

Unterrichtsforschung in der Islamwissenschaft zwischen Beobachtung und Intervention

MICHAEL KIEFER und IRKA-CHRISTIN MOHR

Die Islamwissenschaft in Deutschland stand als Orchideenfach lange Zeit in der Tradition der Erforschung nah- und mittelöstlicher Kulturen und Sprachen (Poya/Reinkowski 2008). Auch die Einwanderung von Musliminnen und Muslimen nach Europa hat diesen Fokus des Faches zunächst unberührt gelassen. Stattdessen wurden bis 2001 Prozesse der Integration, der Institutionalisierung, und Ausdifferenzierung des Islams in Europa fast ausschließlich in der Sozialwissenschaft und in der Erziehungswissenschaft bearbeitet. Mit den Anschlägen vom 11. September 2001 schließlich begannen Politik, Gesellschaft und Medien zunehmend hartnäckiger auch die Islamwissenschaft anzufragen. Seither erobert das Fach sukzessive und von seinen Rändern her ein neues Forschungsfeld: Den Islam in Europa. Der mit diesem Terminus bezeichnete Gegenstandsbereich umfasst Fragen der Bildung und kommunalen Integration ebenso wie der inneren Sicherheit beziehungsweise der Extremismusprävention. Kennzeichnend für die Hinwendung der Islamwissenschaft zu diesem weit gesteckten Themenfeld ist eine neue und kontroverse Debatte über Forschungsperspektiven und -instrumentarien. Neben den traditionellen historischen Zugängen etablieren sich sozial-, kultur- und religionswissenschaftliche Fragestellungen, Begriffe und Instrumente, mit denen das Fach tief in die Arbeitsbereiche anderer Disziplinen hineinreicht. Die Forschung zur islamischen Fachdidaktik beispielsweise zeigt, dass die Islamwissenschaft ihr Interesse daran, auf welche Weise Musliminnen und Muslime ihre Kultur und ihre Religion in Europa verorten, auch an

pädagogischen Gegenständen bearbeiten kann. Wenn nämlich die Didaktik sich als die entscheidende Gestaltungskraft für den Islam in Schule und Unterricht darstellt, dann wird sie auch für die Islamwissenschaft interessant.

Die islamische Religionsdidaktik als Gegenstand der Islamwissenschaft

Der Lehrstuhl für Islamwissenschaft der Universität Erfurt hat auf die Entdeckung der islamischen Religionspädagogik und -didaktik als Gegenstand der Islamwissenschaft mit einem bislang einmaligen Forschungsprojekt reagiert, das der Frage folgte, auf welche Weise Islam in Unterricht übersetzt wird. Die Rahmenbedingungen für islamischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg und Niedersachsen, für das Fach Islamkunde in Nordrhein-Westfalen und den von der *Islamischen Föderation in Berlin* (IFB) verantworteten Unterricht mögen differieren. Charakteristisch ist jedoch in jedem Fall, dass die Lehrkräfte Quereinsteiger sind und keine akademische Lehrerausbildung für das Schulfach *islamische Religion* oder *Islamkunde* mitbringen. Als Islamwissenschaftler, Muttersprach- oder Grundschullehrerinnen sind sie als Lehrkräfte im Islamunterricht in jedem Fall Autodidakten. Es fehlt ihnen entweder eine akademische Lehrerausbildung oder eine fachwissenschaftliche Ausbildung, relevantes Lehrerwissen also, das sie bestenfalls über berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen erwerben. Vergleichbar ist die Situation an den neuen Lehrstühlen für islamische Religionspädagogik und islamische Theologie in Münster, Erlangen und Osnabrück. Sie rekrutieren ihr wissenschaftliches Personal in der Islamwissenschaft und der Pädagogik und bauen ihre akademischen Fächer mit Außenseitern beziehungsweise Quereinsteigerinnen auf. Hinzu kommt, dass die im islamischen Religionsunterricht vermittelte und in den akademischen Bezugswissenschaften diskutierte Glaubenslehre bislang keine Absicherung durch eine islamische Religionsgemeinschaft erfährt. Harry Harun Behr, Inhaber des Lehrstuhls für die Religionslehre des Islam an der Universität Erlangen und von Beruf Lehrer, stellt die positiven Aspekte dieser Pionierarbeit in den Vordergrund:

„In der Bundesrepublik Deutschland ist die Situation ungewöhnlich, was den Islamunterricht angeht: eine akademisch sattelfeste islamische

Theologie, die der Religionspädagogik hilfreich zur Seite stehen könnte, fehlt beinahe gänzlich. Ich sehe das als Chance und nicht als Mangel. Die formale Anerkennung eines muslimischen Interessenverbandes als Ansprechpartner für den Staat würde jetzt jedenfalls vermutlich mehr Schaden anrichten als nutzen denn: Kluge theologische Positionen im Islam entstehen gegenwärtig gerade deshalb, weil sie weit genug von Instanzen entfernt sind, die gerne Deutungshoheit beanspruchen und Lehrzucht ausüben würden, wenn man sie denn ließe (Behr 2008c: 55).“

So lange die akademische islamische Religionspädagogik und Theologie in Deutschland zarte Pflanzen sind, wird die Entscheidung darüber, was Islam in Schule und Unterricht ist, im Klassenzimmer von jeder Lehrkraft individuell getroffen. Der Islamunterricht entwickelt sich folglich aus der Unterrichtspraxis und nicht aus einer Theorie islamischen Unterrichts heraus. Eine Lehrerin mag diese Situation als kreative Herausforderung oder als Überforderung empfinden. In der Regel ist sie es, die dem islamischen Religionsunterricht sein Profil gibt. Die Forschung zur islamischen Fachdidaktik will deshalb die subjektiven didaktischen Theorien der Lehrenden rekonstruieren (Koch-Priewe 1986: 49f). Hans Glöckel definiert in seinem Lehrbuch der allgemeinen Didaktik den Begriff der subjektiven didaktischen Theorie wie folgt:

„Schon das alltägliche Unterrichten ist, wie menschliches Handeln überhaupt, von Annahmen geleitet, die übernommen oder aus der Erfahrung abgeleitet sind und sich mehr oder weniger „bewähren“, d.h. das Geschehen zureichend erklären und wiederholte Anwendung erlauben. Solche „subjektiven Theorien“ sind nach Herkunft, Begründung und Geltungsbereich ungeprüft. Sie betreffen zwar unterrichtliche Sachverhalte, sind aber noch nicht Didaktik in unserem Sinne (Glöckel 1990: 317).“

Der Ebene der subjektiven Theorien folgt in der Systematik Glöckels die Unterrichtslehre. Sie beginnt, wo implizite Theorien „bewußt gemacht, formuliert, gesammelt, miteinander verglichen, in der Praxis erprobt, dort einigermaßen bestätigt und in eine gedankliche Ordnung gebracht werden (Glöckel 1990: 317)“. Einer solchen Formulierung und Systematisierung subjektiver Theorien arbeitet die Unterrichtsforschung zu. Diejenigen, die islamische Religion oder Islamkunde unterrichten, hantieren oft nicht mit Begriffen wie Didaktik oder Unterrichtstheorie. Die Erforschung ihrer Praxis setzt daher bei emischen Formulierungen an. Anhand ihrer sind

1. die didaktischen Entscheidungen der Lehrenden herauszuarbeiten, 2. in ihrem Begründungszusammenhang zu rekonstruieren, und dadurch 3. die hinter den Begründungen aufscheinenden Normen, Grundannahmen und Perspektiven sichtbar zu machen. Dazu gehört auch die Aufgabe, anschaulich werden zu lassen, welche Fragen in der didaktischen Diskussion zum islamischen Religionsunterricht wann und unter welchen Bedingungen gestellt werden. Wolfgang Klafki fasst dieses Vorgehen als Bestandsaufnahme des didaktischen Feldes zusammen (Martial 2002: 195).

Die islamwissenschaftliche Perspektive stellt für die Unterrichtsforschung zusätzlich ein Kriterium zur Reduktion oder zur Konzentration auf Teilaspekte des didaktischen Feldes bereit. Berücksichtigt werden demnach ausschließlich jene Entscheidungen, die islamisch begründet werden beziehungsweise die für eine als islamisch argumentierte Religionsdidaktik konstitutiv sein können.

Die Mobilisierung der Islamwissenschaft für die Entwicklung einer islamischen Religionsdidaktik

Aus dem bis hierher skizzierten Begründungszusammenhang für das Forschungsprojekt geht bereits hervor, dass das Produkt, die Rekonstruktion didaktischer Entscheidungen nämlich, nicht nur aus der Sicht der Islamwissenschaft, sondern auch für die Lehrer und die Reflexion ihrer Praxis wie für die Didaktikerinnen der neu eingerichteten Lehrstühle für islamische Religionspädagogik interessant ist. Denn die Rekonstruktion des durch den individuellen Lehrer gestalteten Profils des neuen Schulfaches und die Einordnung des Einzelfalls in die fachdidaktische Diskussion liefern einen Beitrag zur Entwicklung einer islamisch begründeten Unterrichtslehre.

Dass für unsere Forschung zur islamischen Fachdidaktik das Verhältnis von Theorie und Praxis ein genetisches ist, konnten wir nicht übersehen. Das geplante Vorgehen, den Akteuren die Ergebnisse, die wir Wissenschaftler erzielt hatten, zu vermitteln, ließ sich nicht aufrecht erhalten. Unsere Arbeit bestand schließlich eher darin, gemeinsam mit anderen Akteuren durch gegenseitiges Aufeinander-Bezug-Nehmen eine islam-didaktische Wissenschaft und Praxis gleichzeitig zu entwickeln (Koch-Priewe 1986: 8).

Viele Lehrerinnen und Lehrer machten uns klar, dass sie sich mit der Rolle als „Informanten“, „Beforschte“ beziehungsweise „Expertinnen“, die wir abschöpfen können, nicht zufrieden geben würden. Manche sahen erst einmal keinen Grund, uns Einblicke in ihren Unterricht zu gewähren. Dies ist nichts Ungewöhnliches, denn nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer für islamische Religion, sondern Lehrende generell haben oft keine Erfahrung mit einer Hospitation, die nicht Teil einer Prüfung oder Evaluation ihres Unterrichts ist. Lehrkräfte für den Islamunterricht sind zusätzlich einem besonderen Druck durch Kollegium, Elternschaft und Öffentlichkeit beziehungsweise durch die Medien ausgesetzt, die ihren Unterricht mit einigem Misstrauen und großer Neugier beäugen und kommentieren. Einige Lehrkräfte knüpften ihre Kooperationsbereitschaft, den eigenen Unterricht zu öffnen und ihn zu diskutieren, an Bedingungen. Andere waren vorausseilend kooperativ, um zu zeigen, dass sie nichts zu verbergen haben. Manche beteiligten sich, weil sie uns kannten und sich uns verpflichtet fühlten. Und schließlich äußerten etliche die Sorge, ihre Erfahrungen und Materialien öffentlich werden zu lassen, da sie selbst oder der Unterricht dadurch Schaden nehmen könnten.

In der Zusammenarbeit mit uns versuchten die Lehrkräfte das strukturelle Defizit ihrer Aus- und Weiterbildung zu mildern, indem sie uns Forschende als Initiatoren für Diskussion, Entwicklung, Professionalisierung und Vernetzung ansprachen. Es entstand die Erwartung, die Interaktion von Wissenschaftlerinnen und Lehrern für beide Seiten gewinnbringend zu gestalten. In Berlin beispielsweise wollten die Lehrerinnen und Lehrer nur unter dieser Voraussetzung, nämlich dass für sie selbst und ihren Unterricht etwas „herausspringt“, an der Studie teilnehmen (Biewald 2003: 259). Als das Projekt im Rahmen einer Sitzung der Lehrkräfte vorgestellt wurde, wollten sie wissen, was die Forscherin im Austausch für den eigenen Zeitaufwand und die Öffnung des Unterrichts zu bieten habe. Die Gegenüberstellung von Aufgaben, die sie im Kollegium bereits bewältigt hatten, und offenen Problemstellungen führte dazu, eine realistische Einschätzung des Gewinns, den die Kooperation im Rahmen des Forschungsprojekts für die einzelne Lehrkraft haben könnte, zu geben.

Die Lehrkräfte haben außerhalb staatlicher oder von der Religionsgemeinschaft organisierter Weiterbildungsmaßnahmen kaum Möglichkeiten, sich beruflich, sei es islamwissenschaftlich, theolo-

gisch oder fachdidaktisch zu professionalisieren. Zwar boten wir ihnen ein Forum, didaktische Fragen und Probleme jenseits von staatlicher oder gemeinschaftlicher Aufsicht zu diskutieren. Jedoch forderte dies von den Lehrerinnen und Lehrern, in oft ungewohnter Weise über ihren Unterricht zu reflektieren. Die Möglichkeit, das selbstverständlich Eigene, das Biografische zu reflektieren, wie sie das Studium bietet, fehlt vielen Praktikern. Eine Studentin der islamischen Religionslehre an der Universität Erlangen beschreibt diesen Prozess der reflexiven Aneignung der Religion:

„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).“

Bis hierher sollte deutlich geworden sein, dass der schulische Islamunterricht ein Feld mit einem hohen gefühlten Bedarf an Professionalisierung ist und jede Forschung dieses Interesse zu berücksichtigen hat. Im Folgenden nehmen wir in Beispielen verschiedene Akteure auf dem Spielfeld des islamischen Religionsunterrichts in den Blick: uns als Islamwissenschaftler, die Lehrerinnen und Lehrer oder staatliche Lehrplanerinnen. In Beispielen nähern wir uns der Frage, welche Aufgaben die verschiedenen Akteure im Prozess der Aushandlung des islamischen Religionsunterrichts übernehmen und welchen Effekt die Interaktion auf das (immer vorläufige) Ergebnis hat.

1. Beispiel: Die Organisation einer Religion für den Lehrplan

Zunächst einmal wollten wir wissen, wie der Lehrplan für ein neues Fach entsteht, und sprachen mit einem Lehrplaner des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule und Weiterbildung, der über drei Jahrzehnte in der Lehrplanarbeit für die Religionsunterrichte tätig war. Die Angehörigen der neu eingewanderten Religionen, so resümierte er seine Erfahrung, seien im Zuge der Entwicklung eines Lehrplans gezwungen, Inhalte, Begriffe und Symbole ihres

Glaubens, die nicht in Form eines geschlossenen theologisch begründeten Lehrgebäudes vorliegen, ins Deutsche zu übersetzen beziehungsweise im deutschen Kontext außenstehenden Dritten, so zunächst den Mitgliedern der Lehrplankommission, verständlich zu machen. Darüber hinaus sei es notwendig, religiöse Inhalte widerspruchsfrei in Beziehung zu setzen zu übergeordneten Erziehungszielen der Schule wie Toleranz oder Mündigkeit. Von der Seite der staatlichen Lehrplanner würden deshalb regelmäßig Begriffe und Systematiken angeboten, um sie für die Erklärung des Glaubenssystems nutzbar zu machen. Der Lehrplaner aus Nordrhein-Westfalen beschreibt, wie sich eine Religion im Verlauf ihrer curricularen Institutionalisierung transformiert, und zwar so lange, bis sie, von außen betrachtet, als plausibles, homogenes Ganzes erscheint. Die gemeinsame Arbeit am Lehrplan kann man als *res mixta* auffassen, sie lässt sich aber ebenso gut als staatliches Rationalisierungs- und Disziplinierungsprojekt von Religion begreifen. Die Außenstehenden, in diesem Fall die staatlichen Moderatoren und Beraterinnen haben erheblichen Anteil an dem Produkt. Denn im Dialog mit Vertretern der Religionsgemeinschaft hinterfragen sie Inhalte, weisen auf Widersprüche hin und bieten Erklärungsansätze, Perspektiven und Schnittstellen zu übergeordneten Erziehungszielen an. Manches davon wird verworfen. Anderes wird von den Vertretern der Religionsgemeinschaft für gut befunden und findet Aufnahme in die curriculare Darstellung.

Das Beispiel erhellt die Wirkung der Interaktion auf das Produkt. Ebenso wenig wie der staatliche Lehrplaner, der das Interesse verfolgt, eine eingewanderte Religion in ein bestehendes Format zu integrieren, sind wir als Forschende bloß außenstehende Beobachtende. Wir initiieren und moderieren Diskussionen, wir stellen Fragen und steuern über sie die Aufmerksamkeit, wir formulieren Forderungen an den Standard des Unterrichts, und all dies mit dem Ziel, die Erfahrungen der Lehrkräfte zu objektivieren. Dennoch sind wir, wie das folgende Beispiel illustriert, immer wieder über die Wirkung von Interventionen überrascht.

2. Beispiel: Die Entwicklung von Prinzipien für den Unterricht

Im Rahmen des *Zukunftsforums Islam*, das von der *Bundeszentrale für politische Bildung* einmal im Jahr für junge verbandsunabhängige

Musliminnen und Muslime veranstaltet wird, hielt Michael Kiefer im Jahr 2006 vor Islamkundefachlehrern einen Vortrag zu den Gegenständen und Prinzipien einer islamischen Religionspädagogik und Fachdidaktik. Der Vortrag hatte den Charakter eines Werkstattberichts und reflektierte die in Nordrhein-Westfalen im Fach Islamkunde gewonnenen Erfahrungen mit der Gestaltung von Unterricht. Neben allgemeinen didaktischen Erwägungen ging es um die Frage, welche Prinzipien künftig für ein staatlich verantwortetes Fach gelten sollen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Islamkunde hatte die Analyse der Lehrtexte ergeben, dass im Curriculum für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 in den Unterrichtseinheiten „Krieg und Frieden“ nur diejenigen Koranzitate Verwendung finden, die friedenserhaltende Maßnahmen unterstützen. Koranverse hingegen, die im islamistischen Kontext zur Legitimation von Gewalt angeführt werden, wie etwa der „Schwertvers“ Sure 9:5, fehlten. Eine ähnlich einseitig „positive“ Quellenauswahl war auch für andere Themenbereiche zu konstatieren. Ausgewählt wurden nur jene Verse, die mit den jeweiligen Intentionen beziehungsweise den Lernzielen der Unterrichtseinheiten übereinstimmten. Die Quellenauswahl generierte dadurch eine einseitige und geschönte Islamdarstellung, die alle problematischen Aspekte – wie die fundamentalistische Zuspitzung von Islam und die Instrumentalisierung seiner Gewaltpotentiale – ausblendete.

Diese curricularen Vorgaben hatten sich in der Unterrichtspraxis der Sekundarstufe I als realitätsfremd erwiesen. Lehrkräfte hatten mehrfach darauf hingewiesen, dass seit der zweiten Intifada, die in arabischen und türkischen Medien von 2002 bis 2004 außerordentlich stark präsent war, Gewalt verherrlichende Positionen bei Jugendlichen großen Zuspruch finden. Als Instrument, mit Hilfe dessen diese Situation unterrichtlich adäquat bearbeitet werden kann, stellte Michael Kiefer in seinem Vortrag das Kontroversitätsprinzip vor. Diesem in der politischen Bildung und in den Fächern der Werteerziehung bewährten Standard gemäß ist, in Anlehnung an den Beutelsbacher Konsens aus dem Jahr 1976, alles, was in der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler kontrovers erscheint, auch im Unterricht als kontrovers zu behandeln. Position und Gegenposition werden gleichermaßen berücksichtigt (Mickel 1999: 170–178).

Ob ein solches Prinzip im Rahmen eines islamischen Religionsunterrichts umfassend Geltung beanspruchen kann, ist bislang

nicht diskutiert. Denn das, was für den Politik- und Ethikunterricht gilt, muss nicht auf den – konfessionellen – Religionsunterricht übertragbar sein. Seine Inhalte sollen zuallererst mit den Grundsätzen einer Religionsgemeinschaft übereinstimmen. Das Kontroversitätsprinzip kann also durchaus mit dem Prinzip der konfessionellen Bindung des Unterrichts kollidieren, wenn diese mit verbindlich gesetzten Dogmen einhergeht. Von derlei Überlegungen blieb die dem Vortrag folgende Diskussion jedoch unberührt. Im Gegenteil hielten die anwesenden Fachlehrkräfte für die Islamkunde das Kontroversitätsprinzip im Kontext eines islamischen Religionsunterrichts für besonders sinnvoll, da es die vorhandene Pluralität des Islams und die Meinungsvielfalt in Deutschland gewährleisten könne. Die Diskussion fand überraschend sogar einen publizistischen Niederschlag. Der Islamwissenschaftler und Islamkundefachlehrer Bernd Bauknecht griff ein Jahr später die Diskussion auf und erklärte das Kontroversitätsprinzip zu einem festen Bestandteil einer islamischen Fachdidaktik:

„Eine eigenständige islamische Fachdidaktik muss sich selbstverständlich der allgemeinen wissenschaftlichen Pädagogik unterordnen. Maßgeblich ist hier der Beutelsbacher Konsens von 1976, der die Grundlagen einer Didaktik für gesellschaftswissenschaftliche Fächer vorlegt: Was kontrovers in der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ist, ist auch kontrovers im Unterricht zu behandeln [...] (Bauknecht 2008: 61).“

3. Beispiel:

Gezielte Effekte von Forschung als Interaktion

Abgesehen von solchen Effekten, die nicht methodisch herbeigeführt sind, sondern sich aus einem Rollenwechsel vom Außenstehenden oder Beobachter zum Akteur ergeben, haben wir Instrumente aus der Aktionsforschung entliehen, die über die Erhebung von Daten hinausführen und die Forschung gezielt als Interaktion gestalten. Das Gespräch mit Lehrerinnen und Lehrern beispielsweise, einzeln und in der Gruppe, ist ursprünglich zur Diskussion von Forschungsfragen eingeführt worden, war also dem Zweck zuzuordnen, die Lehrkräfte als Expertinnen und Experten zum Gegenstand der Forschung zu befragen. Jedoch haben wir, gemeinsam mit den Lehrenden, die Gespräche sukzessive zu einem Instrument ausgebaut, um die fachdidaktische Diskussion voranzubringen und zu entwickeln. Für die Auswahl von Gesprächsthemen leitend waren dabei

die Interessen der Forscher ebenso wie diejenigen der Lehrkräfte. Höhepunkt und Abschluss dieser Entwicklung bildet der von uns im Januar 2009 durchgeführte Workshop für muslimische Religionslehrerinnen und -lehrer. War er in der Phase der Konzeption des Forschungsprojekts noch als Forum gedacht, die Ergebnisse unserer Forschung zu präsentieren und mit Praktikern, aber auch mit Wissenschaftlerinnen und Vertretern der Kultus- und Schulbehörden zu diskutieren, ist der Workshop schließlich zu einem Instrument der Vernetzung und der Weiterentwicklung der fachdidaktischen Diskussion unter Praktikerinnen und Didaktikern geworden. Experten, die sowohl Wissenschaftler wie Lehrerinnen sind, lieferten den Input, auf Grundlage dessen die Lehrkräfte in Arbeitsgruppen zu den didaktischen Schlüsselthemen „Inhalte“, „Ziele“ und „Methoden“ zusammenkamen und ihre Praxis reflektierten.

Einzelgespräche mit Lehrenden wurden unter der Überschrift des „Nachträglichem Lauten Denkens“ zu einer Methode der Selbstreflexion und Selbstevaluation ausgebaut und als solches gemeinsam geübt. Lehrkräfte führten unterrichtsbegleitend ein Tagebuch und beobachteten ihren eigenen Unterricht über einen festgelegten Zeitraum mithilfe von Leitfragen. Mit dieser Ausdifferenzierung des Forschungsinstrumentariums konnte der Gegenstand der Forschung aus der Perspektive aller beteiligten Akteure beleuchtet werden. Auf diese Weise ist die Erhebung von Daten zu einem gemeinsamen Prozess geworden. Mehr noch wurden die Lehrkräfte als Expertinnen und Experten für den Gegenstand, die islamische Fachdidaktik, in die Interpretation der Daten involviert, ähnlich wie im Format der „formativen Evaluation“. Der Begriff stammt von Werner Habel. Er impliziert, das Beobachtete zurückzugeben und gemeinsam zu bewerten (Habel 2001: 82). Diesem Prinzip folgend haben wir Protokolle zur Unterrichtshospitation an die zuständige Lehrkraft zurück gereicht mit der Bitte, sie zu ergänzen und zu kommentieren. In ähnlicher Weise wurde auch mit den Videoaufzeichnungen von Unterrichtsstunden verfahren. Die Mitschnitte besonders gelungener Unterrichtsstunden wurden an die Lehrkräfte zurück gegeben und von diesen in Fortbildungsveranstaltungen eingesetzt. Die Instrumente und Produkte der Forschung dienten somit nicht nur unserem – eng umrissenem – Erkenntnisinteresse, sondern werden auch von den „beforschten“ Lehrkräften für die Weiterentwicklung von Unterricht genutzt.

Fazit: Die Grenzen der Interaktion

Die Interaktion zur Erforschung des Gegenstands und zu seiner Weiterentwicklung erreicht ihre Grenze dort, wo die Interessen der Beteiligten auseinanderlaufen. Als forschende Islamwissenschaftler zielen wir auf die Formulierung von Thesen zum Phänomen der Produktion islamischen Wissens in Europa. Wir wollen die Ergebnisse unserer Forschung in einen größeren heuristischen Zusammenhang einordnen und bewerten. Im Unterschied zu einer forschenden Islamwissenschaftlerin hat eine unterrichtende Islamwissenschaftlerin möglicherweise eher ein Interesse daran, Kriterien zu generieren und zu begründen, wie sie ihr Fachwissen effektiv in die Schule hinein übersetzen kann. Mithin kann die Interpretation der Daten schließlich nur getrennt erfolgen. Darüber hinaus betrachten wir als nichtmuslimische Islamwissenschaftler unseren Gegenstand grundsätzlich als Außenstehende insofern als der Islam nicht unsere Religion ist und somit unseren Zugang zur Welt nicht – oder nur mittelbar – mitgestaltet. Dieses bedeutsame Faktum schafft Distanz und markiert eine Grenze, beispielsweise zu den spirituellen Erfahrungsebenen eines islamischen Unterrichtsangebots.

Islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik in Deutschland befindet sich in den Anfängen. Ihre Gegenstände und Prinzipien sind bislang nur in Einzelaspekten überhaupt diskutiert. Die Ausarbeitung und Konturierung der neuen Fachwissenschaft liegt, wie auch die Erteilung des islamischen Religionsunterrichts selbst, ausnahmslos in den Händen von Autodidakten, die aus angrenzenden Wissenschaftsbereichen stammen. Für die Theorie wie für die Praxis besteht ein hoher Bedarf an Expertise. Hinzu kommt, dass die Akteure in Schule und Universität sich zahlreichen Anforderungen, Ansprüchen und Beeinflussungen ausgesetzt sehen, die von islamischen Verbänden, Moscheegemeinden, Eltern, Kollegien und Schulleitung, Politik und Medien ausgehen.

Betritt man als Forscherin oder Forscher dieses Feld, wird man von den Beteiligten nicht als außenstehender Beobachter, sondern als Akteur mit eigenen Interessen, aber auch als möglicher Zulieferer wahrgenommen und angesprochen. Unsere Beispiele haben gezeigt, dass die auf der Basis von Freiwilligkeit sich entwickelnde Interaktion durchaus positive, geplante wie ungeplante, und auch weitreichende Effekte hervorbringen kann. In jedem Fall bedarf das

Rollenverhalten von Forschenden ständiger Reflexion und großer Umsicht. Schließlich aber ist Beeinflussung immer reziprok angelegt. Denn selbstverständlich werden die Forschungsergebnisse von allen Beteiligten geprägt.