerin nahm die Kinder mit auf eine imaginäre Pilgerfahrt. Die Beispiele lassen sich zu dem Motto bündeln: Wir brauchen die Einübung, aber blind darf sie nicht machen. Lehrerinnen und Lehrer ordnen den Elternhäusern und Moscheen die „blinde Übernahme“ als Erziehungsmodus zu, während sie der Schule die Erziehung zur Kritikfähigkeit überantworten:

„Diese blinde Übernahme, das ist ja eben gerade nicht das Ziel des Unterrichts, wir sollen ja den Kindern auch Kritikfähigkeit mitgeben, sie sollen ja nicht diese blinde Übernahme, das was sie von zuhause aus mitgebracht haben, lernen. [...] Und daher haben wir vielleicht auch das Problem, weil ich möchte nicht dass die Kinder einfach irgendwas lernen, die sollen auch mithören (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen in Niedersachsen am 27.3.2008: 4).“

Islamisch begründete didaktische Entscheidungen

Die skizzierte Diskussion über Unterrichtsmethoden und -ziele für den islamischen Religionsunterricht steht nicht in einem islamischen Begründungszusammenhang: Die Ziele definiert der Staat und die Methoden werden als den Inhalten und Zielen folgend verstanden. Eine Diskussion über die islamischen Unterrichtsgegenstände wurde von den Lehrkräften erst einmal nicht geführt, da diese ja von den Rahmenrichtlinien und Stoffverteilungsplänen bereits vorgegeben waren. Wie die Beispiele aus der Praxis gezeigt haben, ist es allerdings unumgänglich, im Zuge der Operationalisierung der Stoffe diese zu diskutieren.

Der islamische Religionsunterricht bringt darüber hinaus manigfaltige Situationen hervor, aus denen heraus Lehrerinnen und Lehrer islamisch begründete subjektive Theorien entwickeln. Solche Theorien entstehen dann, wenn verschiedene Lesarten des Islams in der Praxis oder an ihren Rändern aufeinander stoßen oder mit den Konventionen der Schule kollidieren. Sie werden zunächst einmal nicht kommuniziert und führen verschiedene Handlungsmuster mit sich.

Das Weggucken, die Auslassung und das bewusste Nicht-Reagieren als Modi des Umgangs mit störenden Normen

Die Unterrichtspraxis zeigt, dass die Kinder bereits mit Kategorien wie ḥarām, halāl und gūnah in die Schule kommen und sie auch richtig anwenden können. Erzählt der Lehrer beispielsweise unterstützt durch Bilder eine Geschichte von Muhammad, ohne dass der Prophet selbst zu sehen ist, dann wissen die Kinder arabischer Herkunft, dass es ḥarām (verboten), und die türkischen Kinder, dass es gūnah (Sünde) ist, den Propheten abzubilden. Aber warum die Abbildung ḥarām ist, das ist eine Frage, mit der LehrerInnen immer wieder konfrontiert sind:

Lehrer: „[...] manche wollen das wissen. Sie haben gefragt, warum dürfen wir sein Gesicht nicht malen? Ich habe gesagt, wir wissen ja gar nicht, wie er aussah. Deswegen. Das ist meine Erklärung. Dann sage ich, dass es gūnah und ḥarām ist. Also noch weiter auslegen tue ich das nicht, die Kinder verstehen das nicht.“ Interviewerin: „Und wenn die Kinder selbst den Propheten malen?“ Lehrer: „Das ist mir egal. Ich radiere das nicht weg. Wenn die Kinder ein Gesicht malen, dann ist es so. Aber ich gebe meine Materialien ohne Gesichter heraus. Wenn die Kinder sie dazu malen, dann reagiere ich darauf nicht (Protokoll zur Hospitation bei H am 11.2.2008: 6).“

Das Beispiel zeigt, in welcher Form die Begegnung der Kinder mit dem Propheten und ihre Auseinandersetzung mit ihm manchmal bereits im Elternhaus normiert werden. Auch Lehrerinnen und Lehrer, die im Unterricht von Muhammad als „unserem geliebten Propheten Mohammed“ sprechen, benutzen ein normierendes Sprachspiel. Die respektvolle traditionelle Ausdrucksweise, die in Bezug auf Muhammad Verwendung findet, gehört zu den ererbten und nicht hinterfragten Wissensbeständen der erwachsenen Generation. Folgt der Lehrer dem normierenden Sprachspiel, geht damit die Verkündigung einer wesentlichen Glaubensaussage einher. Die Identifikation mit dem Propheten wird dem Kind nicht freigestellt, sondern als selbstverständlich vorausgesetzt beziehungsweise als Teil des Glaubens angebahnt. Distanz zu der Geschichte und Person Muhammads kann das Kind auf diese Weise nicht herstellen. Aber auch die Form der Annäherung an den Propheten ist durch feste Regeln bereits vorgegeben: Sie dürfen ihn verehren und ihm

nacheifern, aber sie dürfen ihm kein Gesicht geben noch ihn vergöttlichen. Allerdings, die Praxis zeigt, dass die Kinder sich mit der Erklärung des Lehrers, dass wir nicht wissen, wie Muhammad aussah, und ihn deshalb nicht zeichnen sollen, nicht zufrieden geben. Die Begründung ist nicht plausibel und deshalb fragen die Kinder auch immer wieder nach. Schließlich wissen wir genauso wenig, wie die Gefährten des Propheten oder seine mekkanischen Gegner ausgesehen haben und dennoch sind sie in den Geschichten abgebildet.

In der Diskussion mit anderen Lehrkräften erklärt der Lehrer, er habe sich von einem Theologen der Universität Ankara versichern lassen, dass es erlaubt sei, im Unterricht mit Bildern der Propheten zu arbeiten, wenn dies helfe, den Kindern den Islam und die Propheten näher zu bringen. Nur Muhammad bilde er nicht ab. Seiner Meinung nach läge jedoch ein seltsamer Widerspruch darin, einerseits immer zu betonen, der Prophet sei ein Mensch gewesen und andererseits zu sagen, dass man ihn nicht zeichnen dürfe. Das wirke ja doch wie eine Vergöttlichung. Wie solle er als Lehrer vermitteln, dass der Prophet gelacht und mit Kindern gespielt habe, wenn er zugleich immer sagen müsse: das ist ḥarām und dies ist gūnāh? Zwar sage ihm sein Gewissen, dass er mit Abbildungen arbeiten dürfe. Wenn er allerdings die Propheten mit Gesichtern zeige, dann habe er den Widerstand der Eltern zu befürchten (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen in Niedersachsen am 27.3.2008: 1).

Lehrerinnen und Lehrer begegnen im Unterricht den Normen, die Kinder von Zuhause mitbringen. Die Kinder wissen, dass in die Hölle kommt, wer Schlechtes tut, dass der Koran nur im Zustand ritueller Reinheit berührt werden darf, dass es Sünde ist, das Gesicht der Propheten abzubilden und ḥarām, Schweinefleisch zu essen. Solche Normen, seien sie nun religiös oder kulturell begründet, stören in vielen Fällen den Alltag und das Miteinander in Schule und Unterricht. Lehrerinnen und Lehrer müssen dann entscheiden, ob sie Aspekte wie zum Beispiel die Angst vor göttlicher Strafe, die im Elternhaus stark betont werden, im Unterricht auslassen, ob sie sie ignorieren und stattdessen andere Eigenschaften Gottes hervorheben, ob sie Normen angreifen und richtig stellen oder ob sie sie aufgreifen und mit den Kindern bearbeiten. Oft lassen Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht den Kindern einen stillschweigend gewährten Raum, um über Normen hinwegzugehen und ihre eigenen

Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen: Da guckt der Lehrer weg, wenn ein Kind Muhammad zeichnet. Ein Lehrer, der eine Norm persönlich und theologisch begründet in Frage stellt, kann sich dennoch dafür entscheiden, sie als Zugeständnis an die Tradition und somit an das religiöse Erbe der erwachsenen Generation in seinem Unterricht zu befolgen. Solange er dies tut, bleiben Auslassung und Betonung die beiden bevorzugten Modi, störenden Normen zu begegnen:

Lehrer: „Ja, damit kommen sie natürlich. Das wird zuhause erzählt. Sie sagen, wenn ich das und das mache, dann komme ich in die Hölle. Wenn ich das mache, was gut ist, dann gehe ich ins Paradies. Aber ich thematisiere das nicht.“ Interviewerin: „Sie lassen das dann so stehen?“ Lehrer: „Ja, ich lasse das so stehen (Protokoll zur Hospitation bei H am 11.2.2008: 14f).“

Einige Lehrkräfte zeigen eine gewisse Scheu, Zurückhaltung oder sogar einen Unwillen gegenüber der Behandlung von Jenseitsvorstellungen im Unterricht der Grundschule. Sie äußern die Ansicht, es sei für die Kinder zu früh, über das Jenseits zu sprechen. Zugleich berichten die Lehrenden, dass die Kinder bereits mit Vorstellungen von Hölle und Paradies, von Teufel und Engel in die Schule kommen und diese immer wieder in den Unterricht einbringen. Die Lehrerschaft reagiert darauf oft mit dem bekannten Muster der Auslassung oder sogar mit einer expliziten Zurückweisung des Themas (Protokoll zur Hospitation bei H am 11.2.2008: 16; Protokoll zur Hospitation bei B am 28.11.2007: 1, 5f).

Die Betonung als Gegengewicht zu störenden Normen

Einige Lehrkräfte formulieren es als Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts, Gegenakzente zu setzen zu Gottesvorstellungen, die sie zwar theologisch nicht angreifen, die sie aber als nicht altersgemäß verstehen:

Lehrerin: „Bei uns wird immer wieder schwarz und weiß, Hölle und Paradies betont. Über die Grautöne dazwischen wird nicht so viel gesprochen. Deswegen betone ich immer wieder in meinem Unterricht: Gott verzeiht auch wenn man einen Fehler macht. [...] Man kann Fehler machen. Ohne Fehler existiert kein einziger Mensch. [...] Gott sieht auch was man Gutes tut. Unsere Fehler bleiben nicht immer und ewig. Mit

diesem Schuldgefühl zu leben ist nicht einfach für die Kinder. Und diese Methodik benutzen sehr viele Eltern. Sie sagen nein, wenn du das und nicht jenes machst, Gott bestraft dich! Der strafende Gott wird im traditionellen Islam betont. Deswegen versuche ich in der Schule nicht den strafenden sondern den verzeihenden Gott, den verständnisvollen Gott, aufzubauen (Protokoll zur Hospitation bei B am 28.11.2007: 6f).“

In dem Zitat deuten sich verschiedene Entscheidungsmöglichkeiten an: Die Lehrerin kann die Dimensionen der Bestrafung und Belohnung zunächst auslassen und dafür andere Eigenschaften Gottes betonen. In diesem Fall muss sie die Äußerungen der Schüler zum strafenden Gott ignorieren. Die Beobachtung zeigt jedoch, dass die Anfragen der Schülerinnen und Schüler an den strafenden Gott damit nicht beantwortet oder beiseite geräumt sind. Sie kehren immer wieder und nehmen viel Raum ein. Die Betonung als Gegengewicht kommt im Unterricht nicht nur in Bezug auf Jenseits- oder Gottesvorstellungen zum Einsatz, sondern auch für das Themenfeld „Andere Religionen“. In der Annahme, dies würde zur Toleranz der Schülerinnen und Schüler gegenüber Judentum und Christentum beitragen, werden im islamischen Religionsunterricht vor allem die Gemeinsamkeiten der drei großen monotheistischen Religionen hervorgehoben. Eine Lehrerin berichtet über ihre Bemühungen wie folgt:

„Ich wollte, dass die Kinder lernen, dass nicht nur wir an den Einen Gott glauben, sondern Christen und Juden auch. Meistens bringen die Kinder von zuhause die Überzeugung mit, dass die Christen nicht nur an Einen Gott, glauben, sondern auch an Jesus. Deswegen lehnen sehr viele Muslime das Christentum ab. [...] Die Dreifaltigkeit wird im Islam verstanden als drei Götter: der Heilige Geist, der Vater und der Sohn; Ich wollte nicht die Dreifaltigkeit betonen, sondern ich wollte betonen, dass wir alle an Einen Gott glauben (Protokoll zur Hospitation bei B am 28.11.2007: 4).“

In der Unterrichtsstunde, auf die sich die Lehrerin in diesem Zitat bezieht, betonte sie die Gemeinsamkeiten, während die Kinder eher auf die Unterschiede orientiert waren. So fragte die Lehrerin beispielsweise den katholischen Schüler, der den islamischen Religionsunterricht besucht, nach den Eigenschaften seines Gottes. Sie erwartete, dass das Kind solche Eigenschaften nennen würde, die Gott als den gemeinsamen Einen auszeichnen, wie die Allmacht oder die Barmherzigkeit. Das Kind jedoch sagte, Gott habe ihnen

Christus geschickt und er dürfe Gott auch malen. Diese Aussage trug keinerlei Wertung. Sie wurde als bloße Feststellung vorgebracht. Für das Kind waren diese Unterscheidungsmerkmale offensichtlich von großer Bedeutung.

Die Orientierung am Koran und am Kind als Rückversicherung für selbständige Interpretationen

Dass der Koran als erste Quelle der islamischen Lehre im islamischen Religionsunterricht eine prominente Rolle spielen sollte, darüber sind sich die Lehrerinnen und Lehrer in Niedersachsen einig. Auch dass die Kinder lernen sollen, sich im Koran zu orientieren, mit dem Ziel, irgendwann selbstständig nach Antworten zu suchen, ist ein Wunsch der Lehrerschaft. Allerdings gilt dies manchem als ein für die Grundschule unrealistisches Anliegen:

Interviewerin: „Nehmen Sie denn die Koranübersetzung von Henning und übersetzen die dann nochmal kindgerechter?“ Lehrerin: „Nein, ich nehme die dann so wie sie ist. Die Kinder sollen auch merken, dass die Sprache im Koran eine schwierige Sprache ist. Ich sag das auch immer, das ist die Sprache von Gott, der spricht ja nicht so einfach wie wir! Der meint das ja auch ganz anders, vielleicht verstehen wir das auch nicht. Wir können auch nicht alles so gut verstehen was er sagt. Und den Kindern wird dann auch bewusst, dass das nicht so einfach ist. Wir reden über einzelne Begriffe, was könnte das heißen, was könnte dies heißen, und dann versuchen sie zu verstehen (Protokoll des Nachgesprächs mit P am 27.11.2008: 32).“

Auch für die Lehrerinnen und Lehrer selbst ist ein eigenständiger Zugang zum Koran nicht selbstverständlich. Sehr behutsam nehmen sie die Diskussion darüber auf, ob sie den Koran auslegen und inwiefern sie ihre persönliche Lesart auch im Unterricht zum Ausdruck bringen dürfen. Einige meinen, dass Lehrerinnen und Lehrer verschiedene Auslegungen lernen sollten, um sie dann an die Kinder weiterzugeben. Die selbständige Interpretation der Quellen siedeln sie außerhalb der eigenen Reichweite an. Gängige Praxis ist es, sich an den Glossaren aus den Koranübersetzungen in die eigene Muttersprache zu orientieren, um sich ein Thema für den Unterricht zu erschließen. Um jedoch eine Geschichte erzählen zu können, reicht in vielen Fällen der Koran nicht aus. Die koranischen Fragmente müssen aufgefüllt und interpretiert werden. Und sobald

eine Lehrkraft beginnt sich zu fragen, ob eine Geschichte plausibel oder kindgerecht ist, sobald sie beginnt zu recherchieren, braucht sie Auswahlkriterien:

Lehrerin: „Ich möchte schon, dass sie da dann mitdenken mitfühlen miterleben. Daher schreib ich vieles um und bei meinen Recherchen merk ich auch, dass vieles falsch ist, also viele Quellen. Manche sagen es so und manche sagen es so, es ist sehr unterschiedlich. Und dann guck ich halt lieber in den Koran und sage aha, so ist es. Zum Beispiel mit der Geschichte von Abraham, mit dem Sohn Ismael und Isaak, da gehen wir ja komplett davon aus, dass es Ismael ist, der geopfert werden muss. Aber es steht ja im Koran nicht so und da muss man halt immer aufpassen. Wie macht man das? [...] Da steht gar kein Name aber in allen Büchern steht der Name Ismael, in allen Büchern! [...] und dann weiß man halt immer nicht, soll man das jetzt so übernehmen oder muss man schon ein bisschen vorsichtig sein?“ Interviewerin: „Und wie entscheiden Sie sich dann in so einem Fall?“ Lehrerin: „Dann lieber nach dem Koran.“ Interviewerin: „Also keinen Namen.“ Lehrerin: „Keinen Namen. [...] Obwohl wir nach den Hadithen wissen dass es Ismael ist, aber es steht ja nicht so im Koran.“ Interviewerin: „Also für Sie ist die erste Quelle der Koran?“ Lehrerin: „Ja.“ Interviewerin: „Und die Hadithe nehmen Sie wann zur Hilfe?“ Lehrerin: „Wenn ich das im Koran nicht finde, was ich suche und ich gucke auch gern in christliche Bücher, weil, es ist ja nicht verboten, man kann sie ja ergänzen und einiges fehlt ja. Einiges ist nicht so ausführlich im Koran beschrieben worden, weil der Koran auch davon ausgeht, dass man die anderen Bücher zu Hilfe nimmt, und daher guck ich gerne in alle Bücher, wenn ich es nicht weiß oder ich frag Kollegen, rufe an. Aber ich entscheide mich wie gesagt dann, wenn es sehr kritisch ist schon nach dem Koran, aber dann auch wieder kindgerecht, also für mich stehen die Kinder im Vordergrund, dass die Kinder es verstehen können (Protokoll des Nachgesprächs mit P am 27.11.2008: 21f).“

An dem Zitat wird deutlich, in welcher Weise sich die Lehrerin absichert. Sie kann sich gegen die überkommene Meinung, also die Meinung der Mehrheit, entscheiden, solange sie ihre Entscheidung mit dem Koran zum einen und mit dem Kind zum anderen begründet. Auch in der Gruppendiskussion war erkennbar, dass der Koran für die Lehrerinnen und Lehrer die Rückversicherung schlechthin darstellt. Er ist ihnen kleinster gemeinsamer Nenner aller Musliminnen und Muslime und kann somit als Orientierung dafür dienen, was im Unterricht über den Islam gelehrt werden sollte:

Lehrerin: „Ich kann den Eltern gegenüber selbstbewusster auftreten wenn ich sage, ich habe einen Lehrplan, ich habe eine Quelle im Koran, ich vermittele nichts Falsches. Dabei muss ich berücksichtigen, dass bestimmte Gruppen etwas vielleicht nicht haben, aber wenn es im Koran steht dann sind wir uns einig (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen in Niedersachsen am 27.3.2008: 2).“

Wohin es führen kann, wenn man Kindern den Raum lässt, einer eigenen, vielleicht auch vorläufigen Interpretation zu folgen, erhellt das folgende Beispiel. Die Lehrerin berichtet darin über ein Rollenspiel, das sie im Unterricht zu der Geschichte von Abraham und Hagar inszenierte und in dessen Verlauf eine Schülerin von der überlieferten Rolle Hagars abwich um sie neu zu füllen:

„Abraham lässt Hagar in der Wüste und sagt: du bleibst jetzt in der Wüste mit Ismael und ich muss jetzt gehen, ich lass euch hier und normalerweise sagt sie: Ach, wenn Gott das so will, dann bleib ich. Diese Hagar ist aber eine moderne Hagar, die ist so sauer auf Abraham, dass sie dann in dem Moment, also dass das Kind in dem Moment sagt: Sag mal warum bleib ich denn in der Wüste? Warum lässt du mich hier in der Wüste mit meinem Kind, mit deinem Kind! Was soll denn das! [...] Sie war richtig sauer: Lass doch deine alte Frau in der Wüste und nicht mich! [...] Sie war dann richtig außer sich und dann wusste der Abraham gar nicht was er antworten soll. [...] Das ist die moderne Hagar die im Jahr 2000 lebt, also die Hagars, die machen das jetzt nicht mehr mit, die lassen sich nicht in die Wüste schicken (Protokoll des Nachgesprächs mit P am 27.11.2007: 24)!“

Über den ungeplanten Verlauf des Rollenspiels wird deutlich, dass viele Handlungsmotive aus den Prophetengeschichten eben zuerst einmal nicht oder nur schwer nachzuvollziehen sind. Es bedeutet schwere Arbeit, zu verstehen: Wie kommt es, dass Hagar hinnimmt, dass Abraham sie mit ihrem Kind in der Wüste aussetzt?

Islam als Kanon verbindlicher Normen versus Islam als diskursive Praxis

Die Diskussion darüber, was Islam in Schule und Unterricht sein sollte, welche Inhalte also in der Grundschule unterrichtet werden sollten, ist unter den Lehrkräften in Niedersachsen in vollem Gang. Es dominiert die Auffassung, dass es einen Kern der islamischen Lehre gebe, auf den sich alle Musliminnen und Muslime einigen

könnten und der demzufolge als festes Wissen weitergegeben werden sollte:

Lehrer: „Ich vermittele Kenntnisse, die alle Muslime kennen. Es gibt leider immer dieses Mischmasch zwischen Kultur und Religion. Und das müssen wir irgendwie auch trennen, weil wir haben Kinder aus verschiedenen Kulturen und Eltern verschiedener Traditionen. Wenn wir wirklich uns auf die Kenntnisse im Islam beschränken, haben wir viel weniger Probleme (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen in Niedersachsen am 27.3.2008: 5f).“

In der Praxis jedoch stoßen die Lehrerinnen und Lehrer mit der Unterscheidung von Kern und Rand an ihre Grenzen. Denn welche Inhalte zu den Kernbestandteilen der Religion gehören und ob diese als verbindlich zu vermitteln sind: Diese Fragen werden bisher nicht verhandelt.

Lehrerin: „Wenn Sie in einer so klaren Sprache sagen: Alkohol trinken ist verboten! Wer Alkohol trinkt ist kein Muslim. Das ist eine klare Sprache. Dann grenzen Sie die Leute aus, die Alkohol trinken. [...] Was passiert dann? Die Kinder werden abgemeldet natürlich. Das Kind geht nach Hause, der Vater trinkt Alkohol. Aha sagt das Kind, Vater, ich hab gehört, dass du kein Muslim bist, weil du Alkohol trinkst. Dann schafft man Konflikte zuhause (Protokoll zur Hospitation bei B am 28.11.2007: 18).“

Die Lehrenden erleben es als schwere Last, es allen Beteiligten Recht zu machen, aber sie lehnen dies als Aufgabe an sich nicht ab. Sie anerkennen grundsätzlich das Recht der Eltern, ihren Glauben so zu leben, wie sie es für richtig halten. Dennoch, die Spannung zwischen dem Anspruch dessen, was sie als islamische Lehre identifizieren und der individuellen Aneignung beziehungsweise dem gelebten Glauben didaktisch abzubilden ist für sie nicht nur handwerklich ein großes Problem:

Lehrerin: „Wir haben einmal über die Speisen gesprochen, und da sagte ein Kind: Ich esse Schweinefleisch. Da hab ich gesagt, das ist deine Sache, aber da habe ich den Fehler gemacht und gesagt: Aber laut Islam darf man das nicht. Da hat die Mutter das Kind abgemeldet. Andere Eltern melden ihre Kinder ab, wenn wir die Propheten mit Gesichtern zeigen. Es ist wirklich schwer, es allen Recht zu machen (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen in Niedersachsen am 27.3.2008: 2).“

Einige Lehrkräfte versuchen das Dilemma dadurch zu lösen, dass sie die Verbindlichkeit der Normen, die sie religiös begründen, mit dem Respekt vor der Privatsphäre des Einzelnen koppeln, so dass die Einhaltung oder Nichtbefolgung der Regeln der sozialen Kontrolle entzogen und zur Gewissensentscheidung des Einzelnen wird:

Lehrerin: „Als Beispiel hier wurde das Schweinefleisch erwähnt. Ich finde es nicht falsch zu sagen im Koran steht ein klares Verbot. Das ist kein Fehler. Ob sie damit leben können oder nicht ist was anderes. Mir müssen sie nicht erzählen, ob sie das essen oder nicht, das ist eine persönliche Sache. [...] Eine Sache müssen wir unseren Kindern beibringen, dass es eine Privatsphäre gibt. Also das ist nicht normal, dass sie mich fragen, ob ich bete oder nicht. Das ist meine Sache. Ich werde auch die Kinder nicht danach beurteilen, ob sie das was sie bei mir gelernt haben, ausüben werden. Das wird nicht beurteilt, das wird nicht einmal gefragt. Die Information haben sie erhalten, es ist mir wichtig, dass sie den Sinn verstanden haben, was gelernt haben, mehr nicht! Ob sie praktizieren oder nicht das ist nicht unsere Sache, und das gleiche gilt auch für uns. Bestimmte Fragen müssen wirklich offen bleiben (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen in Niedersachsen am 27.3.2008: 2, 5).“

Die Beziehung des Einzelnen zu Gott muss dieser Haltung zufolge vor der Öffentlichkeit geschützt werden. Der Respekt vor der Privatsphäre verbietet in der Konsequenz jede Nachfrage nach der persönlichen Religiosität. Die Entscheidung führt die Lehrenden jedoch gleich in das nächste Dilemma. Denn auf diese Weise kann die Begegnung mit dem gelebten Glauben, eines der zentralen Anliegen des Religionsunterrichts, nicht stattfinden. Und der Unterricht bleibt eine reine Informationsveranstaltung.

Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien zeigen, dass der Staat eine Integration des Islams als Religion in die öffentliche Schule über seine Dekulturation versucht. Dabei werden die mu’āmalāt, alle Normen, die zwischenmenschliche Beziehungen regeln, aus dem Kernbereich des Islams verdrängt, so dass nur die ‘ibādāt, verstanden als die Pflichten gegenüber Gott, bleiben. Soziale Normen werden stattdessen von der dominanten Kultur, festgelegt in den Länderverfassungen und Schulgesetzen, aber auch in deren Interpretationen durch Rahmenrichtlinien für den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht, übernommen. Wenn aber, wie Stefano Allievi schreibt, Religionen fest eingebettet sind in Kulturen

und umgekehrt Kulturen tief eingebettet sind in Religionen, und diese Nähe sich bereits in der etymologischen Bedeutung von Kult und Kultur erweist, kann das Gewordensein einer Religion nicht ohne ihren kulturellen Kontext verstanden und vermittelt werden (Allievi 2008: 3). Und doch baut der niedersächsische Staat darauf, dass Musliminnen und Muslime ihre Religion dekulturieren, in der Annahme nämlich, dass Konflikte auf kulturelle Faktoren zurückzuführen sind.

Die Praxis des islamischen Religionsunterrichts jedoch zeigt in vielen Beispielen, dass die Unterscheidung von Kultur und Religion oder von Kern und Rand aufgegeben wird und die persönliche Glaubens- beziehungsweise Gewissensfreiheit und die Individualität der Aneignung einer religiösen Tradition als Voraussetzungen für den islamischen Religionsunterricht Anerkennung finden:

Lehrerin: „Einige Kinder essen auch in der Schule Brötchen mit Wurst, Schweinefleisch oder so was, ich weiß es nicht; keiner weiß das eigentlich. Aber trotzdem rufen die Kinder: schau! Schweinefleisch! Dann hab ich gesagt, wir machen sofort einen Stuhlkreis und dann wir sprechen darüber. Ich habe gesagt, jedes Kind hat jetzt eine Aufgabe: geh nach Hause und da frag bei den Eltern, ob du Schweinefleisch essen darfst oder nicht. Dann reden wir nochmal in der nächsten Stunde darüber. Einige sagen, ich darf nicht essen, einige sagen doch ich darf essen und dann sprechen wir in der Gruppe darüber. Dann sage ich okay, jeder muss selbst entscheiden, was er essen will und was er nicht essen will. [...] Keiner übt Druck aus bei dir, dass du unbedingt essen sollst. Du entscheidest für dich selbst, sie entscheidet für sich selbst, und dann am Ende respektieren wir uns auch gegenseitig. [...] und dann redet man über die Thematik, man zieht sich nicht einfach zurück. [...] Die Probleme sind da. Wenn ich nicht darüber spreche, dann gibt es jeden Tag Krach (Protokoll zur Hospitation bei B am 28.11.2007: 19).“

Zur religiösen Urteilsfähigkeit von muslimischen Religionslehrerinnen und -lehrern

Die Schwierigkeit für die Lehrerinnen und Lehrer in Niedersachsen, dem islamischen Religionsunterricht ein Profil zu geben, liegt in den unterschiedlichen Erwartungen, die an sie herangetragen werden, begründet. Die Rahmenrichtlinien formulieren die Anforderung, der Unterricht soll Ort der Begegnung mit Glaubenspraxis, aber nicht Ort des Glaubensvollzugs sein. Die Gegenstände

des Stoffverteilungsplans wiederum legen in ihrer traditionellen Aufstellung nahe, einzuüben und zu verkünden, also Unterricht so zu wiederholen, wie die Lehrerinnen und Lehrer ihn selbst wahrscheinlich in ihrer Kindheit genossen haben: als Katechese. Die *Schura Niedersachsen* schließlich und somit ein Teil des Runden Tisches trägt an die Lehrerinnen und Lehrer ganz unmissverständlich die Erwartung heran,

„daß die Lehrkräfte praktizierende Muslime sind, indem gerade auf Grundschulniveau das persönliche Vorbild wichtiger als die intellektuelle Wissensvermittlung ist. S-N [Schura Niedersachsen, Einführung I.M.] möchte über die Moscheen den Eltern guten Gewissens sagen können: bitte schickt die Kinder in diesen Unterricht. Es ist ein authentischer Islam, ihr könnt euch auf die Lehrer und Lehrerinnen als Vorbilder im Glauben verlassen (Vladi 2007: 4).“

Dieses Argument weiterführend fragt die Schura Niedersachsen schließlich kritisch an, ob ein Lehrer, der selbst noch nicht den Hadsch gemacht hat, die Pilgerfahrt im Unterricht behandeln könne. Der Staat betont in den Rahmenrichtlinien das Bildungsideal der Mündigkeit. Dies allerdings setzt voraus, dass zuallererst Lehrerinnen und Lehrer mündig sind und ihre Glaubensentscheidung frei treffen können. Ob sie den Islam praktizieren oder nicht hat damit nicht einmal zu tun, sondern ist wiederum nachrangig. In diesem Ineinander von Anforderungen stehen die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht. Die Erwartungen an die muslimischen Religionslehrkräfte treffen offensichtlich besonders die Frauen. In der Gruppendiskussion äußerten die Lehrerinnen den Eindruck, dass sie von den Kindern in viel stärkerem Maße als ihre männlichen Kollegen auf ihr Muslimsein angesprochen werden. Da sie kein Kopftuch trügen, so erklärten die Frauen, sei für ihre Umgebung nicht selbstverständlich, dass sie gläubig sind, dass sie praktizieren und dass sie sich als Musliminnen verstehen. Der folgende Auszug aus der Gruppendiskussion zeigt, wie die Lehrerinnen sich mit den Schüleranfragen auseinander setzen:

Lehrer: „Wenn ich im Unterricht sage, Fasten ist schön, Fasten ist Pflicht und so weiter. Und das Kind fragt mich, ob ich faste und erwartet, dass ich ja sage, dann sage ich ja.“

Lehrerin 1: „Fasten ist eine Sache zwischen mir und Gott. Das geht das Kind nichts an.“

Lehrerin 2: „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Ehrlichkeit gut ankommt. Ich habe ja auch eine Erklärung dafür, dass ich an dem Tag nicht fasten kann, aus gesundheitlichen Gründen, dann akzeptieren die das auch, die Kinder sind ja auch nicht so.“ [...]

Lehrerin 3: „Die Kinder laufen dir so lange hinterher, bis du ihnen eine Antwort gibst.“ [...]

Lehrerin 1: „Und wie wirst du die Frage beantworten, warum du kein Kopftuch trägst?“

Lehrerin 4: „Dann frag ich erstmal, trägt denn deine Mutter ein Kopftuch? Oder ich frage, müssen denn deiner Meinung nach alle Frauen ein Kopftuch tragen?“ [...]

Lehrerin 3: „Ein Kind sagte zu mir, es steht doch im Koran, dass man ein Kopftuch tragen muss, warum trägst du keins? Da hab ich gesagt, ja, das steht im Koran, aber solange ich das nicht leugne, bin ich immer noch ein Muslim. Die Kinder wollen das wissen. Dann sagte das Kind ach so ja, und dann war es gut. Die Kinder brauchen eine Erklärung.“

Lehrerin 2: „Die Kinder müssen lernen, dass es verschiedene Meinungen gibt, und damit müssen sie lernen, umzugehen. Die Kinder untereinander haben ja auch verschiedene Meinungen, zum Beispiel was Haribo betrifft. Manche essen es und manche lassen sie stehen. Da misch ich mich auch nicht ein. [...] Die Kinder müssen auch damit klarkommen, dass es eine Meinungsverschiedenheit darüber gibt, ob ich jetzt ein Kopftuch trage oder nicht. Aber hat das jetzt damit zu tun, dass ich eine Muslimin bin oder nicht? Ich bin es trotzdem und das müssen sie akzeptieren (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen in Niedersachsen am 27.3.2008: 8f).“

Das Erscheinungsbild der Lehrerinnen fordert offensichtlich die Kinder heraus, die Grenze zwischen Muslimsein und Nichtmuslimsein abzufragen. Der Diskussionsausschnitt zeigt, welche Vielfalt an didaktischen Entscheidungen mit der persönlichen Entscheidung, kein Kopftuch zu tragen, einher gehen können. Lehrerin 1 vertritt die Auffassung, dass die 5 Säulen ebenso wie religiös begründete Bekleidungsvorschriften in den Bereich der Privatsphäre gehören, also folglich „das Kind nichts angehen“. Sie wird die Frage danach, warum sie kein Kopftuch trägt, wahrscheinlich nicht beantworten. Lehrerin 2 begründet ihre Entscheidung den Kindern gegenüber innerhalb eines von ihr als islamisch ausgewiesenen Interpretationspielraums und tritt innerhalb dessen für Respekt vor der Meinung anderer ein. Sie wird womöglich erklären, dass manche Muslime der Meinung sind, dass es ein Kopftuchgebot gibt, und dass andere ein solches nicht aus dem Koran herauslesen. Lehrerin 3 gesteht

angesichts der nicht nachlassenden Fragen der Kinder schließlich ein, dass es ein Kopftuchgebot gibt, nimmt jedoch für sich in Anspruch, dass sie sich, solange sie dieses nicht leugnet, innerhalb des Islams bewegt, selbst wenn sie das Gebot nicht befolgt. Lehrerin 4 schließlich gibt die Frage „ob denn alle Frauen ein Kopftuch tragen müssen“, an das Kind zurück und verschafft sich und dem Kind dadurch erst einmal einen Raum, um über die Reichweite dieser Frage nachzudenken. Ob sie die Frage schließlich beantwortet und in welcher Weise, bleibt offen.

Der muslimische Religionspädagoge Harry Harun Behr plädiert für einen anderen Weg, nämlich dafür, „sich als Muslim lieber darüber zu definieren, wer man ist und woran man glaubt, als darüber, was man tut und was man unterlässt.“ Ihm zufolge sind es die „Elemente des Unsichtbaren in der Religion“, die für die persönliche Religiosität elementar sind (Behr 2008: 24). Für diesen Weg, so scheint es, ist die Erfahrung entscheidend, das Selbstverständliche, das Biografische zu reflektieren, so wie eine Studentin der *islamischen Religionslehre* sie beschreibt:

„Das kann erst einmal dazu führen, dass einem fremd wird was zuvor vertraut erschien. Manchmal komme ich mir vor wie eine Ethnologin, die sich in ihren eigenen Gral zurückbegibt, aus dem sie ja eigentlich stammt, um alles noch einmal unter die Lupe zu nehmen, was sie ja eigentlich schon kennt. Und dabei entdeckt sie ständig Neues, für das sie bislang blind gewesen ist: Manches davon ist ihr sympathisch, von anderem wendet sie sich ab. Es bleibt bis zum Schluss eine Frage der Entscheidung... (Rochdi 2008: 58).“

Die Studentin beschreibt den Prozess der Urteilsbildung, der Zweck des Religionsunterrichts ist. Um ihn in den Schülerinnen und Schülern anzuregen, so wird deutlich, müssen zuallererst die Lehrkräfte diesen Prozess der reflexiven Aneignung kennen lernen und verinnerlichen.

Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer zu stellen fällt leicht, denn sie sind die täglich sichtbaren Akteure im islamischen Religionsunterricht. Und doch gehören viele der Aufgaben, vor die sich die Lehrkräfte gestellt sehen, in einen anderen Zuständigkeitsbereich. Die Entwicklung eines Profils für den islamischen Religionsunterricht nämlich ist Sache der Lehrplanerinnen, Didaktiker, Schulbuchautoren und Ausbilderinnen. Voraussetzung für ihre Arbeit wiederum ist die offene Diskussion von Gegenständen und

ihrer Ausrichtung im Unterricht. Ein solches Profil hätte auch zu begründen, falls für den islamischen Religionsunterricht andere Prinzipien oder Zielsetzungen aufgestellt werden als für den evangelischen oder katholischen. Wenn dann die konzeptionelle Arbeit aus den Händen der Lehrerinnen und Lehrer genommen ist und sie stattdessen eine Orientierung für die eigene Verortung und Professionalisierung bekommen, dann schrumpfen auch die Anforderungen auf ein realistisches Ausmaß.