

Irka-Christin Mohr, Michael Kiefer (Hg.)

Islamunterricht Islamischer Religionsunterricht Islamkunde

Viele Titel – ein Fach?

Irka-Christin Mohr, Michael Kiefer (Hg.)

Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde

IRKA-CHRISTIN MOHR, MICHAEL KIEFER (HG.)

Islamunterricht –

Islamischer Religionsunterricht –

Islamkunde

Viele Titel – ein Fach?

[transcript]

gefördert durch das BMBF

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2009 transcript Verlag, Bielefeld



**This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.**

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Lektorat: Michael Kiefer, Irka-Christin Mohr

Satz: Klaus Viehmann

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN 978-3-8376-1222-6

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter:
info@transcript-verlag.de

Inhalt

Vorwort Jamal Malik	7
EINLEITUNG	
Eine Gebrauchsanleitung für Leserinnen und Leser Michael Kiefer und Irka-Christin Mohr	11
Islamische Religionspädagogik und -didaktik – Offene Fragen zu den Gegenständen einer neuen wissenschaftlichen Fachrichtung Michael Kiefer	19
DIE LEHRPLÄNE	
Islamische Quellen in staatlichen Lehrplänen für den Islamunterricht: Auswahlkriterien, Präsentation und Kontext Michael Kiefer	37
Zur Konstruktion von Unterrichtsgegenständen und Bildungszielen. Das Beispiel der niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“ Irka-Christin Mohr	59
Lehrpläne für den islamischen und für den alevitischen Religionsunterricht: Ein Feld für die Aushandlung von Sunna, Schia und Alevitentum Irka-Christin Mohr	71

DIE UNTERRICHTSPRAXIS

<i>Islamkunde in Nordrhein-Westfalen und der Schulversuch islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg im Vergleich – Einblicke in die Rahmenbedingungen und in die Praxis der Unterrichtsmodelle</i>	97
Michael Kiefer	
Notizen aus der didaktischen Diskussion des islamischen Religionsunterrichts in Niedersachsen	117
Irka-Christin Mohr	
Eine Didaktik für den islamischen Religionsunterricht in Berlin. Ergebnisse aus Unterrichtsbesuchen und Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern	143
Irka-Christin Mohr	
DIE VORAUSSETZUNGEN FÜR EINEN ISLAMISCHEN RELIGIONSPRAXIS	
Auf die Inhalte kommt es an! „Erlaubtes“ und „Nichterlaubtes“ im staatlichen Religionsunterricht nach Artikel 7 GG	161
Klaus Gebauer	
Zur Diskussion der Mündigkeit als Zielkategorie der öffentlichen Schule und des islamischen Religionsunterrichts	191
Irka-Christin Mohr	
SCHLUSS	
Islamwissenschaftliche Thesen zum islamischen Religionsunterricht	205
Michael Kiefer und Irka-Christin Mohr	
Unterrichtsforschung in der Islamwissenschaft zwischen Beobachtung und Intervention	213
Michael Kiefer und Irka-Christin Mohr	
Literatur	225
Autorinnen und Autoren	237

Vorwort

JAMAL MALIK

Wenn in den vergangenen zehn Jahren mit zunehmender Vehemenz über die gesellschaftliche und politische Integration von Musliminnen und Muslimen in Deutschland diskutiert wurde, dann stand der islamische Religionsunterricht im Vordergrund dieser leidenschaftlich und kontrovers geführten Debatten. Der islamische Religionsunterricht als ein Träger von Institutionalisierung kann Leitideen herausstellen, Handlungskontexte spezifizieren und ihnen auch Geltungskraft verleihen. Von seinen Befürwortern in Politik und Gesellschaft wird er darum als ein wichtiges Instrument zur erfolgreichen zivilgesellschaftlichen Implementierung des Islams angesehen. Der Unterricht soll eine Lesart des Islams vermitteln, die sich kollisionsfrei in eine werteplurale Gesellschaft einfügen lässt. Darüber hinaus soll der hiesige islamische Religionsunterricht ein Gegengewicht bilden zum althergebrachten Koranunterricht mancher Gemeinden, der nicht selten im Verdacht steht, antideokratische und integrationsfeindliche Auffassungen zu befördern. Mit der Einführung eines ordentlichen islamischen Religionsunterrichts soll nicht nur der Weg für einen nationalen Islam geebnet werden, seine Befürworter wollen damit auch eine seit langem bestehende Gerechtigkeitslücke schließen. Nach vier Dekaden muslimischer Zuwanderung müsse man Musliminnen und Muslimen endlich die gleichen Rechte einräumen wie den christlichen Kirchen, die im Klassenzimmer seit vielen Jahrzehnten präsent sind und den gesellschaftlichen Kalender in den verschiedensten Aspekten normativ festlegen. Trotz zahlreicher Absichtserklärungen ist es bislang in keinem Bundesland gelungen, einen ordentlichen islamischen Religionsunterricht flächendeckend einzuführen, da das Problem des

repräsentativen Ansprechpartners auf muslimischer Seite nicht befriedigend gelöst werden konnte. Dies mag in der Natur der Sache liegen: Der Islam entwickelte sich als Interpretationsreligion, die in hohem Maße pluralistisch ist. Es besteht eine Spannung zwischen dem fiqh als einem transnationalen Rechtssystem und lokalen rituellen Solidaritätsformen. Die Wechselbeziehungen zwischen zeit- und ortsgebundenen lokalen Systemen und den normgebenden transnationalen Idealen haben Auswirkungen auf Migrations- und folgende Sesshaftwerdungsprozesse. Vergegenwärtigt man sich die bunte muslimische Öffentlichkeit in Deutschland, so kann durchaus von religiösen Solidaritätsformen ausgegangen werden, die sich nicht zuvorderst auf den Islam als Religion beziehen, sondern auf gesellschaftliche und kulturelle Muster, die historisch mit dem Islam und den Muslimen in Verbindung gebracht werden; sei es, dass sie sich bei Muslimen selbst, aber auch, wenn sie sich bei Nicht-Muslimen zeigen. Mit anderen Worten: Stete Wechselbeziehungen verwischen religiöse und religiös legitimierte Grenzen, ganz im Sinne von Marshall Hodgsons „islamicated“ Formen kultureller Artikulation (Hodgson 1975: 59). Vielleicht deshalb haben die meisten Bundesländer in einer pragmatischen Wende mittlerweile ganz verschiedene – sich ergänzende bis widersprechende – Schulversuche mehr oder weniger erfolgreich auf den Weg gebracht. Diese paradigmatischen Bemühungen sollen den Weg für einen ordentlichen islamischen Religionsunterricht über die Länderebenen hinaus bahnen. Allerdings folgen die Debatten über Integration und islamischem Religionsunterricht oft partei-politischen Präferenzen und sind folglich unübersichtlich geworden. Der vorliegende Band präsentiert eine Zwischenbilanz der gesellschaftlichen und didaktischen Diskussionen zum islamischen Religionsunterricht in diachroner und synchroner Weise. Im Rahmen des BMBF-Forschungsprojekts „Mobilisierung von Religion in Europa“, das der Lehrstuhl für Islamwissenschaft der Universität Erfurt maßgeblich mitgestaltete, haben die Islamwissenschaftler Irka-Christin Mohr und Michael Kiefer zwischen 2006 und 2009 wichtige Grunddaten zur Unterrichtspraxis erhoben und in eine islamwissenschaftliche Perspektive, die bisher in dieser heuristisch innovativen Form nicht vorlag, eingeordnet. Die wesentlichen Ergebnisse ihrer Arbeit, die sie in diesem Band erstmalig gebündelt vorlegen, werden die Weiterentwicklung der neuen Disziplin theoretisch wie empirisch unterstützen und nachhaltig beeinflussen.

Einleitung

Eine Gebrauchsanleitung für Leserinnen und Leser

MICHAEL KIEFER und IRKA-CHRISTIN MOHR

Mit dem Buch in Ihrer Hand legen wir die wichtigsten Ergebnisse aus unserem Erfurter Forschungsprojekt zur islamischen Fachdidaktik vor. In den drei Jahren seiner Laufzeit zwischen 2006 und 2009 haben wir ein neues Fach der öffentlichen Schule in Deutschland in den Blick genommen: Ein Fach, für das die ersten Schulbücher, *Saphir 5/6* und *Mein Islambuch* gerade erst zugelassen worden sind, ein Fach, das von Quereinsteigern erteilt wird und das in den meisten Bundesländern zunächst als Schulversuch läuft: der islamische Religionsunterricht, in Bayern und Schleswig-Holstein unter dem Namen Islamunterricht, in Nordrhein-Westfalen als Islamkunde eingeführt.¹

Der Forschungsbedarf ist bei der Einführung eines neuen Schulfaches in allen seinen Bezugswissenschaften hoch. Für den Islamunterricht wichtige Zuträger sind zunächst einmal die akademische islamische Theologie und die islamische Religionspädagogik, zwei in Deutschland sehr junge Disziplinen: Der Lehrstuhl für die *Religion des Islam* an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ist 2004 eingerichtet worden, die Stiftungsprofessur für *islamische Religion* an der Goethe-Universität Frankfurt am Main folgte 2005, das

1 In Bayern unterrichten die ersten beiden Absolventen des Studiengangs *Islamische Religionslehre* (Universität Erlangen-Nürnberg), in Nordrhein-Westfalen haben drei Lehrkräfte den für Lehrämter eingerichteten Erweiterungsstudiengang *Islamunterricht* in Münster abgeschlossen.

Interdisziplinäre Zentrum für islamische Religionslehre an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg 2006 und der Lehrstuhl für islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück 2007. Wissenschaftliche Periodika werden gerade erst geschaffen. Harry Harun Behr, Lehrer und Hochschulprofessor in Erlangen, gibt seit 2007 zweimal jährlich die *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam* (zrl) heraus. Der LIT Verlag hat in seiner Reihe *Islam in der Lebenswelt Europa* Raum für eine islam- und sozialwissenschaftliche Diskussion des islamischen Religionsunterrichts geschaffen. 2008 hat Harry Harun Behr bei LIT eine zweite Reihe *Islam und Bildung* zur islamischen Religionspädagogik begonnen. Bülent Ucar schließlich, Inhaber des Lehrstuhls für islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück, hat 2008 eine Reihe *Beiträge zur islamischen Religionspädagogik* beim Verlag Dr. Kovač begründet. Eine Fachzeitschrift für islamische Religionspädagogik soll 2009 folgen. Neben Behr findet man unter den SchulbuchautorInnen einige ausgewiesene muslimische ReligionspädagogInnen: Rabeya Müller ist als Islamwissenschaftlerin und Pädagogin bereits seit den 1990er Jahren in der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien tätig. Allerdings wurden für die vom *Institut für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik* (IPD) herausgegebenen *Materialien für den Unterricht mit muslimischen Kindern* die Lernorte Familie, Moschee und Schule nicht differenziert. 2008 hat Müller gemeinsam mit Harry Harun Behr und Lamya Kaddor, ebenfalls Islamwissenschaftlerin und Quereinsteigerin im Fach Islamkunde, ein Schulbuch herausgegeben: Der *Saphir* für die 5. und 6. Klasse ist in vier Bundesländern als Lernmittel zugelassen und begründet beim Kösel Verlag eine neue Unterrichtsreihe für den islamischen Religionsunterricht und die Islamkunde. 2009 folgte der Oldenbourg Schulbuchverlag mit der Reihe *Mein Islambuch*, die mit einem Schülerbuch für die 1. und 2. Klasse beginnt. Neben den Lehrerinnen aus dem Muttersprachunterricht Serap Erkan, Evelin Lubik-Fohsel und Gül Solgun-Kaps ist unter den Herausgebern auch der Inhaber des Osnabrücker Lehrstuhls für islamische Religionspädagogik Bülent Ucar, auch er Islamwissenschaftler und Quereinsteiger im Fach Islamkunde. Ein weiteres Schulbuch, *Die schöne Quelle*, ist von muslimischen Lehrerinnen, Theologen und Islamwissenschaftlerinnen um den Lehrplaner Klaus Gebauer entwickelt worden und 2008 beim Önel-Verlag erschienen. Das Buch ist aus der mittlerweile zwei Jahrzehnte umfassenden nordrhein-westfälischen Erfahrung mit der islamischen Unterweisung bezie-

hungsweise der Islamkunde heraus entstanden, jedoch bisher nicht als Schulbuch zugelassen. Dennoch zeigt die Bewegung in den (Schulbuch-)Verlagen, dass die Entwicklung von Schulbüchern für den islamischen Religionsunterricht in der islamischen Religionspädagogik durchaus als prioritätär wahrgenommen wird.

Neben der islamischen Religionspädagogik und Theologie profiliert sich die Islamwissenschaft als Bezugswissenschaft für den islamischen Religionsunterricht. Zum Einen sind unter den Lehrkräften, vor allem in Nordrhein-Westfalen – mit zirka 150 Lehrerinnen und Lehrern an einsamer Spitze liegend –, etliche Quereinsteiger aus der Islamwissenschaft. Sie bringen nicht nur ihr islamrelevantes Wissen, sondern auch eine spezifische Perspektive auf den Islam als Religion und Kultur mit. Zum anderen öffnet sich die akademische Islamwissenschaft seit dem 11. September 2001 zunehmend Phänomenen muslimischen Lebens in Europa. Verlagsreihen wie die oben erwähnte *Islam in der Lebenswelt Europa* und die bei transcript herausgegebene Reihe *globaler lokaler Islam* dokumentieren diese Entwicklung. Im Fokus der neueren Veröffentlichungen liegt die Frage, wie Musliminnen und Muslime den Islam in Europa leben, auf welche Weise sie ihn für die nachfolgenden Generationen interpretieren, in der Gesellschaft kommunizieren, oder wie sie ganz konkret Islam in ein Fach für die öffentliche Schule übersetzen. An diesem Punkt setzt die islamwissenschaftliche Forschung zur islamischen Religionsdidaktik mit dem Forschungsprojekt der Universität Erfurt an. Das Ziel war, die didaktische Diskussion zum islamischen Religionsunterricht, so wie sie sich in Lehrplänen, in der Unterrichtspraxis und in den Fachbeiträgen muslimischer Religionspädagogen zeigt, zu charakterisieren. Wir wollten sehen, welche Gegenstände Lehrerinnen und Lehrer für den Islamunterricht in Berlin, in Baden-Württemberg, in Niedersachsen oder in Nordrhein-Westfalen in Lehrplänen finden, welche sie unter welchen Gesichtspunkten für ihren Unterricht auswählen, wie sie ihre Gegenstände ausrichten und über welches methodische Instrumentarium sie verfügen. Am Beginn unserer Forschung stand die These, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Unterrichtspraxis bereits Ansätze für eine islamische Religionsdidaktik entwickelt haben. Mit dem vorliegenden Band wollen wir die didaktischen Entscheidungen, die Standards und Unterrichtsprinzipien, die wir in unserer Auseinandersetzung mit dem islamischen Religionsunterricht eingesammelt haben, für die akademische Diskussion einordnen.

Der erste Beitrag von Michael Kiefer zu den *Gegenständen einer islamischen Religionspädagogik* ist zugleich als Einführung in die akademische Diskussion wie als Ergebnis unserer Forschung zu lesen. Charakteristisch für die islamische Religionspädagogik als neue akademische Disziplin ist naturgemäß, dass zunächst einmal ihr Gegenstandsbereich beziehungsweise ihre methodologischen Voraussetzungen und ihre Beziehungen zu benachbarten Disziplinen zu entwickeln sind. Michael Kiefer systematisiert die Fragen der islamischen Religionsdidaktik anhand der Definition von Didaktik nach Werner Jank und Hilbert Meyer. Ihnen folgend stellt Didaktik die Frage, „wer was von wem wann mit wem wo wie womit und wozu lernen soll (Jank/Meyer 1994)“. Der Problemaufriss führt vor Augen, in welcher Ausgangssituation sich Lehrplanerinnen und Lehrer mit dem Islamunterricht befinden: Sie müssen ihre Handlungsfähigkeit herstellen und sichern, ohne die Zeit zu haben, Voraussetzungen zu klären.

Im Anschluss an diese Einführung finden Sie drei Aufsätze, die unsere Analyse von Lehrplänen für den Islamunterricht abbilden. Im ersten Beitrag geht Michael Kiefer der Frage nach, auf welche Weise die islamischen Quellen, der Koran und die verschiedenen Sammlungen von Taten und Aussprüchen des Propheten Muhammad (Hadith/ḥadīt), in den Lehrplänen der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein Verwendung finden. Denn die Lehrpläne gehen ohne Ausnahme davon aus, dass die SchülerInnen, um den Islam kennen zu lernen, die Quellen kennen lernen müssen. Deshalb gehört zu den unhintergehbaren Entscheidungen, die jeder Lehrer im Unterricht zu treffen hat, diejenige, welche Suren, Verse und Hadithe er auswählt, wie er sie auf Unterrichtsthemen bezieht, in welcher Weise er die islamischen Quellen selbst zu Unterrichtsthemen macht und welchen Kriterien schließlich er für die Interpretation und den Umgang mit den Quellen als Lernmitteln folgt.

Nachdem Michael Kiefer die den laufenden Schulversuchen zum Islamunterricht zu Grunde liegenden Lehrpläne hinsichtlich ihrer Verarbeitung islamischer Quellen gesichtet hat, rekonstruiert Irka Mohr in dem folgenden Aufsatz die Genese von Gegenständen für den Unterricht und den Versuch ihrer Ausrichtung auf Bildungsziele am Beispiel der niedersächsischen *Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „islamischer Religionsunterricht“*. Dabei wird deutlich, dass in Niedersachsen eine islamische Religionsgemeinschaft

fehlt, die Glaubensinhalte legitimieren und darüber die Auswahl von Unterrichtsgegenständen mitgestalten könnte. Darüber hinaus zeigt die Rekonstruktion des Lehrplans den Versuch, Islam für die Schule auf eine religiöse Lehre zu reduzieren und darin einen gemeinsamen Nenner für alle muslimischen Schülerinnen und Schüler beziehungsweise ihre Eltern zu etablieren.

Den Blick auf die Lehrpläne für den Islamunterricht beschließt Irka Mohr mit einer Auswertung von Lehrplänen und Kommentaren zum islamischen wie zum alevitischen Religionsunterricht. Im Vordergrund der Textanalyse steht die Frage, wie Lehrpläne (muslimische) Gemeinschaften konstruieren, welche Abgrenzungen und Beziehungen sie einrichten beziehungsweise abbilden. Irka Mohr liest die Lehrtexte dabei in ihrem religionspolitischen Kontext, vor allem bezogen auf den Prozess der Selbstverortung des Alevitentums als eigenständige religiöse Tradition.

Mit den folgenden drei Aufsätze verlassen wir die Ebene der Lehrplananalyse und wenden uns der Unterrichtsforschung zu. Michael Kiefer stellt zunächst in einem kontrastierenden Ansatz die Ergebnisse seiner Untersuchung in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen gegenüber. Sein empirisches Material setzt sich aus Hospitationsprotokollen, Videoaufzeichnungen und leitfragengestützten Interviews mit Lehrkräften zusammen. Das Instrumentarium diente nicht etwa einer repräsentativen Erhebung, sondern Ziel war eine eher stichprobenartige, an der religionsdidaktischen Diskussion orientierte Exploration des didaktischen Feldes.

Der vergleichenden Analyse von Michael Kiefer folgt Irka Mohr mit zwei Aufsätzen zur Charakterisierung religionsdidaktischer Fragen und Antworten in Berlin und Niedersachsen. Im Unterschied zu Michael Kiefer arbeitet Irka Mohr zuallererst mit der Methode des Nachträglichen Lauten Denkens aus der Aktionsforschung, die sie in Einzelgesprächen und Gruppendiskussionen mit Lehrenden eintübte. Kiefer und Mohr haben ihr methodisches Instrumentarium der Situation von Lehrkräften in den verschiedenen Bundesländern angepasst. In Nordrhein-Westfalen war es Michael Kiefer möglich, Unterrichtsstunden zu filmen, weil er auf ein im Verlauf seiner Begleitforschung zum Schulversuch Islamkunde etabliertes Vertrauensverhältnis zu vielen Lehrerinnen und Lehrern aufbauen konnte. In Berlin hingegen, wo der Religionsunterricht der *Islamischen Föderation* (IFB) regelmäßig eine schlechte Presse hat, war es schwierig, Unterricht überhaupt zu besuchen, geschweige denn zu filmen. Der

Situation angemessener war es, mit den Lehrerinnen und Lehrern einzeln und in der Gruppe in ein methodisch geleitetes Gespräch über ihren Unterricht zu finden. Die Forschungsergebnisse und die Form ihrer Darstellung variieren dem methodischen Instrumentarium folgend erheblich.

Im Anschluss an die Auswertung des empirischen Materials zur Praxis des Islamunterrichts in den vier Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen folgen zwei Aufsätze zu Voraussetzungen des islamischen Religionsunterrichts, konkreter zu der Frage, welche Forderungen das Grundgesetz und der Staat als Partner an den Religionsunterricht stellen beziehungsweise wie diese Voraussetzungen für einen islamischen Religionsunterricht interpretiert werden. Der erste Aufsatz zu dieser Überschrift ist von Klaus Gebauer. Gebauer war zwei Jahrzehnte lang im Soester *Landesinstitut für Schule* in der Entwicklung von Lehrplänen für das Land Nordrhein-Westfalen tätig. Aus dieser Arbeit heraus rekonstruiert Gebauer die Interpretation von Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes durch das Land und wendet sie auf die Religion Islam an. Der Aufsatz führt exemplarisch in die nordrhein-westfälische Lesart des Religionsunterrichts ein und zugleich die Interpretationsfähigkeit und -bedürftigkeit des Grundgesetzes vor Augen. Irka Mohr beschäftigt sich in dem zweiten Aufsatz zu den Voraussetzungen mit der Frage, wie die Mündigkeit als Erziehungsziel der öffentlichen Schule auf den islamischen Religionsunterricht angewandt beziehungsweise in welcher Weise der Begriff in der islamischen Religionspädagogik aufgegriffen, diskutiert und begründet wird.

Den Schluss unseres Sammelbandes zur islamischen Religionspädagogik bilden Thesen von Michael Kiefer und Irka Mohr, mit denen wir die Ergebnisse unserer Auseinandersetzung mit dem islamischen Religionsunterricht in eine islamwissenschaftlich orientierte Forschungsperspektive einordnen. Zum Resumée unserer dreijährigen Arbeit gehört darüber hinaus ein Kapitel zum Forschungsverlauf, seinem methodischen Instrumentarium und seiner reziproken Wirkungsgeschichte. Mit diesem Punkt schließen wir den Band. Die Aufsätze sind mit Gewinn sowohl jeder für sich als auch in Bezug aufeinander zu lesen. In ihrer Verschiedenheit und Zusammengehörigkeit dokumentieren sie die Weite des Forschungsbereichs zur islamischen Religionspädagogik in Deutschland.

Unser Dank gilt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das unser Forschungsprojekt und die Drucklegung dieses Bandes förderte. An der Universität Erfurt und insbesondere am Lehrstuhl für Islamwissenschaft von Jamal Malik fanden wir eine gute Anbindung. Bedanken möchten wir uns schließlich bei Michael Kreutz, der uns bei allen administrativen Aufgaben fachkundig unterstützte.

Wir wünschen Ihnen ein großes Lesevergnügen!
Düsseldorf und Berlin, 2009

Islamische Religionspädagogik und -didaktik – Offene Fragen zu den Gegenständen einer neuen wissenschaftlichen Fachrichtung

MICHAEL KIEFER

Einleitung

Brauchen wir in Deutschland eine islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik? Nahezu alle Akteure, die mit dem Thema islamischer Religionsunterricht befasst sind, bejahren diese Frage vehement und führen sogleich zahlreiche Argumente ins Feld: So wird gesagt, der islamische Religionsunterricht sei in Deutschland ein gänzlich neues Fach, welches auf keine anderen Fächer der Stundentafel Bezug nehmen könnte. Aus diesem Grunde müsse eine neue didaktische Fachwissenschaft entwickelt werden, die mittelfristig dazu verhelfen könne, dass der islamische Religionsunterricht in qualitativer Hinsicht die gleichen didaktischen und methodischen Standards vorzuweisen vermag wie die bereits etablierten Fächer der Stundentafel.

Verstärkt und flankiert wird dieses Argument von der nüchternen Feststellung, dass man quasi in allen wichtigen Fachfragen vor einem grundlegenden Neuanfang stünde, da der in anderen islamischen Ländern praktizierte schulische Islamunterricht und – sofern vorhanden – die dazu gehörende Religionspädagogik und -didaktik keinesfalls als Vorbild herangezogen werden könne. Die hiesigen Lebensverhältnisse, insbesondere das Zusammenleben in einer werteplural orientierten Gesellschaft und die daraus resultierenden

schulspezifischen Aufgabestellungen, unser säkular orientiertes Schulsystem, unser Verfassungsbegriff von Religionsgemeinschaft und das damit verbundene Prinzip staatlicher Neutralität – all dies sei inkompatibel mit dem Schulunterricht in islamisch geprägten Ländern, der ausnahmslos unter der alleinigen Verantwortung des Staates durchgeführt werde.

Darüber hinaus wird in der deutschen Diskussion auf das Negativbeispiel Österreich verwiesen. Dort habe man mit massiver ägyptischer Entwicklungshilfe eine Lehrerausbildung für die Primar- und Sekundarstufe I aufgebaut, die die Lebensrealität der in Österreich lebenden Muslime nur am Rande zur Kenntnis nähme. Dies zeige sich vor allem darin, dass die jungen muslimischen Lehramtsstudentinnen und -studenten, die in der Regel in Österreich aufgewachsen sind und über einen türkischen Zuwanderungshintergrund verfügen, erst nach umfangreichen Arabischstudien ihr Fachstudium aufnehmen können. Der Grund für diese ungewöhnliche Maßnahme liegt darin, dass ein Teil der Dozenten aus Ägypten kommt und über unzureichende oder gar keine Deutschkenntnisse verfügt.

Schließlich wird auch noch darauf hingewiesen, dass man gegenüber der evangelischen und katholischen Fachdidaktik, die in der Religionspädagogik auf eine langjährige und reichhaltige Tradition verweisen können, ein eigenständiges Profil entwickeln müsse. Schon jetzt sei insbesondere der Einfluss der evangelischen und katholischen Fachdidaktik bedenklich groß. Dieser manifestiere sich z. B. in den Begriffen der katholischen „Korrelationsdidaktik“ oder evangelischen „Verschränkungsdidaktik“, die scheinbar nun auch unvermeidliche Bestandteile einer islamischen Fachdidaktik zu sein haben.¹ In der noch relativ jungen Diskussion, die vor allem im Rahmen der islamkundlich oder bekenntnisorientierten Schulversuche in Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein geführt wird, fordert man mit diesen durchaus nachvollziehbaren Begründungen die Einführung und Etablierung einer eigenständigen islamischen Religionspädagogik und Fachdidaktik, die an deutschen Hochschulen verankert werden soll. Doch was soll das sein und was sind ihre Gegenstände und Prinzipien?

1 So orientiert sich z. B. der im Jahr 1999 vorgelegte Lehrplan des *Zentralrats der Muslime* (ZMD) unverkennbar an der evangelischen Verschränkungsdidaktik (ZMD: 1999).

Offene Fragen

Eine erste Annäherung an diese Fragen ermöglicht die häufig zitierte moderne Didaktikdefinition von Werner Jank und Hilbert Meyer. Dernach befasst sich jede Didaktik mit der umfassenden Frage: „wer was wann mit wem wo wie womit warum und wozu lernen soll (Jank/Meyer 1994: 16).“ Aus fachwissenschaftlicher bzw. religionsdidaktischer Perspektive wäre darüber hinaus zu fragen: In welchen Beziehungsfeldern steht der islamische Religionsunterricht und unter welchen Rahmenbedingungen findet religiöses Lernen statt? Schließlich wäre noch zu klären, in welchem Verhältnis die islamische Religionspädagogik zur Theologie steht, bzw. wie sich die Religionspädagogik von der islamischen Theologie unterscheidet. Das sind in der Tat sehr viele Fragen, die aber – wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen – sehr hilfreich sein können die Reichweite, aber auch die Grenzen der neu zu begründenden Fachwissenschaft zu erfassen.

Wer soll lernen?

Beginnen wir mit der Frage: Wer soll lernen? Das ist auf den ersten Blick eine außerordentlich schlichte Fragestellung und die Antwort ist scheinbar nicht besonders schwer. Selbstverständlich sollen die Muslime, bzw. die muslimischen Kinder lernen. Doch wer gehört dazu, wer nicht? Hier herrscht große Ungewissheit, da es grundsätzlich keine ausgewiesenen Mitgliedschaften in islamischen Religionsgemeinschaften gibt. Im Kontext eines Religionsunterrichtes im Sinne des Artikel 7 Abs. 3 GG sorgt dieser Sachverhalt für große Probleme, da der Religionsunterricht bislang nur als Pflichtunterricht für die Mitglieder einer Religionsgemeinschaft erteilt werden kann. Von der Teilnahme entbunden sind nur die Schülerinnen und Schüler, deren Erziehungsberechtigte sie abgemeldet haben, bzw. die Schülerinnen und Schüler, die sich nach dem Erreichen der Religionsmündigkeit (mit 14 Jahren) abmelden. Gelten diese Regelungen auch für den künftigen islamischen Religionsunterricht? Müssen also alle muslimischen Schülerinnen und Schüler an einem zukünftigen islamischen Religionsunterricht teilnehmen – folglich auch die in der letzten Zeit häufig zitierten säkularen Muslime oder Kulturmuslime? Diese Frage beschäftigte zuletzt auch eine Expertengruppe der Deutschen Islamkonferenz (DIK), die in ihrem

Abschlusspapier explizit darauf hinwies, dass es „eindeutiger Regelungen“ über die Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft bedarf, damit die Schule feststellen kann, für welche Schülerinnen und Schüler der Besuch des Unterrichts verbindlich ist (DIK 2008). Nach Auffassung der Arbeitsgruppe ist es auf der Grundlage der aktuellen BVG-Rechtsprechung² nicht notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler die „formale Mitgliedschaft einer Religionsgemeinschaft besitzen müssen (DIK 2008: 22).“ Ausreichend sei die Mitgliedschaft mindestens eines Elternteils bzw. des Erziehungsbe rechtigten. Wichtig sei jedoch, dass der Staat Mitgliedschaftsregelungen nur dann akzeptieren könne, wenn niemand gegen seinen ausdrücklichen Willen als Mitglied in einer Religionsgemeinschaft in Anspruch genommen werde. Dies könne gewährleistet werden, indem die Schülerinnen und Schüler aktiv zum islamischen Religionsunterricht angemeldet werden. Ob diese pragmatische Sichtweise der DIK, die auch von den muslimischen Teilnehmern der Konferenz im Konsens mitgetragen wurde, in den Bundesländern auf Zuspruch stößt, bleibt indessen abzuwarten. Bislang fehlt es an zustimmenden Äußerungen aus den jeweiligen Fachministerien.

Schließlich stellt sich in diesem Kontext auch noch die Frage nach den „Konfessionen“. Werden Sunnit en, Schiiten und Aleviten gemeinsam unterrichtet oder aber müssen wir uns perspektivisch auf zwei oder drei islamische Religionsunterrichte einstellen? Sollte der Plural der Fall sein – und damit muss aufgrund der Einführung eines alevitischen Religionsunterrichtes in derzeit vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, NRW, Hessen) gerechnet werden –, hätte dies sicherlich auch gravierende Auswirkungen auf eine neu zu konzipierende Fachdidaktik. Eine einheitliche, will heißen, gesamtislamische Religionspädagogik und Fachdidaktik ist aus einem solchen Szenario nur schwerlich zu begründen. Nach Lage der Dinge wird es im universitären Bereich lediglich eine sunnitische Religionspädagogik geben. Die alevitische Gemeinde, die aufgrund niedriger Schülerzahlen nur wenige Lehrkräfte benötigt, plant derzeit ausschließlich außeruniversitäre Fort- und Weiterbildungen, die in Kooperation mit den Schulbehörden durchgeführt werden sollen.

2 Bezug genommen wird insbesondere auf das Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 23. Februar 2005 (BVerwGE 123, 71).

Was soll unterrichtet werden?

Auch das zweite W-Wort öffnet ein komplexes Problemfeld. Was ist Islam in der Schule bzw. was soll unterrichtet werden? Ein erster oberflächlicher Blick in die derzeit vorliegenden Lehrpläne in Bayern, Baden-Württemberg, NRW und Niedersachsen zeigt, dass zumindest bei den Themenfeldern in curricularer Hinsicht Einigkeit besteht. Alle Lehrpläne umfassen die Themen: „Gott“, „Gottes Schöpfung“, „der Koran“, „der Prophet Mohammed“, „die Propheten“, „Miteinander leben“, „Gemeinschaft der Muslime“ und „Begegnung mit anderen Religionen“. Doch wie gelangt der Unterricht in diesen Themenfeldern zu seinen Inhalten? Anhand welcher Kriterien sind Unterrichtsinhalte auszuwählen? Welche Interessen sind hierbei zu berücksichtigen? Welche traditionellen Quellen sind in den Unterricht einzubeziehen? Wer trifft hier die Auswahlentscheidung? Welche Bandbreite an Sichtweisen ist abzubilden? Zu all diesen Fragen bieten die derzeit gültigen Lehrpläne keine Antworten.

Auffällig ist, dass sich mit Ausnahme des NRW-Grundschul Lehrplans die Lehrpläne in der Quellenauswahl auf die Primärquellen Koran und Sunna beschränken. Wie Irka Mohr nachgewiesen hat, beschränken sich die Lehrtexte wesentlich auf die sunnitische Formel „6+5“ (Mohr 2008). Gemeint sind damit die sechs Glaubensgrundsätze³ und die fünf Säulen des Islams⁴. Die vielfältigen lokalen und regionalen Ausdrucksformen islamischer Kultur, die in einem erheblichen Ausmaß die Lebenswelt der hier lebenden Muslime prägen, werden nicht berücksichtigt. Mit anderen Worten könnte man auch sagen: Der Islam wird im Prozess der curricularen Formierung weitgehend auf einen angenommenen sunnitischen Grundkonsens reduziert und damit dekultruiert. Bislang wurden die Ergebnisse der curricularen Formierung von Islam in der Schule kaum wahrgenommen und diskutiert. Ob es bei den „6+5“ bleibt oder aber auch andere Inhalte für wesentlich erachtet werden, bleibt gleichfalls abzuwarten.

-
- 3 Allah (den Einen Gott), seine Engel, seine Bücher, seine Gesandten, das Jüngste Gericht, die göttliche Vorsehung.
 - 4 Glaubensbekenntnis (šahāda), rituelles Gebet (šalāt), Almosensteuer (zakāt), Fasten im Monat Ramadan (saum), Pilgerfahrt nach Mekka (hağg).

Mit wem soll gelernt werden?

Das dritte W-Wort fragt nach der Lehrkraft. Mit wem sollen die Schülerinnen und Schüler lernen? Niedersachsen, NRW und Bayern arbeiten an einer grundständigen Lehrerausbildung. Die Universitäten Erlangen, Münster und Osnabrück haben bereits Lehrstühle für islamische Religionspädagogik oder islamische Theologie eingerichtet und bieten für eine kleine Zahl von Studierenden Erweiterungsstudiengänge an. Die bisherigen Angebote und Planungen zielen alle auf einen sunnitischen Islamunterricht. Wie bereits angedeutet sind universitäre Ausbildungsstätten für schiitische oder alevitische Lehrkräfte derzeit nicht vorgesehen. Ein gravierendes Problem, das es noch zu lösen gilt, ist das der Lehrerlaubnis. Brauchen wir analog der christlichen Missio und Vokatio eine islamische *īgāza*, die bereits mit Nachdruck von einigen islamischen Verbänden (Zentralrat der Muslime in Deutschland, Islamrat) gefordert wird? Welche Kriterien werden herangezogen? Wer hat das Recht eine Lehrerlaubnis zu erteilen und gegebenenfalls zu entziehen? Die Expertengruppe der Islamkonferenz hat auch zu der Frage der Lehrerlaubnis eindeutig Position bezogen. In dem bereits angeführten Abschlusspapier heißt es: „Die Mitwirkung der Religionsgemeinschaften beim Religionsunterricht erschöpft sich nicht in der Feststellung der inhaltlichen Grundsätze des Religionsunterrichts. Vielmehr haben sie auch das Recht zu entscheiden, ob eine Lehrkraft Religionsunterricht ihrer Konfession erteilen darf (DIK 2008: 27).“ Vollkommen unklar ist jedoch, welche Organe die Lehrerlaubnis erteilen sollen und wer darin vertreten ist.

Gefragt werden muss in diesem Kontext auch nach dem Charakter der Ausbildungsstätte. Werden wir in naher Zukunft islamische Fakultäten an den Universitäten finden und gibt es dann etwa ein islamisches „*nihil obstat*“, das von einer wie auch immer verfassten islamischen Religionsgemeinschaft ausgesprochen wird? Entscheidet also eine islamische Religionsgemeinschaft darüber, wie eine Didaktik des Faches auszusehen hat und wer das Fach an der Universität vertritt?

Wie die aktuellen Auseinandersetzungen um den Leiter des Münsteraner Centrums für religiöse Studien (CRS), Muhammed Kalisch, zeigen, gibt es hier dringlichen Klärungsbedarf. Aufgrund unorthodoxer theologischer Auffassungen, die unter anderem die Historizität der Propheten betreffen (Wilms 2008, Fiedler 2008),

wird Herrn Kalisch seit knapp einem Jahr von muslimischen Verbandsvertretern, so vom ehemaligen KRM-Sprecher und Dialogbeauftragten der DITIB, Bekir Alboğa, das Recht abgesprochen, muslimische Religionslehrer für Nordrhein-Westfalen auszubilden.

Wie soll gelernt werden?

Im Kontext einer neu zu entwickelnden Fachdidaktik kommt der Frage danach, wie Schülerinnen und Schüler lernen sollen, gleichfalls eine besondere Bedeutung zu. Hier ist nach den Methoden des islamischen Religionsunterrichts gefragt. In der Unterrichtspraxis trifft man bislang auf ein buntes Durcheinander verschiedenster methodischer Ansätze. Vom althergebrachten Frontalunterricht bis zum Stationen Lernen ist alles zu finden. Sind all diese Methoden gleichermaßen für einen islamischen Religionsunterricht geeignet? Gibt es gewichtige Einschränkungen oder massive Vorbehalte?

An manchen Punkten gibt es im Rahmen der Schulversuche Probleme. In den zurückliegenden Jahren gab es immer wieder Elternbeschwerden, wenn im Koran tradierte Geschichten im Unterricht mit Bildmaterial erzählt werden oder im Koran genannte Akteure gemalt werden sollen. Figurative Abbildungen von Personen oder gar von Propheten und Engeln stoßen in der orthodoxen Elternschaft auf Ablehnung oder gar Protest.

So berichtete z. B. eine Lehrerin aus Nordrhein-Westfalen von Elternbeschwerden, die die zeichnerische Darstellungen der koranischen Yunusgeschichte (Yunus und der Wal, Koran 37:139-145) zum Gegenstand hatten. Wie ist mit religiös begründeten Vorbehalten umzugehen? Sind diese in der Methodenwahl oder -entwicklung zu berücksichtigen? Im Rahmen der Primarschulpädagogik sind diese Fragen von großer Bedeutung, da in der ersten Jahrgangsstufe die Bild- und Symboldidaktik viel Raum einnimmt. Die Schülerinnen und Schüler verfügen noch über keine oder nur wenig Lese- und Schreibkompetenz.

Schließlich kann hier auch danach gefragt werden, ob es Methoden gibt, die in besonderer Weise für den islamischen Religionsunterricht geeignet sind. Ich denke z. B. an die Rezitation von Koranversen oder die Einübung kaligrafischer Schriftzüge.

Womit soll gelernt werden?

Das nächste W-Wort der nahezu allumfassenden Frage von Meyer und Jank fragt nach dem womit. Hier geht es um Lehrmittel und Medien, die im Unterricht eingesetzt werden sollen. Für die Lehrerinnen und Lehrer in den Schulversuchen dürfte dies aktuell die dringlichste Frage sein, denn sie stellt sich alltäglich in jeder Unterrichtsstunde. Womit unterrichten die Fachlehrkräfte? Mangels fertiger Lehrmaterialien und Medien war hier in den vergangenen sieben Jahren in einem hohen Ausmaß die Kreativität und Improvisationskunst der Lehrkräfte gefragt. Der Unterricht wird in der Regel mit selbstgebastelten und modifizierten Unterrichtsmaterialien und Medien durchgeführt. Hierzu zählen auch bekannte Kinderlieder, die mit neuen Texten versehen wurden oder umgeschriebene Koransuren, die im Unterricht in einer kindgerechten Sprache präsentiert werden. Eine systematische Entwicklung von Materialien steht erst am Anfang und ist der privaten Initiative der Lehrkräfte überlassen. Öffentliche Finanzmittel für diese Aufgabe stehen in keinem Bundesland bereit. Doch selbst wenn es Geld gegeben hätte, darf bezweifelt werden, ob die Entwicklung hochwertiger Unterrichtsmaterialien möglich gewesen wäre. Wichtige Prämissen hierfür sind nicht erfüllt. So ist z. B. unklar, welche Kriterien Unterrichtsmaterialien erfüllen müssen, die in einem islamischen Religionsunterricht eingesetzt werden sollen. Bislang wurden weder Kriterien aufgestellt noch wurden sie diskutiert.

Warum und wozu soll gelernt werden?

Die Fragen warum und wozu markieren ein weiteres schwieriges Feld. Warum und wozu sollen Schülerinnen und Schüler im islamischen Religionsunterricht lernen? Hier ist zunächst nach den grundlegenden Zielen des Religionsunterrichtes gefragt und genau hier besteht offenbar großer Klärungsbedarf. Wozu wird an staatlichen Schulen Religionsunterricht erteilt und wie unterscheidet sich dieser von der religiösen Erziehung in der Familie und Gemeinde? Hier befindet sich die Debatte seit geraumer Zeit in einem diffusen Feld. Die Bandbreite der curricular festgesetzten Zielsetzungen ist beträchtlich. Das Fach *Islamkunde*, das in Nordrhein-Westfalen an ca. 150 Schulen erteilt wird, will in erster Linie über den Islam informieren. Glaubensverkündende und habitualisierende Elemente

sind ausdrücklich nicht vorgesehen. Grundsätzlich hat die Islamkunde die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung einer „islamischen Identität“ in einer nicht-muslimischen Umwelt zu unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit dem Koran und seiner Botschaft bekannt gemacht werden und hierbei erkennen, dass Deutungsmöglichkeiten bestehen. Schließlich soll die Islamkunde „ein gutes Zusammenleben von Muslimen und Andersgläubigen in Gleichberechtigung, Frieden und gegenseitiger Zuwendung fördern (MfSW – NRW 2006: 10f.“

Andere Zielsetzungen verfolgt der bayerische Modellversuch *Islamunterricht*, der an drei Standorten durchgeführt wird. Das Fach, das seinem Selbstverständnis nach als „bekenntnisorientierter“ Religionsunterricht erteilt wird, richtet sich ausdrücklich auch an Schülerinnen und Schüler, die bis zum Schuleintritt nie einen Koran zu Gesicht bekommen haben und die oft nicht wissen, dass sie Muslime sind. Ausgehend von dieser Grundsituation hat der in Erlangen und Nürnberg als Modellversuch erteilte Islamunterricht auch die Aufgabe „die muslimische Glaubensbereitschaft anzubauen“ und darüber hinaus in muslimischen Riten, wie der Anbetung Gottes, zu unterweisen (BSfUK 2004: 2). Mit diesen Zielsetzungen befindet sich der staatliche Islamunterricht unzweifelhaft im klassischen Aufgabenbereich der Gemeindeerziehung und familiären Erziehung. Auch wenn aus rechtlicher Perspektive im Hinblick auf Art. 7 Abs. 3 GG eine solche Zielsetzung zulässig ist, so ist jedoch kritisch anzumerken, dass ein Religionsunterricht mit Verkündungsauftrag und binnenmissionarischem Anspruch die Grenzen zwischen gemeindlicher Katechese und schulischem Religionsunterricht verwischt. Ein Religionsunterricht mit stark ausgewiesenen glaubensverkündenden und habitualisierenden Elementen läuft Gefahr, sich in der Schule als konfessionelle Enklave zu isolieren. Durchaus problematisch ist in diesem Kontext auch die Rolle des Religionslehrers, der als staatliche Lehrkraft Glaubensverkünder und Vorbild sein soll. Ähnliche Konzeptionen von Religionsunterricht wurden bis in die 1970er Jahre hinein auch von der evangelischen und katholischen Religionspädagogik vertreten. In der evangelischen Unterweisung und der katholischen materialkerygmatischen Konzeption wurde der Religionsunterricht als „Kirche in der Schule“ verstanden und der Religionslehrer als Zeuge des Glaubens und Vertreter der Gemeinden. Beide Kirchen haben schon vor vielen Jahren diese Konzepte verworfen. So erteilte der Syno-

denbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ aus dem Jahr 1974 der Vorstellung eines Religionsunterrichtes als „Kirche in der Schule“ eine Absage und forderte eine klare Unterscheidung zwischen Gemeindeerziehung und Religionsunterricht (Kropač 2001: 62-66). Diese Auffassung wird jedoch in jüngerer Zeit zunehmend in Frage gestellt. Hintergrund ist die stetige Zunahme so genannter religionsferner Schülerinnen und Schüler. Dieser Sachverhalt führt dazu, dass die klassische religiöse Erziehung, die auf den Standbeinen familiärer Erziehung, Gemeindeerziehung und schulischer Bildung beruhte, kaum noch funktioniert, da die ersten beiden Standbeine – familiäre Erziehung und Gemeindeerziehung – faktisch keine Vermittlungsleistungen, bzw. keinen Wissenstransfer erbringen können. Die christlichen Kirchen betreiben zunehmend die Verlagerung klassischer Gemeindeaufgaben in den schulischen Religionsunterricht. Darüber hinaus wird der Religionsunterricht von manchen als Instrument der Nachwuchssicherung angesehen. Eine ausführliche Diskussion zur Verlagerung klassischer Gemeindeaufgaben in den staatlich verantworteten Religionsunterricht steht bislang aus.

Wo wird gelernt?

Neben den Zielen, Inhalten und Methoden bildet der „Raum“ eine weitere wichtige Größe religiösen Lernens. Die klassischen Fachdidaktiken beschränkten sich in der Vergangenheit auf die Gestaltung und Organisation des Lebensraums Schule. Aus religionsdidaktischer Perspektive müssen weitere Räume ins Blickfeld gezogen werden. Im Kontext eines islamischen Religionsunterrichtes sind neben den Moscheen vor allem die neuen virtuellen Räume von einer herausragenden Bedeutung. Die Zahl islamischer und islamistischer Websites und Foren, die zu allen religiösen und profanen Fragen Auskunft und Beratung anbieten, ist kaum noch zu überblicken. Im Internet hat sich längst eine virtuelle Umma etabliert, deren Akteure – unter anderem salafitische Jugendprediger wie Pierre Vogel – den islamischen Gemeinden seit geraumer Zeit Unbehagen bereiten. Nicht zu vernachlässigen sind im Medienbereich auch die zahlreichen Only-Islam-Sender. Der mit saudischen Finanzmitteln betriebene Fernsehsender IQRA erreicht mit seinen Predigerstars (Amr Chaled) in Europa ein Millionenpublikum. Die Mediennutzung muslimischer Schülerinnen und Schüler und aus ihr resultie-

rende Effekte (mögliche Einstellungsveränderungen) sind bislang kein Gegenstand des Islamunterrichts. Aufgrund der wachsenden Bedeutung des Internets wird eine islamische Religionsdidaktik jedoch nicht umhin kommen, den Lernort virtuelle Umma methodisch zu erschließen.

In welchen Beziehungsfeldern steht Religionsunterricht?

Moderne pädagogische Konzepte für die Schule und andere Lernorte gehen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler ihren Lebensalltag nicht mehr in homogenen Milieus verbringen, in denen Familie, Gemeinde, Freizeit und Schule ineinandergreifende Beziehungsfelder darstellen (Leimgruber 2001: 271-281). Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche mehrfach täglich zwischen unverbundenen Lebenswelten (Familie, Peer-group, Schule usw.) wechseln. Der ständige Wechsel bringt sehr hohe Anforderungen mit sich, da jede Lebenswelt andere, zum Teil sich widersprechende Rollenerwartungen bereithält. Zur Bewältigung des Übergangs benötigen Kinder und Jugendliche die Fähigkeit des sprachlichen und sozialen Code-Switchings, das es ihnen ermöglicht, unterschiedliche kulturelle Milieus in einer dynamischen Identität zu integrieren.

Die Heterogenität der Lebenswelten, die sich oft konflikthaft gegenüber stehen, stellt gerade für muslimische Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund oftmals ein Problem dar. Die Schnittmengen zwischen konservativ geprägtem Elternhaus, Peer-Groups und Schule sind in vielen Bereichen gering. Deutlich wird dies z.B. in der erzieherischen Vermittlung der Geschlechterrollen. Beispiel: Kleine Jungen genießen in muslimischen Zuwandererfamilien oftmals große Freiheiten und werden durch die Mütter nur wenig reglementiert. Anders verhält es sich hingegen bei gleichaltrigen Mädchen. Ihre Freiräume sind geringer und sie werden schon früh in Arbeitsabläufe integriert (Breuer 1998: 62f). Spätestens in der Schule führt dieses Rollenverständnis zu Konflikten. Die Jungen beteiligen sich nach Auffassung der Lehrkräfte unzureichend an gemeinschaftlichen Aufgaben (sauberes Hinterlassen des Klassenraums usw.). Ferner beklagen sich Grundschullehrerinnen über Despektierlichkeiten muslimischer Schüler. Die islamische Religionspädagogik kann in diesem Spannungsfeld eine wichtige Brückenkunst wahrnehmen, in dem sie Methoden entwickelt und

bereitstellt, die im Unterricht eine Zusammenführung getrennter Lebenswelten bzw. Beziehungsfelder ermöglichen. Unterschiedliche Rollenerwartungen in Familie und Schule sowie divergierende Wertvorstellungen können so für die Schülerinnen und Schüler sichtbar, bewusst und reflektiert werden.

Unter welchen Rahmenbedingungen findet religiöses Lernen statt?

Diese Frage thematisiert die fachlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen des islamischen Religionsunterrichts in der Schule. Wie steht der islamische Religionsunterricht zu den übergeordneten Erziehungszielen der Schule? Wie sieht die fachliche Kooperation mit anderen Religionsunterrichten und den Fächern der Werteerziehung aus? Schulischer Religionsunterricht stellt in formaler Hinsicht eine *res mixta* dar. Das heißt unter anderem, die Inhalte werden zu erheblichen Teilen von der Religionsgemeinschaft bereitgestellt. Von besonderer Bedeutung ist die Anschlussfähigkeit der Inhalte an den allgemeinen Bildungsauftrag der Schule, der die Ziele Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Toleranz, soziale Kompetenz und kommunikative Kompetenz umfasst. Darüber hinaus muss sich der Religionsunterricht mit der Pluralität der Schülerinnen und Schüler und deren Wertvorstellungen auseinandersetzen. An manchen Schulen in NRW gibt es in paralleler Anordnung bis zu drei verschiedene Religionsunterrichte (katholisch, evangelisch, alevitisch), die Islamkunde und die Praktische Philosophie (Ethikunterricht), die als Pflichtunterricht für die konfessionslosen Schülerinnen und Schüler erteilt wird.

Für die neu zu begründende islamische Religionspädagogik stellt diese Pluralität eine große Herausforderung dar. Wie können die verschiedenen Religionsunterrichte und Fächer der Werteerziehung in eine geregelte Beziehung treten? Wie weit kann Kooperation gehen? Wo liegen die Grenzen der Eigenständigkeit? Auch hier befindet sich die Diskussion am Anfang.

Das Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie

Abschließend wäre noch zu fragen, in welchem Verhältnis die islamische Religionspädagogik zur Theologie steht, bzw. wie sich die Religionspädagogik von der islamischen Theologie unterscheidet.

Aufschlussreich ist hierfür eine quantifizierende Betrachtung der Studienpläne der neu geschaffenen religionspädagogischen Studiengänge in Erlangen und Osnabrück. Bei der Betrachtung des modularisierten Ausbildungsganges „Islamische Religionspädagogik“ an der Universität Osnabrück zeigt sich, dass der seit einem Jahr durchgeführte Erweiterungsstudiengang überwiegend theologische Grundkenntnisse vermittelt. Zum Pflichtprogramm zählen insgesamt 10 Module, die in die drei Blöcke „Islamische Theologie, Religionspädagogik und Fachdidaktik“, „Arabisch für Lehrkräfte des Islamischen Religionsunterrichts“ und „Interreligiöse und Interkulturelle Studien“ eingeteilt sind. Der Block „Islamische Theologie, Religionspädagogik und Fachdidaktik“ bildet den Kern des Studiengangs und enthält die Module:

- Glaubensgrundlagen und Theologie
- Hauptquellen des Islam – Koran und Sunna
- Biographie des Propheten Muhammad und islamische Geschichte
- Muslimische Glaubenspraxis und deren Herleitung
- Islamische Philosophie, Mystik und Ethik
- Islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik (Universität Osnabrück 2008).

Bemerkenswert ist, dass der eigentliche Kernbereich „Islamische Religionspädagogik“ eine eher randständige Bedeutung einnimmt. Von insgesamt 54 Semesterwochenstunden, die sich auf vier Semester verteilen, fallen auf die Religionspädagogik und Fachdidaktik lediglich 6 Semesterwochenstunden (Ebd.). Angesichts dieser Relationen stellt sich in der Tat die Frage, warum Fach und Lehrstuhl mit dem Titel islamische Religionspädagogik versehen wurden. Zutreffender wäre „Islamische Theologie und Pädagogik“.

Eine ähnliche Gewichtung weist auch der Studiengang „islamische Religionslehre“ auf, der am interdisziplinären Zentrum für islamische Religionslehre der Universität Erlangen angeboten wird. Der Erweiterungsstudiengang hat ein deziert islamisch-theologisches Profil, das gleichfalls weit über das religionspädagogische hinausweist. Der Erlanger Ausbildungsplan umfasst zwei „Professionalisierungsbereiche“:

1. Der „Islamisch-theologische“ Professionalisierungsbereich „umfasst die Module „Schriftgrundlagen“, „Koranarabisch“ und „Glaubenslehre“.

2. Der „bezugswissenschaftliche Professionalisierungsbereich“ enthält die drei Module „Theologiegeschichte des Islams“, „Religionswissenschaft und nicht-islamische Theologien“ und schließlich die „Islamische Religionspädagogik“.

Ähnlich wie in Münster kommt der Religionspädagogik eine eher marginale Bedeutung zu. Die Religionspädagogik umfasst lediglich acht von insgesamt 44 Semesterwochenstunden.

Auffällig ist, dass sich die neu begründete islamische Religionspädagogik an beiden universitären Standorten ein sehr ausgeprägtes theologisches Profil gibt. In Osnabrück ist die Fachdidaktik in der modularen Anordnung nahezu ornamental. In Erlangen sind ebenfalls ungleiche Gewichtungen zu Lasten der Religionspädagogik zu erkennen. Dieser Sachverhalt erklärt sich m. E. aus zwei Faktoren. Zum einen gilt es aufgrund der skizzierten offenen Fragen zu konstatieren, dass die islamische Religionspädagogik derzeit ein weißes Blatt ist. Eigenständige fachdidaktische Ansätze und Methoden sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vorhanden und können von daher auch nicht Teil der Lehre sein. Zum anderen wird eine islamische „Theologie“, die unter anderem Grundlagenkenntnisse zu *qur’ān* (Koran), *tafsir* (Auslegung), *hадіт*, (Prophetenüberlieferung), *sīra* (Prophetenbiografie), *‘aqīda* (Glaubenslehre) und *‘ibāda* (Ethik und religiöse Praxis) vermittelt, derzeit nicht an deutschen Universitäten gelehrt. Notgedrungen bedeutet dies, dass die islamische Religionspädagogik die „Theologie“ in der skizzierten Bandbreite mit bereitstellen muss. Die Architektur des Erlanger Studiengangs, die einen „islamisch-theologischen Professionalisierungsbereich“ und einen „bezugswissenschaftlichen Professionalisierungsbereich“ umfasst, lässt jedoch erkennen, dass perspektivisch zwei eigenständige Fachbereiche entstehen werden. Für eine solche Entwicklung sprechen die Weichenstellungen, die das Wissenschaftsministerium in Nordrhein-Westfalen gemeinsam mit der Universität Münster vorgenommen hat. Bislang gibt es am „Centrum für religiöse Studien“ der Universität Münster nur den Lehrstuhl Religion des Islam mit einem gleichfalls ausgeprägten theologischen Profil, der den Studiengang „Islamunterricht“ durchführt. Geplant ist nun die Einrichtung einer zweiten Professur, die ein klares religionspädagogisches Profil aufweisen soll.

Fazit

Die zahlreichen offenen Fragen zu den Gegenständen einer islamischen Religionspädagogik und Fachdidaktik zeigen überaus deutlich, dass sich die universitären Ausbildungsstätten (Erlangen, Münster und Osnabrück), die sich um die Begründung einer neuen islamischen Religionspädagogik und -didaktik bemühen, derzeit in eher experimentellen Anordnungen befinden. Gravierende Unklarheiten bestehen bezüglich der Reichweite des neuen Fachs. Die skizzierten Ausbildungsgänge beschränken sich bislang auf sunnitische Grundsätze und Inhalte. Es bleibt anzuwarten, ob zukünftig auch schiitische Glaubensinhalte Gegenstand der Lehre werden. Weiterhin unklar ist, welche Partizipationsmöglichkeiten muslimischen Religionsgemeinschaften bei der Gestaltung und Besetzung der neuen Fächer eingeräumt werden. Darüber hinaus ist bislang in methodischer Hinsicht kein eigenständiges fachdidaktisches Profil zu erkennen. Unscharf sind schließlich auch die Trennungslinien zur Theologie. In der jetzigen Konzeption besitzt die islamische Religionspädagogik eine problematische Komplexität, die durch das Zusammenführen von Theologie, Pädagogik und Didaktik entsteht. Es darf durchaus bezweifelt werden, ob ein Lehrstuhlinhaber in Theologie, Pädagogik und Didaktik die notwendige Expertise aufbringen kann.

Die Lehrpläne

Islamische Quellen in staatlichen Lehrplänen für den Islamunterricht: Auswahlkriterien, Präsentation und Kontext

MICHAEL KIEFER

Einleitung

Beginnend ab dem Schuljahr 1999/2000 wird in derzeit sechs Bundesländern¹ im Rahmen von Modellversuchen an staatlichen Schulen Islamunterricht angeboten. Alle Modellversuche sind ihrem Selbstverständnis nach Platzhalter oder Wegbereiter für einen künftigen ordentlichen Religionsunterricht im Sinne des Art. 7, Abs. 3 GG, der zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht angeboten werden kann, da nach Auffassung der Bildungsministerien auf der Länderebene keine Ansprechpartner auf muslimischer Seite zur Verfügung stehen, die staatlicherseits unstrittig als Religionsgemeinschaft anerkannt werden können. Ungeachtet der komplizierten Rechtslage²,

- 1 Im Schuljahr 2007/2008 führen nachfolgend genannte Länder Modellversuche durch: Baden-Württemberg (islamische Religionslehre in der Grundschule), Bayern (islamische Unterweisung und Islamunterricht jeweils in den Jahrgangsstufen 1 bis 10), Niedersachsen (islamischer Religionsunterricht in der Grundschule), Nordrhein-Westfalen (Islamkunde in den Jahrgangsstufen 1 bis 10), Rheinland-Pfalz (islamischer Religionsunterricht in einer Grundschule), Schleswig-Holstein (Islamunterricht in der Grundschule).
- 2 Ausführliche Informationen zum aktuellen Stand der Rechtsproblematik sind nachzulesen bei (Kiefer 2007: 48–62).

auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll, zeigen die curricularen Konzeptionen der Schulversuche und die jeweils darauf aufbauende Unterrichtspraxis, dass in den Bundesländern unterschiedliche Wege erprobt werden. Grundsätzlich unterscheiden die Kultusbehörden der Länder zwischen einer Islamkunde, die in formaler Hinsicht gänzlich auf glaubensverkündende und habitualisierende Elemente verzichtet und einem bekenntnisorientierten oder konfessionellen islamischen Religionsunterricht. Die Modellversuche in Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und die islamische Unterweisung in Bayern werden als islamkundlicher Unterricht durchgeführt. Die Unterrichtsinhalte der islamkundlichen Modelle wurden nicht mit muslimischen Vereinigungen oder ersatzweise mit Eltern abgestimmt und werden formal ausschließlich vom Staat verantwortet. Gleichwohl handelt es sich insbesondere bei dem in Nordrhein-Westfalen praktizierten Modell nicht um ein reines religionskundliches Fach. Dieser Sachverhalt zeigt sich z. B. darin, dass das Fach ausschließlich von muslimischen Lehrkräften unterrichtet werden darf. Die Modellversuche in Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und der Islamunterricht im zweiten bayerischen Schulversuch sind nach Auffassung der zuständigen Kultusministerien bekenntnisorientierter Unterricht. Dieser vermittelt Glaubensinhalte, die auf lokaler oder regionaler Ebene mit muslimischen Vereinigungen abgestimmt wurden.

Unterschiede gibt es auch hinsichtlich der konfessionellen Bandbreite, die die Curricula abbilden. Der Schulversuch Islamunterricht in Schleswig-Holstein umfasst sunnitische, schiitische und alevitische Inhalte und schließt als gesamtislamisch konzipiertes Unterrichtsangebot die Hinführung der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten konfessionell gebundenen Islamverständnis ausdrücklich aus (MfBF 2007: 4). Alle anderen Schulversuche, seien sie nun islamkundlich oder bekenntnisorientiert, beschränken sich hauptsächlich auf die Vermittlung sunnitischer Inhalte. Hintergrund ist hier die Einführung eines eigenständigen alevitischen Religionsunterrichts, der im Schuljahr 2008/2009 bereits in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen angeboten wird. Die nachfolgende Darstellung und Analyse der Lehrpläne erhebt nicht den Anspruch, das gesamte didaktische Gefüge der Lehrtexte zu analysieren. Untersucht wird, welche islamischen Quellen in den Lehrplänen Verwendung finden und aufgrund welcher Auswahlkriterien die Quellen aufgenommen wurden. Ferner

soll untersucht werden, in welcher Form die Quellen in den Themeneinheiten der Jahrgangsstufen präsentiert werden.

Die neuen Lehrpläne – Zielsetzung, Struktur und Themen

Dargestellt und in Bezug auf die islamischen Quellen miteinander verglichen werden die Lehr- und Bildungspläne für die Grundschule aus den Schulversuchen in Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen. Unberücksichtigt bleibt der Lehrplan des rheinland-pfälzischen Modellversuchs, da dieser Lehrplan auf eine Grundschule in Ludwigshafen beschränkt ist. Eine landesweite, flächendeckende Ausweitung dieses Modellversuchs ist nicht beabsichtigt.

Modellversuche mit so genannten Bekenntnisanteilen

Baden-Württemberg:
Bildungsstandards für islamische Religionslehre³

In Baden-Württemberg wird seit dem Schuljahr 2006/2007 an zehn ausgewählten Grundschulen das Fach *islamischer Religionsunterricht* erteilt. An dem zunächst auf vier Jahre angelegten Schulversuch nahmen im ersten Versuchsjahr 235 Kinder teil. Der Unterricht wird ausschließlich für sunnitische Schülerinnen und Schüler erteilt (MfKJS-BW 2007). Die curricularen Grundlagen des Faches sind in den so genannten *Bildungsstandards für islamische Religionslehre* festgehalten, die das Kultusministerium in Baden-Württemberg im Jahr 2006 veröffentlichte. Die Bildungsinhalte wurden von einer ministeriell eingesetzten Steuerungsgruppe erarbeitet, der vier sunnitische Verbandsvertreter, ein Vertreter der Aleviten⁴ und zwei Religionspädagogen angehörten.

-
- 3 Die in diesem Kapitel aufgeführten Zitate sind den Bildungsstandards für islamische Religionslehre entnommen (MfKJS-BW 2007: 2-4).
 - 4 Die Steuerungsgruppe wurde im Jahr 2000 einberufen. Das Ministerium plante offenbar ursprünglich die Einführung eines islamischen Einheitsunterrichts. Dieses Vorhaben konnte nicht realisiert werden, da die Aleviten zwischenzeitlich die Einführung eines eigenständigen alevitischen Religionsunterrichts beantragten.

Aufgaben und Zielsetzungen

Die islamische Religionslehre soll im Rahmen des staatlichen Bildungsauftrags der Schule einen eigenständigen Beitrag leisten und vor dem Hintergrund einer plural verfassten Gesellschaft die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler aufgreifen. Der Unterricht will Hilfen geben, „das Leben bewusst und sinnerfüllt wahrzunehmen, indem er auf altersgemäße Weise in die Glaubensgrundlagen des Islams einführt“. Angestrebt wird eine hinterfragende Auseinandersetzung mit den Glaubensinhalten, in deren Verlauf die Schülerinnen und Schüler ihre Kritik- und Urteilsfähigkeit stärken können. Darüber hinaus sollen sie befähigt werden „eigene Standpunkte zu entwickeln und zu vertreten“. Schließlich soll der islamische Religionsunterricht im Rahmen der schulischen Möglichkeiten zur „Charakterschulung und Gewissensbildung“ beitragen. Die Schülerinnen und Schüler sollen Möglichkeiten aufgezeigt bekommen, „ihr Leben am Koran auszurichten“ und sie sollen „ermutigt“ werden „gegen eingefahrene Gepflogenheiten und Auffassungen situationsbezogen neue Möglichkeiten zu finden, die der Koran für ein besseres und friedvollereres Zusammenleben der Menschen bereithält“.

Struktur und Themen

Die Grundstruktur des Lehrplans besteht aus so genannten Dimensionen. Die Dimensionen definiert der Lehrplan als eine „übergreifende theologische Grundstruktur“, die sich in die nachfolgend genannten sieben Themenfelder aufgliedert:

Dokumentation der Themenfelder (Dimensionen)

1. Gott – Mensch – Schöpfung
2. Koran und die islamischen Quellen
3. Mohammed der Gesandte
4. Die Gottgesandten und ihre Botschaft
5. Glaube, Verantwortung und Ethik
6. Ausdrucksformen individuellen und gemeinsamen Glaubens
7. Religionen und Lebensweisen

Die in den Themenfeldern aufgeführten Inhalte sollen nicht mehr als zwei Drittel der Unterrichtszeit beanspruchen. Ein Drittel der Unterrichtszeit können die Lehrkräfte in „eigener pädagogischer Verantwortung“ für Schwerpunktsetzungen nutzen.

Bayern:

Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht⁵

Beginnend seit dem Schuljahr 2003/2004 wird in Erlangen an einer Grundschule und einer Hauptschule (seit 2006/2007) der Schulversuch *Islamunterricht* durchgeführt. Im zurückliegenden Schuljahr 2007/2008 wurde der zunächst auf Erlangen begrenzte Modellversuch auf eine weitere Realschule in Nürnberg ausgedehnt.

Der Islamunterricht richtet sich ungeachtet der konfessionellen Aufspaltungen an alle muslimischen Schülerinnen und Schüler.

Die Erstellung des Lehrplans und die Auswahl der Lehrkräfte erfolgte in enger Kooperation mit der *Islamischen Religionsgemeinschaft Erlangen e. V.*, die im Jahr 1999 beim bayerischen Kultusministerium die Einrichtung eines Schulversuchs zum islamischen Religionsunterricht beantragte. Der Unterricht enthält neben informierenden auch verkündende und habitualisierende Elemente.

Aufgaben und Zielsetzungen

Der Islamunterricht richtet sich an alle muslimischen Kinder. Miteinbezogen sind auch ausdrücklich die Schülerinnen und Schüler, die über keinerlei Vorkenntnisse verfügen. Ausgehend von den heterogenen Voraussetzungen der Kinder „hat der Islamunterricht die Aufgabe, den Kindern erste Grundlagen ihrer eigenen Religion im Sinne sicherer Bezugspunkte für die religiöse Selbstverortung zu vermitteln“. Überdies hat der Unterricht die Aufgabe, die muslimischen Kinder zu befähigen, mit Muslimen und Nichtmuslimen in den Dialog „über Dimensionen von Religion“ treten zu können. Der Islamunterricht soll ferner die islamische Glaubensbereitschaft anbahnen und die hierzu erforderlichen „islamisch-religiösen Wissensbestände“ grundlegen und vertiefen. Gleichzeitig soll er auch die Tugenden und Werte vermitteln, „die in einer demokratisch verfassten Gesellschaft ein Zusammenleben zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen ermöglichen, insbesondere die Achtung der Menschenrechte“.

Struktur und Themen

Die Inhalte des Lehrplans sind acht nachfolgend genannten Themenbereichen zugeordnet, die für alle Jahrgangsstufen gelten:

5 Die Zitate dieses Kapitels sind dem Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht entnommen (BSfUK 2004: 2-34).

Dokumentation der Themenbereiche

1. Zusammenleben
2. Glaubenslehre
3. Gebet
4. Religiöses Leben
5. Mohammed
6. Koran
7. Propheten
8. Andere Religionen

Die Inhalte der Themenbereiche werden über alle vier Jahrgangsstufen immer wieder aufgegriffen (spiralförmige Anordnung). Zudem sind sie nicht auf die einzelnen Themenfelder begrenzt. Den Schülerinnen und Schülern soll so ein Zugang zum Islam ermöglicht werden, der das muslimische Leben in seiner Ganzheit (Religion und Lebensweise) eröffnet. Bei der Auswahl und Reihenfolge der Unterrichtsinhalte sollen die Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.

Niedersachsen:

Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „islamischer Religionsunterricht“⁶

Der *Schulversuch islamischer Religionsunterricht* wird seit dem Schuljahr 2003/2004 an derzeit 21 Grundschulen⁷ durchgeführt. Die Inhalte der Rahmenrichtlinien für die Primarstufe wurden am Runden Tisch mit der SCHURA Niedersachsen und der DITIB abgestimmt. Der Unterricht ist als gesamtislamisches Unterrichtsangebot konzipiert und richtet sich an Schülerinnen und Schüler „aus den verschiedenen religiösen Glaubensrichtungen des Islam (Sunnit, Schiiten, Aeviten)“.

Aufgaben und Zielsetzungen

Der Schulversuch islamischer Religionsunterricht soll sich mit „den existentiellen Fragen des Menschen nach dem Woher und Wohin, nach Sinn und Ziel menschlichen Seins“ beschäftigen. Zentral ist hierbei die Beschäftigung mit dem „Glauben an Gott“, „die Be-

6 Die Zitate dieses Kapitels sind den Rahmenrichtlinien für den Schulversuch islamischer Religionsunterricht entnommen (NK 2003: 2-34).

7 Jeweils an zwei ausgewählten Grundschulen pro Regierungsbezirk.

ziehung zwischen Gott [...] und den Menschen“ und „zwischen Gott [...] und der gesamten Schöpfung“ wie sie in den zentralen Quellen Koran und Sunna dargelegt werden. Durch eine altersgemäße Auseinandersetzung „mit dem Glauben, den schriftlichen Zeugnissen, der Tradition und dem Brauchtum sowie der jeweiligen Entstehungs- und Wirkungsgeschichte“ sollen die Schülerinnen und Schüler zu einsichtigem und eigenverantwortlichem Handeln herangeführt werden. Darüber hinaus hat der Schulversuch islamischer Religionsunterricht die Aufgabe, Glaube und Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler so zusammenzuführen und zu verschränken, dass sie „sich wechselseitig erschließen und erklären“. Wichtig hierbei ist, dass das angewandte Korrelationsprinzip eine „blinde Übernahme und unreflektierte Imitation traditioneller Formen der Glaubenspraxis“ ausschließt. Der Schulversuch leistet in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Religion einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung. Zugleich ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Religion die „Voraussetzung für das Verständnis und den Respekt gegenüber Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen“.

Struktur und Themen

Die Inhalte des Lehrplans sind sechs nachfolgend genannten Themenbereichen zugeordnet, die sich durch alle Jahrgangsstufen ziehen:

Dokumentation der Themenbereiche

1. Ich und Gemeinschaft
2. Islamische Ethik
3. Prophetengeschichten
4. Prophet Mohammed
5. Der Koran
6. Grundlagen des Islam

Die Behandlung der sechs Themenbereiche, in denen 10 Pflichtthemen⁸ aufgeführt sind, legt der Lehrplan als verbindlich fest. Die

⁸ Dies sind die Themen: Gott, Gottes Schöpfung, Der Koran, Der Prophet Mohammed, Die Propheten, Beten, Fasten, Miteinander Leben, Gemeinschaft der Muslime, Begegnung mit anderen Religion (NK 2003: 12).

Aufteilung in die Themenbereiche darf jedoch nicht als starre Abgrenzung begriffen werden. Vielmehr sollen Themen miteinander verknüpft und aufeinander bezogen werden. Die Auswahl der thematischen Aspekte erfolgt unter Berücksichtigung der Pflichtthemen durch die Fachlehrkraft.

Modellversuche Islamkunde

Bayern:

Lehrplan für die islamische Unterweisung
in deutscher Sprache⁹

Die *islamische Unterweisung in deutscher Sprache* wird seit dem Schuljahr 2001/2002 in Bayern an derzeit 77 Grund- und Hauptschulen in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 praktiziert. Der Unterricht steht allen muslimischen Schülerinnen und Schülern ungeachtet ihrer „konfessionellen“ Orientierung offen, wurde aber in der Startphase zu meist von nichttürkischen, mehrheitlich arabophonen Schülerinnen und Schülern besucht. Die türkischen Schülerinnen und Schüler bevorzugen mehrheitlich das parallel laufende türkischsprachige Angebot, dessen Inhalte mit dem deutschsprachigen Angebot korrespondieren.

Die islamische Unterweisung verzichtet auf verkündende und habitualisierende Elemente und beschränkt sich auf Informationen über den Islam. Bei der Entwicklung des Lehrplans wurden keine muslimischen Vereinigungen beteiligt. Inhalte und Unterricht werden alleine vom Staat verantwortet.

Aufgaben und Zielsetzungen

Die islamische Unterweisung hat die Aufgabe muslimischen Schülerinnen und Schülern Basiswissen über den Islam zu vermitteln. Der Unterricht erhebt hierbei den Anspruch, ein Forum für die Kinder zu schaffen, das eine aktive Auseinandersetzung mit dem Islam und der Gesellschaft ermöglicht.

Der Unterricht soll die Voraussetzungen für eine vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit anderen religiösen Systemen und Weltansichten schaffen. Ferner soll die islamische Unterweisung die Kinder und Jugendlichen dazu ermutigen, „sich kooperativ und produktiv

9 Die Zitate dieses Kapitels sind dem Lehrplan für islamische Unterweisung entnommen (BSfUK 2005: 2-11).

in die Gesellschaft einzubringen und sie im besten Sinne mitzugestalten“. Schließlich soll das Unterrichtsfach die Schüler und Schülerrinnen befähigen, sich in ihrem „Werdegang zu verorten und dabei gewappnet zu sein „gegen kritiklosen Umgang mit ideologisierten Formen muslimischen Denkens, die an sie herangetragen werden könnten“.

Struktur und Themen

Der Lehrplan hat für jede Jahrgangsstufe Themen aus der Tradition/Überlieferung und aus der „heutigen Lebenswirklichkeit“ in einer umfangreichen Themeneinheit zusammengefasst. Für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 sind dies die Themen:

1. Klasse 1:

Der eine Gott

Wir gehören zur Gemeinschaft der Muslime,

Unser Prophet Mohammed

Jeder von uns ist anders

Vorbilder helfen uns zur Orientierung auf unserem Lebensweg

2. Klasse 2:

Allah ist der Schöpfer aller Dinge

Gebete

Propheten – Verkünder von Gottes Willen

Ich und meine Familie

Staunen über Gottes gute Schöpfung

Menschen beten

3. Klasse 3:

Die Glaubensartikel des Islam

Gebete aus Koran und Sunna

Gotteshäuser

Geschichten aus den heiligen Schriften

Was mein Leben trägt

Leben in der Gemeinschaft – Gemeinschaft (er)leben

4. Klasse 4:

Fünf Säulen des Islam

Unsere Propheten und andere Verkünder des Islam

Heilige Nächte im Islam

Was eine Gemeinschaft verbindet

Die Welt als große Lebensgemeinschaft

Feste und Feiertage

Zu den Themeneinheiten hält der Lehrplan unter den Stichwörtern: „Individuelles Lernen“, „Lernen in der Gemeinschaft“, „Lernen außerhalb der Lerngruppe“, „Eigene religiöse und kulturelle Erfahrungen nutzen“ und „Lernen in der Begegnung mit anderen Religionen“ umfangreiche Vorschläge für Unterrichtsaktivitäten der Schülerinnen und Schüler bereit. Die Themeneinheiten sind verbindliche Grundlagen des Unterrichts. Die Abfolge der Themen kann durch aktuelle Ereignisse oder Feste verändert werden.

Nordrhein-Westfalen:

Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen – Islamkunde in deutscher Sprache¹⁰

Die Islamkunde in deutscher Sprache wird seit dem Schuljahr 1999/2000 landesweit an derzeit ca. 150 Schulen der Jahrgangsstufen 1 bis 10 angeboten. Mit ca. 8000 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ist die nordrhein-westfälische Islamkunde mit Abstand der größte Schulversuch im Geltungsbereich des Art. 7 Abs. 3 GG. Die Islamkunde ist ordentliches Lehrfach, d. h. die im Unterricht erbrachten Leistungen sind prüfungs- und versetzungsrelevant. Das Unterrichtsangebot wird als Fach der Werteerziehung ausschließlich vom Staat verantwortet. Der Unterricht steht allen muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen und Schülern offen. Die Lehrpläne informieren über die Religion und enthalten keine glaubensverkündenden und habitualisierenden Elemente.

Aufgaben und Zielsetzungen

Die Islamkunde hat die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung einer „islamischen Identität“ in einer nicht-muslimischen Umwelt zu unterstützen. Das Fach vermittelt den Kindern die islamische Tradition in ihrer facettenreichen Geschichte. Ferner soll die Islamkunde auf der Grundlage islamischer Quellen dazu motivieren „eigenverantwortlich zu leben und zu handeln“. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit dem Koran und seiner Botschaft bekannt gemacht werden und hierbei erkennen, dass Deutungsmöglichkeiten bestehen. Schließlich fördert die Islamkunde „ein gutes Zusammenleben von Muslimen und Andersgläubigen in Gleichberechtigung, Frieden und gegenseitiger Zuwendung“.

10 Die Zitate dieses Kapitels sind dem Lehrplan für die Grundschule entnommen (MfSW 2006: 2-16).

Struktur und Themen

Der Lehrplan umfasst insgesamt 28 Themeneinheiten, die sich über die Jahrgangsstufen 1 bis 4 erstrecken. Die ausgewiesenen Themen sind verbindlich zu bearbeiten. Die Themeneinheiten sind den Bereichen „Erlebte und erfahrene Umwelt“, „Religiöses Wissen“, „Pflichten, Kult und Brauchtum“ zugewiesen. Durch diese Einteilung soll deutlich gemacht werden, dass die Islamkunde die Aufgabe hat, Lebenswirklichkeit und Glaubenstradition so zu korrelieren, dass „Handlungswissen“ entsteht, das auf die hiesige Lebenswelt bezogen werden kann. Die Themengestaltung erfolgt in einem ganzheitlich angelegten Lernkonzept, das die Lernwelten „Körperlichkeit“ (wahrnehmen, beschreiben), „Emotionalität“ (fühlen, ausdrücken), „Intellektualität“ (fragen, untersuchen), „Spiritualität“ (Sinn erkennen, Ziele setzen) umfasst.

Schleswig-Holstein: Lehrplan Grundschule Islamunterricht¹¹

Seit dem Schuljahr 2007/2008 wird in acht ausgewählten Grundschulen in Schleswig-Holstein der Schulversuch Islamunterricht als religionskundliches Unterrichtsmodell durchgeführt. An dem freiwilligen Unterrichtsangebot haben im Schuljahr 2007/2008 insgesamt 104 Schülerinnen und Schüler teilgenommen. Die im Fach erbrachten Leistungen werden im Zeugnis nicht benotet. Sofern Bedarf besteht, soll der Schulversuch auf andere Schulen des Landes ausgedehnt werden.

Aufgaben und Zielsetzungen

Der Islamunterricht soll die muslimischen Schülerinnen und Schülern mit dem „Grundverständnis des Islam“ vertraut machen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich altersgemäß mit den Traditionen, Zeugnissen und der Entstehungs- und Wirkgeschichte des Islams auseinandersetzen. Hierbei hat der Islamunterricht die Aufgabe, Glaube und konkrete Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler so zusammenzuführen, dass sie sich wechselseitig erschließen. Dies schließt eine „blinde Übernahme und unreflektierte Immitation traditioneller Formen der Glaubenspraxis aus und bedeutet eine Auseinandersetzung mit den mündlichen und

11 Die Zitate dieses Kapitels sind dem Lehrplan Grundschule Islamunterricht entnommen (MfBF 2007).

schriftlichen Überlieferungen“ (MfBF 2007: 4). Obwohl der Lehrplan Islamunterricht zu erheblichen Teilen textidentisch ist mit den niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „islamischer Religionsunterricht“, der seinem Selbstverständnis nach ein bekenntnisorientierter Unterricht ist, schließt der Lehrplan Islamunterricht „die Hinführung der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten konfessionell gebundenen Islamverständnis aus“. Vielmehr soll die Pluralität der Glaubensvorstellungen respektiert werden und der Islamunterricht die Toleranz gegenüber anderen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften fördern. Für den Unterricht gilt das Kontroversitätsprinzip: „Es ist Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, unterschiedliche Sichtweisen bei den Schülerinnen und Schülern zuzulassen und auch stehen zu lassen.“

Struktur und Themen

Die wesentlichen Glaubensaussagen und deren Ausdrucksformen werden in sechs Themenbereichen behandelt. Die Bereiche sind in Anordnung und Inhalten textidentisch mit den niedersächsischen Rahmenrichtlinien, wurden aber punktuell deutlich um alevitische Inhalte ergänzt:

1. Ich und meine Gesellschaft
2. Islamische Ethik
3. Prophetengeschichten
4. Der Prophet Mohammad
5. Der Koran
6. Grundlagen des Islam

Die sechs Themenbereiche, die in enger Beziehung zueinander stehen und im Unterricht miteinander verknüpft und aufeinander bezogen werden sollen, verteilen sich über die Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4. Die Themenbereiche sind verbindlich.

Islamische Quellen in den Lehrplänen

Moderne Lehrpläne bzw. Bildungspläne im Bereich der Religionslehre beschränken sich in der Regel auf eine knapp bemessene Darlegung der Aufgaben, Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches. Auf eine ausführliche Darstellung der didaktischen Konzeption und eine Begründung und Herleitung der Unterrichtsinhalte sowie auf eine Darstellung der Quellen wird bei Neuentwürfen in der Regel

verzichtet. Diese Vorgehensweise in der Lehrplanentwicklung ist im Rahmen der etablierten Fächer durchaus legitim. Der christliche Religionsunterricht z. B. schöpft aus einem reichhaltigen Fundus an Erfahrungen, die im Rahmen der Lehrplanentwicklung und im Unterricht gewonnen werden konnten. Hinzu kommt, dass der Unterricht durchweg von sehr gut qualifizierten Fachlehrkräften durchgeführt wird.

Ganz anders hingegen verhält es sich bei dem in Modellversuchen erteilten Islamunterricht. Die Lehrpläne sollen ein neues Fach begründen und können hierbei nicht an Vorerfahrungen aus der Lehrplanarbeit und Unterrichtspraxis anknüpfen. Erschwerend kommt hinzu, dass der Unterricht derzeit von provisorisch qualifizierten Lehrkräften durchgeführt wird, die in der Regel nicht über Unterrichtserfahrungen als Fachlehrer für islamische Religionslehre verfügen. Angesichts dieser Ausgangslage ist nicht ganz nachvollziehbar, weshalb die Lehrplanentwicklung in den jeweiligen Bundesländern sich an den sehr knapp bemessenen Formatvorgaben der etablierten Fächer orientieren musste. Überaus deutlich wird dies z. B. beim baden-württembergischen Bildungsplan. Die Bildungsstandards für die islamische Religionslehre (MfKJS 2007) die in Aufbau, Struktur und Gliederung identisch sind mit den Standards für evangelische und katholische Religionslehre, bieten für Lehrende und interessierte Eltern nur sehr wenige grundlegende Informationen. Das einleitende Kapitel, das die Aufgaben, Ziele, Rechtsgrundlagen, übergreifende Kompetenzen und erläutern-de Hinweise zum Umgang mit dem Bildungsplan umfasst, beansprucht nicht mehr als 3 Seiten. Ebenso kurz fällt die Darlegung der Themeneinheiten aus, die für zwei Jahrgangsstufen lediglich 8 Seiten umfasst. Ähnliche Größendimensionen weist auch der bayerische Lehrplan (Islamische Unterweisung in deutscher Sprache) für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 auf (BSfUK 2005). Auch hier umfasst das einleitende Kapitel lediglich 3 Seiten. Die nachfolgend genannten Themen und Hinweise zu möglichen Unterrichtsaktivitäten der Schülerinnen und Schüler umfassen pro Schuljahr 2 Seiten.

Islamische Quellen

Welche Quellen im Unterricht verwendet werden können oder sollen bleibt in den Einleitungskapiteln der Lehrpläne weitgehend unklar. So enthält z. B. der bayerische Lehrplan für die islamische

Unterweisung in deutscher Sprache nur wenige allgemeine Hinweise zu den Quellen. Hierzu heißt es in der Einleitung: „Die Schüler nehmen Einblick in die Geschichte des Islam, in prophetische Erzählungen und in die Überlieferung des Propheten Mohammed (BSfUK 2005: 3).“ Welche Koranverse oder Hadithe bzw. welche Textsammlungen für den Primarschulunterricht in Frage kommen, lässt sich aus den nachfolgenden Ausführungen nicht erschließen. Am Ende des Kapitels heißt es lediglich: „Bei Koransuren bzw. -versen und Hadithen steht die Erfassung des Inhalts im Mittelpunkt. [...] Die Lehrkraft wählt ergänzend Koranverse, Hadithe, Lesestücke oder Gedichte aus, die zum besseren Verständnis der einzelnen Themen beitragen (BSfUK 2005: 4).“ Ähnlich verfahren auch die Einleitungskapitel der Lehrpläne aus Baden-Württemberg, Bayern (Schulversuch Islamunterricht), und Niedersachsen. Sofern Quellen benannt werden, ist allgemein von Koran und Sunna die Rede. Auf eine präzise Benennung der Quellen wird verzichtet.

Als besonders problematisch erweist sich diese Vorgehensweise in Bezug auf die alevitischen Inhalte im Lehrplan Islamunterricht des Landes Schleswig-Holstein. Der Lehrplan nennt keine Quellen und verzichtet gänzlich auf Referenzen. So bleibt für die Lehrkräfte unklar, wie der Lehrplan zu seinen alevitischen Inhalten gelangen konnte. Das verbindliche Lehrziel „alevitische Muslime sollten einige religiöse Gedichte und Lieder wiedergeben können“ beispielsweise wirkt beliebig und substanzlos. Die Implementierung alevitischer Inhalte folgt keiner erkennbaren Systematik. Darüber hinaus sind in allen Themeneinheiten die Adressaten der „Intentionen“ unklar. So wird z. B. im Thema „der Koran“ die Intention formuliert:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen den Koran als Grundlage des muslimischen Glaubens kennenlernen. Sie sollen erfahren, dass Gott durch den Koran spricht. [...] Am Ende des vierten Schuljahres sollen die Schülerinnen und Schüler einige kurze Suren auswendig rezitieren und den Inhalt auf Deutsch wiedergeben und erklären können (MfBF 2007: 40f).“

Im angeführten Beispiel aber auch anderenorts wird trotz erheblicher Unterschiede nicht zwischen alevitischen und sunnitischen Schülerinnen und Schülern differenziert.

Anzunehmen ist daher, dass die Intentionen eines überwiegend sunnitisch bestimmten Unterrichts auch für alevitische Schülerinnen und Schüler gelten. Eine Ausnahme bildet der Lehrplan zur Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen (MfSW

2006). Der Lehrplan enthält ein eigenständiges Kapitel zu den islamischen Quellen, in dem in drei Unterkapiteln „Der Koran“, „Die Sunna“ und „Die tradierte Glaubenspraxis“ als Quellen des Unterrichts vorgestellt werden. Alle drei Kapitel enthalten grundlegende Informationen zur Bedeutung der Quellen und geben Hinweise zum Einsatz der Quellen im Unterricht. So wird z. B. im Kapitel „Die Sunna“ darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler „bei jedem Hadith, den sie bearbeiten, festhalten, aus welcher Textsammlung (Buchari oder Muslim – bei älteren Kindern mit Registernummer) das Zitat stammt. Das soll sicher stellen, dass die Schülerinnen und Schüler exakt zwischen Aussagen des KORANS und Aussagen der Sunna unterscheiden lernen (MfSW 2006: 18)“.

Auswahlkriterien

Welche Kriterien gelten für die Auswahl von Quellen? Welche Sichtweisen sind durch die Quellenauswahl abzubilden? Gilt für die Quellenauswahl das in den Fächern der Werteerziehung gültige Kontroversitätsprinzip, dem folgend alles, was in der Religionsgemeinschaft als kontrovers erscheint, auch im Unterricht kontrovers abzubilden ist? Im Kontext eines vom Staat verantworteten Unterrichtsangebots, das einen wichtigen Beitrag zu einem friedlichen Miteinander verschiedener Religionen und Weltanschauungen in einer plural verfassten Gesellschaft leisten soll, kommt diesen Fragen eine sehr große Bedeutung zu.

Verdeutlichen lässt sich dieser Sachverhalt z. B. an den Pflichtthemen der vierten Jahrgangsstufe, die unter anderem in allen Lehrplänen das Verhältnis des Islams zu anderen Religionen zum Gegenstand haben. Gerade in diesem Themenbereich zeigt sich, dass die koranischen Aussagen über die monotheistischen Religionen sehr heterogen ausfallen. So kann z. B. an Stelle der in diesem Kontext häufig verwendeten Sure 2:113 („Und wenn Gott gewollt hätte, hätte Er sie zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht.“) auch die Sure 5:48 zitiert werden, in der es ebenfalls heißt: „Und wenn Gott gewollt hätte, hätte Er euch zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht.“¹² Jedoch kann dieser Vers nicht als Beleg für islamische Toleranz gegenüber anderen Religionsgemeinschaften angeführt werden, denn er fordert wenige Zeilen später die Menschen auf, sich zwischen den Bekenntnissen zu entscheiden („Entscheide zwi-

12 Die folgenden Koranzitate sind entnommen aus: (Paret 1989).

schen ihnen nach dem, was Gott [dir] herabgesandt hat ...“). Hierbei lässt der Koran keinen Zweifel daran, dass die Bekenntnisse einander nicht ebenbürtig sind, schließlich heißt es: „Sagt, ihr Menschen! Ich bin der Gesandte an euch alle ...“ (Sure 7:158) und: „Als [einzig wahre] Religion gilt bei Gott der Islam (Sure 3:19).“

Wie nun soll in den Lehrplänen mit widersprüchlichen Aussagen des Korans umgegangen werden? Oder anders formuliert: Sollen nur die Koranzitate Verwendung finden, mit deren Hilfe sich Pluralität und Toleranz begründen lässt? Was ist mit den Zitaten, die z. B. im islamistischen Diskurs zur Begründung von Judenfeindschaft herangeführt werden. Im Verbund mit antisemitischen Verschwörungsphantasien erhalten Verse wie: „Hast du nicht jene gesehen, die einen Anteil an der Schrift erhalten haben? Sie erkaufen den Irrtum und wollen, dass du vom Weg abirrst (Sure 4:44)“ oder „Und weil sie den Bund brachen, haben wir sie verflucht. Und wir machten ihre Herzen verhärtet, so dass sie die Worte (der Schrift) entstellten und sie von der Stelle, an die sie gehörten, wegnahmen ... Und du bekommst von ihnen immer wieder Falschheit zu sehen (Sure 5:13)“ eine sehr problematische judenfeindliche Konnotation.

In den vorliegenden Lehrplänen wird das Problem eines positivistischen Textverständnisses des Korans trotz des Anspruchs, die Schülerinnen und Schüler gegen „kritiklosen Umgang mit ideologisierten Formen muslimischen Denkens (BsFUK 2005: 3)“ zu immunisieren, nicht thematisiert. Es fehlen grundlegende Hinweise zur Interpretationsbedürftigkeit zahlreicher koranischer Aussagen. Darüber hinaus verzichten die Lehrpläne aus Baden-Württemberg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Bayern gänzlich auf die Nennung von Auswahlkriterien. Aufgrund welcher Kriterien Auswahlentscheidungen in den Themeneinheiten vorgenommen wurden, bleibt vollkommen im Dunkeln.

Auskunftsfreudiger zeigt sich auch hier der Lehrplan für die in Nordrhein-Westfalen erteilte Islamkunde, der erste Leitlinien für die Quellenauswahl und den Einsatz vom Quellen bereitstellt. Besondere Sorgfalt ist nach Auffassung der Lehrplanentwickler beim Umgang mit dem Koran geboten, der als wichtigste schriftliche Quelle im islamischen Glauben auch zentraler Gegenstand des Unterrichts sein muss. In sieben Unterpunkten werden religionspädagogische Empfehlungen für Auswahlentscheidungen gegeben. Dazu gehört an erster Stelle, dass im Unterricht grundsätzlich keine Zitate Verwendung finden sollen, „die sprachlich über den Verständnishori-

zont der Schülerinnen und Schüler hinausgehen (MfSW 2006: 17f)“. Sofern Zitate im Unterricht eingesetzt werden, die dem Verständnis der Schülerinnen und Schüler nicht unmittelbar zugänglich sind, sollen die Inhalte in „exemplarischen Geschichten“ eingebracht werden. Darüber hinaus sollen Zitate im Unterricht grundsätzlich nicht isoliert Verwendung finden. Vielmehr soll der „textliche und historische Kontext beachtet werden, in dem sich der Vers des Korans befindet (MfSW 2006: 17f)“. Hierbei ist darauf zu achten, dass die „sprachliche Verwendung des Korans“ im Unterricht in „analytischer Weise“ erfolgen soll (MfSW 2006: 17f). Schließlich wird in den Leitlinien auch noch die ästhetische und rituelle Dimension des Korans angesprochen. Damit die Schülerinnen und Schüler den rezitativ-rituellen Charakter vieler Koransuren erfahren können, halten es die Lehrplanentwickler durchaus für sinnvoll, dass im Unterricht ausgewählte kurze Verse oder Versfolgen in arabischer und deutscher Sprache auswendig gelernt werden. Dabei sollen jedoch nur im Lehrplan ausgewiesene Textstellen Verwendung finden, die im Vorfeld inhaltlich bearbeitet wurden (MfSW 2006: 17f).

Als zweite Hauptquelle der Islamkunde wird im Lehrplan die Sunna – „der vorbildliche Weg des Propheten Muhammed“ angegeben:

„Muhammed ist das schöne Vorbild und Beispiel für alle Muslime in Vergangenheit und Gegenwart. Die Art und Weise wie der Prophet inmitten seiner Gemeinde lebte [KORAN Sure 7,69] und seine Pflichten als vorbildlicher Muslim erfüllte, wie er die Gläubigen auf den Weg ALLAHs führte und die erforderlichen Regeln festlegte, – all dies ist schriftlich aufgehoben und seit Jahrhunderten kanonisiert und zusammengestellt in anerkannten Textsammlungen [insbesondere Buchari und Muslim], deren einzelne Berichte Hadithe genannt werden und die insgesamt einen wesentlichen Teil der heute schriftlichen Sunna ausmachen (MfSW 2006: 18).“

Die „anerkannten“¹³ Textsammlungen können auch im Unterricht eingesetzt werden. Hierbei ist die gleiche fachliche Sorgfalt geboten wie bei der Textarbeit mit Koransuren bzw. -versen. Dies bedeutet vor allem, dass grundsätzlich keine „Hadithe Verwendung finden, die sprachlich über den Verständnishorizont der Schülerinnen und

13 Unklar bleibt, was in diesem Kontext unter „anerkannten Textsammlungen“ zu verstehen ist. Vermutlich bezieht sich der Terminus „anerkannt“ ausschließlich auf den sunnitischen Islam.

Schüler hinausgehen (MfSW 2006: 18)“. Ferner sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen und differenzieren lernen, aus welcher Textsammlung das jeweilige Zitat stammt (Buchari oder Muslim). Die korrekte Zuordnung von Texten soll sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler zwischen Aussagen des Korans und Aussagen der Sunna präzise zu unterscheiden lernen (MfSW 2006: 18).

Als dritte Quelle für die Islamkunde nennt der Lehrplan schließlich die „tradierte Glaubenspraxis“, die auf Koran, Sunna und den Texten der Rechtsschulen beruht. Wichtig sei diese Quelle, um den Schülerinnen und Schülern ihre islamische Lebensweise bewusst zu machen. Hierzu zählen die Riten (Pflichtgebete usw.), aber auch das islamisch geprägte Brauchtum, wie z. B. Feste zur Namensgebung, Beschneidung oder Hochzeit (MfSW 2006: 18).

Die Präsentation der Quellen in den Themeneinheiten

Aufgrund der unterschiedlichen Struktur der Themeneinheiten fällt die Präsentation islamischer Quellen in Quantität, Form und Kontext sehr unterschiedlich aus.

Der baden-württembergische Bildungsplan für die islamische Religionslehre umfasst den Lernstoff für die Jahrgangsstufen 2 und 4. Für jeden Jahrgang hält der Lehrplan 7 gleich gewichtete „Dimensionen“ bereit, denen Themenfelder zugeordnet sind. In allen „Dimensionen“ gibt es Verweise auf Koranzitate. Die Genese und Bedeutung der islamischen Quellen wird in der zweiten Dimension „Koran und islamische Quellen“ behandelt. Der Lehrplan beschränkt sich hierbei auf knapp bemessene Auflistungen der zu erwerbenden Inhalte und Kompetenzen. In der zweiten Jahrgangsstufe sollen beispielsweise die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung des Korans wahrnehmen und „wissen, dass der Koran die Offenbarungen Gottes sind, die Mohammed a.s. empfangen hat“. Darüber hinaus sollen sie wissen, dass der Koran in arabischer Sprache herabgesandt wurde und dass er das „Gebetsbuch“ der Muslime ist. Schließlich sollen sie die „ungefähre Bedeutung der Sure al-Fātiha kennen (MfKJS 2007:5).“

Der bayerische Lehrplan für den in Erlangen und Nürnberg erteilten Islamunterricht basiert ebenfalls auf einer überschaubaren Struktur, die acht Themenbereiche umfasst. Ein Themenbereich umfasst den Koran. Die Sunna und andere islamische Quellen finden in der Grundstruktur keine Berücksichtigung. Der Lehrplan

enthält in allen vier Jahrgangsstufen das Themenfeld „Wir lernen den Koran kennen“. In den Jahrgangsstufen präsentiert und erläutert der Lehrplan jeweils zwei bis drei ausgewählte Suren. Es handelt sich hierbei ausnahmslos um kurze Suren (Klasse 2: Sure 114, 113, Klasse 3: Sure 108, 103, 105, Klasse 4: Sure 109, 110, 107) (BSfUK 2004: 15, 24, 32, 44), die die Schüler auswendig lernen sollen. Die kurzen Suren sollen einen ersten Grundstock an Texten bilden, die „zentralen Elemente des Gottesbildes vermitteln und für das rituelle Gebet zur Verfügung stehen“. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe „behutsam“ an den Koran heranzuführen (BSfUK 2004: 5). Deshalb verzichtet der Lehrplan in den anderen Themenbereichen weitgehend auf Koranverweise.

Die Rahmenrichtlinien für den Schulversuch islamischer Religionsunterricht und der zu großen Teilen textidentische Lehrplan für Islamunterricht in Schleswig-Holstein ordnen die Unterrichtsinhalte und Hinweise zur Unterrichtsgestaltung sechs Themenbereichen zu, die sich über alle vier Jahrgangsstufen erstrecken. Der Koran wird im Themenbereich „Der Koran“ stichwortartig als Pflichtbereich vorgestellt (NK 2003: 10f). In der ersten und zweiten Jahrgangsstufe sollen die Schülerinnen den Koran als „Grundlage des muslimischen Glaubens“ kennen lernen. Sie sollen einen ersten Überblick erhalten über Entstehung und Struktur des Textes. Eine intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Suren wird im Rahmen des Unterrichts nicht angestrebt. In der dritten und vierten Jahrgangsstufe sollen die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass der Koran „Richtschnur“ (NK 2003: 11) für das Leben ist, sie sollen erste kurze Suren auswendig lernen und „den Inhalt auf Deutsch wiedergeben und erklären können (NK 2003: 17)“. Wie der bayrische Lehrplan für den Islamunterricht verzichtet auch der niedersächsische Lehrplan in den anderen Themenbereichen nahezu gänzlich auf Koranverweise, und beschränkt sich stattdessen auf nicht näher spezifizierte Anweisungen, „Auszüge aus Koran und Hadithen (NK 2003: 11)“ zur Hilfe zu nehmen. Die Auswahlentscheidung und Form der Präsentation ist Sache der Lehrkräfte.

Der bayrische Lehrplan für die islamische Unterweisung fasst die Themen für jeweils einen Jahrgang in einer Einheit zusammen. Die Einheiten benennen jeweils so genannte Kerninhalte und gliedern Themen in die Sparten „Themen aus der Tradition/Überlieferung“ und „Themen aus der heutigen Lebenswirklichkeit“. Im Zuge dieser Einteilung werden Koran und Sunna nicht eigenständig als

Themen eingeführt, sondern tauchen in den Themenbereichen und Kerninhalten in zahlreichen spezifizierten und unspezifizierten Verweisen auf. So heißt es z. B. in der Einheit für die Klasse 4 „Verinnerlichung bisher gelernter Suren und Gebete, dazu die Sure 112 (al-iħlās, Der Glaube ohne Vorbehalt) (BSfUK 2005: 11)“. Als durchweg fehlerreich und uneinheitlich erweist sich hierbei die Namensschreibung der Suren und der koranischen Begriffe. So wird der arabische Name der Sure 112 mit der Umschrift „al-iħlās“ (BSfUK 2005: 11) wiedergegeben. Korrekt umgeschrieben müsste es jedoch „al-iħlās“ heißen. Uneinheitlich ist die Schreibung des arabischen Namens der Sure 1. Dieser wird als „al-Fātiha“ und „al-Fatiha“ umschrieben. Hinzu kommt ein Nebeneinander von türkischer und arabischer Schreibweise. An einigen Stellen heißt es „Tauhid“ und anderen „Tevhīd“ (BSfUK 2005: 6, 8).

Schließlich wäre an dieser Stelle noch der nordrhein-westfälische Lehrplan für Islamkunde zu erwähnen. Wie bereits dargestellt, verfügt der Lehrplan für Islamkunde als einziger der hier vorgestellten Lehrpläne über ein Kapitel, das grundlegende Informationen über die Quellen, die Quellenauswahl und Hinweise zum Einsatz der Quellen im Unterricht enthält. Im Rahmen der 28 vorgesehenen Themen, die über vier Jahrgangsstufen verteilt sind, werden die islamischen Quellen nicht in abgeschlossenen Themeneinheiten behandelt. Die 28 ausformulierten Planungsraster zerlegen jede Themeneinheit in 16 Aspektfelder, von denen jeweils vier den Lernwelten „Körperlichkeit“, „Emotionalität“, „Intellektualität“ und „Spiritualität“ zugeordnet sind. Von den 16 Aspektfeldern einer Themeneinheit enthalten im Durchschnitt ca. zwei bis drei Felder präzise Koranverweise, die auf die zu behandelnden thematischen Aspekte unmittelbar Bezug nehmen. So heißt es z. B. in der Themeneinheit „Als der Prophet auswanderte“ im Aspektfeld 16: „KORAN Sure 16, Vers 41 hören, nachdenken und darüber sprechen, was dieser Vers für uns Menschen in heutiger Zeit bedeuten kann (MfSW 2006: 43).“ Zusätzlich zu den Koranversen werden in den Aspektfeldern der Themeneinheiten auch historische und literarische Quellen angegeben. Neben Ibn Ishaq (Themeneinheit 6 und 7) wird auf Yunus Emre und Mawlama Dschalaladdin Rumi (Themeneinheit 24) verwiesen.

Fazit

Alle fünf vorgestellten Lehrpläne begründen im jeweiligen rechtlichen Kontext der Länder erstmalig einen deutschsprachigen Islamunterricht an öffentlichen Schulen, der parallel zu den anderen Religionsunterrichten im Vormittagsbereich angeboten wird. Die Schulversuche sollen mittelfristig den Weg ebnen zu einem regulären islamischen Religionsunterricht, der – sobald alle rechtlichen Voraussetzungen erfüllt sind – flächendeckend eingeführt werden soll. Hierdurch leisten die Schulversuche unstrittig einen ersten wichtigen Beitrag zur gleichberechtigten Teilhabe aller Religionsgemeinschaften am schulischen Alltagsleben. Darüber hinaus ermöglichen sie im schulischen Regelbetrieb neue Formen des interkulturellen und interreligiösen Dialogs, der alle Beteiligten, d. h. Kinder, Eltern und Lehrer, mit jeweils unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründen, zu einem verständnisvollen Miteinander befähigen kann.

Kritisch zu hinterfragen sind jedoch die Form und der Aufbau der Lehr- bzw. Bildungspläne. So sind z. B. die außerordentlich knapp bemessenen Formatvorgaben für die bayerischen und baden-württembergischen Lehrpläne nicht geeignet, die Richtlinien und Inhalte eines gänzlich neuen Faches, das sich in der Erprobungsphase befindet, angemessen darzustellen und zu begründen. Gravierend sind die Auslassungen und Mängel vor allem in Bezug auf die zu verwendenden Quellen im Unterricht. So muss z. B. konstatiert werden, dass die Lehrpläne – abgesehen vom NRW-Lehrplan für Islamkunde – keine grundlegende Auskunft zu den Auswahlkriterien geben. Ebenso wenig erfährt man, warum die meisten Lehrpläne sich nahezu ausschließlich auf Koran und Sunna beschränken. Dieser Sachverhalt stellt für mich eine große Überraschung dar. Die Folgen dieser Beschränkung sind weitreichend. Denn die Lehrpläne reduzieren den Islam auf die Primärquellen. Die vielfältigen lokalen und regionalen Ausdrucksformen, die in einem erheblichen Ausmaß die Lebenswelt der hier lebenden Muslime prägen, werden dadurch zum Verschwinden gebracht. Mit anderen Worten könnte man sagen: Der Islam wird im Prozess der curricularen Formierung weitgehend dekulturiert. Dieser Prozess macht selbst vor den zentralen Begriffen nicht halt. So werden z. B. die türkischen und bosnischen Begriffe durch arabische Begriffe ersetzt. Einzige Ausnahme hier ist erneut das Fach Islamkunde in

NRW. Dort hat man sich schon vor Jahren dafür entschieden, die sprachliche Pluralität im Fach zu wahren. Türkische, bosnische, iranische und arabophone Schülerinnen und Schüler verwenden im Unterricht die Begriffe, die sie aus ihrer jeweiligen Lebenswelt kennen. Die Erfahrungen mit dieser Vorgehensweise sind durchweg gut und finden die volle Unterstützung der Eltern. Die sprachliche Pluralität zentraler religiöser Begriffe im Unterricht gewährleistet, dass die Unterrichtsinhalte in den verschiedenen Lebenswelten der Kinder anschlussfähig bleiben.

Insgesamt betrachtet bleibt festzuhalten, dass die Produkte der Lehrplanentwicklung für einen staatlichen Islamunterricht aus islamwissenschaftlicher Perspektive zahlreiche, z. T. gravierende Mängel aufweisen. Da es sich um ein gänzlich neues Fach handelt, das größtenteils einen experimentellen Status aufweist, sind diese jedoch für eine Übergangsphase durchaus hinnehmbar. Auch für Lehrpläne gilt die Alltagsweisheit „Gut Ding braucht Weile“. Die Unterrichtspraxis der Schulversuche und die gerade beginnende Diskussion zu den Zielen, Inhalten und Methoden eines islamischen Religionsunterrichts, die in Ansätzen nun auch länderübergreifend geführt wird, werden mit Sicherheit in der künftigen Lehrplanentwicklung zu erheblichen Veränderungen und sicherlich auch zu qualitativen Verbesserungen beitragen.

Zur Konstruktion von Unterrichtsgegenständen und Bildungszielen. Das Beispiel der niedersächsischen *Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“*

IRKA-CHRISTIN MOHR

Seit dem Schuljahr 2003/2004 wird in Niedersachsen an mittlerweile 29 Grundschulstandorten islamischer Religionsunterricht erprobt. Das Kultusministerium des Landes hat für das neue Fach die *Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“* entwickelt. Die Anführungszeichen weisen aus, dass es sich nicht um islamischen Religionsunterricht im Sinne von Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes handelt, sondern um einen Schulversuch, der ohne die geforderte islamische Religionsgemeinschaft als Partnerin des Staates auskommt und dessen Rahmenplan nicht das gesetzlich vorgeschriebene Verfahren durchlaufen muss. Der Text bildet die bildungs- und religionspolitischen sowie die didaktischen Entscheidungen des Landes Niedersachsen ab und formuliert dessen Erwartungen an das neue Fach. Er bietet hingegen keinen Einblick in die innermuslimische Diskussion zur Religionsdidaktik.

Die Rahmenrichtlinien sollen den Islam als Religion für den Unterricht systematisieren und ihn auf die Bildungsziele der öffentlichen Schule beziehen. Ziel der folgenden Analyse ist es, zu rekonstruieren, wie der Text diese Aufgabe löst, auf welche Weise er nämlich Unterrichtsgegenstände und Bildungsziele für den islamischen Religionsunterricht organisiert.

Die Konstruktion von Unterrichtsgegenständen

Aufgabe von Rahmenrichtlinien ist es grundsätzlich, die Auswahl, Legitimierung, Strukturierung, Gewichtung und Anordnung einzelner Unterrichtsgegenstände zu organisieren und zu begründen. Rahmenpläne, Rahmenrichtlinien und Lehrpläne – die Bezeichnung solcher Texte variiert von Bundesland zu Bundesland – sollen aus einer Vielzahl von Gegenständen eine Einheit herstellen, einem Fach eine innere Logik geben.

Der Text, den ReligionslehrerInnen in Niedersachsen ihrem Unterricht über den Islam zugrunde legen, entwickelt seine Gegenstände in drei Systematiken. Ausgangspunkt der Konstruktion von Unterrichtsgegenständen ist, was als Kern des Islams, als „wesentliche Glaubensaussagen der Muslime“ definiert ist: die „6 Glaubensartikel“ und ihr so genannter sichtbarer Ausdruck, die „5 Säulen“. Über die Kategorie der 6+5 definieren die Rahmenrichtlinien, was Islam ist. Mit einer zweiten Systematik führt der Text 6 Themenbereiche ein, die festschreiben, was Islam in der Grundschule sein soll. Dazu gehören bereits korrelierte Gegenstandsbereiche wie „Ich und meine Gemeinschaft“, aber auch theologische Kernfelder wie der „Prophet Mohammed“, der „Koran“ und die „Grundlagen des Islam“.

In einem dritten Anlauf formulieren die Richtlinien 10 so genannte verbindliche Themen. Ihre Ausgestaltung nimmt mit 21 Seiten den Hauptteil des Papiers ein. Als verbindliche Themen werden mit der zweiten Systematik bereits eingeführte Themenbereiche wie der Koran oder der Prophet Mohammed auf ein bis zwei Seiten ausgearbeitet. Neu hinzu kommen weitere theologische Felder wie „Gott (Allah)“ und „Gottes Schöpfung“ sowie Schwerpunkte der religiösen Praxis wie „Beten“ und „Fasten“. Neu formuliert wurden auch drei thematische Blöcke zur Lebenswelt: „Miteinander leben“, „Gemeinschaft der Muslime“ und „Begegnung mit anderen Religionen“.

Der Lehrende muss den Zusammenhang zwischen den drei Systematiken zur Konstruktion von Unterrichtsgegenständen selbst herstellen. Sie sind sämtlich nicht begründet oder hergeleitet. Warum diese und keine anderen Themen in Themenbereichen gebündelt werden und warum diese und nicht andere zu verbindlichen Themen werden, ist nicht ausgeführt. Inhaltliche Überschneidungen wirken zufällig. Die drei Bauelemente und ihre jeweiligen Stei-

ne stehen eher nebeneinander als dass sie auseinander hervorgehen oder verschiedene Ebenen der Abstraktion bilden. Inwieweit das verbindliche Thema „Miteinander leben“ beispielsweise dem Themenbereich „Islamische Ethik“ entspricht, oder eher eine Verknüpfung der Themenbereiche „Islamische Ethik“ und „Ich und meine Gemeinschaft“ darstellt, bleibt offen.

Die Niedersachsen zeigen in ihren Rahmenrichtlinien, dass sie noch damit beschäftigt sind, den islamischen Religionsunterricht inhaltlich zu bestimmen. Das unverbundene Nebeneinander der Themenbereiche und der verbindlichen Themen legt nahe, dass die LehrplanerInnen die Diskussion um verschiedene Systematisierungsansätze nicht zu Ende geführt haben. Es ist wahrscheinlich, dass sie sich zuerst einmal von bereits vorhandenen Rahmenplänen haben inspirieren lassen. Deutlich bis in die Formulierungen hinein ist die Orientierung des niedersächsischen Textes am 1999 vom *Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD)* herausgegebenen *Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht*. Für den Aufbau und die Ausgestaltung der 6 Themenbereiche folgen die niedersächsischen Richtlinien dem Lehrplan des Zentralrats und dessen sechs „Lernbereichen“. Die Kategorie der verbindlichen Themen wiederum stammt aus dem Fundus niedersächsischer Rahmenrichtlinien.

Der Fokus des Textes auf der Konstruktion von Unterrichtsgegenständen ist auch daran erkennbar, dass Themen bloß aufgelistet sind, ohne dass ihnen eine Orientierung, eine Richtung oder ein Lernziel mitgegeben ist. So werden zum Thema „Propheten“ in der Spalte „Unterrichtsinhalte“ schlicht die Namen der Propheten aufgeführt. Diese werden dann in „inhaltliche Aspekte“ aufgefächert. Für „Joseph“ beispielsweise kann der Aspekt „Joseph und seine Brüder“ oder „Joseph deutet Träume“ behandelt werden. Ziel oder Richtung des Gegenstands hingegen bleiben offen.

Mit den verschiedenen Strukturansätzen, die sich nicht aufeinander beziehen, wirken die niedersächsischen Richtlinien insgesamt inhomogen und verwirrend. Dass die fehlende Stringenz nicht auf die Anlage des Textes beschränkt bleibt, sondern in die Komposition der Themen hineinreicht, lässt sich am Beispiel der „Islamischen Ethik“ nachzeichnen. Der niedersächsische Text übernimmt diesen Themenbereich vom Lehrplan des Zentralrats. Er ist als Sammelsurium von Normen und Werten angelegt, angefangen bei ganz konkreten Vorschriften für die Körperpflege sowie Gruß- und Anrufungsformeln bis hin zu ethischen Begriffen wie Barmherzigkeit

und Respekt. Der Themenbereich ist schlecht von anderen abgrenzbar und insofern wenig plausibel. Das mag daran liegen, dass über das typisch islamische Regelwerk des Fiqh in Anlehnung an christliche Theologien ein ethischer Kanon gestülpt wurde, ohne eine organische Verbindung zu schaffen. Der Text hat keine Entscheidung darüber getroffen, ob er die Ethik dem Fiqh und somit der Verhaltenslehre, oder der Spiritualität und Theologie zuordnet oder wie er eine innere Logik aus der Schnittmenge beider konstruiert. Vielmehr lässt er die Kategorie der islamischen Ethik unausgebaut am Rande liegen. Als verbindliches Thema wird die islamische Ethik dann nicht mehr aufgegriffen. Ob die Rahmenrichtlinien darin dem Ansatz des *Instituts für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik* (IPD) folgen, Ethik als Perspektive auf alle Themenbereiche zu verstehen, oder ob islamisch begründete Verhaltensweisen und Moralvorstellungen in den lebensweltlich begründeten Themen aufgehen, bleibt rätselhaft. Solche Entscheidungen wie die über die Organisation der islamischen Ethik jedoch sind für die Entwicklung einer Religionsdidaktik fundamental.

Die Strukturmerkmale der Rahmenrichtlinien sollten bis hierher deutlich geworden sein. Im Folgenden geht es um die Frage, welche Unterrichtsgegenstände in den Rahmenrichtlinien besonders hervortreten. Die Charakteristik des Textes entsteht an den Stellen, an denen sich die vom Kultusministerium berufene Lehrplankommission von einer ihrer Vorlagen entfernt und sich in dieser Abgrenzung deutlich positioniert. In dem folgenden Beispiel geht es um den Kern des islamischen Religionsunterrichts, nämlich um die Verortung muslimischer SchülerInnen gegenüber Gott beziehungsweise Allah. Der Zentralrat schreibt in seinem Lehrplan:

„Im Zentrum eines islamischen Religionsunterrichts steht Allah in seiner Beziehung zum Menschen wie zur gesamten Schöpfung [...] Ziel des Unterrichts muß sein, den Schüler zu befähigen, aus dem Glauben heraus und in Verantwortung seinem Schöpfer gegenüber sein eigenes und das Leben der Gemeinschaft zu gestalten, wobei ihm der Koran und die Sunna des Propheten Muhammad (as) Hilfe und Richtschnur sind (ZMD 1999: 3).“

Das Zitat erlaubt drei Schlussfolgerungen:

1. Der Text verwendet nicht das Wort Gott, sondern spricht von Allah. Der Gebrauch des arabischen Wortes Allah statt dessen Übersetzung weist darauf hin, dass eher die Spezifität des is-

lamischen Gottesbegriffs und nicht seine Universalität betont wird. Die partikulare Seite des Islams als Religion steht für die Lehrplanerinnen des Zentralrats an dieser Stelle im Vordergrund.

2. Allah wird über seine Beziehung zum Menschen und zur Schöpfung insgesamt wahrgenommen. Er bildet keinen Unterrichtsinhalt in sich. Das dokumentiert sich auch darin, dass der Lehrplan des Zentralrats keinen Lernbereich zu Gott definiert, sondern die Beschäftigung mit Allah unter die Glaubensgrundsätze subsumiert. Dies verwirrt zunächst angesichts dessen, dass Allah als Zentrum des Religionsunterrichts beschrieben ist. Dass Allah zwar Zentrum des Unterrichts, aber als Unterrichtsinhalt nicht zentral ist, lässt sich zurückführen auf die für den Islam historische Überzeugung, dass Gott gleichermaßen selbstverständlich Grund des Glaubens wie absolut Anderer ist, dem gegenüber wir ehrfurchtige Distanz wahren. Außerhalb der islamischen Mystik werden Nähe, Liebe und jede Form zärtlicher Gefühle mit Muhammad, dem Menschen und Propheten, verknüpft. Allah ist eher in seiner Funktion für den Menschen denn in seiner Wesenheit Thema des Unterrichts.
3. Die Beziehung des Menschen zu Allah ist im Lehrplan des Zentralrats zuallererst gestaltet durch die Verantwortung, die der Mensch Allah gegenüber trägt. Aus ihr begründet sich der Auftrag, die Regeln, das Verbotene und das Gebotene, zu erlernen, dem der Zentralrat in seinem Lehrplan oberste Priorität einräumt.

Das niedersächsische Kultusministerium hat die oben zitierte Passage umgeschrieben. In den Rahmenrichtlinien heißt es:

„Im Zentrum des Islam steht der Glaube an Gott (Allah) und die Beziehung zwischen Gott und den Menschen sowie zwischen Gott (Allah) und der gesamten Schöpfung, wie sie im Koran und in der Prophetentradition zum Ausdruck gebracht werden (NK 2003: 4).“

Zunächst einmal definieren die Rahmenrichtlinien hier nicht, wie der Lehrplan des Zentralrats, das Zentrum des islamischen Religionsunterrichts, sondern das Zentrum des Islams schlechthin. Im Unterschied zu seiner Vorlage stellt der Text

1. mit dem Gebrauch der Vokabel Gott die universelle Seite des islamischen Gottesbegriffs in den Vordergrund und führt zu-

gleich den arabischen Namen Allah weiter mit. Hierfür gibt es viele gute Gründe, zum Beispiel: dass Kinder in ihrer Muttersprache Allah anrufen und der Begriff Name wie Anker ist. Weiterhin gewinnt

2. die Entfaltung des Gottesverständnisses als Voraussetzung für den Glauben Aufmerksamkeit. Muslimische SchülerInnen sollen erfahren, „[...] wie Gott sich selbst erklärt und offenbart hat (NK 2003: 20)“. Die Richtlinien erarbeiten „Gott (Allah)“ als verbindliches Thema. Dafür orientieren sie sich nicht am Lehrplan des Zentralrats. Hier ist stattdessen eher eine Ähnlichkeit zum *Rahmenplanentwurf für den islamischen Religionsunterricht* des *Instituts für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik* (IPD) feststellbar, für den gerade die Zentralität der Beziehung von Gott und Mensch charakteristisch ist und dessen erste beiden Themenkreise „Allah“ und „Schöpfung“ parallel zu den beiden ersten verbindlichen Themen des niedersächsischen Textes „Gott (Allah)“ und „Gottes Schöpfung“ gelesen werden können.
3. Die Beziehung des Menschen zu Gott ist in den niedersächsischen Richtlinien zuallererst charakterisiert durch die Begriffe Schutz und Leitung, die Gott bietet:

„Sie [die SchülerInnen, I.M.] sollen sich von Gott angenommen fühlen und erkennen, dass Gott den Menschen im Leben und über den Tod hinaus beschützt und begleitet (NK 2003: 14).“

Ein zweiter Themenkomplex zu Gottes Schöpfung thematisiert darüber hinaus den Menschen als Geschöpf, das Verantwortung trägt und verantwortlich ist. Die Beziehung zwischen Gott und Mensch ist auf diese Weise von beiden Seiten her gestaltet.

Neben der Beziehung des Menschen zu Gott bildet die Beziehung der Menschen zueinander die zweite Achse des islamischen Religionsunterrichts. Hierher gehört die Frage, wie die Rahmenrichtlinien muslimische Kinder in Gemeinschaft und Gesellschaft verorten. Welche Aussagen machen sie zu der islamischen Gemeinschaft oder den islamischen Gemeinschaften? Berücksichtigen sie verschiedene islamische Strömungen, also zum Beispiel sunnitische, schiitische und alevitische MuslimInnen sowie verschiedene Rechts- und Theologieschulen? Stellen sie den Islam als Einheit dar oder bilden sie ihn in seinen kulturspezifischen Ausprägungen ab?

Wie die erste Systematik zur Konstruktion von Unterrichtsgegenständen gezeigt hat, definieren die Rahmenrichtlinien den Kern-

bereich der islamischen Religion als bestehend aus 6 Glaubensaus sagen und 5 Säulen. Der Islam erscheint in den 6 Glaubensartikeln als der eine, für alle MuslimInnen gleiche. Zugleich expliziert der niedersächsische Text, dass

„die Muslime [...] sich aber in der Ausgestaltung der fünf Säulen und in deren Umsetzung für das praktische Glaubensleben [unterscheiden] (NK 2003: 5)“.

Die Rahmenrichtlinien definieren das Wissen um die Auslegungs untersciede unter MuslimInnen und die Achtung vor diesen Unterschieden als Unterrichtsziele. Die vom Zentralrat übernommenen Lernbereiche sind zu diesem Zweck durch kleine Korrekturen und Ergänzungen über die sunnitische Orthodoxie hinaus geöffnet worden. So ist aus dem Unterrichtsgegenstand „Die Moschee“ des ZMD-Lehrplans in den niedersächsischen Richtlinien der Gegen stand „Gebets- und Andachtsstätten“ geworden. Auf diese Weise sind alevitische Cem-Häuser einbezogen. Mit der gleichen Absicht wurde für die Themen „Gebet“, „Fasten“, „Sozialabgaben“ und „Pil gerfahrt“ jeweils der Aspekt „Formen und Praktiken bei Sunniten, Schiiten und Aleviten“ hinzu genommen.

Die Vorstellung, dass MuslimInnen eine Lehre teilen und sich hinsichtlich ihrer Glaubenspraxis unterscheiden, ist ein bestimmendes Argument der niedersächsischen Rahmenrichtlinien. Die Entscheidung zur Unterscheidung von Sunna, Schia und Alevitentum ist durchaus bemerkenswert. Muslimisch verantwortete Lehrtexte wie der des *Zentralrats der Muslime in Deutschland*, des *Instituts für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik* oder der *Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGgiÖ)* weisen sämtlich für die Darstellung religiöser Strömungen eine Leerstelle auf. Die HerausgeberInnen dieser Texte haben sich dafür entschieden, die Einheit der Gemeinschaft zu fokussieren, anstatt Unterschieden einen Raum oder gar historische Tiefe und eine politische Dimension zu geben. Dies führt dazu, dass der Islam in den Lehrtexten ohne Kultur und Geschichte bleibt und auf ein wahres Gesicht, eine reine Lehre, reduziert ist.

Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien verorten die Kinder in der muslimischen Gemeinschaft und zugleich in einer ihrer Strömungen, ohne jedoch ihren ethnisch-kulturellen Hintergrund zu berücksichtigen. Mehr noch, der Text zeigt – wie alle mir bekannten Lehrtexte für islamischen Religionsunterricht in Europa – die Tendenz, den Islam zu dekulturieren, ihn von Traditionalismen zu

befreien, mit dem Ziel, ihn zu vereinheitlichen und zu einer Religion in Deutschland zu machen. Die ethnisch begründeten Gemeinschaften, die den lebensweltlichen Hintergrund der meisten SchülerInnen bilden, bleiben zugunsten der religiösen Gemeinschaft außer Acht. Zwar ist neben Freunden, der Klassengemeinschaft und der Gesellschaft als Gemeinschaft von Muslimen und Nichtmuslimen auch die Familie als Unterrichtsinhalt aufgeführt. Ihre ethnische Zugehörigkeit jedoch ist ausgeklammert. Und diese Leerstelle ist zudem normativ-theologisch begründet:

„Sie [die SchülerInnen, I.M.] erfahren, dass die unmittelbare Beziehung des Einzelnen zu Gott das eigentlich Verbindende der Muslime darstellt und dass Hautfarbe, Herkunft und sozialer Status dem gegenüber zurücktreten (NK 2003: 6).“

Den Unterrichtsinhalten wie jedem Argument eines Lehrtextes zugrunde liegen unausgesprochene weil selbstverständliche Grundannahmen über die Ordnung der Welt. Sie der Diskussion zugänglich zu machen ist Aufgabe der rekonstruktiven Analyse. Deshalb lautet die nun folgende Frage, welche grundlegenden Klassifikationen die Rahmenrichtlinien enthalten und welche Logik, also welche Konventionen die Klassifikationen je hervorbringen.

Die Rahmenrichtlinien begründen ein konfessionell organisiertes Unterrichtsfach, das sie aus der Unterscheidung von Wir und Ihr heraus gestalten. Das Wir bezeichnet das muslimische Selbst, das Ihr die nichtmuslimischen Anderen. Analog zu Wir und Ihr steht also das Begriffspaar islamisch und nichtislamisch. Mithilfe dieser Klassifikation wird die eigene Identität charakterisiert und Gemeinschaft gebildet. Die Differenz zum Anderen ist über die Konzepte Toleranz und Respekt organisiert. Die Klassifikation islamisch – nichtislamisch und ihre Analogie muslimisch – nichtmuslimisch wird weiter ausgestaltet durch die Unterscheidung von Mehrheit und Minderheit. Hierzu entwickeln die LehrplanerInnen den Unterrichtsgegenstand „Die Gemeinschaft der Muslime in der Welt – Länder, in denen sie in der Mehrheit/in der Minderheit sind“. Das Eigene ist somit zuallererst dadurch gekennzeichnet, dass es das Islamische und in Deutschland eine Minderheit ist. Nur die Untersuchung der Unterrichtspraxis könnte Hinweise darauf liefern, wie Kinder sich aufstellen, wenn sie in einer Minderheit verortet werden und wie die Anderen aufgestellt sind, wenn sie als Nicht-MuslimInnen, also negativ-defizitär bezeichnet sind.

Die Unterscheidung in islamisch und nichtislamisch zeigt sich im Text vor allem als Gegenüberstellung. Darin wird zuerst das Eigene dargestellt und dann das Andere angehängt. Andere Religionen sind nicht als eigenständige Traditionen dargestellt, sondern immer in Relation zum Eigenen gesetzt. Das Format der Gegenüberstellung dominiert jedoch nicht nur die Darstellung des Islams und anderer Religionen, sondern auch die Darstellung innermuslimischer Differenz. Die Unterscheidung von Wir und Ihr bezieht sich innermuslimisch auf die von SunnitInnen und anderen islamischen Strömungen. Die sunnitische Praxis wird zuerst dargestellt und andere Gemeinschaften mit ihrer jeweiligen Praxis dann als Abweichung von der Regel. Das Verhältnis MuslimInnen – NichtmuslimInnen und das Verhältnis SunnitInnen – andere islamische Strömungen ist spiegelverkehrt angelegt: Sind die MuslimInnen insgesamt in Deutschland in der Minderheit, so sind SunnitInnen innermuslimisch in der Mehrheit. Das Verhältnis der Mehrheit zur Minderheit jedoch ist mehr als ein bloßes Mengenverhältnis. Macht- und Dominanzansprüche auf der einen und defensive Abgrenzung auf der anderen Seite sind in dieser Form der Gegenüberstellung angelegt.

Die Konstruktion von Bildungszielen in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien

Die Analyse der Konstruktion von Unterrichtsgegenständen in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien müsste eigentlich in die Frage münden, auf welche Bildungsziele hin die Unterrichtsgegenstände organisiert sind. Da jedoch der niedersächsische Text versäumt, die Unterrichtsgegenstände zu richten, bleiben sie isoliert von den abstrakt und vorab formulierten Bildungszielen. Die LehrerInnen müssen die Ziele selbstständig auf die Unterrichtsgegenstände anwenden. Als Aufgaben des islamischen Religionsunterrichts werden die Beschäftigung mit existentiellen Fragen und die altersgemäße Auseinandersetzung mit der eigenen Religion, ihrer Tradition und Geschichte genannt (NK 2003: 4).

Schlüsselbegriffe der hier formulierten Aufgaben sind Auseinandersetzung und Beschäftigung. Die Auseinandersetzung lässt das Ergebnis offen. Dazu korreliert die Erziehung zu (religiöser) Mündigkeit und Eigenverantwortlichkeit als übergeordnete Ziele des Schulversuchs. Der Unterricht soll zu Fragen des Glaubens hin-

führen, nicht aber in die Glaubenspraxis einführen oder sie im Unterricht aktualisieren. Der niedersächsische Text unterscheidet hierfür die Ebene der Reflexion vom praktischen Glaubensvollzug. Die Reflexion ist als Schutz gedacht. Die Richtlinien betonen, dass es

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

Anders will der Lehrplan des Zentralrats zum Glauben erziehen. Zu diesem Zweck stellt er für den Lernbereich Koran die folgende Aufgabe:

„Die Wirkung der koranischen Sprache auf Gefühl und Unterbewußtsein des Menschen soll genutzt und gefördert werden durch arabische Rezitationen des Originaltextes (ZMD 1999: 5).“

Der niedersächsische Text formuliert das einschulende Ziel in ein reflektierendes um:

„Um die Wirkung der Sprache des Koran auf das Gefühl und das Gemeinschaftsgefüge von Menschen zu verdeutlichen, kann der Originaltext in arabischer Sprache auszugsweise und exemplarisch dargeboten werden [Hervorhebung I.M.] (NK 2003: 7).“

Die niedersächsischen LehrplanerInnen beschreiben ganz explizit, welche Entwicklung es zu vermeiden gilt, und zwar in folgender Weise:

„Eine blinde Übernahme und unreflektierte Imitation traditioneller Formen der Glaubenspraxis ebenso wie eine fraglose Auseinandersetzung mit den mündlichen und schriftlichen Überlieferungen sollen ausgeschlossen werden (NK 2003: 4).“

Dass die Rahmenrichtlinien dieses Ziel, eher im Wortlaut einer Prävention denn als Bildungsziel formuliert, explizieren, weist darauf hin, dass sie der Problematik eine Schlüsselrolle zusprechen. Von hier aus begründet sich der Fokus auf die reflexive Ebene und das Zurückdrängen der glaubenspraktischen Dimension aus dem Unterricht. Als Methode und didaktisches Prinzip zur Überwindung einer „blinden Übernahme und unreflektierten Imitation“ verstehen

die Rahmenrichtlinien die Korrelation. Als kritische und produktive Wechselbeziehung zwischen Glaubenüberlieferung und Erfahrung des heutigen Menschen soll die Korrelation dafür sorgen, dass die Kinder traditionelle Haltungen – ihrer Eltern – kritisch befragen. Wie aber kann der islamische Religionsunterricht angesichts dieser Aufgabenstellung eine Kontinuität zu den Wissens- und Glaubensbeständen der Elterngeneration oder mindestens einen Anschluss an diese herstellen? Wenn Kinder Teile eines familiären Systems und aus diesem nicht herauszulösen, sondern in diesem zu stärken sind, ist es erforderlich, neben der religiösen auch die ethnische Zugehörigkeit wertzuschätzen. Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts müsste folglich sein, dem Islam nicht nur als Religion, sondern auch als Kultur Raum zu geben, so dass Kinder lernen, die biografischen Erfahrungen der Eltern zu reflektieren und zu würdigen, sich selbst jedoch eine eigene Perspektive zuzugestehen.

Die Literatur zum zeitgenössischen Islam zeigt, dass der Abbruch von Traditionen, die Islamisierung von Wissen und die Interpretation des Islams als Religion globale und nicht auf die Migration beschränkte Phänomene sind. Sie zeigt außerdem, dass sie die Individualisierung vor den Quellen und originelle Interpretationen, aber auch Willkür nach sich ziehen. Die Frage ist, wie sich der Religionsunterricht angesichts dieser Entwicklung verortet: Ob er den ohnehin sich vollziehenden Traditionabbruch und die Individualisierung fördert oder aber die Kinder auch als Teile ihrer kulturellen Systeme wahrnimmt.

Die AutorInnen des niedersächsischen Rahmenplans jedenfalls setzen in ihrem Text die Dekulturation des Islams als Weg zu Modernisierung und Adaption wie auch als Mittel der Individualisierung von Religiosität selbstverständlich voraus. Ich möchte anregen, diese unausgesprochene Selbstverständlichkeit in den Blick zu nehmen, zwei Schritte zurückzutreten und erst einmal zu diskutieren, wie das Verhältnis von Religion und Kultur und das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft in Bezug auf den Islam hier und heute angelegt ist und gestaltet werden kann. Vielleicht kommt diese Diskussion im Rahmen einer Reflexion bisheriger Unterrichtserfahrungen in Gang. Denn hier, im Wissen um die Lebenswelten muslimischer Kinder, liegt für mich der Ausgangspunkt der Diskussion. Die Unterrichtspraxis zeigt, dass interreligiöse, interkulturelle und interethnische Konflikte und Potentiale der SchülerInnen nur analytisch oder normativ zu trennen sind, in

der Wirklichkeit aber dauerhafte Bindungen eingehen: Wenn ein Kind kurdischer Herkunft auch nach drei Jahren Teilnahme am islamischen Religionsunterricht den Wunsch nach einem kurdischen Propheten nicht aufgibt. Oder wenn einem Jungen nicht ausgeredet werden kann, dass es nicht die Deutschen waren, die Muhammad in Mekka bekämpft und verfolgt haben. Alle LehrerInnen berichten von Beispielen hartnäckiger Verknüpfung ethnischer und religiöser Ordnungen.

Die Rahmenrichtlinien haben zunächst einmal die Grundlage dafür geschaffen, dass sich an niedersächsischen Schulen eine Praxis des islamischen Religionsunterrichts etablieren kann. Die zweite Generation der Richtlinientexte wird diese Praxis dann aufgreifen und abbilden müssen.

Lehrpläne für den islamischen und für den alevitischen Religionsunterricht: Ein Feld für die Aushandlung von Sunna, Schia und Alevitentum

IRKA-CHRISTIN MOHR

Die Aushandlung eines Unterrichtsfaches für muslimische Kinder, das sie mit ihren religiösen und kulturellen Wurzeln vertraut macht und auf ihre Lebenssituation in einem deutschen beziehungsweise europäischen Kontext bezogen ist, kreist immer auch um die Frage: Wer sind diese muslimischen Kinder? Die Antwort erscheint zunächst einfach. Muslimische Kinder sind all jene, deren Eltern von sich sagen: Wir sind Muslime. Ausgehend von den juristischen Konventionen zum Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach allerdings gehören zu der Zielgruppe nur jene, deren Eltern in einem islamischen Verein beziehungsweise perspektivisch in einer islamischen Religionsgemeinschaft Mitglied sind. Religionswissenschaftlich begründet schließlich könnte man jene Kinder muslimisch nennen, deren Eltern der Sunna, der Schia oder der Ahmadiya angehören. Für Kinder alevitischer Herkunft hingegen gilt, dass sie aus religionshistorischer Perspektive zwar als muslimisch gelten können. Dennoch ist heute in der religionswissenschaftlichen ähnlich wie in der inneralevitischen Diskussion umstritten, ob das Alevitentum beziehungsweise welche seiner Strömungen als islamisch einzuordnen sind. Ursula Spuler-Stegemann beschreibt die Interdependenz von wissenschaftlicher Einordnung und alevitischer Selbstverortung als Dilemma:

„Streng nach religionswissenschaftlichen Kriterien beurteilt wäre das Alevitentum am ehesten als eine eigenständige synkretistische Religion mit besonderen Bezügen zum Islam zu bewerten. Da aber die heutigen Aleviten sich selbst mehrheitlich als Muslime verstehen und sowohl der türkische Staat als auch die Weltmuslimliga die Aleviten als Muslime gelten lassen, kann ein wissenschaftliches Gutachten sie nicht aus dem Islam ausgrenzen, sondern muss sie als eine eigenständige Gruppe innerhalb des Islam bezeichnen (Spuler-Stegemann 2003: 41).“

Die Frage also, wer die muslimischen Schülerinnen und Schüler sind, und daran anknüpfend, wie der Religionsunterricht zu bezeichnen ist, den der Staat und die Religionsgemeinschaften beziehungsweise islamischen Verbände für diese Kinder aushandeln, erfordert Grenzbestimmungen. Denn das Format des Religionsunterrichts im Sinne von Artikel 7 des Grundgesetzes, so wie es für die öffentliche Schule in Deutschland überwiegend interpretiert wird¹, verlangt nach einer Anordnung und Abgrenzung von Bekennnissen. Für die eingewanderten Religionsgemeinschaften bedeutet dies, dass beispielsweise, wie ein Lehrplaner berichtet, „[d]ie alevitischen Fachkräfte in der Kommission darauf [achten], dass die umstrittenen Interpretationen und Positionen in den Lehrplan aufgenommen werden (Kaplan 2008: 7)“. Um sich abgrenzen und als eigenständig behaupten zu können, müssen *die Muslime* und *die Aleviten* sich zwangsläufig – wie Dursun Tan es formuliert – für die Homogenisierung der Lehre und die Zentralisierung der Organisations- und Machtstrukturen entscheiden (Tan 1999: 82).

Das vorläufige Produkt der Institutionalisierung des Islams in die deutsche Schule hinein ist die Erfindung zweier neuer Schulfächer, des islamischen Religionsunterrichts und des alevitischen Religionsunterrichts. Sie richten ihr Angebot an die zirka 2.1 Millionen SunnitInnen respektive 400.000 bis 600.000 AlevitInnen, die Schätzungen zufolge in Deutschland leben (Spuler-Stegemann 2003: 43).

Der vorliegende Text geht der Frage nach, auf welche Weise Lehrpläne und Bezugstexte für den alevitischen und für den islamischen Religionsunterricht in der Grundschule Gemeinsamkeiten und Un-

1 Ausnahmen sind Hamburg, wo die Nordelbische Kirche und das Land gemeinsam einen multireligiösen, einen Religionsunterricht für alle verantworten, und Bremen, wo für die Grundschule und Sekundarstufe I der biblische Geschichtsunterricht (BGU), für die Sekundarstufe II die Religionskunde für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich ist.

terschiede abbilden beziehungsweise Gemeinschaft herstellen. Die Vorstellungen von Islam beziehungsweise Alevitentum, welche die Texte erkennen lassen, sollen in ihrem religiopolitischen Kontext rekonstruiert werden.

Lehrpläne für den alevitischen Religionsunterricht

Der Lehrplanentwurf für den alevitischen Religionsunterricht, herausgegeben 2001 von der Alevitischen Gemeinde Deutschland (AABF²)

Die Alevitische Gemeinde Deutschland e.V. (AABF) ist mit 74 Mitgliedsgemeinden und insgesamt 20.000 natürlichen Mitgliedern der größte alevitische Dachverband in Deutschland. Michael Kiefer schätzt, dass die AABF insgesamt zirka 100.000 Alevitinnen und Aleviten in Deutschland erreicht, wenn man die Familienangehörigen der Mitglieder in die Rechnung hineinnimmt (Kiefer 2008: 12). Der Dachverband wurde 1992 gegründet und hat sein Profil als „Glaubengemeinschaft im Sinne des Grundgesetzes“ im Prozess zweier Satzungsänderungen herausgebildet. Liest man die Satzungen von 1997 und 2002 im Vergleich, so verortet sich die Alevitische Gemeinde in der früheren Version als eine überparteiliche demokratische Vereinigung, die „für das Zusammenleben der Migranten mit den Einheimischen“ eintritt. Unter den Aufgaben des Dachverbandes ist die Pflege der Religion nicht ausdrücklich aufgeführt. Erst in der Satzung von 2002 versteht sich die AABF als Glaubengemeinschaft (Muckel 2004: 40).

Die Turkologin Krisztina Kehl-Bodrogi stellt das Engagement des Dachverbands für einen alevitischen Religionsunterricht in einen Zusammenhang mit der veränderten öffentlichen Debatte. Bis zur Anerkennung der *Islamischen Föderation Berlin e.V.* (IFB) als Religionsgemeinschaft im Jahr 2000 habe die kulturelle Identität der Einwanderer im Vordergrund gestanden. Erst seit Integration zunehmend unter der Überschrift von Religion verhandelt werde, werde auch das Alevitentum als eine islamische Strömung diskutiert und strebe nach Anerkennung. Vom eigenen Selbstverständnis

2 Die Abkürzung AABF steht für den türkischen Verbandstitel *Almanya Alevi Birlikleri Federasyonu*.

aus werde das Alevitentum zwar immer noch primär als Kultur betrachtet, die auf Demokratie, Humanismus und der Gleichheit von Mann und Frau fußt. Kultur werde dabei in einen Gegensatz zu Religion gestellt, die mit Rückwärtsgerechtetheit, Fundamentalismus und orthodoxem Islam assoziiert werde. Zunehmend jedoch realisieren Alevitinnen und Aleviten, so Kehl-Bodrogi, dass die Religion die einzige Klammer ist, die ihre Gemeinschaft in Deutschland beziehungsweise in Europa zusammenhalten kann, weil diese sich bloß über ihre sozial-ethischen Werte nicht von der europäischen Mehrheitskultur unterscheiden ließe (Kehl-Bodrogi 2001: 9).

Für die von Kehl-Bodrogi vertretene These, dass für die Selbstverortung nicht des Alevitentums insgesamt, wohl aber für die Profilierung der AABF der orthodoxe (sunnitische) Islam und das Alevitentum einander gegenüber gestellt werden, bietet die Selbstdarstellung der Alevitischen Gemeinde weitere Hinweise: Auf ihrer Website charakterisiert sie das Alevitentum als Glaubenssystem, das keinen Platz hat für das „fanatische Scheriatssystem“ und dieses strikt ablehnt. Im Alevitentum werde der Islam anders interpretiert als im Sunnitentum, „in dem starre fanatische Religionsgesetze herrschen (AABF 15.10.2008a)“. Die AABF grenzt das Alevitentum von „Sunnitentum“ und „Schiitentum“ nicht etwa über das Dogma ab. In der Aufzählung von Unterschieden fehlen die Glaubenslehren des Alevitentums vollständig. Die Gegenüberstellung erfolgt zum Einen an der religiösen Praxis: Als zentrale Charakteristika des Alevitentums sind das System der Bestrafung (görgü) und des Einvernehmens (rızalik), die Bedeutung von Musik und Tanz im Gottesdienst, das Fasten zu Muharrem und das Cem-Ritual benannt. Ebenso bedeutsam wie die religiöse Praxis sind für die Abgrenzung von Sunna und Schia die Werte, welche die AABF als zentral für das Alevitentum annimmt und die es als demokratisch qualifiziert: Die Gleichberechtigung von Mann und Frau, die Ablehnung der Polygamie, und schließlich eine Auffassung von Gott, vom Menschen, von anderen Religionen und den schönen Künsten, die durch die Attribute Toleranz und Liebe gekennzeichnet ist.

Auf welche Weise das Selbstverständnis von AlevitInnen als Wertegemeinschaft sich der Verortung in einer religiösen Tradition zur Seite stellen lässt, zeigt Ismail Kaplan, Bildungsbeauftragter und Lehrplaner der AABF, in einem Kommentar zum Lehrplan:

„Da die Aleviten in Anatolien der vorislamischen Kultur weitgehend verbunden blieben und die geschichtliche sowie religiöse Entwicklung ihres Landes maßgeblich beeinflussten, unterscheiden sie sich sowohl von orthodox-islamischen Sunniten als auch von iranischen Schiiten. Auffallend ist vor allem die grundsätzliche Ablehnung der Gewalt, die Gleichstellung von Frauen und Männern in ihren Gemeinden. Daher soll die Eigenständigkeit des Alevitentums auch in der Schule beibehalten werden (Kaplan 2001: 2).“

In dem zitierten Text verortet Kaplan Alevitinnen und Aleviten religiös sowohl in Abgrenzung zur Sunna wie auch zur Schia. Zugleich verortet er sie geografisch in Anatolien und unterscheidet sie auch auf diese Weise von den Schiiten, die er nämlich im Iran lokalisiert. Kaplan entscheidet sich für die Betonung eines anatolischen, nicht eines türkischen Kulturrasms und spricht damit auch die kurdischen Aleviten an. Im Unterschied zu Schiiten und Aleviten gibt er den Sunniten kein Territorium, sondern charakterisiert sie als orthodox-islamisch. Damit legt er nahe, dass Schia und Alevitentum zwar gleichfalls als islamisch, nicht aber als orthodox, sondern vielmehr als heterodox anzusehen sind. Kaplan rekonstruiert das Alevitentum folglich als islamisch und anatolisch wie auch als vorislamisch und anatolisch.

Als Merkmal des Alevitentums hebt Kaplan in einem zweiten Satz die Ablehnung von Gewalt und die Gleichberechtigung der Geschlechter hervor.

Diese Werte spricht er Schiiten und Sunniten zwar nicht direkt ab, doch fallen ihm eben diese Merkmale des Alevitentums besonders ins Auge – er beschreibt sie als „auffallend“. In der öffentlichen Debatte sieht sich der Islam eben hinsichtlich dieser als verbindlich betrachteten demokratischen Standards, der Gewaltfreiheit und der Gleichberechtigung, stark kritisiert. Wenn Kaplan diese Werte in den Vordergrund seiner Darstellung des Alevitentums stellt, dann stellt er es dem Islam sunnitischer Prägung, so wie er die Öffentlichkeit orientiert, gegenüber.

Die Grenzziehung vollzieht sich in der zitierten Passage nicht nur über die Anordnung in Bekenntnisse beziehungsweise Strömungen, die Zuordnung zu Territorien und die Kategorien orthodox und heterodox, sondern zugleich über Werte, die das Alevitentum wie der demokratische Staat zu seinen Fundamenten zählt. Mit seinem zweiten Satz verortet Kaplan die Aleviten in der Logik der Gegenüberstellung von Demokratie, Menschenrechten, Laizismus

und Alevitentum (Kultur) auf der einen und Sunna, Islamismus und Scharia (Religion) auf der anderen Seite.³

Im Zuge ihrer Bemühungen um religiöse Anerkennung ist die AABF im Jahr 2001 mit dem ersten Lehrplan für einen alevitischen Religionsunterricht an die deutsche Öffentlichkeit getreten. Es existiert ein solcher nicht einmal für die Türkei, wo der Staat das Alevitentum nicht wahrnimmt und alevitische Kinder als muslimische Schülerinnen und Schüler am sunnitisch dominierten Unterricht *Din ve Achlâq Dersleri* teilzunehmen verpflichtet sind. Auch in deutschen Schulen sehen alevitische Eltern ihre Kinder seit Jahrzehnten im muttersprachlichen Unterricht einer so genannten Sunnitisierung ausgesetzt. Die im Einverständnis mit der türkischen Regierung eingestellten Lehrerinnen und Lehrer hätten die ihnen anvertrauten alevitischen Schülerinnen und Schüler im Sinne eines sunnitischen Islams missioniert, so heißt es auf der Website der Alevitischen Gemeinde (AABF 15.10.2008b). Die Erfahrung von Ausgrenzung durch die dominante Sunna dient als Motor für die Institutionalisierung des Alevitentums.

Vor dem Hintergrund sunnitischer Dominanz in der deutschen Schule versteht die Alevitische Gemeinde den von ihr herausgegebenen Lehrplan zunächst als Leitfaden für eine Berücksichtigung alevitischer Glaubensinhalte in der öffentlichen Schule. Darüber hinaus ist der Text seit dem Schuljahr 2002/2003 Grundlage für den alevitischen Religionsunterricht an Berliner Grundschulen. Die Einführung des alevitischen Religionsunterrichts in Berlin stellt ein historisches Ereignis dar, insofern als hier zum 1. Mal in der Geschichte des Alevitentums seine Lehre und Kultur in einer öffentlichen Schule unterrichtet wurden.

Der Lehrplan verortet das Alevitentum zunächst als im Hinblick auf die Sunna eigenständige religiöse Tradition. Ein Unterrichtsinhalt lautet: „Allah in anderen Religionen“. Dort stehen in einer Reihung „Allah im Sunnitentum“, „Allah im Christentum (Gott)“, „Allah im Judentum“ und „Allah im Buddhismus“ (AABF 2001: 20). Mit einer Themeneinheit zum alevitischen Dogma „Allah-Muhammed-Ali“ will der Lehrplan

„auf die Fragen des Streites um die Prophetennachfolge ein[zugehen und mit den Schülern die Hintergründe der Aufteilung der islamischen

3 Zur Bezugnahme alevitischer Diskurse auf als universell kategorisierte Werte vgl. Dressler 2002: 189.

Glaubensgemeinschaft in einzelne Strömungen [zu] erörtern (AABF 2001: 23)."

Die nachprophetische Geschichte des Islams, die in den Rahmenplänen für einen islamischen Religionsunterricht in der Grundschule regelmäßig unberücksichtigt bleibt, ist in dem Text der Alevitischen Gemeinde zugleich Teil der historischen Wurzeln des Alevitentums wie Teil der Legende und als solche zentral für das Verständnis der alevitischen Glaubenslehre. Mit der Lehre vom „Einssein“ in Allah-Muhammed-Ali begründet der Lehrplan das Alevitentum zunächst als eigenständige religiöse Lehre. Darüber hinaus ist ihm aber außerdem ein Platz als „Strömung“ innerhalb des Islams oder sogar als Äquivalent zu den islamischen Rechtsschulen sicher (AABF 2001: 22). Der Text stellt das Alevitentum zwar als Teil des historischen Islams dar, doch als in mancher Hinsicht in Opposition zum Islam als Normengefüge stehend. Im Unterricht sei zu verdeutlichen, so ein Hinweis im Lehrplan, dass, obwohl „Bildnisse von Menschen im Islam verboten sind, trotzdem Bildnisse von Ali im Alevitentum existieren, welche einen Ehrenplatz in der Wohnung bekommen (AABF 2001: 22).“

Der Lehrplan zeigt das Orientierungsmuster der AABF, sich für die Verortung des Alevitentums regelmäßig auf den Islam, aber auch auf die Sunna zu beziehen, sogar in den Unterrichtsinhalten über die „Grundpfeiler des Alevitentums“, die

„üç sünnet (die drei Gesetze der Sunna), yedi farz (die sieben Vorschriften), dört kapı (die vier Tore), und kirk makam (die vierzig Pflichten) (AABF 2001: 30f).“

Für die Darstellung der alevitischen Lehre beziehen sich die LehrplanerInnen auf *Das Gebot* (Buyruk) in der Bearbeitung von Mehmet F. Bozkurt. In dieser historischen Satzung der Aleviten werden auch die 3+7+4+40 erläutert, allerdings stehen die Pfeiler hier in einer anderen Reihenfolge als im Lehrplan. Zunächst führt der Text die 4 Tore mit ihren 40 Stationen ein. Die 4+40 beschreiben den mystischen Weg zur Vervollkommnung: „Dies sind die Regeln unseres Weges. Die Gläubigen müssen sie einhalten (Bozkurt 1988: 97).“ Die vier Tore: das Tor des islamischen Gesetzes, das Tor des mystischen Pfades, das Tor der Erkenntnis und das Tor der Wahrheit, werden im Buyruk als die vier Grundprinzipien des Alevitentums beschrieben. Der Text führt den Glauben an die vier Tore auf den Schama-

nismus und seine „vierfältigen Glaubensvorstellungen“ zurück: auf die vier Elemente und die vier Richtungen: Osten, Westen, Norden und Süden, denen vier Farben und vier Gottheiten zugeordnet seien (Bozkurt 1988: 205). Aus den 4+40 erst erschließen sich die *drei* Verhaltensregeln und die *sieben* Pflichten. Die drei Weisungen gelten für die Beziehung des Gläubigen zu Gott, Muhammad und Ali:

„Die erste Verhaltensregel bezieht sich auf Gott. Die Gläubigen müssen den Namen Gottes ständig im Munde führen und die Liebe zu ihm im Herzen bewahren. Die zweite bezieht sich auf Muhammad. Sie fordert von jedermann, Haß, Arroganz und Feindschaft aus dem Herzen zu verbannen und in Harmonie mit der Umgebung zu leben. Die dritte bezieht sich auf Ali. Sie schreibt vor, sich freiwillig und von ganzem Herzen dem Weg Muhammad-Alis anzuvertrauen (Bozkurt 1988: 98).“

Die Formel der 4+40+3+7, so wie sie aus dem Buyruk hervortritt, gibt dem Alevitentum die Struktur eines Ordens, und tatsächlich führt der Text seinen eigenen Ursprung auf die Satzung des Klosters von Ardebil zurück (Bozkurt 1988: 12). Allein vor diesem Hintergrund sind auch die *sieben* Pflichten für die Mitglieder der Gemeinschaft zu verstehen. Der Text verpflichtet jeden „Schüler“ oder „Sufi“, sich sieben Personen mit bestimmten Funktionen zu erwählen: Einen Gefährten, einen Erzieher, einen Leiter und einen geistigen Führer, außerdem einen Vertrauten, einen Seelenverwandten und einen Gefährten des Vierten Tore. „Ohne sie darf ein Sufi die Versammlung nicht betreten (Bozkurt 1988: 99).“

Mit Sicherheit sind die 4+40+3+7 in der dem *Gebot* folgenden Darstellung nicht geeignet, um sie Kindern als „Grundpfeiler“ des Alevitentums zu vermitteln. Aber womöglich haben sie eher die Funktion, das Alevitentum zu strukturieren. Sie fassen die Lehre in der Formel der 4+40+3+7 zusammen und lassen sich der sunnitischen Formel der 5+6, also den 5 Säulen und 6 Glaubensartikeln gegenüber stellen. Umso überraschender ist, dass der Lehrplan der AABF die alevitischen Grundpfeiler als „Glaubensgrundregeln des Islam“ einordnet. Auf meine Bitte, die Charakterisierung der 4+40+3+7 als islamisch näher zu erläutern, antwortete mir der Autor des Lehrplans, Ismail Kaplan in einer Email:

„Wenn die Aleviten als Muslime bezeichnet werden und wenn sich manche Aleviten als wahre Muslime bezeichnen, dann betrachtet diese Gruppe die alevitischen Grundpfeiler als islamisch. Ausgehend von

der Annahme, dass die Bezeichnung des Alevitentums als „echter Islam“ von sunnitischen Muslimen als Beleidigung verstanden werden könnte, beschreibe ich mich als „Alevit“, nicht als echter Muslim oder alevitischer Muslim. Aus dieser Haltung heraus würde ich die alevitische Regel nicht als „muslimische Regel“ bezeichnen (Kaplan 13.11.2008).“

2008 also verzichtet Kaplan auf die Einordnung der 4+40+3+7 als islamisch, die er 2001 (noch) vorgenommen hat. Dass er aus Rücksicht auf die Gefühle sunnitischer Muslime auf das Attribut „islamisch“ verzichtet, verdeutlicht, dass dieses für die Verortung des Alevitentums als religiöse Tradition nicht mehr von zentraler Bedeutung ist und dass Aleviten gegenüber Sunniten nicht mehr als Opfer aufgestellt, sondern in eine gestaltende, also durchaus machtvolle Position gerückt werden.

Die Alevitische Gemeinde bezieht sich in ihrem Lehrplan zwar auf das „Sunnitentum“, Gemeinsamkeiten mit der schiitischen Lehre wie beispielweise hinsichtlich der Bedeutung von Kerbala als Schlüssel zur Legende sind jedoch nicht angesprochen. Die fehlende Bezugnahme auf die Schia mag auch darauf zurückzuführen sein, dass Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Abgrenzungen zwischen Sunna und Alevitentum verhandelt werden. Sie sind es, die einander in der Türkei historisch gegenüber stehen. Und wenn Ismail Kaplan heute das Glaubensbekenntnis als Grundlage für muslimische Gemeinschaftsbildung anbietet, dann ist es die so genannte sunnitisch-orthodoxe Seite, die diese Hand zurückweist:

„Gemäßigte Vertreter des Islam sehen das Glaubensbekenntnis „Ich bezeuge, dass es keinen Gott außer Allah gibt und Muhammed ist sein Prophet“ als hinreichend verbindlich für alle Muslime an. Nach diesem Verständnis ist jeder ein Muslim, der das Glaubensbekenntnis vor zwei Zeugen ausspricht. Dagegen stempeln die Vertreter sunnitisch-orthodoxer Gruppen Personen und Gruppen als nicht islamisch ab, die die vorgeschrriebenen Interpretationen der Werte und Normen des Koran und der authentischen Sunna ganz oder teilweise nicht erfüllen. Somit werden die alevitischen Glaubensinhalte von diesen Gruppen als nicht-islamisch zurückgewiesen, obwohl nach der Glaubensfreiheit jeder Mensch und jede Gruppe das Recht hat, sich selbst zu definieren und dies nach außen auszudrücken (Kaplan 2004: 27).“

Die Handreichung *Das Alevitentum. Materialien für den Unterricht* herausgegeben 2002 vom nordrhein-westfälischen Landesinstitut für Schule (LfS) in Zusammenarbeit mit der Alevitischen Gemeinde in Deutschland (AABF)

Ein wichtiges Dokument im Prozess der Definition von Alevitentum und auf dem Weg zum alevitischen Religionsunterricht ist die Publikation des nordrhein-westfälischen Landesinstituts für Schule aus dem Jahr 2002. Mit der Handreichung zum Alevitentum hat der Staat die AABF zu einer Selbstverortung und Profilierung des eigenen Bekenntnisses auch gegenüber dem Islam herausgefordert, um in diesem Prozess zu klären, ob die Öffnung der Islamkunde über den sunnitischen Islam hinaus für die alevitische Lehre, die Gestaltung eines gemeinsamen Religionsunterrichts für sunnitische und alevitische Kinder also, gelingen kann. Im Text erklärt das Landesinstitut für Schule:

„Dieser Unterricht [die Islamkunde, Anmerkung I.M.] folgt zur Zeit der sunnitischen Glaubensrichtung und berücksichtigt alevitische Glaubensinhalte nur am Rande. Die hier vorgelegte Schrift soll eine Diskussion in Gang bringen, ob ein integrierter sunnitisch-alevitischer Religionsunterricht möglich ist oder ob es getrennten Unterricht geben sollte (LfS 2002: 36).“

Die Alevitische Gemeinde nimmt zu dieser Frage in der Handreichung wie folgt Stellung:

„Das Alevitentum kann mit jeder Glaubensrichtung zusammenwirken. [...] Wenn ich die Frage nach gemeinsamem Unterricht mit den Sunniten an diese weiterreiche, so tue ich dies vor dem Hintergrund der Religionsgeschichte des Islams. Der normale sunnitische Gläubige kennt das Alevitentum überhaupt nicht. Tausend Jahre kannten sie authentisch nur ihre eigene Glaubensrichtung. Deshalb fragen wir, ob sie bereit sind, flexibel auf uns zuzugehen und sich mit uns über gemeinsame Erziehungsziele zu verständigen (LfS 2002: 19f).“

Ursprünglich an Lehrende der Islamkunde gerichtet, wurde die Handreichung auf Wunsch der Alevitischen Gemeinde nach ihrer Fertigstellung zurückgehalten, weil sie nicht die Zustimmung der Mitglieder fand. Stattdessen entzündete der Text in der Alevitischen Gemeinde eine Diskussion über das eigene Selbstverständnis, die

schließlich in die Entscheidung des Landes Nordrhein-Westfalen mündete, alevitischen Religionsunterricht einzuführen.

Den Kern der Handreichung bildet ein Interview mit Faysal Ilhan, vormals Vorstandsmitglied der AABF, der das Alevitentum innerhalb des Islams verortet:

„Das Alevitentum versteht sich daher als eine Glaubensrichtung, die im Garten des Islams zu Hause ist [...] (LfS 2002: 5).“

Ilhan spricht von einem „Islam alevitischer Interpretation“. Mehr noch glaubten die Aleviten, „dass sie den wahren Islam weitergegeben haben und bis heute weitergeben (LfS 2002: 6)“. Unter Aleviten besteht zwar keineswegs Einigkeit darüber, ob das Alevitentum innerhalb oder außerhalb des Islams aufgestellt ist (Kaplan 2004: 29-32). Ilhan jedoch stützt in der Handreichung das von ihm als traditionell bezeichnete Argument, dass der Unterschied zwischen Sunna und Alevitentum lediglich in der Auslegung der 5 Säulen liege. Die Sunnitzen legten Wert auf die Form der Glaubenspraxis und die Aleviten auf ihren Sinn. In dem verschriftlichten Gespräch deutet er das gemeinsame Gebet im Cem als namaz (rituelles Gebet) der Aleviten und die zakāt interpretiert er alevitisch wie folgt:

„Wir nehmen die *zakat* ganz anders wahr als die Sunnitzen: nicht als Institution, sondern als Teilen unter Weggefährten [...] [Hervorhebung im Original] (LfS 2002: 10f).“

Die Handreichung ist ein Produkt der Kommunikation der Alevitischen Gemeinde mit dem Staat. In der Arbeitsgruppe entstand, vorerst probeweise, ein Profil des Alevitentums, das auf den deutschen Kontext bezogen ist. Im Unterschied zu Kaplan, der in seinem Kommentar zum Lehrplan der AABF 2001 das Alevitentum als „anatolische Religion“ einordnet, definiert Ilhan ein Jahr später in der Handreichung das Alevitentum als eine dezentrale geistige Strömung. Er sagt:

„Wir gehen heute sogar davon aus, dass das Alevitentum durch seine Realisierung in Deutschland und Westeuropa eine neue Konkretisierung erfahren wird. Kennzeichen des Alevitentums ist seine dezentrale geistige und religiöse Selbststeuerung. Kein Alevit aus Anatolien käme darauf, die von der eigenen religiösen Praxis abweichende Realisierung des Alevitentums im Balkan als Abweichung vom Alevitentum zu bezeichnen

oder gar zu kritisieren. Es gibt deshalb auch keine Kritik an der Entwicklung in Deutschland (LfS 2002: 13).“

Mit der Handreichung ist die Alevitische Gemeinde nicht nur zu einer Positionierung gegenüber der Sunna aufgefordert. Im Gespräch erfragt das Landesinstitut auch die alevitische Haltung zu den Trauerritualen der Schiiten aus Anlass des Gedenkens an die Ermordung von Hussein, des Enkels von Muhammad, in Kerbala, „ist doch Kerbala nicht nur für die Schiiten, sondern auch für Aleviten ein wichtiges Zentrum ihrer Glaubenstradition (LfS 2002: 52)“. In ihrer Antwort betont die AABF nicht gemeinsame Bedeutungsgehalte, sondern konzentriert sich auf die Differenz in den schiitischen und alevitischen Trauerriten:

„Aufgrund dieses progressiven Verständnisses von Kerbala unterscheiden wir Aleviten uns gewaltig von den Schiiten: Wir symbolisieren den Mord an Hussein nicht durch Blut, sondern durch das Gegenteil, durch rituell zum Ausdruck gebrachte „Nichtverletzung“ irgend eines Körpers; nicht einmal Tiere dürfen in diesem Ritus verletzt werden und kein Ast darf vom Baum gebrochen werden. [...] Der schiitische Ritus ist ein Bußritus, in dem das Schreckliche des Geschehens wiederholt wird, der alevitische ist dagegen ein Ritus der konstruktiven Konsequenz aus dem Geschehen (LfS 2002: 54f).“

Die Darstellung des Alevitentums ist in der Handreichung durch seine Abgrenzung vom sunnitischen und schiitischen Islam bestimmt, die regelmäßig auch mit einer Bewertung, als progressiv versus rückständig beziehungsweise als wahr versus verfälscht, einhergeht. Alevit/in zu sein bedeutet in dieser Lesart nicht nur, progressiv zu sein, sondern auch, dem wahren Islam zu folgen.

Der Lehrplan Alevitischer Religionsunterricht für die Grundschule, herausgegeben 2008 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung (MfSW) in Nordrhein-Westfalen

Im Zuge der durch die Handreichung forcierten Diskussion um das Verhältnis von Alevitentum und Islam haben die Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Hessen und Bayern 2002 bei Ursula Spuler-Stegemann ein religionswissenschaftliches und 2003 bei Stefan Muckel ein rechtswissenschaftliches Gutach-

ten in Auftrag gegeben, um zu klären, ob das Alevitentum ein eigenständiges Bekenntnis darstellt (Spuler-Stegemann 2003; Muckel 2004). Auf der Grundlage dieser Gutachten, die der AABF bescheinigen, die Voraussetzungen einer Religionsgemeinschaft im Sinne des Grundgesetzes zu erfüllen, findet seit dem Schuljahr 2006/2007 in Baden-Württemberg an zwei Grundschulen, seit Beginn des Schuljahres 2008/2009 in Nordrhein-Westfalen an zehn und in Hessen an drei Grundschulen alevitischer Religionsunterricht statt.

Für den Unterricht in Nordrhein-Westfalen wie in Baden-Württemberg, aber auch für den von Hessen und Bayern angestrebten alevitischen Religionsunterricht, ist ein einziger Text grundlegend, nämlich der Lehrplan für den alevitischen Religionsunterricht, den das Land Nordrhein-Westfalen 2008 herausgegeben hat. Er beruht auf dem in Soest entwickelten Format für Religionsunterricht und füllt dieses nach alevitischem Verständnis.

Der Text greift die beiden Reihungen, die bereits aus dem Lehrplan der AABF bekannt sind, auf: Die erste Reihung stellt die Kategorien „alevitisch“, „sunnitisch“ und „schiitisch“ nebeneinander. In der zweiten Reihung gruppieren der Lehrplan die Ordnungsbegriffe „Muslim“ beziehungsweise „Islam“ zum Christentum und Judentum, so beispielsweise in Aufzählungen wie „Muslime, Christen, Juden – Projekt: Vergleich der religiösen Feste“ oder in dem Themenfeld „Darüber sprechen, worin sich die verschiedenen Religionen unterscheiden (Islam, Christentum, Judentum) und worin sie sich gleichen“ (MfSW 2008: 57; 54). Diese Fundstellen belegen, dass das Format „Muslim“ als Oberbegriff für Aleviten, Sunnitern und Schiiten Verwendung findet, ähnlich wie das Format „Christ“ für verschiedene christliche Konfessionen steht.⁴ Der Islam ist hier nicht wie im Lehrplan der AABF als sunnitisches beziehungsweise orthodoxes Normengefüge verstanden, zu dem sich das Alevitentum mal in Übereinstimmung, mal in Widerspruch befindet. Der Islam wird auch nicht als wahrer (alevitischer) Islam vereinnahmt. Im nordrhein-westfälischen Lehrplan ist der Islam vielmehr das formale Dach für drei nebeneinander stehende, gleichwertige Strömungen. Sie füllen aus, was je unter Islam verstanden werden kann.

4 So steht das Islamische für das Gemeinsame von mindestens zwei der drei Strömungen. Ein Beispiel dafür bietet die Aufzählung unterschiedlicher Riten bezüglich der Zubereitung von Speisen beim „Iftar (isl.)“, beim „Pessah (jüd.)“, beim „Aschure (sunnitisch)“, oder beim „Nevroz-Lokma (alev.)“ (MfSW 2008: 57).

Das Alevitentum steht zwar „als geistig-religiöse und auch religiös-praktische Opposition“ der Sunna gegenüber, nicht aber dem Islam an sich (MfSW 2008: 10). Der Islam wird weder mit dem sunnitischen Islam noch, als Reaktion, mit dem Alevitentum identifiziert.

Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht beziehungsweise die Islamkunde

Die alevitischen Kinder sind gegenüber den sunnitischen Kindern in der Minderheit, in der deutschen Schule ebenso wie in der türkischen. Hierin liegt womöglich ein Grund dafür, dass sich die Lehrpläne für den alevitischen Religionsunterricht wohl mit der Sunna als der den Islam dominierenden Strömung auseinander setzen, die grundlegenden Texte für den islamischen Religionsunterricht hingegen, mindestens diejenigen für die Grundschule, das Alevitentum in der Regel weder berücksichtigen noch sich von ihm distanzieren. In den allermeisten Lehrplänen ist nicht einmal das Attribut „alevitisch“ als Bezeichnung einer islamischen Richtung auffindbar. Die fehlende Bezugnahme bedeutet jedoch nicht, dass die sunnitische Mehrheit das Alevitentum außerhalb des Islams verortet. Markus Dressler beobachtet für die Türkei, dass die Aleviten „von Teilen des traditionalistischen und des modernistischen islamischen Lagers als Häretiker gebrandmarkt werden“. Dies zeige, dass „sie auch von ihren Gegnern dem islamischen Deutungskontext zugeordnet werden (Dressler 2002: 190f).“ Ursula Spuler-Stegemann weist darauf hin, dass sowohl der türkische Staat als auch die Weltmuslimliga die Aleviten als Muslime gelten lassen, sie also nicht wie die Ahmadiya außerhalb des Islams aufgestellt werden (Spuler-Stegemann 2003: 41).

Grundsätzlich ist für die in Deutschland entwickelten Lehrpläne für einen islamischen Religionsunterricht in der Grundschule charakteristisch, dass sie die theologische und rituell-praktische Vielfalt islamischen Lebens aussparen. Vielfalt kommt tatsächlich nur als Brauchtum zur Sprache. In dieser Form wird sie als die Kohäsion der Gemeinschaft nicht gefährdend wahrgenommen. Hinsichtlich der religiösen Vielfalt hingegen herrscht großes Schweigen, mit Ausnahme einiger weniger Lehrpläne, die im Folgenden Beachtung finden.

Der Lehrplan Islamkunde in deutscher Sprache für die Grundschule, herausgegeben 2006 vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Schule und Weiterbildung (MfSW)

Nordrhein-Westfalen hat 2006 den *Lehrplan Islamkunde in deutscher Sprache* für die Grundschule veröffentlicht. Der Text löst seinen Vorgänger aus den 1980er Jahren ab. Er gehört neben den niedersächsischen *Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“* von 2003 und dem *Lehrplan Islamunterricht* aus Schleswig-Holstein von 2007 zu den ersten deutschsprachigen Lehrtexten für einen Islamunterricht in der Grundschule, die von der Mehrheit des sunnitischen Islams ausgehend die Minderheiten in den Blick nehmen. Diese Öffnung mag dadurch begünstigt worden sein, dass in der Islamkunde, in Nordrhein-Westfalen wie in Schleswig-Holstein, in der Zielbestimmung des Unterrichts die Beheimatung in einer religiösen Tradition hinter die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen zurücktritt. Unter den Lehrplänen für einen an Verkündigung orientierten islamischen Religionsunterricht hingegen ist der niedersächsische Text der einzige, der den Versuch unternimmt, verschiedene islamische Strömungen abzubilden.

Zunächst einmal jedoch orientieren sich die Lehrpläne für die Aufstellung ihres Gegenstands, des Islams, sämtlich am Christentum und am Judentum, nicht etwa am Alevitentum oder an islamischen Strömungen insgesamt. Der nordrhein-westfälische Lehrplan für Islamkunde stellt hierfür die Formate „islamisch“ beziehungsweise „muslimisch“ in eine Reihung mit dem Christlichen und dem Jüdischen. Im Unterschied dazu braucht der Lehrplan für den alevitischen Religionsunterricht den sunnitischen Islam als dominante Mehrheit für die Abgrenzung und Aufstellung des Alevitentums als Religion. Die Blickrichtung der Aleviten auf die Sunnitene wie diejenige der Sunnitene auf die Christen beziehungsweise Juden, die in den Lehrplänen abgebildet ist, spiegelt sich in den Erfahrungen mit Ab- und Ausgrenzung, die ein Alevit und eine Sunnitin (in Deutschland) machen. Die Dokumentation einer Dialogveranstaltung mit alevitischen und sunnitischen Jugendlichen durch die AABF bringt die Verschiedenheit wie die Parallelität der Erfahrungen zum Vorschein. So äußerten die alevitischen Jugendlichen, dass sie keine negativen Erfahrungen mit der deutschen Gesellschaft gemacht hätten. Wohl aber „seien sie bei ihren sunnitischen Mit-

menschen oft auf Vorurteile gestoßen, sobald sie ihre alevitische Identität in der Arbeit oder im Bekanntenkreis bekannt gegeben hätten (Öztürk/Kaplan 2006: 42)“. Von ähnlichen Erfahrungen der Ablehnung berichten sunnitische Jugendliche mit der deutschen Gesellschaft. Die Lehrpläne für den islamischen und alevitischen Religionsunterricht im Vergleich gelesen zeigen, dass die Auseinandersetzung um Anerkennung mit demjenigen Partner gesucht wird, der sie verweigert beziehungsweise der die Deutungsmacht besitzt. Es bedeutet eine enorme Emanzipationsbewegung, wenn LehrplanerInnen (oder Jugendliche) sich für ihre Selbstverortung aus dieser geprägten und prägsamen Gegenüberstellung lösen und sich neu positionieren.

Die Öffnung der Islamkunde für die muslimische Pluralität ist niedergelegt in der Aufforderung, die konfessionellen Orientierungen innerhalb der islamischen Religion im Unterricht abzubilden, was eine „Hinführung der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten konfessionell gebundenen Islamverständnis aus[schließt] (MfSW 2006: 6)“. Der Text führt weiter aus, dass es im Unterricht mit einem tolerierenden Respekt gegenüber diesen Pluralitäten nicht getan sei, sondern ihre Thematisierung verbindlich vorgegeben werde (MfSW 2006: 6). Hiermit setzt der Lehrplan den innermuslimischen Dialog auf die Agenda. Allerdings legt derselbe Text ein paar Seiten später fest, dass der Unterricht „hauptsächlich aus der Perspektive des *sunnitischen* Islams erteilt [Hervorhebung im Text]“ wird. Weiter heißt es:

„Je nach Zusammensetzung der Lerngruppen werden auch die *schiitischen* und dort, wo kein eigenständiger Religionsunterricht für Aleviten angeboten werden kann, die *alevitischen* Perspektiven einbezogen [Hervorhebungen im Text] (MfSW 2006: 12).“

Die islamische religiöse Vielfalt ist folglich im Unterricht nur insofern abzubilden, als die Schülerinnen und Schüler sie als persönlichen Hintergrund und „herkunftsspezifische Erfahrung“ mitbringen (MfSW 2006: 12). Die sunnitische Perspektive des Lehrplans schließlich belegen auch die thematischen Einheiten, die von wenigen Ausnahmen⁵ abgesehen den Islam von der Mehrheit der Mus-

5 Teil der thematischen Einheit „Id al-fitr – das Fest des Fastenbrechens“ ist z. B. „über das Fasten bei den Schiiten, bei den Aleviten, den Christen und den Juden [zu] sprechen (MfSW 2006: 45)“.

liminnen und Muslime in Deutschland ausgehend als sunnitische Glaubenslehre und -praxis organisieren. So ist zum Beispiel in die thematische Einheit „Fatima und Ali – und die Familie des Propheten“ die Bedeutung Alis und der ahl al-bait für die Schia und das Alevitentum nicht aufgenommen (MfSW 2006: 44). Die Entstehungsgeschichte von Schia und Sunna beziehungsweise eine Darstellung der alevitischen Glaubensgemeinschaft steht in Nordrhein-Westfalen erst in der Sekundarstufe I für muslimische Kinder auf dem Lehrplan (MfSW 2007: 62, 73, 82).

**Der Lehrplan Grundschule Islamunterricht,
herausgegeben 2007 vom Ministerium für Bildung und
Frauen des Landes Schleswig-Holstein**

2006 hat das Land Schleswig-Holstein entschieden, Islamunterricht als staatlich verantwortete Islamkunde an ausgewählten Grundschulen einzuführen. Die Architekten des neuen Faches haben sich dafür an zwei Vorbildern orientiert: an den niedersächsischen *Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „islamischer Religionsunterricht“* von 2003 und am nordrhein-westfälischen Lehrplan für Islamkunde.

Das Land Niedersachsen hatte 2002 die in der *Schura Niedersachsen e.V.* organisierten sunnitischen und schiitischen Vereine, die *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion* (DITIB) und die AABF an einen Runden Tisch gebeten, mit dem Ziel, einen gemeinsamen, einen multikonfessionellen islamischen Religionsunterricht im Schulversuch auf den Weg zu bringen. Doch hat die AABF bereits ein Jahr später beim Land einen Antrag auf Einführung von alevitischem Religionsunterricht gestellt, da der Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht „das Alevitentum nicht bzw. nicht ausreichend behandelt (AABF 15.10.2008b)“. Aus den Rahmenrichtlinien sind die Gründe für das Misslingen des gemeinsamen islamischen Projekts bereits herauszulesen. Denn als Vorlage für seine Richtlinien griff das Land auf den ersten in Deutschland veröffentlichten Rahmenplan für islamischen Religionsunterricht aus muslimischer Feder, nämlich auf den 1999 vom *Zentralrat der Muslime in Deutschland* (ZMD) herausgegebenen *Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht* zurück. Der Lehrtext des Zentralrats setzt den Islam mit der dominanten sunnitischen Strömung gleich, allerdings ohne diese Entscheidung zu explizieren oder zu begründen. Seiner Vorlage folgend definieren auch die niedersächsischen Rahmenrichtlinien die 6 Glaubensaussagen und 5 Säulen als Kernbereich

der islamischen Religion. Der Islam erscheint in den 6 Glaubensartikeln als der eine, für alle Musliminnen und Muslime gleiche. Zugleich expliziert der niedersächsische Text, dass

„die Muslime [...] sich aber in der Ausgestaltung der fünf Säulen und in deren Umsetzung für das praktische Glaubensleben [unterscheiden] (NK 2003: 5).“

Mit der als islamisch definierten Formel der 6+5 folgen die Rahmenrichtlinien zunächst der vom Zentralrat übernommenen sunnitischen Perspektive. Die Annahme, dass Musliminnen und Muslime eine Lehre teilen, ergänzt das Kultusministerium um den Zusatz, dass Unterschiede hinsichtlich der Glaubenspraxis bestehen, und verbindet diese mit dem Ziel, den Kindern das Wissen um die Auslegungsunterschiede unter Musliminnen und Muslimen und die Achtung vor diesen Unterschieden zu vermitteln (NK 2003: 7). Zu diesem Zweck sind die vom Lehrplan des Zentralrats übernommenen Lernbereiche durch kleine Korrekturen und Ergänzungen über den sunnitischen Islam hinaus geöffnet worden. So ist aus dem Unterrichtsgegenstand „Moschee“ in den niedersächsischen Richtlinien der Gegenstand „Gebets- und Andachtsstätten“ geworden (NK 2003: 9, 23). Auf diese Weise sind alevitische Cem-Häuser einbezogen. Mit der gleichen Absicht wurde für die Themen „Gebet“, „Fassten“, „Sozialabgaben“ und „Pilgerfahrt“ jeweils der Aspekt „Formen und Praktiken bei Sunniten, Schiiten und Aleviten“ hinzugenommen (NK 2003: 8f).

Die in den 6 Glaubensartikeln zusammengefasste gemeinsame Lehre wie auch die Unterschiede, die in den Rahmenrichtlinien auf solche zwischen „Formen und Praktiken“ beziehungsweise auf „Bräuche“ der Sunniten, Schiiten und Aleviten reduziert werden, stellen sich aus der Perspektive der AABF mindestens seit dem Scheitern der Handreichung 2002 anders dar (NK 2003: 30). Das Argument, dass Sunna und Alevitentum sich lediglich hinsichtlich der Interpretation der 5 Säulen unterscheiden, ist in den Mitgliedsgemeinden der AABF offensichtlich nicht (mehr) mehrheitsfähig.

Schleswig-Holstein hat für seine Islamkunde zwar den niedersächsischen Lehrplan übernommen, jedoch, die Reaktion der Alevitischen Gemeinde vor Augen, den Lehrplan des Zentralrats in der Überarbeitung durch das niedersächsische Kultusministerium noch einmal modifiziert. Mithilfe einer Formulierung aus dem nordrhein-westfälischen Lehrplan für Islamkunde wurde zunächst

die Aufgabenstellung des schleswig-holsteinischen Faches mit Blick auf die Vielfalt muslimischer Glaubensäußerungen justiert. Auch der Islamunterricht nämlich soll wie die Islamkunde in Nordrhein-Westfalen

„die Vielfalt der religiösen Orientierungen im Unterricht ab[zu]bilden. Das schließt eine Hinführung der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten konfessionell gebundenen Islamverständnis aus. Die Pluralität der Glaubensorientierungen innerhalb des Islams muss ebenso respektiert werden wie die Pluralität der religiösen Anschauungen insgesamt (MfBF 2007: 4f; MfSW 2006: 6).“

Um die Pluralität der Perspektiven abzubilden, so haben die schleswig-holsteinischen LehrplanerInnen entschieden, muss die in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien randständige Berücksichtigung religiöser Vielfalt als Brauchtum auf eine grundsätzliche Anerkennung von Differenz in der religiösen Lehre ausgedehnt werden. Der Lehrplan unterscheidet deshalb die fünf Säulen als „wesentliche Glaubensaussagen sunnitischen und schiitischen Islams“ von den „wesentlichen Aspekten des Glaubens für alevitische Muslime“. Als solche sind Glaubensaussagen wie der „Glaube an das Einssein von Gott, Muhammad und Ali“ neben Elementen religiöser Praxis wie das „Fasten im Monat Muharram“ gestellt (MfBF 2007: 8, 22ff).

Dennoch gibt auch der schleswig-holsteinische Text die Konstruktion der sechs Glaubensartikel als „Grundlagen des Islam“ nicht auf, sondern fügt die alevitische Lehre gleichsam als Baustein in den fertigen Kanon ein. Auf der Ebene der Unterrichtsgegenstände wird „der Glaube an das Einssein von Gott, Muhammad und Ali“ als Grundlage des Alevitentums und „der Glaube an den einen Gott“ als einer der sechs islamischen Glaubensartikel verhandelt (MfBF 2007: 26, 28). Anstatt grundsätzlich den Glauben an Gott und ebenso jedes anderen Themas des Lehrplans aus verschiedenen Perspektiven: einzelner Gläubiger oder muslimischer Gemeinschaften, zu betrachten, bleibt das Alevitentum als eine besondere Lesart des Islams unverbunden.

Die vom Zentralrat angelegte Perspektive des Lehrplans auf eine Wahrheit ist auch von der schleswig-holsteinischen Überarbeitung unberührt.

Der Prozess der Aushandlung von Islam, Sunna und Alevitentum in Lehrplänen zwischen 2001 und 2008

Wenn der Islamunterricht, sei er nun als Religionskunde oder als Religionsunterricht angelegt, in der Praxis die sunnitische Tradition abbildet, trägt dies zunächst einmal dem Umstand Rechnung, dass die allermeisten muslimischen Schülerinnen und Schüler beziehungsweise ihre Eltern der Sunna folgen, und dem Religionsunterricht in der Grundschule gemäß der deutschen Konvention die Aufgabe zukommt, Kinder in ihrer religiösen Tradition zu beheimaten. Das Fach trotz seiner sunnitischen Ausrichtung als islamischen Religionsunterricht oder Islamkunde zu führen, hält es zugleich als Angebot für alle muslimischen Kinder offen.

Problematisch bleibt die fehlende argumentative Herleitung und Begründung, also die Diskussion der Termini und die aus diesem Desiderat folgende öffentliche Gleichsetzung des Islams mit der Sunna. In der türkischen Schule trägt das für alle muslimischen Kinder obligatorische Unterrichtsfach die Bezeichnung *Din ve Achtâq Dersleri*. Din im Sinne von Religion steht synonym für den Islam und dieser wiederum synonym für seine sunnitische Strömung. Die für den Religions- und Ethikunterricht in der türkischen Schule entwickelten Schulbücher werden auch im türkischen Muttersprachunterricht der deutschen Schule eingesetzt, der die Religion als Teil der Landeskunde und somit als Kultur der Kinder beziehungsweise ihrer Herkunftsfamilien berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund nun konzipieren muslimische LehrplanerInnen in Deutschland den islamischen Religionsunterricht mit dem Anspruch, die Religion und ihren universellen Anspruch von der (türkischen) Kultur zu trennen, mit dem Ziel, den Muslim vom türkischen Staatsbürger zu unterscheiden. Die Problematik liegt darin, dass sie die Religion noch immer mit dem sunnitischen Islam identifizieren. Das Alevitentum gerät auf diese Weise entweder zu einer Kultur, oder es wird als eigenständige Religion außerhalb des Islams und somit außerhalb des Zuständigkeitsbereichs des islamischen Religionsunterrichts aufgestellt.

Als Beispiel für die türkisch-staatliche Ignoranz gegenüber dem Alevitentum als religiöse Tradition zitiert Dursun Tan Mehmet Nuri Yilmaz vom türkischen Präsidium für Religiöse Angelegenheiten (DIB):

„Das Alevilik ist mit seiner Musik, seinen Gedichten und seiner Literatur eine Kultur. Das Alevilik hat nichts mit Religion zu tun, es ist keine Glaubensrichtung. Auch das Sunnitentum ist keine Glaubensrichtung. Das sind alles Dinge innerhalb des Islam (Tan 1999: 73).“

Dem Zitat folgend wäre Kultur als Bereich menschlicher Lebensäußerungen und Praktiken von der Religion klar zu unterscheiden, und die Religion stellte das größere Ganze dar, dem die Kultur untergeordnet ist und das von ihr nicht berührt, nicht gestaltet wird. Religion, hier der Islam, wäre gewissermaßen der Rahmen, innerhalb dessen sich die Kultur beziehungsweise die Kulturen entfalten. Jedoch, der Gleichung fehlt der Schluss: Was genau ist dann Islam? Ist er nur Form oder hat er einen Inhalt?

Auch die in Deutschland sich vollziehende Selbstverortung der AlevitInnen als Religionsgemeinschaft und demokratische Wertegemeinschaft ist vor dem Hintergrund ihrer religiopolitischen Situation in der Türkei zu betrachten. Markus Dressler spricht von einer „Umdefinition der Kriterien für die internen und externen Grenzziehungen des Alevitentums“, die er auf Veränderungen im religiös-politischen Diskurs der Türkei zurückführt. So habe sich das Alevitentum in der Geschichte der türkischen Republik zunächst als säkulare, dann als kulturelle, politische und erst in jüngster Zeit schließlich als religiöse Gemeinschaft definiert (Dressler 2002: 175). Der alevitische Religionsunterricht in der öffentlichen Schule in Deutschland ist ein Ergebnis nicht nur des Diskurses über Integration und Religion in Deutschland, sondern steht in einem Zusammenhang mit der Artikulation religiopolitischer Interessen der AlevitInnen in der Türkei und wirkt auf diese zurück.

Die neueren Grundlagentexte für den alevitischen wie für den islamischen Religionsunterricht immerhin bilden die Entscheidung ab, eine sunnitische, eine schiitische und eine alevitische Strömung oder Richtung des Islams nebeneinander zu stellen. Das Alevitentum ist in dieser Reihung zu einer unabhängigen Größe geworden. Dressler kommt in seiner 2002 erschienenen Arbeit zum Alevitentum zu einem ähnlichen Ergebnis, nämlich dass

„[F]ür die historische Rekonstruktion der Kızılbaş-Tradition [ist] das Problem der Zuordnung zur Schia oder Sunna [jedoch] letztlich nicht relevant“ ist (Dressler 2002: 92).

Bis dato hatte auch die Religionswissenschaft das Alevitentum der einen oder anderen Strömung zuzuordnen gesucht. Für das eigene Selbstverständnis der Alevitinnen und Aleviten jedenfalls rückt die Bezugnahme zum Islam als Normengefüge beziehungsweise zum sunnitischen Islam als dominante Mehrheit gegenüber der Bedeutung der alevitischen als eigenständiger religiöser Tradition immer stärker in den Hintergrund.

Wie Sunna und Alevitentum sich für den Religionsunterricht organisieren, sollte aus dem Vorangegangenen deutlich geworden sein. Eine offene Frage bleibt, wie schiitische Gemeinschaften, Eltern und SchülerInnen sich in den Grundlagentexten zum alevitischen und islamischen Religionsunterricht berücksichtigt und verortet sehen. Der Islamunterricht, so wie er in den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein provisorisch gestaltet wird, aber auch der Religionsunterricht der Islamischen Föderation in Berlin, spricht immer auch die schiitischen Eltern und ihre Kinder an. Mir ist jedoch kein Lehrplan bekannt, der die schiitische Lehre und Legende abbildet. Trotzdem haben schiitische Eltern bislang weder in der öffentlichen Diskussion gegen eine Sunnitisierung ihrer Kinder im islamischen Religionsunterricht protestiert noch haben schiitische Gemeinden sich mit einem Antrag auf schiitischen Religionsunterricht an die Kultusministerien gewandt. In der Debatte um Islam und Schule ist die schiitische Strömung in Deutschland bisher unsichtbar geblieben. Nun jedoch haben sich im März 2009 110 schiitische Gemeinden zu einem Dachverband zusammengeschlossen und es wird spannend sein, zu beobachten, welche weiteren Institutionalisierungsprozesse hierdurch in Gang kommen.

Die Haltung derjenigen schiitischen Eltern jedenfalls, die ihre Kinder in den sunnitischen Religionsunterricht schicken, charakterisiert ein Lehrer aus Baden-Württemberg wie folgt:

„Die libanesischen Schülerinnen und Schüler meiner Klasse sind Schiiten. Ich habe gleich zu Anfang die schiitischen Eltern darauf hingewiesen, dass der islamische Unterricht ein sunnitischer sei. Sie gaben mir darauf zur Antwort, dass das für sie keine Rolle spiele: Dieser Unterschied könne den Kindern noch irgendwann später einmal erklärt werden – im Moment sei man nur froh, überhaupt einen islamischen Unterricht an der Schule zu haben (Schröter 2008: 28).“

Die schiitischen Eltern, so legt das Zitat nahe, sind dankbar auch für ein sunnitisches Unterrichtsangebot in der öffentlichen Schule. Aber diejenigen, die ihre Kinder nicht in den Islamunterricht schicken, kommen nicht zu Wort, werden nicht gehört oder vielleicht einfach nicht wiedergegeben. Eine andere Debatte schließt hier an. Sie entzündet sich an der Frage, ob die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts verstanden als positive Gebundenheit angesichts der Ausdifferenzierung der Religionsgemeinschaften und der Pluralisierung der Lebenswelten in der öffentlichen Schule noch zu begründen ist.

Die Unterrichtspraxis

Islamkunde in Nordrhein-Westfalen und der Schulversuch islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg im Vergleich – Einblicke in die Rahmenbedingungen und in die Praxis der Unterrichtsmodelle

MICHAEL KIEFER

Einleitung

In der Diskussion um den islamischen Religionsunterricht wird von Vertretern der Bildungspolitik, die für einen ordentlichen Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG eintreten, immer wieder darauf hingewiesen, dass zwischen einer Religionskunde und einem Religionsunterricht erhebliche Unterschiede bestünden. Sehr deutlich könnten diese auch bei den aktuellen Schulversuchen in den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein festgestellt werden.

Als Paradebeispiel für ein religionskundliches Fach wird die *Islamkunde* in Nordrhein-Westfalen angeführt. Dieses sei ohne Mitwirkungsmöglichkeit der islamischen Verbände bzw. Moscheegemeinden eingeführt worden. Darauf hinaus verzichte man im Unterricht gänzlich auf glaubensverkündende und habitualisierende Elemente. Ganz anders verhalte es sich hingegen bei den Schulversuchen in Bayern, Baden-Württemberg und mit Einschränkungen in Niedersachsen. Die curricularen Grundlagen der Fächer habe

man mit Muslimen abgesprochen und der Unterricht verfüge über klar identifizierbare Bekenntnisanteile.

Diese schematische Sicht der Dinge wird jedoch der empirischen Realität der Schulversuche – seien sie nun in formaler Hinsicht religionskundlich oder bekenntnisorientiert – wenig gerecht. So ist die in Nordrhein-Westfalen erteilte *Islamkunde* bei genauerer Betrachtung kein luppenrein religionskundliches Fach. Überaus deutlich zeigt sich dieser Sachverhalt bereits in der Erlassregelung aus dem Jahr 1999, die die Islamkunde bewusst in die Nähe des konfessionellen Religionsunterrichts rückt. Dort heißt es z. B., dass die Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers im gleichen Maß versetzungsrelevant sind wie „Leistungen in Religionslehre“ (MSW-NRW: Erlass 1999). Überdies darf der Unterricht nur von „Lehrkräften muslimischen Glaubens“ durchgeführt werden.

Teilweise unzutreffend ist die Etikettierung, die unter anderem bei den Modellversuchen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz Verwendung findet. Der Islamunterricht trägt in beiden Bundesländern den Titel *islamischer Religionsunterricht*. Islamische Religionsgemeinschaften als Partner des Staates gibt es auch dort nicht und so hat man sich auf Länderebene mit einem Runden Tisch oder im lokalen Kontext mit muslimischen Elternvereinen ausgeholfen. Deren Einfluss beschränkte sich auf die Gestaltung der religiösen Inhalte des Unterrichts. Die Auswahl der Lehrkräfte und die Lehrerausbildung verantwortete ausschließlich der Staat. Diese Fakten lassen erkennen, dass die Trennungslinien zwischen der Islamkunde und dem islamischen Religionsunterricht als unscharf anzusehen sind. Beide Modelle sind hybrid und verfügen in der Praxis sowohl über religionskundliche als auch konfessionelle Anteile. Hinzu kommt, dass beide Modelle ihrem Selbstverständnis nach Interimsmodelle bzw. Platzhalter und Wegbereiter für einen ordentlichen islamischen Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG sind, der nach dem Willen der verantwortlichen Politik mittelfristig flächendeckend eingeführt werden soll.

Ausgehend von dieser Zielperspektive werden in den nachfolgenden Ausführungen die Schulversuche Islamkunde in Nordrhein-Westfalen und islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg betrachtet und miteinander verglichen.

- Die Islamkunde in Nordrhein-Westfalen wird bereits seit dem Schuljahr 1999/2000 landesweit ohne zeitliche Befristung durchgeführt. Die Islamkunde (früher *islamische Unterweisung*) ist der

mit Abstand größte Schulversuch in Deutschland. Im Schuljahr 2008/2009 beteiligen sich ca. 150 Schulen mit 13.000 muslimischen Schülerinnen und Schülern. Die Islamkunde wird von ca. 90 Lehrkräften in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 aller Schulformen erteilt. Die im Fach erbrachten Leistungen werden benotet und sind versetzungs- und prüfungsrelevant. Die Akzeptanz des Faches liegt im Durchschnitt bei ca. 80 Prozent. An Grundschulen beteiligen sich vielerorts alle muslimischen Kinder (Kiefer 2008: 117).

- Der Schulversuch zum islamischen Religionsunterricht wird in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2006/2007 an 10 Schulen erteilt. An dem klein dimensionierten und zunächst auf vier Jahre angelegten Versuch nahmen im ersten Jahr 235 Kinder teil. Der Schulversuch ist auf die Primarstufe beschränkt und erfreut sich gleichfalls eines sehr hohen Zuspruchs seitens der muslimischen Elternschaft (Kiefer 2008: 118).

Die nachfolgende Darstellung der Unterrichtspraxis und der Rahmenbedingungen erhebt nicht den Anspruch, repräsentativ zu sein.

Da in Baden-Württemberg der islamische Religionsunterricht lediglich in der Primarstufe erteilt wird, beschränkt sich die vergleichende, skizzenhafte Darstellung der Schulversuche auf die Grundschule. Insgesamt wurden im Schuljahr 2007/2008 in sieben Grundschulen (vier in Nordrhein-Westfalen und drei in Baden-Württemberg) Hospitationen mit teilstandardisierten Unterrichtsprotokollen und Leitfadengespräche mit Fachlehrern und Fachlehrinnen durchgeführt. 10 Unterrichtsstunden wurden mit Video vollständig aufgezeichnet. Ferner wurden in vier Schulen (zwei in Nordrhein-Westfalen und zwei in Baden-Württemberg) ausführliche Hintergrundgespräche mit Schulleiterinnen geführt. Die hierbei gewonnene Datenbasis bildet für Nordrhein-Westfalen lediglich eine Stichprobe, die nicht verallgemeinerungsfähig ist, da sie nur vier von ca. 80 Grundschulen abbildet. Für Baden-Württemberg ergeben die Daten jedoch aussagefähige Einblicke in die Praxis des Schulversuchs, da dieser lediglich an 10 Schulen durchgeführt wird.

Lehrkräfte

Die erfolgreiche Konzeption und Implementierung des neuen Faches ist in einem hohen Maße abhängig von den eingesetzten Lehrkräften, die im schulischen Alltag – in der Unterrichtspraxis, der Elternarbeit, der kollegialen Zusammenarbeit und der Zusammenarbeit mit Moscheegemeinden – mit zahlreichen unabsehbaren Problemlagen konfrontiert werden, deren Auflösung hohe fachliche Qualitäten, Beharrungsvermögen und Kreativität verlangt. Die Auswahl, Weiterbildung und Betreuung der Lehrerinnen und Lehrer ist aus diesem Grund für das Gelingen der Schulversuche von herausragender Bedeutung. Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg legen bei der Auswahl von Lehrkräften unterschiedliche Kriterien an.

Alle Lehrkräfte, die das Fach Islamkunde in Nordrhein-Westfalen unterrichten, sind in religiöspädagogischer Hinsicht Autodidakten. Die Mehrzahl der Lehrkräfte (ca. 80 Prozent) unterrichtet keine regulären Fächer der Stundentafel, sondern stammt aus dem muttersprachlichen Unterricht, der oftmals im Nachmittagsbereich angeboten wird. In der Regel verfügen die Lehrerinnen und Lehrer des muttersprachlichen Unterrichts (überwiegend türkisch und arabisch) über keinen Hochschulabschluss, den sie an einer deutschen Hochschule erworben haben. Die fachliche Qualifikation zur Erteilung der Islamkunde erwarben die Lehrkräfte im Rahmen einer zertifizierten Fortbildungsmaßnahme. Die modularisierte Maßnahme umfasste 150 Stunden und wurde von einer neunköpfigen Moderatorengruppe durchgeführt, der Religiöspädagogen und Islamwissenschaftler angehörten.

Neben Lehrkräften aus dem muttersprachlichen Unterricht unterrichten derzeit 16 Islamwissenschaftler das Fach Islamkunde. Da die Islamwissenschaftler im Regelfall über keine pädagogische Ausbildung verfügen, wurden sie an Bezirksseminaren als so genannte Seiteneinsteiger pädagogisch fortgebildet. Seit dem Schuljahr 2008/2009 stehen in geringer Zahl auch erste Absolventen des Erweiterungsstudiengangs *Islamunterricht* zur Verfügung, der am *Centrum für religiöse Studien (CRS)* der Universität Münster angeboten wird. Der Ausbildungsgang, der künftig von zwei Professuren (Theologie und Religiöspädagogik) getragen wird, umfasst acht Module mit insgesamt 46 SWS und soll mittelfristig als grundständiges Fach angeboten werden.

Anders als in Nordrhein-Westfalen werden in Baden-Württemberg keine muslimischen Lehrkräfte des muttersprachlichen Unterrichts und Islamwissenschaftler (Seiteneinsteiger) im Rahmen des Schulversuchs eingesetzt. Der Islamunterricht wird ausschließlich von regulär ausgebildeten muslimischen Lehrkräften erteilt, die sich bereits im Landesdienst befanden und zwei Fächer der Stundentafel unterrichten. Da die 10 eingesetzten Lehrkräfte über keine religionspädagogische und theologische Ausbildung verfügen, wurden sie in einer Qualifizierungsmaßnahme der Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Karlsruhe fortgebildet. Seit dem Wintersemester 2007/2008 werden an den pädagogischen Hochschulen Karlsruhe, Weingarten und Ludwigsburg zweisemestrige Erweiterungsstudiengänge *islamische Religionspädagogik* im Umfang von 12 SWS angeboten. Auf die Einrichtung einer Professur für islamische Religionspädagogik hat das Land bisher verzichtet.

Rahmenbedingungen

Die Situation der Lehrkräfte an den Schulen und im Schulumfeld

Alle Lehrkräfte, die in Nordrhein-Westfalen Einblicke in die Praxis ihres Unterrichts gewährten und an Interviews zu Rahmenbedingungen und zur Didaktik der Islamkunde teilnahmen, kamen als Seiteneinsteiger in die Schule und verfügen lediglich über eine Qualifikation als Islamwissenschaftler, die nicht zum Lehramt befähigt. Die fehlende grundständige Ausbildung führt dazu, dass die Lehrerinnen und Lehrer ausschließlich in der Islamkunde eingesetzt werden können. In der Konsequenz bedeutet dies, dass die Lehrkräfte mit einem vollen Stundendeputat im Regelfall an zwei bis vier Schulen, zum Teil ortsbürgereifend, Unterricht erteilen müssen. Für die Anbindung an die Kollegien und das jeweilige schulische Umfeld, zu dem auch Elternschaft und Moscheegemeinden zu zählen sind, ergeben sich hierdurch für die Islamkundelehrerinnen und -lehrer eine Reihe von gravierenden Erschwernissen und Einschränkungen. So berichteten die befragten Lehrkräfte von anfänglichen Kontaktsschwierigkeiten mit dem Kollegium. Im Regelfall verbringen sie nur ein, maximal zwei Tage in einer Schule und befinden sich in einer dauerhaften Gastsituation. Die Koope-

ration mit den jeweiligen Klassenleitungen und den angrenzenden Fächern (evangelischer und katholischer Religionsunterricht) ist hierdurch erheblichen zeitlichen Einschränkungen unterworfen. Unter Einschränkungen leidet auch die Arbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern. Die Erschließung des Schulumfelds, die Kontaktaufnahme zu Eltern und Moscheegemeinden und die Aufrechterhaltung aufgebauter Kooperationen ist nur teilweise und mit einem erhöhten zusätzlichen Zeitaufwand zu realisieren. Über ihre Kontakte zu Moscheegemeinden vermittelten die Lehrkräfte ein gemischtes Bild. An manchen Standorten bestehen gute Kontakte zu DITIB- und Milli Görüs-Gemeinden. Andernorts zeigen Moscheegemeinden für die Islamkunde ein geringes oder gar kein Interesse. Die Rückmeldungen der Eltern wurden bis auf wenige Ausnahmen als sehr positiv beschrieben. Obwohl die Islamkunde nach zehn Jahren als etabliertes Fach angesehen werden kann, zeigen die Eltern nach wie vor ein sehr hohes Interesse. Als schwierig erwies sich die räumliche Situation des Islamunterrichts. Zumeist fand der Unterricht in Mehrzweckräumen statt, die nicht die Möglichkeit boten, Materialien zu lagern. Hierdurch waren faktisch bestimmte Lernformen wie Stationen lernen oder materialintensiver Werkstattunterricht ausgeschlossen. Insgesamt betrachtet bezeichnen die befragten Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen ihre Situation als unbefriedigend. Das Pendeln zwischen mehreren Schulen und die damit verbundenen negativen Auswirkungen werden von den Lehrkräften als große Belastung und Benachteiligung gegenüber den „normalen“ Lehrkräften empfunden. Verstärkt wird dieses Gefühl noch durch die geringere Vergütung, die an Seiteneinsteiger gezahlt wird.

In Baden-Württemberg sind die Lehrkräfte des Schulversuchs von den schulischen Rahmenbedingungen her deutlich besser gestellt als in Nordrhein-Westfalen. Alle im Schulversuch tätigen Lehrkräfte sind grundständig ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer und unterrichten auch andere Fächer der Stundentafel. Sie arbeiten im Regelfall an nur einer Schule und sind voll in das Kollegium und alle wichtigen schulischen Abläufe integriert. Nach Auskunft der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen gestaltet sich die Kooperation mit Klassenleitungen und anderen Religionsfächern unproblematisch. Auch die Elternarbeit stellt die Lehrkräfte vor keine zusätzliche Herausforderung, da durch die Kombination mit anderen Fächern vielfach bereits Elternkontakte bestanden. Alle be-

fragten Lehrkräfte berichteten von positiven Elternreaktionen. Der Unterrichtsverlauf und die eingesetzten Lehrmaterialien werden sehr genau zur Kenntnis genommen und teilweise auch kommentiert. Auch in Baden-Württemberg stellen sich die Beziehungen zu im Schulumfeld befindlichen Moscheegemeinden unterschiedlich dar. Ein Teil der Lehrkräfte berichtete über gute Kontakte zu DITIB-Gemeinden. Andernorts verliefen Kontaktversuche ergebnislos. Das Scheitern der Kontaktaufnahme wurde mit mangelndem Interesse der Gemeinden am schulischen Religionsunterricht erklärt. Die Raumsituation an den besuchten Schulen war gleichfalls uneinheitlich. Zum Teil findet der Unterricht wie in Nordrhein-Westfalen in Mehrzweckräumen statt. An einem Schulstandort stand für den Religionsunterricht ein eigens hergerichteter Raum zur Verfügung, in dem auch materialintensiver Projektunterricht durchgeführt werden konnte.

Die Zusammensetzung der Unterrichtsgruppen

Wie nicht anders zu erwarten stellen im Durchschnitt Schülerinnen und Schüler mit türkischem Zuwanderungshintergrund mit Abstand die größte Gruppe in Nordrhein-Westfalen dar. Ungeachtet dessen kann die Zusammensetzung der Unterrichtsgruppen regional sehr unterschiedlich ausfallen. Die Hospitationen zeigten, dass z. B. im Schulbezirk Bonn die Unterrichtsgruppen sehr heterogen zusammengesetzt sind. Am Unterricht nehmen Schülerinnen und Schüler aus Marokko, Saudiarabien, Libanon, Syrien, der Türkei und Bosnien teil. Die arabophonen Schülerinnen und Schüler stellten mit ca. 60 Prozent die Mehrheit. Weiterhin bemerkenswert ist, dass an den besuchten Schulen nahezu alle Kinder, die an der Islamkunde teilnehmen, auch den Koranunterricht der umliegenden Moscheegemeinden besuchen. Dieser Sachverhalt zeigt, dass viele Eltern in Nordrhein-Westfalen die Islamkunde nicht als Ersatz oder staatliches Konkurrenzangebot zum Koranunterricht der Gemeinden ansehen.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft erwies sich bei den besuchten Unterrichtsgruppen in Baden-Württemberg ebenfalls als uneinheitlich. Auch hier stellen aber die Schülerinnen und Schüler mit türkischem Zuwanderungshintergrund die Mehrheit. Anders als in Nordrhein-Westfalen besuchen an den ausgewählten Schulen die meisten Kinder, die am islamischen Religionsunterricht teil-

nehmen, nicht den Koranunterricht von Moscheegemeinden. Die Gründe hierfür sind den Lehrkräften nur teilweise bekannt. Eine Lehrkraft wies darauf hin, dass die türkischen Kinder ihrer Unterrichtsgruppe mehrheitlich aus säkular orientierten Familien kommen.

Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung

Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen wurden die Unterrichtshospitationen (Bonn und Bochum) in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 im Mai und Juni 2007 durchgeführt. Die Lehrkräfte orientierten sich an den planerischen und inhaltlichen Vorgaben des Curriculums, das ihnen bei der Auswahl der konkreten Unterrichtsinhalte große Freiheiten einräumt. Behandelt wurden im Hospitationszeitraum die Themen „Die Namen Gottes“ (1. Jahrgangsstufe), „die Moschee“ (1. Jahrgangsstufe), „Allah schuf die Welt und das Leben“ (2. Jahrgangsstufe), „Prophetengeschichten – Yunus“ (2. Jahrgangsstufe) und „Muhammad“ (3. Jahrgangsstufe). Bis auf eine Ausnahme präsentierte alle Lehrerinnen und Lehrer gut vorbereitete Unterrichtsstunden mit teilweise schriftlichen Unterrichtsentwürfen, die bereits begonnene Unterrichtsreihen (mit zumeist vier Unterrichtsstunden) fortsetzten. Alle Unterrichtsstunden folgten ganzheitlichen Lernkonzepten, die die körperlichen und emotionalen Bedürfnisse der Kinder in einem hohen Maße berücksichtigten. Die Stunden begannen mit einem Begrüßungsritual (In der Regel waren dies Lieder mit Bewegungselementen). Hiernach folgten unterschiedliche Arbeitsphasen (Stuhlkreis, Gruppenarbeit, Einzelarbeit), die von Bewegungs- und Spielphasen unterbrochen wurden. Sofern das Zeitkonzept sich als realistisch erwies, gab es zum Unterrichtsende eine Wiederholungs- und Festigungsphase. Beendet wurden die Unterrichtsstunden mit einem Abschlussritual (Lieder, keine Gebete).

Insgesamt betrachtet handelte es sich durchweg um einen modernen und sehr gut rhythmisierten Unterricht, der von den Lehrerinnen und Schülern mit großem Engagement und offensichtlicher Freude mitgestaltet wurde.

Alle im Unterricht eingesetzten Methoden bzw. Lernformen sind im Bereich der allgemeinen Grundschuldidaktik zu verorten. In der ersten Jahrgangsstufe wurde aufgrund der noch nicht ent-

wickelten Lese- und Schreibkompetenz viel mit Bildern, Mal- und Bastelmaterialien gearbeitet. So waren z. B. die Schülerinnen einer Bonner Grundschule im Rahmen eines Unterrichtsprojekts mit der Illustration der koranischen Yunusgeschichte beschäftigt. Die vollständige figurative Darstellung von Prophetengestalten findet nach Angaben der Lehrkräfte jedoch nicht immer die Zustimmung der Eltern. Manche Eltern vertreten die Ansicht, dass die islamische Religion die figurative Darstellung von Propheten untersage. Wichtig waren darüber hinaus Lieder mit ausgiebigen Bewegungselementen, die in fast allen beobachteten Unterrichtsstunden am Anfang und Ende des Unterrichts standen. In der zweiten und dritten Jahrgangsstufe wurden in Einzel- und Gruppenarbeit häufig Arbeitsblätter und kleinere Texte bearbeitet. Lernformen, die in den Koranschulen der Gemeinden Anwendung finden, wie etwa das Rezitieren von Koranversen oder Gebete, waren im Unterricht nicht zu beobachten. Dies war auch nicht zu erwarten, da die Islamkunde dem Lehrplan folgend auf die Einübung ritueller Texte und habituierender Elemente verzichtet.

Zum Zeitpunkt der Unterrichtshospitationen (2007/2008) lagen in Nordrhein-Westfalen keine zugelassenen Lehrwerke vor. Alle im Unterricht eingesetzten Lehr- und Übungsmaterialien stammten aus eigener Entwicklung oder es handelte sich um modifizierte Materialien aus angrenzenden Fächern bzw. aus dem außerschulischen islamischen Unterricht. Hierzu zählten Arbeitsblätter, darunter Ausmalvorlagen mit religiösen Motiven, Ergänzungstexte, Rätselbilder, Zahlenbilder mit arabischen Schriftzügen, Liedtexte und Melodien. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Herstellung und fortwährende Verbesserung der Materialien, die teilweise auch untereinander ausgetauscht werden, mit sehr großem Engagement und Zeitaufwand betreiben. So hat z. B. ein Lehrer im Laufe der vergangenen vier Jahre zahlreiche Kinderlieder komponiert und verfasst, die speziell auf das Curriculum der Grundschule zugeschnitten sind. Damit stehen für einen deutschsprachigen Islamunterricht Kinderlieder mit islamischen Inhalten zur Verfügung, die die hiesige Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler in einem hohen Maße mitberücksichtigen.

In den dokumentierten Unterrichtsstunden spielten islamische Quellen keine herausragende Rolle. Sofern Quelltexte unmittelbar Verwendung fanden (in Arbeitsblättern, Texten und Erzählungen), stammten diese ausnahmslos aus dem Koran. In der Regel handel-

te es sich um kindgerechte Übersetzungen, die z. T. die Lehrkräfte selbst angefertigt hatten. Texte aus dem *hadīt*/Hadith oder aus der islamisch geprägten Literatur (Mevlana, Yunus Emre usw.), die der NRW-Lehrplan durchaus vorsieht, fanden keine Verwendung.

Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg wurden die Unterrichtshospitationen in Singen, Freiburg und Stuttgart im Dezember 2007 und Februar 2008 durchgeführt. In Baden-Württemberg orientierten sich alle Lehrkräfte mit ihren Unterrichtsentwürfen an den Vorgaben der knapp bemessenen *Bildungsstandards für islamische Religionslehre*, die das Kultusministerium im Jahr 2006 veröffentlichte (MKJS-BW 2007). Der Bildungsplan räumt den Lehrkräften relativ große gestalterische Freiheit ein. Die in den Themenfeldern verbindlich gesetzten Inhalte sollen nicht mehr als zwei Drittel der Unterrichtszeit beanspruchen. Ein Drittel der Unterrichtszeit können die Lehrkräfte in eigener pädagogischer Verantwortung für Schwerpunktsetzungen nutzen (MKJS-BW 2007: 4).

Die beobachteten Unterrichtsstunden behandelten unter anderem die Themen „Die fünf Säulen des Islam“ (1. Jahrgangsstufe), „Die Schöpfung“, „Gott als Schöpfer“ (1. Jahrgangsstufe), „Erlaubtes und Unerlaubtes“, „Speisegebote“ (2. Jahrgangsstufe), „Das Gebet“, „Die „Gebetswaschung/Wudu“ (2. Jahrgangsstufe). Alle beobachteten Unterrichtsstunden waren eingebettet in größere thematische Einheiten, die in der Regel vier bis fünf Stunden umfassten. Die Lehrkräfte in Baden-Württemberg präsentierten durchweg einen gut vorbereiteten und methodenreichen Unterricht, der in einem hohen Maße die emotionalen und körperlichen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigte. Der hoch rhythmisierte Unterricht umfasste fünf bis acht verschiedene Unterrichtsphasen. Begonnen wurde mit einem Begrüßungsritual (Lied oder Begrüßungsformel). Hiernach gab es eine kurze Erinnerungsphase, in der die Kinder den Stoff der vorangegangenen Unterrichtsstunde wiederholten. Anschließend folgten zwei bis drei Arbeitsphasen (Sitzkreis, Einzel- oder Gruppenarbeit), die jeweils durch kurze Bewegungsspiele oder Lieder mit Bewegungselementen beendet wurden. Abgeschlossen wurde das Unterrichtsthema mit einer Reflektions- oder Festigungsphase, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsergebnisse zusammenfassten und vor der ganzen Klasse präsentierten. Überdies

wurden offene Fragen für die nächste Unterrichtsstunde formuliert. Alle Unterrichtsstunden endeten mit einem Abschluss- oder Verabschiedungsritual.

Die eingesetzten Unterrichtsmethoden und Lernformen, die die Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer grundständigen Ausbildung sehr souverän und kompetent zum Einsatz bringen konnten, waren größtenteils im Bereich der Grundschulpädagogik zu verorten. Der Unterricht, an dem sich die Schülerinnen und Schüler mit großem Engagement beteiligten, zeigte in methodischer Hinsicht sehr große Ähnlichkeit mit dem in Nordrhein-Westfalen beobachteten Unterricht. In der ersten Jahrgangsstufe stand die Arbeit mit Bildern, Bildkarten, Ausmalbildern und Tafelbildern im Vordergrund. Ab der 2. Jahrgangsstufe kamen Arbeitsblätter und kleinere Texte zum Einsatz. Anders als in Nordrhein-Westfalen umfassten zwei Unterrichtsstunden teilweise klar identifizierbare Bekenntnisanteile. So wurde im Unterricht der 2. Jahrgangsstufe, die „das Gebet“ zum Gegenstand hatte, die Gebetswaschung von einer Lehrkraft detailliert vorgestellt und demonstriert und anschließend von Schülern eingetübt. In einer anderen Klasse wurde zum Unterrichtsende ein gemeinschaftliches Dankgebet gesprochen.

Auch in Baden-Württemberg lagen zum Zeitpunkt der Hospitationen keine zugelassenen Lehrwerke vor. Bei den verwendeten Unterrichtsmaterialien, die kindgerechte Texte, Arbeitsblätter, Malvorlagen, Bildvorlagen, Musik-CDs und Lieder umfassten, handelte es sich um selbstgefertigte oder modifizierte Materialien, deren Herstellung gleichfalls mit einem hohen Zeitaufwand einherging. Bei der Auswahl islamischer Quellen beschränkten sich die Lehrerinnen und Lehrer auf den Koran, der themenbezogen in kindgerechter, selbst angefertigter Übersetzung präsentiert wurde.

Zwischenfazit

Positiv hervorzuheben ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg einen sehr modernen und methodenreichen Unterricht präsentierte, der zumeist bei den Schülerinnen und Schülern hohen Zuspruch und rege Beteiligung fand. Was die Inhalte, Methoden und Quellenauswahl betrifft, waren bis auf die geringen „Bekenntnisanteile“ (Abschlussgebet, Eintübung der Gebetswaschung/wudū’), die der Unterricht in Baden-Württemberg aufwies, keine signifikanten Unterschiede zu

erkennen. Insgesamt betrachtet wirkte der in Baden-Württemberg erteilte Unterricht jedoch unter pädagogischen Gesichtspunkten professioneller. Die grundständig ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer zeigten große Sicherheit in der Handhabung aller eingesetzten Unterrichtsmethoden und wirkten sehr souverän im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. So antizipierten sie z. B. störendes Schülerverhalten und wussten es mit eingebürgerten Ruheritualen erfolgreich zu verhindern. Hier zeigt sich meines Erachtens, dass grundständig ausgebildete Lehrkräfte gegenüber „Seiteneinsteigern“ in mehrfacher Hinsicht bessere Ausgangsbedingungen haben. Die Lehrkräfte mit Regelausbildung wirken in pädagogischer Hinsicht kompetenter und arbeiten lediglich an einer Schule mit einem festen Kollegium und überschaubaren Schülerzahlen. Die „Seiteneinsteiger“, die über ausgezeichnete Islamkenntnisse verfügen, sind in pädagogischer Hinsicht Autodidakten und arbeiten an mehreren Schulen. Der wöchentliche Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern in der Grundschule beschränkt sich auf maximal zwei Stunden pro Woche.

Lehrgespräche

Unmittelbar im Anschluss an die Hospitationen wurden mit allen Lehrerinnen und Lehrern ausführliche leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Befragt wurden die Lehrkräfte zum Bildungsplan, zur Auswahl der Unterrichtsinhalte, zur Didaktik eines islamischen Religionsunterrichts und zu ihrer Ausbildung. Abschließend wurden sie gebeten, eine kurze Gesamteinschätzung ihres Unterrichts abzugeben (Was läuft gut? Was muss sich ändern?).

Curriculum und Bildungsplan

Alle Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen äußerten sich übereinstimmend positiv zum 56 Seiten umfassenden Grundschullehrplan für die Islamkunde (MfSW 2006), der zu allen Aspekten des Faches (Quellenauswahl und Präsentation usw.) ausreichende Informationen bereitstelle. Viel Zuspruch fand vor allem das ganzheitlich angelegte Lernkonzept, das die Lernwelten „Körperlichkeit“ (wahrnehmen, beschreiben), „Emotionalität“ (fühlen, ausdrücken), „Intellektualität“ (fragen, untersuchen), „Spiritualität“ (Sinn erkennen, Ziele setzen) umfasst (MfSW 2006: 16). Dieses Lernkonzept, das

in Nordrhein-Westfalen auch in allen anderen Religionsunterrichten Verwendung findet, bildet nach Auffassung der Lehrkräfte die Grundlage für einen ganzheitlichen und modernen Islamunterricht. Kritikpunkte wurden nur sehr wenige geäußert. Als unzureichend und erläuterungsbedürftig wurden von einem Lehrer die verbindlichen und schlagwortartigen „Leitideen“ (z. B. 1. Jahrgangsstufe „sehen und staunen“, 2. Jahrgangsstufe „lernen und Neues schaffen“) des Lehrplans kritisiert, mit deren Hilfe eine jahrgangsspezifische Reduktion der thematischen Aspekte durchgeführt werden soll.

In Baden-Württemberg fanden die Bildungsstandards für den islamischen Religionsunterricht nicht den ungeteilten Zuspruch der befragten Lehrkräfte. Die Bildungsstandards für die islamische Religionslehre (MKJS 2007), die in Aufbau, Struktur und Gliederung identisch sind mit den Standards für *evangelische* und *katholische Religionslehre*, bieten nach Auffassung einiger befragter Lehrkräfte für Lehrende und interessierte Eltern lediglich unzureichende Informationen zur Gestaltung des Unterrichts. Das einleitende Kapitel, das die Aufgaben, Ziele, Rechtgrundlagen, übergreifende Kompetenzen und erläuternde Hinweise zum Umgang mit dem Bildungsplan umfasst, beansprucht nicht mehr als 3 Seiten. Ebenso kurz falle die Darlegung der Themeneinheiten aus, die für zwei Jahrgangsstufen lediglich 8 Seiten umfasse. Nach Auffassung der befragten Lehrerinnen und Lehrer sind knapp bemessene Bildungspläne sinnvoll, wenn die Unterrichtenden über vielschichtige Erfahrungen verfügen. Im Schulversuch islamische Religionsunterricht sei dies jedoch nicht der Fall. Unklar und bislang nicht diskutiert sei z. B., welche Auswahlkriterien für islamische Quellen gelten. Hierzu und zu anderen wichtigen Frage enthielte der Bildungsplan keine Informationen.

Unterrichtsgegenstände

Bei der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts verfügen die Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg über relativ große Freiheiten. Neben den verbindlich gesetzten Themen haben die Lehrkräfte auch die Möglichkeit, selbst gewählte Inhalte in den Unterricht einfließen zu lassen.

Auf die Frage „Wie werden Unterrichtsinhalte ausgewählt und wer nimmt auf die Auswahlentscheidungen Einfluss?“ gab es von Befragten aus beiden Bundesländern ähnlich lautende Antwor-

ten. Von großer Bedeutung bei der freien Gegenstandswahl seien zunächst die Fragen und Anliegen der Schülerinnen und Schüler. Alle befragten Lehrkräfte berichteten, dass es Schülerinnen und Schülern ein Bedürfnis sei, über tagesaktuelle Themen, wie z. B. den Palästinakonflikt und seine mediale Präsentation, zu sprechen. Wichtig seien darüber hinaus Themen, die im Alltagsleben der Kinder und deren Familien eine wichtige Rolle spielen. Häufig genannt und für die Kinder sehr bedeutsam sei das Thema Lügen und in Verbindung damit die Frage nach diesseitiger und jenseitiger Bestrafung. Von großer Bedeutung sei in diesem Kontext auch das große Themenfeld ḥarām und ḥalāl. So werde häufig gefragt, welche Speisen oder Speisenbestandteile man essen dürfe und welche nicht. Schließlich kreisten Schülerfragen immer wieder auch um den Sinn und die Begründung von Geboten und Verboten.

Wichtige Unterrichtsthemen seien zudem durch das islamische Jahr gesetzt. Von herausragender Bedeutung sei der Fastenmonat Ramadan, die Gemeinschaft der Gläubigen und das abschließende Zuckerfest. Als bedeutsam wird darüber hinaus das Opferfest und die Geschichte des Ibrahim als einer der herausragenden Prophetengestalten eingeordnet. Im Rahmen des fachübergreifenden Religionsunterrichts müsse man schließlich auch die christlichen Feste berücksichtigen. Sie schaffen im innerschulischen Dialog die Nahtstelle für ein interreligiöses Lernen, das in einer werteplural orientierten Gesellschaft sehr bedeutsam sei.

Von Seiten der Eltern gab es nach Angaben der Lehrkräfte wenige inhaltliche Wünsche. In Baden-Württemberg äußerten Eltern an einer Schule den Wunsch, die Kinder sollten ein paar Suren auf Arabisch auswendig lernen. Gelegentlich werde nachgefragt, mit welcher Begründung Themen behandelt werden. Gleichfalls zurückhaltend seien die Moscheegemeinden des Schulumfelds. Bislang hätte es keine Versuche gegeben, auf die Inhalte der staatlichen Unterrichtsangebote Einfluss zu nehmen.

Didaktik des Islamunterrichts

Eine eigenständige islamische Fachdidaktik, die ein konturiertes Profil vergleichbar dem angrenzender Fächer (katholische und evangelische Religionslehre, Praktische Philosophie und Ethik) aufweist, existiert nach Auffassung aller befragten Lehrkräfte in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen derzeit nicht. In bei-

den Bundesländern orientieren sich die Lehrkräfte weitgehend an der Praxis der etablierten Schulfächer.

Die Frage nach der Notwendigkeit einer eigenständigen islamischen Religionsdidaktik wurde von den befragten Lehrkräften unterschiedlich beantwortet. Alle in Nordrhein-Westfalen beschäftigten Islamwissenschaftler, die als Seiteneinsteiger das Fach Islamkunde in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 unterrichten, vertraten die Ansicht, dass die Entwicklung einer eigenständigen islamischen Religionspädagogik erforderlich sei. Angesichts der Tatsache, dass beide christlichen Konfessionen über eine eigenständige Religionspädagogik an den Universitäten verfügten, sei dies alleine aus Gerechtigkeitsgründen geboten. Ferner gäbe es gewichtige fachliche Gründe für die Entwicklung eines neuen Hochschulfachs. So sei z. B. unklar, in welcher Weise mit dem Koran im Unterricht umgegangen werden kann. Zu klären wäre, ob und inwieweit interpretative Verfahren (historisch-kritische Auslegung, interktionale Auslegung usw.) im Unterricht Verwendung finden können. Zu dieser wichtigen Frage hätte es bislang im Kontext eines islamischen Religionsunterrichts keine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung gegeben. Die Lehrkräfte handeln bei Übersetzungen und Interpretationen nach eigenem Ermessen und sind hierbei sehr unsicher.

Die befragten Lehrkräfte in Baden-Württemberg vertraten bezüglich der Notwendigkeit einer eigenständigen islamischen Religionspädagogik zum Teil sich widersprechende Positionen. Einige Lehrkräfte befürworteten die Einrichtung einer islamischen Religionspädagogik an deutschen Hochschulen mit ähnlichen Argumenten wie die Lehrerinnen und Lehrer aus Nordrhein-Westfalen. Andere waren jedoch der Ansicht, dass im Bereich der Grundschule die zur Verfügung stehende Didaktik vollkommen ausreichend sei. Spezielle islamisch begründete Methoden habe man im Unterricht bislang nicht benötigt.

Islamische Quellen im Unterricht

Alle befragten Lehrkräfte aus beiden Bundesländern gaben an, dass die Auswahl und der Einsatz islamischer Quellen im Unterricht in mehrfacher Hinsicht mit großen Unsicherheiten verbunden sei. Die islamwissenschaftlich qualifizierten Lehrkräfte verfügen über einen großen Fundus an Quellen, die im Unterricht eingesetzt wer-

den können. Hierzu zählen: Koran, Hadith, Sira (as-sîra), diverse Geschichtswerke aber auch Literatur und Dichtung (z. B. Mevlana). Von herausragender Bedeutung sei jedoch der Koran. Die Auswahl von Koranzitaten gestalte sich oft schwierig, da es keine pädagogisch und theologisch fundierten Kriterien gäbe. Dieser grundlegende Mangel sei bereits in den Lehrplänen erkennbar. Die dort aufgeführte Quellenauswahl erscheine willkürlich, da jegliche Begründung fehle und eine Systematik nicht erkennbar sei. Weitere Unklarheiten gäbe es bezüglich der Form der Präsentation. Selbst angefertigte kindgerechte Übersetzungen von Koranzitaten seien bereits eine Interpretation und fänden nicht immer die Zustimmung der Fachlehrkräfte und Eltern. Fragwürdig sei auch die isolierte und kontextlose Verwendung von Koran- oder Hadithzitaten in Lehrmaterialien. Viele Koranzitate seien nur verständlich, wenn man die jeweiligen historischen Umstände mit hinzuziehe. Ferner erweise sich der Umgang mit koranischen Aussagen, die im Widerspruch zueinander stehen, als schwierig.

Um die Toleranz des Islam zu unterstreichen werde z. B. im Unterricht gerne auf die Sure 2:113 verwiesen, in der es heißt: „Und wenn Gott gewollt hätte, hätte Er sie zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht.“ Jedoch könne dieser Vers nicht als Beleg für islamische „Toleranz“ gegenüber anderen Religionsgemeinschaften angeführt werden, denn anderer Stelle heiße es: „Sagt, ihr Menschen! Ich bin der Gesandte an euch alle ...“ (Sure 7:158) und: „Als [einzig wahre] Religion gilt bei Gott der Islam.“ (Sure 3:19). Eine vertretbare Auswahl und Interpretation koranischer Zitate sei nur möglich auf der Grundlage profunder Kenntnisse des *tafsîr*.

Ausbildung, Weiterbildung und Fachaustausch mit anderen Lehrkräften

Wie bereits im ersten Kapitel dargestellt wurde, fällt die Qualifikation der Lehrkräfte in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen sehr unterschiedlich aus. In Baden-Württemberg unterrichten nur grundständig ausgebildete Grundschullehrerinnen und -lehrer, die in der Regel über keine umfassende theologische und islamwissenschaftliche Ausbildung verfügen. In Nordrhein-Westfalen haben viele Lehrkräfte ein Studium der Islamwissenschaft absolviert. Ausgehend von diesen unterschiedlichen Qualifikationen fallen die Wünsche bezüglich der Weiterbildung und Nachqualifi-

zierung sehr unterschiedlich aus. In Nordrhein-Westfalen äußerten sich alle befragten Lehrkräfte (Islamwissenschaftler) sehr selbstkritisch zu ihren pädagogischen Eignungen. Die pädagogische Weiterbildungsmaßnahme für Seiteneinsteiger, die alle Lehrkräfte im ersten Einstellungsjahr an den lokal zuständigen Bezirkseminaren durchliefen, wurde vor allem im Hinblick auf die Religionsdidaktik als unzureichend beurteilt. Um einen zeitgemäßen und qualitativ hochwertigen Unterricht durchführen zu können, benötige man zur Beseitigung vorhandener lernpsychologischer und methodischer Defizite dringend weitere Zusatzausbildungen, die aber derzeit von den verantwortlichen Schulbehörden nicht angeboten werden. Als vollkommen unzureichend beurteilten alle Befragten auch die fachliche Unterstützung im laufenden Unterrichtsjahr. Bis zum Jahr 2006 wurden für alle am Schulversuch teilnehmenden Lehrkräfte regelmäßig mehrtägige Fachtagungen im Landesinstitut für Schule in Soest angeboten, auf denen alle fachspezifischen Fragen ausführlich mit von außen kommenden Expertinnen und Experten erörtert werden konnten. Seit dem Jahr 2007 werden vom Land keine Hilfestellungen zur Weiterentwicklung des Fachs angeboten, da Teile der christdemokratischen Landesregierung die Islamkunde als nicht mehr förderungswürdige Überhangslösung ansehen.

Anders als in Nordrhein-Westfalen stehen alle Lehrkräfte des Schulversuchs in Baden-Württemberg in regelmäßiger Kontakt und tauschen ihre Materialien und Unterrichtserfahrungen miteinander aus. Ein regelmäßiger und regionaler Austausch ist möglich, da der Schulversuch sich in einer überschaubaren Anordnung befindet und insgesamt nur zehn Lehrkräfte Islamunterricht erteilen. Defizite in der Ausbildung konstatierten jedoch auch die Lehrkräfte in Baden-Württemberg. Teilweise verfügen Lehrerinnen und Lehrer über geringe oder keine Arabischkenntnisse. Als unzureichend wurden gleichfalls die vorhandenen theologischen und historischen Grundkenntnisse angesehen. Hier bestünde Fortbildungsbedarf.

Gesamteinschätzung des Unterrichts

Alle befragten Lehrkräfte in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen äußerten die Einschätzung, dass die Schulversuche insgesamt betrachtet sehr positiv verlaufen. Die kontinuierlich hohen Anmeldezahlen, die geringen Abmeldungen und die positiven Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und des

Schulumfelds signalisierten eine hohe Akzeptanz. Die Lehrkräfte aus Baden-Württemberg äußerten sich darüber hinaus auch positiv zu den Rahmenbedingungen des Unterrichts. Die Anbindung an die Kollegien und der überschulische Fachaustausch gestaltete sich zufriedenstellend. Die Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen zeigten sich enttäuscht über die geringe fachliche Unterstützung und die teilweise schlechten Rahmenbedingungen (Unterricht an bis zu fünf Schulen usw.). Moniert wurden auch die schlechte Bezahlung und die fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten. Die Seiteneinstieger gelten dienstrechtlich als „Nichterfüller“ und werden bestenfalls nach der niedrigsten akademischen Einstufungsgruppe entlohnt.

Gesamtfazit

Die Islamkunde in Nordrhein-Westfalen und der islamische Religionsunterricht in Baden-Württemberg sind ausgehend von den Anmeldezahlen durchaus als erfolgreiche Wegbereiter für einen regulären islamischen Religionsunterricht anzusehen. Baden-Württemberg beschränkt sich mit lediglich zehn teilnehmenden Schulen auf eine überschaubare Laborsituation. In Nordrhein-Westfalen ist die Islamkunde bereits in 150 Schulen etabliert und erreicht damit ca. 10 Prozent aller muslimischen Schülerinnen und Schüler. Die Lehrergespräche zeigten, dass die unterschiedlichen Größenordnungen unmittelbare Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen der Schulversuche haben. Die überschaubare experimentelle Anordnung des Unterrichts in Baden-Württemberg ermöglicht es z. B. allen beteiligten Lehrkräften, ihre Unterrichtserfahrungen in einem gemeinsamen Analyseprozess systematisch aufzuarbeiten. In Nordrhein-Westfalen wird die Islamkunde von ihren Rahmenbedingungen bereits als „normales“ Fach durchgeführt. Dies bedeutet, dass die beteiligten Lehrkräfte faktisch keine Unterstützung erfahren. Eine systematische Aufarbeitung der Unterrichtserfahrungen und eine gemeinsame Weiterentwicklung des Faches finden zum Leidwesen der Lehrerinnen und Lehrer nicht statt.

In didaktisch/methodischer Hinsicht unterscheidet sich der Unterricht in beiden Bundesländern nicht signifikant. Da keine ausbuchstabierte islamische Religionsdidaktik vorliegt, beschränken sich alle Lehrkräfte auf bereits vorhandene Methoden für die Primarschule. Habitualisierende und glaubensverkündende Elemente

spielen in Nordrhein-Westfalen gar keine und in Baden-Württemberg nur eine randständige Rolle.

Das wichtigste Unterscheidungsmerkmal beider Schulversuche ist in der Ausbildung und Stellung der Lehrerinnen und Lehrer zu sehen. Die Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen besitzen z. T. exzellente islamwissenschaftliche und theologische Kenntnisse. Die pädagogischen Kompetenzen hingegen entsprechen durchweg nicht den üblichen Standards. In Baden-Württemberg arbeiten ausschließlich grundständig ausgebildete Lehrkräfte mit guten Pädagogikkenntnissen und eher unzureichenden Theologiekenntnissen. Festzuhalten ist schließlich, dass die Lehrkräfte aus Baden-Württemberg in materieller Hinsicht und von den Unterrichtsbedingungen her deutlich besser gestellt sind als die Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen.

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 *īgmā'*, 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 verwobene 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 fünft 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 Salah.“ 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, bedeutet 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 Körperforschungen 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 (*taḡwīd*) 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 Einübung, 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 eingebütt 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 eingebütt 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 Einübung 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 Andachtstübungen 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 ḥağğ/ 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 mitdenken (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*, *ḥalāl* und *gūnāh* 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 *gūnāh* (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 *gūnāh* 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 hilfe, 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 *gūnah*? 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 Gange. 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 dekultrieren, 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.

Eine Didaktik für den islamischen Religionsunterricht in Berlin. Ergebnisse aus Unterrichtsbesuchen und Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern

IRKA-CHRISTIN MOHR

Lehrerinnen und Lehrer treffen in ihrem Alltag ständig didaktische Entscheidungen: Sie wählen Themen aus und machen aus ihnen Unterrichtsgegenstände, sie lassen andere aus, sie reduzieren Stoff. Dann ordnen sie die ausgewählten Gegenstände und geben ihnen eine Richtung, eine Intention. Das alles tun sie vor dem Hintergrund einer spezifischen (Bildungs-) Situation (Weniger 1963: 53). Mit ihrem didaktischen Denken transformieren oder übersetzen sie Islam in Schule und Unterricht.

Im Folgenden werden Daten aus Unterrichtsbesuchen und Lehrergesprächen, die zwischen 2006 und 2008 erhoben worden sind, daraufhin gelesen, wie diejenigen Lehrkräfte, die in Berliner Grundschulen islamischen Religionsunterricht erteilen, ihren Gegenstand, den Islam, konstruieren, und wie sie ihn, in einem zweiten Schritt, auf Ziele oder Ideale hin ausrichten.

Die Systematisierung der Daten ist geleitet von der Beobachtung, dass sich die Ausarbeitung einer Didaktik (für den islamischen Religionsunterricht) als eine Arbeit an Grenzen darstellen lässt.

Der rechtliche Rahmen für den islamischen Religionsunterricht in Berlin

Wenn der Islam in Deutschland für den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule re-organisiert wird, dann geschieht dies innerhalb verfassungsrechtlicher und schulgesetzlicher Grenzen. Jedes Bundesland gestaltet seinen Rahmen für den Religionsunterricht auf spezifische Weise. So legt zwar das Grundgesetz in Artikel 7 Absatz 3 fest, dass der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ein ordentliches Lehrfach ist. In Berlin allerdings gilt, wie in Bremen, die in der Landesverfassung begründete Ausnahmeregelung, dass Religionsunterricht Angelegenheit der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften und somit ein freiwilliges Unterrichtsfach ist. Der Religionsunterricht ist in Berlin also anders als in anderen Bundesländern keine res mixta, keine gemeinsame Sache von Staat und Religionsgemeinschaft. Die Religionsgemeinschaft, in diesem Fall die *Islamische Föderation in Berlin e.V.* (IFB), muss ihren Rahmenplan nicht mit einem Partner verhandeln. Sie ist nicht gefordert, ihre Innenperspektive ständig nach außen zu kommunizieren und ihre Interessen mit denen der öffentlichen Schule abzugleichen, eine Balance zu finden oder eben auch eine Spannung auszuhalten. Die Religionsgemeinschaft stellt Lehrkräfte ein und besorgt ihre Qualifizierung. Denn solange der Staat kein Partner ist, bildet er auch keine Lehrerinnen und Lehrer an seinen Hochschulen aus. Und wenn eine Religionsgemeinschaft keine Institution zur Ausbildung der Lehrkräfte unterhält, stellt sie eben, wie die IFB QuereinsteigerInnen ein. Strukturell bleiben alle von den Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften gestellten Lehrkräfte, nicht nur die muslimischen, an der Berliner Schule Außenseiter: Sie können das Fach Religion nicht in Kombination mit dem Lehramt für die Grundschule studieren, sie unterrichten in der Regel an mehr als einer Schule in den Randstunden und konkurrieren mit anderen freiwilligen Angeboten der Schule.

In Berlin bieten 31 Grundschulen den Eltern die Möglichkeit, ihre Kinder zum islamischen Religionsunterricht anzumelden.¹ Im Schuljahr 2008/2009 nahmen nach Angaben der IFB rund 4.700

1 8 Schulen in Tiergarten-Wedding, 1 Schule in Spandau, 1 Schule in Charlottenburg-Wilmersdorf, 1 Schule in Steglitz-Zehlendorf, 4 Schulen in Schöneberg-Tempelhof, 11 Schulen in Friedrichshain-Kreuzberg, 5 Schulen in Neukölln.

Schüler dieses Angebot wahr.² Der Dachverband als Träger des freiwilligen Faches hat dafür 5 Lehrerinnen und 17 Lehrer unter Vertrag.³ Zu den Voraussetzungen für ihre Einstellung gehört, dass sie einen akademischen Grad mitbringen, sei es nun, dass sie Theologie in der Türkei oder dass sie Germanistik in Deutschland studiert haben, und dass sie sehr gute deutsche Sprachkenntnisse nachweisen können.

Hinter den Zahlen steckt ein Stück Normalität: Die Kinder gehen nicht zu „Reli“, sie gehen zu „Islam“. Als die IFB 2001 an Berliner Schulen zu unterrichten begann, blickte sie auf einen mehr als zwei Jahrzehnte währenden Konflikt mit dem Senat um das Recht auf die Erteilung islamischen Religionsunterrichts und die konkrete Umsetzung dieses Rechts zurück. Eine schlechte Presse und das Misstrauen der Öffentlichkeit gegenüber der IFB und dem von ihr verantworteten Unterricht prägen auch die Situation der Lehrerinnen und Lehrer, die, ohne eine Ausbildung in dem Fach, das sie unterrichten, gleichsam ins kalte Wasser geworfen, unter den wachsamen Augen ihrer Umgebung zu experimentieren gezwungen sind. Ohne eine islamische Religionspädagogik und -didaktik als akademische Disziplin sind die Lehrenden in Berlin darauf angewiesen, didaktische Entscheidungen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Ausbildung für die meisten Fragen individuell zu treffen, und sich in einigen exemplarischen Fällen unter Kolleginnen und Kollegen auf ein Vorgehen, auf einen bestimmten Standard, zu einigen.

Die Konstruktion von Gegenständen

Die im Sinne einer faktischen Chronologie erste didaktische Frage, die Rahmenpläne wie auch Lehrkräfte hinsichtlich des islamischen Religionsunterrichts beantworten, ist die Frage danach, was Islam in Schule und Unterricht sein soll, in welcher Weise also Islam für die Grundschule auf das für kategorial und exemplarisch Erachtete reduziert werden soll. Diese Frage nimmt in der Diskussion zum

-
- 2 74 % der Schülerinnen und Schüler sind türkischer Herkunft, 22 % sind arabischer, 1 % deutscher und 3 % sonstiger (afghanischer, bosnischer, afrikanischer u.a.) Herkunft.
 - 3 Unter den Lehrerinnen und Lehrern sind 7 Theologen, 2 Islamwissenschaftler/ 2 Islamwissenschaftlerinnen, 1 Lehrer/ 2 Lehrerinnen, 1 Germanist/ 1 Germanistin, 2 Soziologen, 1 Politologe, 1 Linguist, 1 Volkswirt und 1 Prediger.

islamischen Religionsunterricht deshalb großen Raum ein, weil es sich um ein gänzlich neues Fach der Stundentafel handelt. Von den Lehrplänen für den islamischen Religionsunterricht, den Islamunterricht und die Islamkunde in Deutschland wird die Frage danach, was Islam in der Grundschule sein soll, einstimmig beantwortet: Als zentral für die islamische Religion stellen sie die 6 Glaubensartikel und die 5 so genannten Säulen der Glaubenspraxis auf.⁴ Der islamische Religionsunterricht, so begründet ein Lehrer diese Auswahlentscheidung, muss anschließen an die Erfahrungen und Erwartungen des familiären Umfelds:

Lehrer: „Was allen gemeinsam ist und was die Eltern akzeptieren, das sind die katechetischen Lehren. Das haben sie alle irgendwann mitbekommen. Diese fünf Säulen und sechs Glaubensartikel stammen ursprünglich glaube ich von Imam al-Ghazali. Es könnten durchaus mehr Säulen sein, und mehr Glaubensgrundsätze oder weniger, aber das ist die Katechese, so wie wir sie im Laufe der Jahrhunderte herausgebildet haben. Und diese Erziehung hat glaube ich von uns fast jeder. Das kennen wir alle aus den Korankursen, an denen wir mal teilgenommen haben. Und das kennen auch viele Eltern. Und so etwas Ähnliches erwarten sie auch im Religionsunterricht zu sehen. Das ist uns im Hintergrund immer bewusst. (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen der IFB am 26.2.2008: 5).“

Das Kriterium zur didaktischen Reduktion von Stoff für den islamischen Religionsunterricht, das hier Verwendung findet, ist die Anerkennung durch eine angenommene muslimische Mehrheit. Schulwissen wird in der Regel das, wovon LehrplanerInnen und Lehrkräfte annehmen, dass die Mehrheit der Musliminnen und Muslime es als verbindlich für die islamische Lehre ansieht (vgl. Kapitel 2. 2. und 3. 2). Die Curriculumforscher Stefan Hopmann und Rudolf Künzli weisen darauf hin, dass für Lehrpläne grundsätzlich das als orthodox geltende Wissen verbindlich sei. Dies scheine bereits in der Etymologie des Wortes „Lehren“ auf: gotisch „laisjan“ ist mit „Geleise“ verwandt, dem vorgegebenen sicheren Weg (Hop-

4 Zu den 6 Glaubensartikeln gehört der Glaube an den einen Gott (tauḥīd), seine Engel, an die offenbarten Bücher, an die Propheten, der Glaube an den Jüngsten Tag (yaum al-qiyāma) und an die göttliche Vorsehung (qadar). Zu den fünf Säulen zählen das Glaubenszeugnis (šahāda), das Gebet (salāt), das Fasten (saum), die zakāt und die Pilgerfahrt (hağg).

mann/Künzli 1998: 30). Diese Annahme gilt es vor dem Hintergrund neuerer Curricula, die sich von der Aufstellung bestimmter Wissensbestände hin zur Formulierung von Schülerkompetenzen bewegen, zu korrigieren. Dennoch bleibt es eine Schlüsselaufgabe jeden neuen Schulfachs, seinen Gegenstandsbereich zu bestimmen. Dieser wird für den islamischen Religionsunterricht in dem als sicher angenommenen Kern des Islams, in der Formel der 6+5 nämlich zusammengefasst. Die 6+5 bestätigen, dass die Mehrheit die Grenzen definiert. Denn die Mehrheit ist sunnitisch und die Formel ist es auch.

Die Ausrichtung der Unterrichtsgegenstände an der Mehrheit interpretiert die Berliner Lehrerschaft darüber hinaus kontextbezogen, also ganz konkret auf die jeweilige Zusammensetzung der Klassen hin:

„Ich bin pragmatisch. Wenn ich in den Schulen wäre, wo mehr Palästinenser sind, dann würde ich mehr auf die eingehen und das eben hervorheben, wenn man eben die Ausbildung dazu hat. Und ich würde mich auch mehr informieren wollen (Gruppendiskussion mit den LehrerInnen der IFB am 26.2.2008: 4).“

Die Orientierung an der je dominanten Rechtsschule verweist auf das prioritäre Ziel der IFB, die Kinder in der Glaubenspraxis, zu der sie qua Elternhaus formal oder auch lebenspraktisch gehören, zu beheimaten. Dennoch bewerten die Lehrerinnen und Lehrer die Unterschiede in der religiösen Praxis letztlich als zweitrangig. Denn die Pflichtanteile der 5 Säulen, die *fard*, stimmten in allen Rechtsschulen überein:

Lehrer: „Wenn wir über Einzelheiten des Gebets sprechen, dann ist das ein Problem. Aber alle müssen stehen, und alle müssen Allāhu akbar sagen, alle müssen *rukū'* [das Niederbeugen, gemeint sind hier die Bewegungseinheiten des rituellen Gebets, I.M.] machen, müssen *sagdā* [Niederwerfung] machen, müssen Koran lesen. Das sind die Pflichten in jeder Rechtsschule. Aber wie ich meine Hände halte, das ist eine Nebensächlichkeit und gehört nicht zur *fard*. Ich sage immer, unser Prophet hat manchmal so und manchmal so die Hände gehalten. Dann ist es kein Problem. Wenn ich aber nur eine Haltung vermittele, dann wird es ein Problem geben (Gruppendiskussion mit den LehrerInnen der IFB am 26.2.2008: 5f).“

Die Themen für den islamischen Religionsunterricht werden jedoch nicht ausschließlich mit Blick auf den Islam ausgewählt. Die Lehrenden sehen sich in der Gestaltung von Unterricht zusätzlich an die Interessen der Kinder gebunden, denn sie konkurrieren mit vielfältigen anderen freiwilligen Angeboten der Schule:

Lehrer: „Religionsunterricht muss attraktiv sein für die Kinder. Wir, die Religionslehrer und der Stoff, den wir behandeln, soll für die Kinder attraktiv sein, wenn möglich sogar attraktiver als die Sport-AG, also als Fußball, aber das ist fast unmöglich, so attraktiv kann der Religionsunterricht nur in Extremfällen werden! Aber wir versuchen es. Und bei mir an der Schule gibt es auch Lebenskunde und evangelischen Religionsunterricht, und die Kinder möchten gerne alles mal ausprobieren, besonders zwischen Lebenskunde und islamischem Religionsunterricht mal wechseln (Gruppendiskussion mit den LehrerInnen der IFB am 26.2.2008: 2).“

Das Schülerinteresse als Kriterium für die Auswahl von Gegenständen anzulegen ist charakteristisch für den Religions- und Weltanschauungsunterricht, so wie er in Berlin aufgestellt ist. Christian Grethlein malt eine ähnliche Situation für die Katechetinnen und Katecheten (Grethlein 1989: 483). In einem freiwilligen Fach stimmen die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich mit den Füßen über die Themen des Unterrichts ab.

Die Ausrichtung von Gegenständen

Sind die Unterrichtsgegenstände erst einmal ausgewählt, wenden sich die Rahmenpläne wie auch die Lehrkräfte der Aufgabe zu, sie auf Ziele hin auszurichten. Für ihren Religionsunterricht hat die Islamische Föderation die Mündigkeit als Bildungsideal der öffentlichen Schule übernommen und auf den Begriff des Glaubens bezogen. Dem Lehrplan der IFB folgend ist Glauben bei den Kindern bereits vorauszusetzen, denn: „Der Glaube ist permanent (IFB 2001a: 4).“ Glauben ist hier verstanden als anthropologische Konstante, als ein Zustand, dessen sich die Kinder lediglich bewusst werden müssen. Aufgabe des Religionsunterrichts ist deshalb, den Kindern ihr so genanntes Selbstbewusstsein zu geben: „Der islamische Religionsunterricht muss pädagogisch behutsam eine lebendige Beziehung zum Glauben herstellen (IFB 2001a: 7).“ Mündigkeit ist in der Konsequenz auf den mündigen Muslim hin interpretiert. Ein Lehrer erklärt das Ziel seines Unterrichts in folgender Weise:

„Ich muss, als Elternteil und als Religionslehrer muss ich bestimmte Werte beeinflussen. Aber nicht blinde Nachahmung, sondern ich gebe dem Kind eine Erklärung [...]. Also ich möchte nicht dass das Kind sagt, wir haben einen Religionslehrer, der verbietet alles, oder wir haben einen Vater, der verbietet alles. Das ist auch sehr gefährlich. Aber wir müssen den Kindern die Werte in dieser Art und Weise zeigen und vermitteln, dass die Kinder denken, aha, Papa hat Recht, der Religionslehrer hat auch Recht (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen der IFB am 26.2.2008: 17).“

Der mündige Muslim ist einer, der versteht und sich aufgrund seiner Einsicht richtig verhält. Das richtige Verhalten wird nicht positionell im Sinne eines „Du sollst beten!“, sondern personal über die Einsicht des Kindes „Ich möchte beten, weil...“ angesteuert:

„Das Wichtigste ist, dass die Kinder erstmal beten. Und danach erst geht es um die Frage, ob sie die Hände binden oder nicht. [...] Es geht hauptsächlich darum, dass die Kinder den Sinn des Gebets verstehen (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen der IFB am 26.2.2008: 6).“

Diese Interpretation von Mündigkeit weist darauf hin, dass nicht die Katechese als solche im Zentrum des Religionsunterrichts der Föderation steht, sondern die Vermittlung eines bestimmten Ethos, einer Lebensführung. Wichtig ist die Hinführung zu den Pflichten, sie als Normen zu erkennen und zu akzeptieren. Mit seinem Anliegen, den Sinn der Pflichten zu vermitteln, verbindet der Lehrer zunächst zwar die Absicht, dem Kind die Möglichkeit des Verstehens zu eröffnen. Womöglich gehört er zu denjenigen Lehrkräften, welche die traditionelle islamische Erziehung als mangelhaft kritisieren, weil sie eben nicht auf Verstehen zielt, sondern auf die Einübung von Normen. Jedoch wird aus der Distanzierung gegenüber einer Praxis, die sich auf die äußerliche Befolgung der Pflichten beschränkt und die innere, also die persönliche Haltung des Menschen unbeachtet lässt, schnell ein Übergriff auf das Kind, dann nämlich, wenn das Ergebnis des Lernprozesses bereits festgelegt ist. Das Kind soll eben nicht nur verstehen. Es soll die Pflichten erfüllen *und* sie innerlich bejahen.

Die Einübung in die Praxis jedoch, beispielsweise in den konkreten, von jeder Rechtsschule ausgestalteten Gebetsablauf, lässt der Lehrer im Zuständigkeitsbereich der Elternhäuser und Moscheen. Mit dieser Trennung zwischen der klassischen Einübung in eine

religiöse Praxis und der Hinführung zu einer religiösen Praxis hat die IFB eine Grenze zum außerschulischen islamischen Unterricht gezogen.

Unterschiede zwischen dem islamischen Religionsunterricht und dem Moscheeunterricht entstehen letztlich durch die kulturelle Vielfalt, die Schülerinnen und Schüler muslimischer Herkunft in die Schule hineinragen. Während die Moscheen und die von ihnen getragene islamische Erziehung in den meisten Fällen ethnisch organisiert sind, hat der islamische Religionsunterricht in der öffentlichen Schule die Aufgabe, verschiedene sprachliche, kulturelle und religiöse Milieus zu integrieren. Eine Berücksichtigung der heterogenen Schülerschaft jedoch setzt eine Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Verhältnis von Islam und Kultur beziehungsweise Islam und Geschichte voraus beziehungsweise stellt diese in den Unterricht (Behr 2005: 401, 440). Dieser Anforderung zum Trotz bildet der Lehrplan der IFB wie auch andere Rahmenpläne zum islamischen Religionsunterricht in Europa die Entscheidung ab, den Islam als Religion zu reorganisieren und ihn zu diesem Zweck als Wertes- und Normensystem, als eine abstrakte Lehre ohne Geschichte und somit ohne Differenzierung aufzubauen (Mohr 2006). Für die Dekulturation des Islams mussten Lehrplanerinnen und Lehrplaner zwischen Islam und Kultur unterscheiden und demgemäß zentrale Aussagen der Religionslehre von kulturellen Elementen trennen. Dahinter steht die Annahme, die Religion sei zu jeder Zeit und an jedem Ort die gleiche, Kultur hingegen austauschbar. Musliminnen und Muslime könnten auf diese Weise ihre mitgebrachte Kultur aufgeben, ihre Religion jedoch bewahren und in eine neue Kultur hineinragen. Auf diese Gleichung beziehen sich Lehrplanerinnen gern, um die integrative Wirkung des islamischen Religionsunterrichts herzuleiten.

Ein dekulturierter Islam jedoch ist in der öffentlichen Schule ein sperriger Gegenstand. Denn dem Wahrheitsanspruch jeder religiösen Lehre gegenüber stehen grundsätzlich schulpädagogische Leitziele wie die Differenzierungsfähigkeit und die ihr zugeordneten Unterrichtsprinzipien Multiperspektivität und Diskursivität. Wenn jedoch der kulturelle Hintergrund der SchülerInnen ebenso wie die Geschichte muslimischer Kulturen ausgeblendet wird, bleibt für den Unterricht nur eine Perspektive übrig. In der christlichen Religionsdidaktik spricht man von Schülerzentrierung versus Textzentrierung in der Didaktik. Einer klassischen Bibelzentrierung folgte

in den 1970er Jahren eine einseitige Schülerzentrierung, bis sich der Religionsunterricht drohte in ein Sammelbecken für Schülerinteressen aufzulösen. Inzwischen versuchen evangelische und katholische Didaktiker die Spannung zwischen beiden Polen, der individuellen religiösen Selbstpositionierung und der Religionslehre als normativem Bezugssystem, aufrecht zu erhalten. Der muslimische Religionspädagoge Harun Behr bezeichnet diesen Aufgabenbereich des In-Beziehung-Setzens von Religion und Religiosität als Nahtstelle zwischen Pädagogik und islamischer Theologie (Behr 2005: 324f).

Die Lehrerinnen und Lehrer der IFB erfahren zwar diese Spannung auch im islamischen Religionsunterricht, aber die bereits im Lehrplan angelegte Unterscheidung von Religion und Kultur führt dazu, dass die Lehrkräfte im Unterricht aussortieren, was ihren Kriterien folgend nicht zur Religion gehört. Denn die Kinder bringen ihren Islam mit in den Unterricht, einen Islam, der im Verständnis der Lehrkräfte nichtislamische, als kulturell markierte Elemente umfasst, die in manchen Fällen sogar als störend empfunden werden: 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 (*günah*) ist, das Gesicht der Propheten abzubilden und *ḥarām*, Schweinefleisch zu essen. Die Lehrkräfte klassifizieren dieses Wissen und ziehen eine Grenze zwischen Religion und Kultur: Religion geht mit ewig gültigen klar vorgegebenen Geboten einher, Kultur bringt je spezifische Normen hervor. Ersteren, den religiösen Geboten gegenüber hat der Mensch keinen Interpretationsspielraum, sie sind nicht verhandelbar. Eine Lehrerin beschreibt dies wie folgt:

„Da kann ich nicht sagen, das ist meine Entscheidung. Da habe ich die Verse, und Allah hat uns diese ja als Gebote gegeben. Fasten ist jedem Menschen vorgeschrieben, wie es all jenen vorgeschrieben war, die vor euch gelebt haben. Da kann ich nicht alleine entscheiden (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen der IFB am 26.2.2008: 10).“

Andere Normen sind dem Aushandlungsbereich von Kultur zugeordnet, wie zum Beispiel das Gebot zur Verhüllung der Frau. Zwar können auch sie islamisch begründet werden, doch resultieren sie aus Erziehung und Interpretation. Eine Lehrerin erklärte, dass eine türkische Familie eben anders lebt als eine arabische Familie (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen der IFB am 26.2.2008:

10). Es gilt die Regel, dass die Vermittlung der religiösen Gebote Kernaufgabe des islamischen Religionsunterrichts ist, während jene Normen zu transportieren, die eher der jeweiligen Kultur entspringen, den Elternhäusern überlassen bleiben soll. Thematisieren die Schülerinnen und Schüler solche Fragen, die der Interpretation und damit der Kultur zugeordnet sind, im Unterricht, werden sie zurückgewiesen. Ein Lehrer rekonstruiert eine Situation, in der eine Schülerin ihn fragt, ob das Schminken *ḥarām* sei:

„Da habe ich gefragt, warum willst du dich denn schminken? Und wofür? Und damit habe ich der Schülerin weiter geholfen, darüber nachzudenken, vielleicht sich klarzumachen, ob es ästhetische Gründe sind. Ich habe ihr keine andere Antwort gegeben, ihr nur geraten, sie solle mal mit Eltern und Freunden darüber reden. Das ist eine individuelle Angelegenheit und das sollten sie schon, wie die Kopftuchfrage, mit den Eltern gemeinsam besprechen. Das würde da eher passen als bei uns (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen der IFB am 26.2.2008: 11).“

Der schulische Alltag mit seiner Fülle an Differenz erfordert einen Religionsunterricht, der kulturell sensibel ist. Mit der Unterweisung in einem zur Religion geschrumpften Islam stoßen die Lehrkräfte schnell an die Grenze des im Unterricht Verhandelbaren und bleiben in den Normen stecken.

Die Lehrenden erleben das Wissen der SchülerInnen als störend nicht nur in Bezug auf Themen, die als kulturell kategorisiert und deshalb aussortiert werden, sondern auch dann, wenn Themen in den Zuständigkeitsbereich der Religion fallen und somit dem herrschenden Ordnungsmuster folgend in den Religionsunterricht gehören. In solchen Fällen entscheiden die Lehrkräfte sich, so zeigte die Diskussion, eher dafür, die mitgebrachten Vorstellungen und Normen zu umgehen und heben auf diese Weise ihre Wirkung auf, anstatt sie anzugreifen. Eine Lehrerin erläuterte mir dieses pragmatische Vorgehen anhand der Frage, wie die Schüler an den Koran als Buch herangeführt werden können, ohne die Norm zu verletzen, dass der Koran nur im Zustand ritueller Reinheit berührt werden darf. In solchen Fällen wenden die Lehrkräfte sich zuerst einmal die Theologen unter den Kollegen auf der Suche nach den korrekten Regeln: In diesem Fall erfuhr die Lehrerin, dass Kinder vor dem Eintritt in die Geschlechtsreife und der damit verbundenen religiösen Mündigkeit nicht unrein und somit von der Pflicht zur rituellen Waschung nicht betroffen sind. Faktisch jedoch werden die Kinder

in vielen Fällen zuhause an diese Praxis herangeführt, und so sitzen sie dann im Unterricht mit den Ärmeln über die Hände gezogen, wenn sie den Koran anfassen sollen. Auf diese Weise ist das selbständige Suchen und Lesen im Koran, das die Lehrenden anregen möchten, nicht möglich. Die praktische Lösung, die sie gemeinsam für die Schule gefunden haben, sieht vor, im Unterricht mit einer deutschen Übersetzung zu arbeiten, die den arabischen Originaltext nicht mitführt. Auf diese Weise umgehen sie die Problematik der rituellen Reinheit und hebeln den Konflikt mit den Eltern und in den Kindern darüber, was religiös geboten ist, aus. Eine andere Möglichkeit, die Lehrende gefunden haben, um mit störenden Normen umzugehen, ist, sie umzudeuten und ihnen dadurch einen Platz einzuräumen. Ein Lehrer erklärt diese Vorgehensweise anhand desselben Beispiels, anhand der Konventionen zum Umgang mit dem Koran:

„Ich habe auch einige Ansichten, die abweichend von der Meinung der Allgemeinheit sind, zum Beispiel ob man den Koran ohne Waschung anfassen kann. Das würde ich nicht so lauthals schreiend sagen, weil es schwer zu vermitteln wäre an die Eltern. Ob sie den Koran so anfassen oder nicht, [...] das sind uninteressante Sachen. Eigentlich geht es in dieser Kernaussage des Korans um ganz etwas anderes, darum nämlich, dass eigentlich der Text selbst und sein Inhalt sich nicht anfassen lässt. Aber wenn es die generelle Ansicht ist, dann sagen wir im Arabischen gibt es galat al-maṣḥūr, Dinge, die als falsch eingebürgert sind. Da würde ich nicht gegen den Strom laufen, aber ich weiß, was es bedeutet, und meine persönlichen Ansichten muss ich den anderen nicht unbedingt beibringen. Andererseits würde ich die Gebetswaschung zum Anfassen des Korans als erzieherische Maßnahme sehr gut empfinden. Warum sollte ich nicht, was in der Tradition als Brauch verankert ist, als didaktisch-methodisches Element mit einer gewissen Vorbereitung zum respektvollen, ehrfurchtvollen Umgang mit einem wertvollen Arbeitsbuch nehmen (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen der IFB am 26.2.2008: 13)?“

Das Zitat zeigt die Entscheidung des Lehrers, zwischen seinen eigenen islamisch begründeten Ansichten und denen der Allgemeinheit, die er dem Unterricht zugrunde legt, zu trennen. Diese Bereitschaft, eine Norm, selbst wenn sie persönlich und theologisch begründet in Frage gestellt wird, im Unterricht als Zugeständnis an die Tradition und somit an das religiöse Erbe der erwachsenen Generation

zu respektieren, ist charakteristisch für die didaktische Diskussion zum islamischen Religionsunterricht. Diese Pragmatik ergänzt die Unterscheidung von Religion und Kultur und sichert letzterer als allgemein akzeptiertem Brauchtum einen Platz im Unterricht. Aus dem Zitat geht außerdem hervor, auf welche Weise der Lehrer den von ihm als falsch eingeordneten Brauch in eine pädagogisch begründete Praxis umdeutet: Aus der Norm, den Koran nicht ohne wudu' zu berühren wird die Regel, sich die Hände zu waschen, bevor man ein wertvolles Buch zur Hand nimmt.

Der Vorzug, den die Lehrerinnen und Lehrer der IFB dem Wahrheitsanspruch der Religion und ihrem Normengefüge geben, kollidiert in der Unterrichtspraxis mit dem Respekt gegenüber der Freiheit des Einzelnen und markiert eine weitere Grenze des Verhandelbaren. Die Lehrenden sind sich dieser Problematik durchaus bewusst:

I.M.: „Es gibt doch auch Eltern, die nicht fasten oder beten. Wie gehst du denn damit um?“ Lehrerin: „Das passiert ja auch. Das Kind kommt und sagt, aber weißt du, mein Vater macht das nicht. Ich sag dann, vielleicht wird er es später machen, bei ganz Kleinen sag ich, vielleicht hast du es auch nicht gesehen. Ich versuche, dass er dann seinen Vater nicht als Sünder sieht. Ich kann doch nicht ein Feindbild aufbauen, dass das Kind plötzlich aufgrund meiner Aussagen ein ganz anderes Bild von seinen Eltern hat. Und jeder trägt seine eigene Verantwortung: Wer nicht fastet, wer nicht betet trägt seine eigene Verantwortung. Dann sag ich einfach: Vielleicht möchte deine Mutter jetzt noch nicht. [...] Es ist schwer, aber ich habe jetzt nur diese Lösung gefunden (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen der IFB am 26.2.2008: 15f).“

Wird die Wirklichkeit in ihrer ganzen Unzulänglichkeit als Störfaktor, als Irritation wahrgenommen, dann hat sie neben dem normativen Anspruch der Religion kein eigenes Gewicht, sondern man muss sie halt irgendwie aushalten. Mit diesem Fokus auf der Normativität des Textes offenbart die Diskussion der Berliner Lehrerschaft ihren Ausgangspunkt in der außerschulischen islamischen Erziehung beziehungsweise im Religionsunterricht der öffentlichen Schule in der Türkei oder in arabischen Ländern wie Ägypten mit ihrem Schwerpunkt auf Verkündigung und Einübung. Die Spannung zwischen Wahrheitsanspruch und individueller Aneignung anzunehmen sind hingegen, so meine Beobachtung, am besten diejenigen Lehrkräfte in der Lage, die tatsächlich sowohl das Kind

als auch den Text als Orientierung für Unterricht in den Blick nehmen. Das Recht des Kindes auf individuelle Wahrheitssuche machen Lehrende besonders in dem Moment stark, wo sie Kinder als durch religiös begründete Normen in ihren Entfaltungsmöglichkeiten beschnitten erleben. Schließlich wollen sie für die Kinder einen Raum öffnen, damit sie ihre Religion nicht nur als Liste von Verboten wahrnehmen:

„Die Kinder sind eher erschrocken, weil, die haben immer Verbote bekommen, und wenn sie dann von uns was anderes hören, dann sind sie voller Erleichterung. [...] Das, was wir erleben, das ist wie gesagt einfach falsche Erziehung: die wollen Kontrolle und benutzen als Werkzeug Gott oder den Propheten oder Schaitan, und das Kind soll dann brav sein (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen der IFB am 26.2.2008: 1).“

In der Diskussion um die Prinzipien ihres Unterrichts legten die Lehrerinnen und Lehrer dar, dass sie das kindliche Wohl als Grenze verstehen: Wird die Entwicklung des Kindes durch eine Norm eingeschränkt, ist diese als schädlich zu bewerten. Diese Grenze zum Anderen verstanden als Respekt und freilassende Distanz, auch gegenüber einem Kind mit seinen Glaubensvorstellungen, markiert der Lehrplan der IFB, beispielsweise in der Zielformulierung: Die Kinder sollen „eigene Definitionsmöglichkeiten von Gut und Böse“ erforschen (IFB 2001a: 21). Die Autorinnen des Lehrplans aus dem *Institut für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik* (IPD) in Köln gehen davon aus, dass die Kinder zwar Entgegnungen auf ihre Fragen, nicht aber fertige Antworten im Koran finden können. Das heißt, jeder muss seine „ganz persönliche Offenbarung“ in den Worten Gottes finden (IPD 2000: 2). Nur so kann ein Mensch für seine eigenen Handlungen auch Verantwortung übernehmen (IPD 2000: 98f). Es ist charakteristisch für das Angebot des IPD, an die Stelle der Sorge, die Schülerinnen und Schüler könnten zu den falschen Schlüssen kommen, das Vertrauen zu setzen, dass sie mit Hilfe von Verfahrenstechniken ihre eigenen Wahrheiten finden. Die Betonung liegt nicht auf dem richtigen Ergebnis, sondern auf einer guten, weil koranisch begründeten Praxis.

Für die Berliner Grundschule formulierten die Lehrplanerinnen des IPD deshalb das Lernziel, mithilfe des Korans individuelle Antworten zu finden und das Lehrziel, die Kreativität des Kindes zu fördern und damit seine persönliche Auseinandersetzung mit dem Text zu unterstützen (IFB 2001a: 8; 11).

Die Verschiedenheit der Intention des Lehrplans von seiner Interpretation durch die Berliner Lehrerschaft zeigt sich in den Stoffverteilungsplänen. Aus den von den Lehrkräften tabellarisch gestalteten Programmen für die 1. bis 6. Klasse geht hervor, dass sie religiöses Lernen als im Beginn nachahmend und aneignend verstehen, als sich entwickelnd hin zu einem auf solider Kenntnis und kognitiven Fähigkeiten aufbauenden individualisierten Glauben. Dafür werden in den ersten Klassenstufen gesichertes theologisches Wissen und koranische Geschichten eng an den Quellen entlang vermittelt. Die Kinder sollen zuerst einmal ihre Religion kennen lernen (IFB 2006). Dass sie bereits Glaubensvorstellungen und religiöses Wissen mitbringen, wird ignoriert oder als eher störend erlebt. Bis in die 4. Klasse hinein ist Unterricht vom Text her aufgebaut. Erst dann wird allmählich die Schülerperspektive sichtbar, wenn es nämlich um ein zunehmend individuelles Aneignen geht: In der 4. Klasse sollen die Kinder „eigene Jenseitsvorstellungen erarbeiten“, in der 5. Klasse „eigene Gottesdiensterfahrungen machen und analysieren“ und in der 6. Klasse „eigene Vorstellungen über qur’anische Inhalte entwickeln“. So machen sich Schülerinnen und Schüler auf den Weg hin zu einer eigenen Orientierung (IFB 2006).

Der Stoffverteilungsplan bildet zwei Phasen religiöser Entwicklung ab: Die Nachahmung und die Aneignung. In der Nachahmung lernen die Kinder am Text und am Vorbild. Erst die Aneignung verlangt die Orientierung am Kind, seinem Interesse und seinen Fragen. In der Praxis allerdings sieht es eher nach einer Frage der Haltung des einzelnen Lehrers aus, ob er sich an Normen oder an Prozessen interessiert zeigt, wie der folgende Abschnitt aus der Gruppendiskussion der Berliner Lehrerschaft zum Umgang mit der Schüleräußerung „ihr Schweinefleisch!“ es veranschaulicht:

Lehrer 1: „Viele Lehrer kommen zu mir und sagen: [...] warum sagen die Kinder immer ihr, wenn wir essen, auf Klassenfahrten oder so. Wir sind erwachsene Menschen und wir wissen was wir essen möchten. Und die sagen: Ihr! Frau Müller isst Schweinefleisch! Und natürlich finden die das nicht gut. Da haben wir mit den Kindern gesprochen: Was wir nicht essen dürfen, ist nicht schlecht oder unsauber. Wir essen es einfach nicht, weil Allah uns testen möchte. Er hat uns so viele Sachen erlaubt, und nur ein Tier verboten. Das ist ein Test, mehr nicht, und wir sagen bitte nicht ihr.“

Lehrer 2: „Das ist aber ein kindliches Gefühl, was sich da äußert. Wir nehmen das zum Anlass, über etwas zu sprechen, aber es ist erst einmal

Ausdruck dessen, was sich im Kind entwickelt. Da müssen wir eingreifen und darüber reden. Aber wenn wir davon ausgehen, dass die Kinder selbst etwas entwickeln sollen, dann müssen wir ja diese Äußerung auch erst einmal so hinnehmen. Die Äußerung selbst gehört vielleicht eher zu Vierjährigen, die sich noch nicht so richtig äußern können, aber wir müssen sachlich damit umgehen, und auch mit allen Sinnen den Islam lehren und lernen (Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen der IFB am 26.2.2008: 20).“

Der Religionsunterricht kann muslimischen Kindern ein Forum bieten, ihr Wissen, ihre Ängste, Erfahrungen und Vorurteile zur Sprache zu bringen und an ihren eigenen Grenzen zum Anderen zu arbeiten, wenn sie erleben, dass ihre Äußerungen nicht sofort bewertet werden. In der Praxis jedoch fühlen die Lehrenden sich angesichts der Sensibilität und Brisanz von Schüleräußerungen oftmals überfordert:

„Da kam ein Drittklässler und sagt zu mir: Weißt du, was die Deutschen unserem Propheten dort in Mekka angetan haben? Welche Deutschen? frage ich ihn zurück. Ja, die haben da unseren Propheten beschimpft, und ihm Leid zugefügt und so weiter! Hey, welche Deutschen? Da haben keine Deutschen gelebt habe ich ihm entgegnet. Er hat es aber ganz selbstverständlich benutzt und hat es immer noch weiter benutzt, obwohl ich darauf aufmerksam gemacht habe, dass es damals gar keine Deutschen in Mekka gab (Protokoll des Gesprächs mit M am 11.09.2007: 14).“

Der Lehrer erhellt an diesem Beispiel, wie die islamische Geschichte für die Kinder mit Alltagserfahrungen verschmelzen kann. Es ist bekannt, dass der Prophet Muhammad mit seiner Lehre in Mekka auf Ablehnung und Aggression stieß. Die Kinder (oder ihre Eltern) haben offensichtlich ähnliche Grunderfahrungen in der deutschen Gesellschaft gemacht. Sie übertragen nun ihre Situation (unbewusst) auf das Leben des Propheten (sīra) oder umgekehrt, die sīra auf ihr Leben, so dass aus den mekkanischen Gegnern Muhammads „die Deutschen“ werden. Diese Verknüpfung der Deutschen mit den Feinden des Propheten erweist sich als sehr stabil. Es reicht nicht, im Unterricht darauf hinzuweisen, dass es in Mekka zu Lebzeiten des Propheten keine Deutschen gegeben hat. Das Thema des Kindes ist an dieser Stelle die Erfahrung der Polarität des Wir und Ihr. Diese Polarität will im islamischen Religionsunterricht bearbeitet werden.

Fazit: Der Religionsunterricht als Phänomen der Grenze?

In der Soziologie wird der Religionsunterricht als boundary-subject, als auf der Grenze verschiedener Einflüsse gelegen, diskutiert (Wenger 1998: 107). Dieses Merkmal ist nicht nur für den Religionsunterricht als res mixta von Staat und Religionsgemeinschaft charakteristisch. Auch in Berlin, wo der Religionsunterricht allein Sache der Religionsgemeinschaften ist, kann er sich gesellschaftlichen Debatten und anerkannten Konventionen nicht entziehen. Eine Schülerin erwartet von ihrem Religionslehrer ein ähnliches methodisches Repertoire wie von ihrem Sachkundelehrer. Das Kollegium erwartet vom Religionsunterricht eine Erziehungshilfe in Bezug auf soziales Verhalten, Frustrationstoleranz oder Leistungsbereitschaft. Die Eltern erwarten vom Religionslehrer, dass er aus ihren Kindern gute Muslime macht, natürlich, aber er soll ihnen auch helfen, erfolgreich zu sein. Und der Staat wacht über die Achtung übergeordneter Erziehungsziele.

Die Daten zur Praxis des islamischen Religionsunterrichts in Berlin veranschaulichen, auf welche Weise die Institution des Religionsunterrichts zu der Arbeit an Grenzen herausfordert: zur Abgrenzung von anderen Religionen und Weltanschauungen, zur Abgrenzung von außerschulischer islamischer Erziehung und Bildung, zur Differenzierung eines geeigneten methodischen Instrumentariums, zur Unterscheidung von Religion und Kultur oder von Text und Mensch. Bei der Erfindung des islamischen Religionsunterrichts als neues Fach der öffentlichen Schule in Deutschland stand zunächst die Frage im Vordergrund, was der Islam ist beziehungsweise was er eben genau nicht ist. Mittlerweile bewegt sich die didaktische Diskussion, nicht nur in Berlin, auf die Frage zu, welche Inhalte und Werte der Islam bereitstellt, um Kindern bei der Bewältigung zukünftiger Aufgaben zu helfen. In dem Maße, wie der islamische Religionsunterricht sich dem Kind zuwendet, sind Didaktiker und Lehrerinnen gefordert, Instrumente zu entwickeln, um die Vielfalt kindlicher Lebensäußerungen und -welten im Unterricht bearbeiten zu können. Es ist zu vermuten, dass die Ausgestaltung von Grenzen mit dem Wechsel der Blickrichtung vom Text hin zum Kind an Bedeutung verlieren wird.

Die Voraussetzungen für einen islamischen Religionsunterricht

Auf die Inhalte kommt es an! „Erlaubtes“ und „Nichterlaubtes“ im staatlichen Religionsunterricht nach Artikel 7 GG

KLAUS GEBAUER

Warum tun wir uns so schwer mit der Einführung von islamischem Religionsunterricht? Zu Recht fordern viele muslimische Eltern Gleichberechtigung für ihre Kinder. Die politische Entscheidungsebene ist blockiert. Dieser Beitrag zeigt Fehlentwicklungen in der Interpretation des Art. 7 GG auf und warnt davor, islamischen Religionsunterricht auf der Grundlage dieser Fehlentwicklungen einzurichten. Er plädiert für eine Einführung auf der Grundlage der historisch progressiven Dynamik der grundgesetzlichen Demokratie in Deutschland.

Die Formulierung „Erlaubtes und Nichterlaubtes“ im Titel dieses Beitrags soll zweierlei signalisieren. Zum einen soll darauf hingewiesen werden, dass es bei der Mehrheit der Muslime ein spezifisches Verständnis von Ethik als Handlungsorientierung gibt, das sich kategorial von dem in den griechisch, lateinisch und christlich geprägten Kulturen Europas entwickelten Ethik-Verständnis unterscheidet. Während sich Ethik in diesen Kulturen als eine durch Vereinbarung unter den Menschen gewonnene und durch Gewohnheit gefestigte Richtlinie versteht, miteinander geregelt umzugehen, verbirgt sich hinter dem von Muslimen im Deutschen wortgleich verwendeten Begriff Ethik in der Regel ein scharfes Gitter von Verboten und Erlaubnissen (*ḥarām* und *ḥalāl*), die als Gottes Wort und Befehl verstanden werden. Ein islamischer Religionsunterricht, der

der Orthodoxie folgen will, hat somit ein Menschenbild im Fokus, das in seinem Grundverständnis möglicherweise grundsätzlich vom Menschenbild des Grundgesetzes abweicht. Das ist nicht das Thema dieses Beitrags. Der Hinweis soll aber die politische Relevanz der folgenden Argumentation unterstreichen.

Zum anderen weist die Formulierung metaphorisch auf die genannte Fehlentwicklung in der Interpretation des Artikels 7 GG hin, die im Kern darin besteht, dass dieser Artikel historisch zwar in die Entwicklung der deutschen Staatlichkeit hin zu konsequenter Säkularität hinein gehört, heute aber als Hebel für eine „Rückkehr der Religion“ ins staatliche Handeln benutzt wird. Alle drei historisch relevanten Verfassungsentscheidungen – 1848/49, 1918/19 und 1948/49 – wehrten Ansprüche der Religion ab. Die Auseinandersetzungen wären nicht so langwierig gewesen, wenn es hier um einen allgemeinen Konsens über das Verhältnis von Staat und Religion gegangen wäre. Den knappen Entscheidungen im Parlamentarischen Rat 1948/49 zugunsten der säkularistischen Tendenz ging ein Kampf um jedes Wort voraus (Maunz 2007). Den Vertretern der Säkularität war es, auch wenn sie Kompromisse eingehen mussten, ernst mit ihren Nein-Entscheidungen gegenüber den Forderungen der Vertreter der Kircheninteressen. Es ist schon ein Stück verdrehter Geschichte, wenn dann im Verlauf der Verfassungspraxis durch Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts die Mindermeinung im Parlamentarischen Rat zur „herrschenden“ Meinung erklärt wird, dies unter verfassungswissenschaftlicher Berufung auf jene Verfassungsrechtler, deren Meinung im Parlamentarischen Rat zunächst unterlegen war. Das Bundesverfassungsgericht enthält sich in seiner heute von den Kirchen und den muslimischen Verbänden referierten Definition von Religion und Religionsunterricht einer eigenen Bestimmung dieser gesellschaftlichen Tatbestände und reformuliert zum Teil exakt die Interpretationen von Kirchenjuristen, was dann faktisch auf eine Revision der Entscheidungen des Parlamentarischen Rates zugunsten der damals abgelehnten Mindermeinung hinausläuft.

Die Bemühungen des Beitrags erfolgen nicht mit dem Ziel, einen islamischen Religionsunterricht zu verhindern. Im Gegenteil: Es soll deutlich werden, dass im Interesse einer möglichen Einführung und Durchführung islamischen Religionsunterrichts dieser politisch langfristig nur dann eine ehrliche Chance inhaltlicher Realisierung hat, wenn er ungeachtet dessen, wie die christlichen

Kirchen und ihr nahestehende Rechtsgelehrte das Grundgesetz interpretieren, rechtlich exakt zu dem passt, was im Grundgesetz zum Thema Religionsunterricht tatsächlich steht, und wenn er sich historisch reflektiert in die Progression der Dynamik des Verhältnisses von Staat und Religion einklinkt, wie sie sich in Deutschland seit der Säkularisierung der Staatlichkeit entwickelt hat. Dazu ist es erforderlich, die Legitimation der muslimischen Autoritäten in staatlicher und religiöser Hinsicht ebenso klar und transparent zu definieren wie die gesellschaftspolitisch relevanten Inhalte, die sie vertreten.

Das Problem

Zitat 1:

„Art. 7 GG

- (1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.
- (2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.
- (3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen. [...]“

Zitat 2:

„Seine Sonderstellung gegenüber anderen Fächern gewinnt der Religionsunterricht aus dem Übereinstimmungsgebot des Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG. [...] Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln ist seine Aufgabe. Dafür, wie dies zu geschehen hat, sind grundsätzlich die Vorstellungen der Kirchen über Inhalt und Ziel der Lehrveranstaltung maßgeblich. [...] Andererseits kann das Verlangen, der Unterricht müsse ein ‚dogmatischer‘ sein, zumindest heute nicht mehr so verstanden werden, dass er ausschließlich der Verkündigung und Glaubensunterweisung diene. Er wird vielmehr auch als ein auf Wissensvermittlung gerichtetes [...] Fach angesehen. [...]. Seine Ausrichtung an den Glaubenssätzen der jeweiligen Konfession ist der unveränderliche Rahmen, den die Verfassung vorgibt (Bundesverfassungsgericht 1987).“

Zitat 3:

„Art. 7 Abs. 3 GG enthält eine objektive Pflicht des Staates und eine institutionelle Garantie. Die Ansprüche der Religionsgemeinschaften auf Einrichtung des Religionsunterrichts, das Recht der Schüler und Eltern auf Teilnahme, ist nicht nach Konfessionen differenziert (Campenhausen 2005: 5).“

Es ist evident, dass der Text des Satzes 2 in Abs. 3 von Art. 7 GG und der Text des BVG-Beschlusses von derselben Sache sprechen. Schließlich bezieht sich der Beschluss an dieser Stelle explizit auf den Artikel. Es ist auch keine Frage, dass der Text des Grundgesetzartikels im Hinblick auf seine rechtliche Verbindlichkeit höher rangiert als der Text des BVG.

Was zeigt nun ein Text-Vergleich im Detail?

Zitat 1: Das GG sagt (umgestellt) <i>wörtlich</i> :	Zitat 2: Das BVG sagt (unter Berufung auf Art. 7 Abs. 3, Satz 2 GG) <i>paraphrasierend</i> (hier parallelisiert zur Syntax des GG-Artikels):
„Der Religionsunterricht wird <i>erteilt</i> in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften.“	Der Religionsunterricht <i>vermittelt</i> aufgrund des Über-einstimmungsgebots die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft.

Die Gegenüberstellung stellt die Frage, was hier sprachlich weshalb geschehen ist. Handelt es sich bei Zitat 2 um eine Deutung, Interpretation oder Erläuterung? Wenn ja, weshalb wird sie für notwendig gehalten? Ist der Text des Zitats 1 nicht eindeutig? Sind die Texte inhaltlich kongruent oder different? Ist der Text des Zitats 1 möglicherweise aus einer bestimmten Interessenlage heraus ergänzungsbedürftig? Ist es verfassungsrechtlich „erlaubt“ (siehe Titel), Verfassungstexte entscheidungsrelevant nicht-wörtlich zu zitieren?

Zitat 3 gibt eine Feststellung des Verfassungsrechtlers von Campenhausen wieder. Auch dieses Zitat sei tabellarisch konfrontiert:

Zitat 1: Das GG sagt (umgestellt) wörtlich:	Zitat 3: Von Campenhausen stellt fest (hier parallelisiert zur Syntax des GG-Artikels):
„Der Religionsunterricht wird erteilt in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften.“	Der Religionsunterricht ist ein Rechtsanspruch ... der Religionsgemeinschaften.

Es ist auch hier evident, dass der Text des Satzes 2 in Abs. 3 von Art. 7 GG und der Text von v. Campenhausen (Leiter des Kirchenrechtlichen Instituts der EKD, hier begründend zitiert vom BVG) von derselben Sache sprechen. Auch hier stellen sich dieselben Fragen wie in der ersten Gegenüberstellung.

Untersuchungen zum Umgang mit der Sprache des Art. 7 GG

Verfassungstexte sind im Prinzip Texte, die für alle Bürgerinnen und Bürger geschrieben sind. Sie müssen daher von diesen offensichtlich sinnvoll verstanden werden können. Da sich fast alle Wörter und Sätze einer Verfassung auf den Staat beziehen, bleibt es nicht aus, dass viele Fachwörter benutzt werden (müssen), die von Nichtfachleuten nicht ohne weiteres sinnvoll verstanden werden können. Es bedarf daher an Fachleuten, die dies im Interesse dieser Nichtfachleute zu tun haben. Erklärungsbedürftig sind dabei vor allem auch die Wörter mit offensichtlichem Sinn, die jedoch als Fachbegriffe mit Hintersinn verwendet werden. Verfassungsfachleuten ist es daher neben der Aufklärung von „normalen“ Fachwörtern und Fachsätzen aufgegeben, diesen Hintersinn aufzuklären. Im Unterschied zum „normalen“ Fachwort ist beim Fachwort, das für Nichtfachleute zunächst einen offensichtlichen Sinn hat, besonders erforderlich zu erklären, inwiefern und weshalb das Wort im gegebenen Kontext der Verfassung seinen offensichtlichen Sinn nicht mehr hat und nun fachlich etwas anderes bedeutet als seine weiterhin bestehende, allen verständliche offensichtliche Bedeutung. Vor allem muss erklärt werden, weshalb der Verfassungsgeber vom offensichtlichen Sinn abgewichen ist. Im Prinzip muss man jedoch von einer Verfassung eines demokratischen Gemeinwesens verlangen, dass sie ihre fachlichen Vorschriften nicht hinter sprachlich Offensichtlichem versteckt. Eine Verfassung, die mit Geheimwissen for-

muliert, wäre von vornherein undemokratisch, weil sie vom Volk korrekt nicht gelesen werden könnte.

Systematisch ist verfassungsrechtliche Umgang mit der Sprache von Ekkehart Stein (1993: 37-39) detailliert dargelegt. Ausführlich am Fall exemplifiziert kann dieser Zusammenhang verfassungsrechtswissenschaftlich bei Volker Epping (2005: 21-23) nachgelesen werden. Aus Anlass eines Beschlusses des BVG zitiert er im behandelten Fall das Minderheitsvotum von zwei Richtern zum Beschluss des Gerichts: „Einer verfassungskonformen Auslegung steht der klare Wortlaut [der Verfassung] entgegen (Epping 2005: 23).“

Es darf hier wohl auf einem Naturrecht des Menschen bestanden werden, dass sprachliche Aussagen des demokratischen Staates über den Staat offensichtlichen Sinn enthalten müssen und dass es „nicht erlaubt“ ist, unter dem Deckmantel des offensichtlichen Sinns von Wörtern, Sätzen und Satzfolgen Verbindlichkeiten mit einem ganz anderen Sinn als dem offensichtlichen zu formulieren. Umgekehrt muss verlangt werden, dass in Textstellen der Verfassung, in denen der Sinn von der dort gewählten Sprache her offensichtlich ist, kein anderer Sinn gilt als der Sinn, der für Nichtfachleute offensichtlich ist.

Sprachliche Untersuchungen

Zunächst sei der zweite Satz des Abs. 3 untersucht. In ihm befindet sich die hier interessierende Formulierung aus Zitat 1: „... in Übereinstimmung mit den Grundsätzen ...“ Subjekt des Satzes ist der Religionsunterricht. Die deutsche Grammatik-Sprache nennt das Subjekt Satzgegenstand. Sie bringt damit die Von-aussen-Sicht zum Ausdruck und betrachtet ihn als etwas vom Leser/Hörer/Sprecher Unabhängiges. Der deutsche Begriff versachlicht das Subjekt ausdrücklich und ermöglicht damit eine klare Satzanalyse: Es gibt nur einen Satzgegenstand, alle übrigen Substantive sind abhängig von ihm und seinem Prädikat. Satzgegenstände oder Subjekte tun etwas, sind etwas, oder es geschieht etwas mit ihnen. Das dritte ist hier der Fall: Der Unterricht „wird erteilt“.

Er wird jedoch nicht einfach erteilt, er wird „in Übereinstimmung“ erteilt. Dabei handelt es sich um eine substantivierte adverbiale (ad-verb-iale = zum Verb gehörige) Bestimmung zum konkreten Verb „erteilen“. Der gesamte Satzteil „... in Übereinstimmung mit den Grundsätzen ...“ ist somit Bestandteil eines Adverbialsat-

zes, also eines zum Verb gehörenden Satzes. Das heißt: Die Übereinstimmung mit den Grundsätzen ist sprachlich an die Erteilung des Unterrichts gebunden; es heißt nicht, der Religionsunterricht als solcher habe sich in Übereinstimmung zu befinden. Die Erwähnung der Religionsgemeinschaften in diesem Kontext geschieht im Possessiv-Genetiv, bezogen auf die genannte adverbiale Bestimmung. Das Wort „Religionsgemeinschaften“ hat hier grammatisch eine äußerst nebenrangige Stellung; es dient der Präzisierung, wenn auch einer inhaltlich notwendigen.

Des Weiteren muss klar sein, wer „erteilt“. Unter Hinzuziehung von Satz 1 Abs. 1 des Art. 7 („Aufsicht des Staates“) und Satz 1 Abs. 3 („ordentliches Lehrfach“) bleibt nur der Staat als „Erteiler“. Er hat die „Aufsicht“, und diese seine Aufsicht ist „unbeschadet“, d.h. nicht beschädigt, nicht verkleinert, nicht eingeschränkt, und schon gar nicht aufgehoben.

Hier muss ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass auch nicht im Ansatz zu erkennen ist, dass der Unterricht von den Religionsgemeinschaften erteilt wird. Die Auffassung, dass der Religionsunterricht von den Religionsgemeinschaften erteilt wird, wird zwar von den Verfassungsrechtlern und Verfassungsrechtlerinnen, auf die in diesem Beitrag Bezug genommen wird, und wohl auch vom BVG nicht geteilt, ist jedoch geduldete Praxis z. B. im Bundesland Baden-Württemberg und rechtsfunktional verursachte Praxis z. B. im Bundesland Berlin. In diesen Ländern erteilen die Religionsgemeinschaften faktisch Religionsunterricht in staatlicher Verantwortung bzw. staatlich verantwortetem Kontext. Hier sei nur noch einmal betont: Der Verfassungsgeber hätte, wenn er eine solche Delegation eines Teils der staatlichen Schulverantwortung gewollt hätte, ja schreiben können, „der Religionsunterricht wird von den Religionsgemeinschaften erteilt“. Das hat er aber nicht getan.

In Vorgriff auf die folgende rechtspraktische Untersuchung sei noch angemerkt, dass ein solcher Satz ja eine Anweisung enthielt, und zwar eine Anweisung an die Religionsgemeinschaften: „... wird erteilt“ darf auch als „ist zu erteilen“ gelesen werden. Eine solche Anweisung kann die Verfassung aber nur gegenüber dem Staat formulieren; gegenüber den Religionsgemeinschaften wäre dies ein Verstoß gegen Art.137 GG (insbes. Abs. 3), der schon in der Weimarer Verfassung (Art.147) die Religionsgemeinschaften davor schützte, dass sich der Staat in ihre inneren Angelegenheiten einmischt (vgl. dazu u. a. Epping 2005:108: „... Kirchen [...] sind weder

Teil des Staates, noch nehmen sie vom Staat abgeleitete Aufgaben wahr“; ausführlich auch Stein 1993: 267).

Es ist der Staat, der etwas zu tun hat. Er ist es, der durch das Übereinstimmungsgebot gezwungen wird, das, was er tut, nämlich den Unterricht erteilen, mit einer Auflage zu tun. Die Verfassung räumt durch die konkrete Formulierung dieser Auflage (identisch mit dieser Formulierung) den Religionsgemeinschaften das Recht ein, die Erteilung des Religionsunterrichts inhaltlich durch eine Übereinstimmungsprüfung zu beeinflussen und zu kontrollieren. Die Übereinstimmungsprüfung bezieht sich laut Text des Absatzes aber nur auf „Grundsätze“.

Von sehr großer Bedeutung für das Verständnis des Art. 7 Abs. 3 GG ist der Begriff „erteilen“. Auch hier muss darauf bestanden werden, dass die klare pädagogisch-fachliche Bedeutung des Wortes Vorrang vor diffuser Synonymisierung (z. B. „vermitteln“ oder „lehren“) hat. Die sprachliche Bindung der „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ verweist darauf, dass der Unterricht auch praktisch sehr viel mehr ist als nur die Abbildung oder Wiedergabe von religiösen Grundsätzen. Es muss im vorliegenden Zusammenhang deutlich festgestellt werden, dass das Grundgesetz in seiner Sprache zum Ausdruck bringt, dass es den Unterschied kennt und in Rechnung stellt, der zwischen dem besteht, was sprachlich als „Grundsätze“ der Religionsgemeinschaften formuliert werden kann, und dem, was sprachlich und interaktiv im Unterricht geschieht. Die adverbiale Zuordnung der „Übereinstimmung“ zur „Erteilung“ und Nichtzuordnung zum Religionsunterricht als ganzem ist der enormen Differenz der Qualität der sprachlichen Komplexität zwischen Grundsätzen und entsprechendem Unterricht geschuldet. Tatsächlich bedeutet das Wort „erteilen“ im pädagogischen Verständnis, durch Lehrpläne, Unterrichtskonzepte und Unterricht Inhalte in Teilen in die Lernarbeit der Schülerinnen und Schüler curricular (lernschrittig) hineinzuverteilen.

Dogmatischer Unterricht ist eigentlich im pädagogisch-sprachlichen Sinn von „Unterricht erteilen“ nicht zulässig. (s. o. Zitat 2 des BVG: „Andererseits kann das Verlangen, der Unterricht müsse ein ‚dogmatischer‘ sein, zumindest heute nicht mehr so verstanden werden, dass er ausschließlich der Verkündigung und Glaubensunterweisung diene.“) „Erteilen“ hat pädagogisch den Sinn distanziert wissenschaftlichen Arbeitens. Da ist kein Spielraum für „dogmati-

sche Vermittlung“ (BVG-Beschluss). „Verkündigung“ durch „Erteilung“ ist somit sprach(geschicht)lich eine *Contradictio in adjecto*. Aber das BVG sieht das anders.

Sprachkritisch angemerkt werden muss noch der sehr lockere Umgang mit dem Wort Übereinstimmung. Dieses Wort enthält drei Bestandteile: „Über“, „ein“ und „Stimme“. Der Wortbestandteil „über“ teilt mit, dass es sich mindestens um zwei Dinge oder Sachverhalte handelt, die zusammengebracht werden sollen. Diese haben je ihre eigene Stimme, die mit der je anderen so abgestimmt werden muss, dass beide Stimmen (die Unterrichtserteilung einerseits und die Grundsätze andererseits) wie „eine“ Stimme klingen.

Das Wort Übereinstimmung enthält in keiner Weise den Inhalt, dass es hier nur eine Stimme gibt, nämlich die der Religionsgemeinschaften. Es ist auch keine Gewichtung oder Rangigkeit der „überein“ zu bringenden Stimmen erkennbar. Es handelt sich um ein Wort, das einen Prozess anspricht, der sich zwischen dem Staat als Erteiler des Unterrichts und den Religionsgemeinschaften als Inhaber von Grundsätzen abspielt. Es geht um gegenseitiges Abstimmen durch Aushandeln. Es geht darum, die Grundsätze der Religionsgemeinschaften und die in der Erteilung des Unterrichts enthaltenen Grundsätze des Staates so miteinander abzustimmen, dass keine widersprüchliche Erteilung stattfindet. Dabei kann es sein, dass beide von ihren Grundsätzen Abstriche machen müssen, wenn sie zueinander kommen wollen. Da jedoch dem Staat Abstriche im Hinblick auf das GG nicht gestattet sind, wird sichtbar, dass bei „Übereinstimmung“ im Rahmen des gegebenen Kontextes des Art. 7 GG eine Vorrangigkeit der staatlichen „Stimme“ vorliegt.

Der Staat wird also nicht zur Übernahme der Grundsätze der Religionsgemeinschaften gezwungen und schon gar nicht dazu, diese zu „vermitteln“, sondern dazu, seine Grundsätze, (die sich aus der Verfassung ergeben), ernst zu nehmen, im Prozess des Aushandelns gegebenenfalls zu verteidigen, in der Substanz nicht aufzugeben, zugleich aber alles daran zu setzen, mit den Religionsgemeinschaften in Sachen Religionsunterricht kooperativ zusammen zu kommen.

Der Begriff „erteilen“ impliziert wissenschaftlichen Unterricht und schließt dogmatische Vermittlung aus. Das „Erteilen“ ist nach Wortlaut des Textes des GG-Artikels insgesamt auch im Hinblick auf den Religionsunterricht die Aufgabe des Staates sowohl in Hinsicht auf den praktischen Unterricht als auch in Hinsicht auf die

Unterrichtsplanung. Er erhält allerdings durch die Verfassung die Auflage, seine Unterrichtsplanung und seine praktische Erteilung im Kontext des Lernens der Schülerinnen und Schüler auch im Detail mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaften in Übereinstimmung zu bringen. Übereinstimmung kann nur als Prozess angesehen werden, der (hier) von zwei nicht gleichberechtigten Partnern gestaltet wird.

Untersuchungen zu rechtspraktischen Folgen aus dem festgestellten Umgang mit der Sprache des Grundgesetzes

Wie schon ausgeführt, gilt der beschriebene Sinn von „erteilen“ nicht nur für die Unterrichtspraxis, sondern auch für die Konstruktion von Lehrplänen. Sie verteilen das „Gesamt-Was“ des Faches auf geeignete Unterrichtsgegenstände, Fragestellungen und inhaltliche Zielsetzungen in Kompetenzen (Könnens-) oder Anforderungsbereiche wie Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen. Sie wählen aus, unterteilen und verknüpfen; sie formulieren Themen- und Lernfelder, konkretisieren, operationalisieren, elementarisieren und machen Vorgaben über den didaktisch (was) anzustrebenden Einsatz von Methoden (wie; meta hodos= der Weg dahin). Grundsätze können da zeitweise verschwinden, sie können sich aber auch im Detail verstecken oder dann und wann ganz offensichtlich erkennbar sein. So ist nun einmal das Pädagogische.

Dass die hier durchgeführte sprachliche Analyse des Artikels 7 sachlich nicht im luftleeren Raum schwebt, kann die Praxis der Entwicklung von Lehrplänen für den Religionsunterricht im Land NRW beispielhaft zeigen. Das Land NRW hält sich spätestens seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts exakt an die hier beschriebene Interpretation des Art. 7 Abs. 3 GG. Die Lehrpläne für den Religionsunterricht wurden von einer allein dem Staat verantwortlichen Lehrplankommission entwickelt und der Unterricht wird von Lehrerinnen und Lehrern erteilt, die im Hinblick auf ihren gesamten Unterricht dem Staat gegenüber verantwortlich sind und im Hinblick auf ihre Religionsgemeinschaft über eine Lehrerlaubnis verfügen. Dem im Übereinstimmungsgebot der Religionsgemeinschaft eingeräumten Recht, Grundsätzliches zu prüfen, wird staatlicherseits durch rechtlich geregelte Verfahren der Konsultation und Mitwirkung Rechnung getragen.

Bis hierher hat sich die Untersuchung allein auf den Text des zweiten Satzes des Abs. 3 des Art. 7 GG bezogen. Dabei ist neben anderem deutlich geworden, dass der Religionsunterricht im Verständnis des Artikels keine leere Hülse ist, die von den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu füllen wäre, sondern ein eigen Ding. Bei Einbeziehung des ersten Satzes des Abs. 3 des Art. 7 – „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach (s. o. Zitat 1)“ – wird sprachlich unabweisbar deutlich, dass sich der Religionsunterricht im zweiten Satz bereits in der zweiten Station seiner Determinierung aufhält, d.h. schon bepackt mit Auflagen aus Satz 1 von Abs. 3 nun eine weitere Determinierung erfährt. Die Reihenfolge der beiden Sätze ist somit bedeutungsrelevant. Das Paket an Auflagen steckt im Begriff „ordentliches Lehrfach“. Der Religionsunterricht ist zunächst einmal „ordentliches Lehrfach“ und erst an zweiter Stelle hat er mit den „Grundsätzen“ „überein zu stimmen“.

Was nun ein „ordentliches Lehrfach“ ist, kann (a) terminologisch historisch erklärt werden und (b) in jedem Schulgesetz inhaltlich nachgelesen werden.

a) Historisch geht der Begriff auf die Diskussion um den Art. 149 Abs.1, Satz 1 und 2 der Weimarer Verfassung (vgl. Zitat 9) zurück (dazu sehr ausführlich Hildebrandt 2000: 44-50). Damals versuchte die katholische Zentrumspartei gegen den Widerstand der SPD, die auf strikter Trennung von Staat und Kirche bestand, den konfessionellen Religionsunterricht in die Verfassung zu schreiben. Dazu wird weiter unten in der historischen Untersuchung noch eingegangen. Hier sei nur mitgeteilt, dass die Zentrumspartei Religionsunterricht als Pflichtfach wollte, und dies mit der Drohung, die katholischen Schülerinnen und Schüler durch flächendeckende Gründung von katholischen Privatschulen den staatlichen Schulen zu entziehen, auch durchsetzen konnte. Der Zentrumsabgeordnete Mausbach führt aus:

„Die Kennzeichnung des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach [...] hat den Sinn, dass dieses Fach zur wesentlichen Ordnung der Schule gehört, [...] (Hildebrandt 2000: 45).“

Wichtig an dieser Stelle der Untersuchung ist, dass es sich bei diesem Begriff um die Kennzeichnung eines Faches handelt, das in der Stundentafel (das ist die Rechtsverordnung der eingeführten Fächer) steht, in dem die Leistungen der Schülerinnen und Schüler

benotet werden sowie versetzungs- und abschlusswirksam sind. Es handelt sich also um ein Fach, in dem Schülerleistungen erbracht werden, deren Überprüfung und Bewertung allein dem Staat zu stehen. Die Grundsätze der Religionsgemeinschaften können sich in dieser Hinsicht nur dann bemerkbar machen, wenn sie mit den verfassungsgemäßen Bildungs- und Erziehungsgrundsätzen des Staates übereinstimmen, wenn der Staat also exklusiv keine religiösen Grundsätze verfolgt, was ihm ja nach Art. 4 GG vorgeschrieben ist. Hier soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass die „*Ordentlichkeit*“ des Religionsunterrichts verfassungsgemäß ausschließt, dass Ergebnisse dogmatischen (Glaubens-)Unterrichts in die Bewertung von Schülerleistungen einbezogen werden dürfen. Insofern ist schon die Formulierung in der Verfassung von Weimar durch ihre Verknüpfung von „*ordentlichem Lehrfach*“ und „*Erteilung in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften*“ eine weitere *Contradiccio in adjecto*; die Formulierung im Grundgesetz nicht weniger – es sei denn, der Begriff „*Übereinstimmung*“ wird so verwendet, wie er oben sprachlich entschlüsselt wurde.

Hier sei auf die entsprechende praktische Konsequenz in NRW hingewiesen. Dort heißt es – exemplarisch für alle Lehrpläne des Landes, die Religionsunterricht konzipieren, zitiert – im Lehrplan Katholische Religionslehre in der Grundschule im Kapitel „(5) Leistungsbewertung“:

Zitat 4:

„Die religiösen Überzeugungen, die religiöse Haltung und die religiöse Praxis der Schülerinnen und Schüler sind nicht Gegenstand der Leistungsbewertung (MfSW 2003: 168).“

b) Es ist aus Platzgründen nicht möglich, hier das gesamte Paket an Vorgaben „*ordentlichen*“ Unterrichts auszupacken. Deshalb wird nur auf den Text des jederzeit leicht zugänglichen (Internet) *Schulgesetzes* von NRW (vom 27. Juni 2006) verwiesen. Der § 2 des Gesetzes („*Bildungs- und Erziehungsaufrag der Schule*“) zeigt, dass die gesamte Schulpädagogik, somit alle „*ordentlichen Fächer*“ eine umfangreiche Liste wesentlicher staatlich gesetzter Bildungs- und Erziehungsgrundsätze, die zum Teil schon in der Landesverfassung stehen, zu beachten hat, noch bevor die Fachlichkeit durch Lehrplan verfügt wird. Der Religionsunterricht wird an keiner Stelle ausgenommen. Das Schulgesetz macht deutlich, dass die Religionsge-

meinschaft mit ihren religiösen Grundsätzen, die sie in das grundgesetzliche Übereinstimmungsverfahren einbringen kann, generell auf rechtlich höherstehende Grundsätze trifft. Dies bedeutet für die „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ im Kollisionsfall, also im Fall der Nicht-Übereinstimmung, mit diesen höher stehenden (Verfassungs-)Grundsätzen, dass eventuell entgegenstehende Grundsätze der betroffenen Religionsgemeinschaft sowie Lernziele und Inhalte, die sich aus diesen Grundsätzen ergeben, vom Staat zurückgewiesen werden müssen. Sogar die sonst als Verfechter kirchlicher Ansprüche auftretenden Verfassungsrechtler Jarass und Pieroth (1997: 235)¹ sagen dazu deutlich: „Die grundlegenden staatlichen Erziehungsziele gelten daher auch für den Religionsunterricht.“

Ein Beispiel für eine Kollision von Grundsätzen und GG ist die von Muslimen oft vorgetragene und in der *Islamischen Charta des Zentralrats der Muslime in Deutschland* (ZMD) am 20. Februar 2002 veröffentlichte Erklärung, dass „das islamische Recht“ Muslime verpflichte, „sich grundsätzlich an die lokale Rechtsordnung“ zu halten. Im vorliegenden Argumentationszusammenhang ist der Begriff „lokale Rechtsordnung“ interessant. Denn mit dieser Formulierung wird eine mögliche grundsätzliche Vorrangigkeit des islamischen Sharia-Rechtsdenkens keineswegs aufgegeben. Das kommt in einer etwas älteren Erklärung des vormaligen Vorsitzenden des ZMD, Nadem Elyas, aus dem Jahr 1997 (zitiert nach: Korioth 2006: 50) ganz deutlich zum Ausdruck:

Zitat 5:

„Der Islam regelt als ganzheitliche Lehre alle Bereiche des Lebens, setzt den ethischen Rahmen für die zwischenmenschlichen Beziehungen und liefert die Grundsätze, nach denen sich politisches Handeln und ein Staatsaufbau orientieren sollten. Die gesellschafts- und staatsrelevanten Leitbilder des Islam haben aber nur Gültigkeit für die Muslime und haben nur in einem islamischen Staat mit einer islamischen Bevölkerungsmehrheit verbindlichen Charakter. Der Islam erlaubt seinen Anhängern als Minderheit in einem nichtislamischen Staat zu leben und verpflichtet sie, seine Gesellschafts- und Staatsordnung zu respektieren, solange diese die freie Religionsausübung garantiert.“

1 Auf Seite 234 heißt es: „Die Religionsgemeinschaften haben einen Anspruch auf Schaffung der organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen und auf inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts.“

Für den sprachkundigen Leser heißt der Satz: Muslime sollen sich in Minderheitssituation nicht gegen die nichtislamische Rechtsordnung stellen, in der sie leben. Unklar bleibt bei solchen Erklärungen, ob diese selben Muslime in einer möglichen Mehrheitssituation das Scharia-Rechtsdenken wieder zur Norm machen sollten, wollten, würden, sich somit in Minderheitssituationen nur taktisch und gezwungenermaßen der nichtislamischen Rechtsordnung zu beugen hätten, jedoch keinen darüber hinaus gehenden Beitrag zur Festigung und Ausgestaltung der „lokalen Rechtsordnung“ leisten sollten. Denn verbindlich ist das Ideal des islamischen Staats.

Gerade diese Frage ist im Hinblick auf die Beteiligung von Religionsgemeinschaften am Schulwesen nach Art. 7 Abs. 3 GG von höchster verfassungsrechtlicher Bedeutung; denn die im Artikel angesprochene Übereinstimmung meint die echten Grundsätze und nicht die taktisch eingereichten. Die These 9 in der Islamischen Charta des Zentralrats der Muslime ist somit – nach der oben begründeten Notwendigkeit einer Nichtkollision der Grundsätze der Religionsgemeinschaft und der denselben vorgeordneten Grundwerten und Grundrechten des Grundgesetzes – eigentlich schon von vornherein ein zwingender Grund für die Nichtzulassung des chartabewehrten ZMD im Rahmen des Art. 7 Abs. 3 GG, weil in diesem höchst wichtigen Punkt keine Mitarbeit an den Zielen der Verfassung vorgesehen ist, vielmehr bindend strukturelle Distanz signalisiert wird.

Um eine Prüfung zu ermöglichen, die den Fall einer Kollision oder auch die Nicht-Kollision inhaltlich feststellen kann, müssen die Grundsätze der Religionsgemeinschaft auf einem religionspädagogischen oder wenigstens auf einem religionspädagogisch lesbaren Niveau formuliert sein, das einen inhaltlichen Abgleich zwischen staatlichen Vorgaben und Vorgaben der Religionsgemeinschaft möglich macht. (Das deutet der Kommentar von Sachs (2003: 348) an). Dieses Format beinhaltet, dass die so formatierten Grundsätze der Religionsgemeinschaft die Grundsätze dieser Gemeinschaft insgesamt (also ohne Auslassungen) und in ihrer theoretischen und praktischen Vernetzung authentisch zum Ausdruck bringen müssen. Das Format muss eine möglichst lange transgenerationale Geschichte des innerkonfessionell prinzipiellen Konsenses nachweisen können (Sachs 2003: 348). Für die christlichen Konfessionen und für das Judentum liegen authentische Texte in diesem Format seit Generationen vor, Zentrum, Peripherie, Konstanz und Wandel sind

erkennbar und somit in ihrer Tiefenwirkung auf den pädagogischen Prozess in der Schule einschätzbar. Für den Islam liegt in dieser Hinsicht Authentisches nicht vor. Der hier mehrfach verwendete Begriff des Formats verweist auf einen didaktischen Versuch, den das Land Nordrhein-Westfalen seit 1999 begonnen hat. Im Rahmen dieses Versuchs, der den offiziellen Arbeitstitel *Islamkunde als eigenständiges Unterrichtsfach in deutscher Sprache* trägt, wird lehrplanmäßig und unterrichtspraktisch erforscht und erprobt, nach welchen Kriterien eine solche Formatierung geleistet werden könnte. Dieser Versuch braucht hier nicht beschrieben zu werden, weil er durch zahlreiche Veröffentlichungen bekannt ist (Stock 2003; Kiefer 2005; Reichmuth et al. 2006). Insbesondere liegt seit Sommer 2006 ein gültiger Lehrplan für dieses Fach an der Grundschule vor (MfSW 2006).

Die rechtspraktischen Untersuchungen zeigen, dass eine Trennung von organisatorischer und inhaltlicher Gestaltung und Verantwortung von schulischem Unterricht von der Sache her ein Undoing ist. Eine solche Trennung kann nur fordern, wer die Praxis unterrichtlicher, schulpädagogischer und schulpolitischer Prozesse, Interaktionen, Verbindlichkeiten und Verantwortungen nicht kennt. Hier läuft der juristische Diskurs streckenweise vollständig neben der Spur. Die Untersuchung zeigt des Weiteren, dass die schulpolitische Praxis (siehe Lehrplanerstellung in NRW) ohne eine Interpretation des GG auskommt. Der Art. 7 ist klar formuliert, es sei denn man beabsichtigt etwas anderes zu tun, als es in diesem Artikel vorgeschrrieben steht und zugelassen ist. Schließlich zeigt die Untersuchung, dass die tatsächlichen Inhalte, die Religionsgemeinschaften im Rahmen ihres Mitwirkungsrechts an der inhaltlichen Gestaltung des Religionsunterrichts in die Übereinstimmung mit dem Staat einbringen wollen, von absolut grundlegender Bedeutung sind für die Anerkennung eines Mitwirkungsrechts.

Untersuchungen zur Geschichte des Art. 7 GG

Im weiteren Verlauf der Ausführungen soll nun in gebotener Kürze gezeigt werden, dass der Art. 7 GG von seiner historischen Entstehung her gesehen eine Abwehrnorm beschreibt und erst in zweiter Linie ein Leistungsrecht, dies nicht in Konkurrenz, sondern in Ableitung: Das Leistungsrecht, das sich aus Art. 7 GG ableiten lässt, lässt sich nur deshalb ableiten, weil es im Dienst einer Abwehrnorm

steht, die ohne diese Dienstleistung politisch-gesellschaftlich praktisch nicht wirksam sein könnte.

Um dies zu zeigen, muss tief in die Geschichte des Verhältnisses von Kirche und Demokratie eingetaucht werden. Schlüsselbegriffe von der Gegenwart her sind dabei die Begriffe „Glaubenssatz“, „Bekenntnis“, „Wahrheit“ und „Verkündigung“. Hier soll es im Weiteren hauptsächlich um den Begriff „Glaubenssatz“ gehen, der im eingangs zitierten BVG-Beschluss zweimal benutzt wird (dort im Plural), um die Inhalte von Religionsunterricht zu charakterisieren. Zweimal wird im BVG-Beschluss der Begriff „Glaubenssätze“ (der Religionsgemeinschaften) verwendet (Zitat 2), obgleich dieser Begriff im GG nicht anzutreffen ist; dort steht „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“. Das ist für den praktischen Umgang mit der in Art. 7 Abs. 3 enthaltenen Berechtigung durchaus von inhaltlich schwerwiegender Bedeutung.

Das griechische Wort für Glaubenssatz lautet „Dogma“ und bedeutet ursprünglich „Meinung“ (von *dokein* = meinen). Das BVG nimmt durch die Verwendung des Worts „dogmatisch“ indirekt Bezug auf die korrekte Bedeutung. Dieses Wort „Dogma“ hat seit dem 16. Jahrhundert (Konzil von Trient 1547) im Rahmen der theologischen Auseinandersetzung zwischen der katholischen Kirche und den Reformatoren die Bedeutung von „Kirchenlehre“, „[Glaubens]satz“ und „Lehrmeinung“ angenommen. Der Sache nach handelt es sich um eine kirchliche Verfügung zu Fragen des Glaubens, die insbesondere in der katholischen Kirche nicht hinterfragt werden darf, weil sie als Ausfluss der Offenbarung Christi gilt. In der protestantischen Tradition hat sich synonym der Begriff „Bekenntnis“ durchgesetzt. Wichtig ist, dass man sich damals und bis ins 20. Jahrhundert hinein in der Tat darum bemühte, die Glaubenswahrheiten in wenige Sätze, wenn nicht in einen Satz zu gießen, wie Geschosse gegossen werden, die den Gegner zu treffen hatten (vgl. Neuner/Wenz 2002: 9f).

Zurück zum Text des BVG-Beschlusses. Es ist erstens nicht zu verstehen, weshalb Juristen gerade im Hinblick auf den Text einer Verfassung einen dort verwendeten zentralen Begriff (hier: Grundsätze) ohne Not durch einen anderen Begriff, der schon vom reinen Wortverständnis her deutlich etwas anderes bedeutet, ersetzen. Viel problematischer allerdings ist es, wenn dabei ein Begriff verwendet wird, der dem betroffenen Verfassungsartikel einen verfassungsgefährdenden, wenn nicht verfassungswidrigen, Sinn verleiht. Denn

nach dem sprachlichen Tenor des BVG-Beschlusses könnte Art. 7 Abs. 3 auch lauten „...wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den interkonfessionellen und wissenschaftsfeindlichen Kampfansagen der Religionsgemeinschaften erteilt.“ Die Montage scheint vielleicht übertrieben, jedoch wird so besser deutlich, dass der Begriff „Glaubenssätze“ aufgrund der Funktion der Sache, die historisch hinter diesem Begriff steht und bis heute von vielen orthodoxen Katholiken nach wie vor so gesehen wird, konträr zu Artikel 4 GG steht. Die Erlaubnis, Glaubenssätze zu „vermitteln“, fordert vom Begriff „Glaubenssatz“ her historisch objektiv auch den religiös begründeten gesellschaftlichen Unfrieden.

Gott sei Dank gehen Religionslehrer heute aufgrund ihrer professionell schülerorientierten Pädagogik mit Glaubenssätzen, wenn sie überhaupt darauf eingehen, im Prinzip sehr diskursiv und kritisch um, machen sie zum Gegenstand des Unterrichts und nicht zum Ziel; und dies in Übereinstimmung mit ihren Kirchen.

Das Studium der Geschichte des Art. 7 GG fördert im Hinblick auf die gegenwärtigen Möglichkeiten seiner Anwendung Gravierendes zu Tage. Zunächst zu Art. 7 Abs.1 GG: „(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Dieser Satz geht ohne den geringsten Zweifel auf die erste deutsche Verfassung vom 28. März 1849 (Paulskirche) zurück. Dort heißt es in

„§ 153 [Unterrichtswesen] Das Unterrichtswesen steht unter der Oberaufsicht des Staates und ist, abgesehen vom Religionsunterricht, der Beaufsichtigung der Geistlichkeit als solcher entbunden.“

Dieser § 153 ist der zweite Paragraph des Artikels VI der Verfassung. Der erste, also § 152, lautet: „[Freiheit von Wissenschaft und Lehre] Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.“ Es ist also zunächst ohne weitere Deutungsschwierigkeiten erkennbar, dass der Abs. 1 in Art. 7 GG aus einer Abwehr der kirchlichen (geistlichen) Einflussnahme auf das Schulwesen entstanden ist. Dies wird von Verfassungsrechtleren unserer Tage mit Schnörkeln bestätigt: Sachs (2003: 344):

„... dass prinzipiell der Staat das gesamte Schulwesen betreibt. Ein solches Recht würde sich etwa den historischen Ursprüngen des Artikel (vgl. § 153 Paulskirchenverfassung) entsprechend gegen eine Übertragung des Schulwesens in die *kirchliche Regie* richten können, gegen die die staatliche Schulaufsicht einmal durchgesetzt worden ist (Hervorhebung bei Sachs).“

Was Sachs nicht aufruft, ist der eben schon zitierte § 152: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.“ Der Kontext der Abwehr der Geistlichkeit hat offensichtlich mit der Freiheit des Geistes zu tun. Es darf hier nicht übersehen werden, dass Wissenschaft und Lehre als Einheit verstanden werden, denn das Hilfsverb des Satzes steht im Singular: „... ist frei“. Das heißt, der Lehre wurde hinsichtlich der Freiheit des Denkens durchaus kein minderer Rang zugedacht als der forschenden Wissenschaft (Humboldt). Es ist gewiss keine Überinterpretation, anzunehmen, dass die Autoren der Paulskirche Zweifel hatten, ob ein von Geistlichen kontrolliertes Schulwesen die Erziehung zu freiem Denken gewährleisten kann.

Hier kann nicht ausgebreitet werden, was die Paulskirche veranlasst hat, den Kirchen den Zutritt zur Schule zu erschweren. Die Rolle, die die gesamte Kirchengeschichte dabei gespielt haben kann, müsste detailliert dargelegt werden. Exemplarisch sei jedoch durch ein Zitat eines Zeitdokuments angedeutet, welche damals aktuelle Selbstdarstellung der Kirchen politisch wahrnehmbar war. Das Zitat ist einem Dokument des (Ersten) Vatikanischen Konzils (Neuner/Roos/Rahner 1965: 234) aus dem Jahr 1870 entnommen. Dort heißt es unter anderem:

Zitat 6:

„Die Kirche Christi ist [...] nicht eine Gemeinschaft von Gleichgestellten, in der alle Gläubigen dieselben Rechte besäßen. Sie ist eine Gesellschaft von Ungleichen, und das nicht nur, weil unter den Gläubigen die einen Kleriker und die anderen Laien sind, sondern vor allem deshalb, weil es in der Kirche eine von Gott verliehene Vollmacht gibt, die den einen zum Heiligen, Lehren und Leiten gegeben ist, den anderen nicht. [Die Bischöfe leiten die Kirche ...], und zwar unbeschränkt und vollständig auf dem Gebiet der gesetzgeberischen, der richterlichen und strafenden Gewalt. [...]. Sie üben diese Vollmacht frei und unabhängig von jeder weltlichen Gewalt aus. So führen und leiten sie die Kirche mit aller Machtvollkommenheit: mit Gesetzen, die von sich aus verpflichten und auch im Gewissen binden, mit richterlichen Entscheidungen und schließlich mit heilsamen Strafen gegen Schuldige, auch wenn sie Widerstand leisten. [...].“

Wer nicht nur die beiden zitierten Verfassungsartikel (§§ 153 und 152) studiert, sondern sich mit der gesamten Verfassung der Paulskirche befasst, wird leicht erkennen, dass eine sich derart äußernde Kirche von ihren Grundsätzen her nicht mit dieser Verfassung in Einklang gebracht werden konnte.

Die sich langsam bildenden republikanischen und demokratischen Strukturen in Deutschland standen zum Zeitpunkt der Formulierung des § 153 (zitiert oben) einem massiven Abwehrkampf seitens der Vertreter der Konfessionen gegenüber. Dabei ging es in erster Linie um inhaltliche Fragen der Freiheit des Geistes und der Toleranz. Mit deutlichen Worten sagt das der Verfassungsrechtler Ekkehart Stein:

„Als alle Versuche, die jeweils andere Glaubensrichtung mit Waffengewalt auszurotten, endgültig gescheitert waren, musste man sich wohl oder übel zur gegenseitigen Tolerierung bequemen (Stein 1993: 257).“

Und Stein steht da nicht allein. Der kirchliche Staatsrechtler Christoph Link, der vom hier thematisierten BVG-Beschluss als Zeuge benannt wird, schreibt 2005:

„[Als] die Herrschaftsordnung der einen Christenheit [...] durch die Reformation in zwei, einander den rechten Glauben bestreitende Lager zerfiel, [...] waren verheerende religiöse Bürgerkriege in Frankreich, England, in den Niederlanden, am schlimmsten in Deutschland“ die Folge. „Sicher hatten sie vielfältige Ursachen, aber sie bündelten sich doch im konfessionellen Gegensatz (Link 2005: 1).“

Auf die Gewalttätigkeit der katholischen Kirche gegenüber Andersgläubigen im frühen Mittelalter (vgl. Scharff 2002), in der Zeit der Kreuzzüge und im Rahmen der Inquisition (vgl. Schwerhoff 2004; Oberste 2007) sowie auf die kirchliche Legitimation von Sklaverei und Sklavenhandel (vgl. Thomas 1997; Denzler/Andresen 2004) und die Unterstützung der Hexenverfolgung (vgl. Rummel/Volmer 2008) kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Vor dem Hintergrund dieser historischen Spur aus Gewalt, Unterdrückung und Krieg kann dem demokratischen Aufbruch des 19. Jahrhunderts gar nichts Anderes unterstellt werden als Abwehr kirchlichen Einflusses auf die gesellschaftspolitische Entwicklung.

Die Weimarer Verfassung ist die erste deutsche Verfassung, die sehr konkret als praktischer Versuch angesehen werden kann, in Deutschland die Demokratie einzuführen. Karl Dietrich Bracher hat in seinem monumentalen Werk *Die Auflösung der Weimarer Republik* (1955) gezeigt, dass die demokratische Option damals gesellschaftlich eine Minderheitsoption war. Zahlreiche Rechtsfiguren in der Weimarer Verfassung zeigen deutlich, wie antidemokratische Kräf-

te ihre gesellschaftlichen Sphären der demokratischen Kontrolle zu entziehen suchten. Eines der historisch wirksamsten Instrumente war dabei die Rechtsfigur der „Einrichtungsgarantie“ verbunden mit der Bedeutungslosigkeit der Grundrechte der Bürger für die Gesetzgebung. Grundrechte bestanden nur im Verhältnis Bürger-Exekutive (Maurer 2005: 275). Die Einrichtungsgarantien bezogen sich auf gesellschaftliche Institutionen wie das Berufsbeamtentum, die Wehrmacht oder die Kirchen. Sie konnten durch ihre politischen Vertretungen in Weimar durchsetzen, ihre inneren Angelegenheiten außerhalb demokratischer Kontrolle selbst zu organisieren. Das heißt innerhalb der von staatlicher Einflussnahme ausgenommenen Einrichtungen hatten die Grundrechte keine Geltung. Was dies für die Weimarer Republik als Demokratie bedeutet hat, ist von Bracher detailliert beschrieben. Wenn hier die Kirchen in einem Zug mit der Demokratiefeindlichkeit von Wehrmacht und Berufsbeamtentum genannt werden, so lässt sich dies aufgrund heutiger geschichtswissenschaftlicher Erkenntnis gar nicht anders ausdrücken.

Die Entstehungsgeschichte dieser Einrichtungsgarantien in der Weimarer Republik ist neuerdings recht gründlich von Uta Hildebrandt (2000: 134-145) beschrieben, die dieser Frage exakt im Zusammenhang mit ihrer Deutung des Art. 7 Abs. 3 GG nachgeht. „Die Einrichtungen sollten die Grundrechte ihrer Klientel vor dem Zugriff der Legislative schützen.“ Hildebrandt sieht allerdings auch, dass es bei diesen Garantien „rückwärts gewandt“ (Hildebrandt 2000: 141) darum ging,

„das bereits Vorhandene zu schützen, die ‚wesensprägenden Strukturmerkmale‘ eines normativen Regelungsbereiches [z. B. die Struktur der Kirchen und ihrer Grundsätze oder die „hergebrachten Grundsätze des Berufsbeamtentums“] zu erhalten; weniger waren sie auf Weiterentwicklung und Erneuerung ausgerichtet (Hildebrandt 2000: 139).“

Hier wird verständlich, weshalb die juristischen Hardliner der Religionsgemeinschaften heute so sehr auf die Rechtsfigur der Institutsgarantie abfahren. Man darf vermuten, dass sie die Macht, die sie über ihre Angehörigen ausüben, nicht über die nun nach GG allgemein geltenden Grundrechte in Frage gestellt sehen wollen. Wobei sie übersehen, dass eine Institutsgarantie heute im Hinblick auf Grundrechte und Menschenrechte ihrer Gläubigen keinerlei Rechte gegenüber diesen mehr enthält (Maurer 2005: 275; 1998: 241-243). Angesichts der historischen Funktion der Einrichtungsgarantien

für die katastrophale Geschichte Deutschlands kann man das naive Beharren von muslimischen Juristen auf Einrichtungsgarantie nur noch tragisch nennen.

Zunächst der hier gefragte Verfassungsartikel:

Zitat 7:

Verfassung des Deutschen Reichs (Weimarer Reichsverfassung) vom 11. August 1919:

„Art. 142 [Freiheit von Kunst und Wissenschaft] Die Kunst, die Wissenschaft und ihre Lehre sind frei. Der Staat gewährt ihnen Schutz und nimmt an ihrer Pflege teil.“

Art. 144 [Schulaufsicht] Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates. [...]“

„Art. 149 [Religionsunterricht] Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen. Seine Erteilung wird im Rahmen der Schulgesetzgebung geregelt. Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaft unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt.“

In erfrischender Klarheit – eine Bewertung, die im Übrigen auf die gesamte Schrift von Uta Hildebrandt zutrifft – weist sie in ihren Ausführungen zur Begriffsentstehung der Formel „ordentliches Lehrfach“ auf den konkreten geschichtlichen Ablauf der Beratungen zur Weimarer Verfassung hin.

„Die Betonung des Pflichtfachcharakters seitens der Zentrumsabgeordneten hatte seinen Hintergrund in der SPD-Fraktion, die im Verfassungsausschuss grundsätzlich für eine strikte Trennung von Staat und Kirche in der neu zu schaffenden Verfassung plädierte. [...]. Mit dieser Ansicht konnten die SPD und andere, ihr insoweit gleichgesinnte Linksparteien, jedoch nicht durchdringen; zu stark war der Druck, den das Zentrum und die sonstigen kirchenfreundlichen Parteien ausübten, um dem Religionsunterricht seinen Platz in der Schule zu erhalten (Hildebrandt 2000: 45).“

Sie schließt den Bericht unmittelbar nach diesem Satz mit der Formulierung „So blieb es bei der Festlegung des Religionsunterrichts als ‚ordentliches Lehrfach‘.“ In der Anmerkung wird ohne weitere inhaltliche Ausführungen auf Literatur zum „sogenannten Weimarer Schulkompromiss“ verwiesen. Hier endet die Klarheit ihrer Ausführungen mit einer Lücke. Liest man bei Hartmut Maurer

nach, erfährt man, dass dem „So-blief-es-bei-der-Festlegung“ heftige politische Auseinandersetzungen vorausgegangen sein müssen, in denen das Zentrum versucht haben muss, die gesamte staatliche Regelschule zu konfessionalisieren, gegebenenfalls über die Privatschulfreiheit zu unterlaufen. Im Wege des Kompromisses wurde schließlich die Gemeinschaftsschule als Regelschule mit bekanntnisgebundenem Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach eingeführt.

Es ist zwar grundsätzlich einzuräumen, dass einmal verabschiedete Verfassungstexte Abgelehntes unerwähnt und ungültig lassen; was zählt ist der verabschiedete Text. Aber bei einer durch Dissens über den Sinn eines verabschiedeten Inhalts ausgelösten Interpretationsdebatte muss die Ursprungssauseinandersetzung als Subtext² wieder aktiv werden können. Wenn dies nicht geschieht, werden Verfassungstexte schon bald nach ihrer Entstehung zu *Leersätzen* (mit zwei „e“), in die nach Belieben interessengeleitete Deutungen eingefüllt werden können. Jeder Bürger muss sich darauf verlassen können, dass die Interessenkonjugation der Anfangsbedingungen im Text erhalten bleibt und dass jeder Bedeutungswandel der sachbezogen-argumentativen Legitimation des Verfassungsgebers bedarf.

Auch wenn nach Mehrheitsmeinung unter den Verfassungsrechtlern der Bedeutungswandel durch Verfassungsrichter festgestellt werden kann (Maurer 2005: 30; 31), so gilt doch unabweisbar, dass der Wortlaut der Verfassung Vorrang vor deutenden Ergänzungen hat (Epping 2005: 21-23) und damit notwendig zwingend auch der historische Kontext, aus dem der Wortlaut stammt (Stein 1993: 37-41).

Vor dem Hintergrund der hier erinnerten Konflikte bei der Entstehung der für den Religionsunterricht relevanten Verfassungsatikel zu Beginn der Weimarer Republik kann gesagt werden: Die rechtliche Verankerung des Religionsunterrichts im Rahmen der Weimarer Verfassung stellt einen politisch hart erkämpften Kompromiss dar, der sich aus der progressiv-demokratischen Tendenz und der konservativ-beharrenden Tendenz der revolutionären Situ-

2 Der Begriff „Subtext“ wird hier in Anlehnung an den Religionsarchäologen Jan Assmann verwendet (Assmann 2000: 240). Dort geht es um Texter, die unwissentlich geschichtliche Inhalte in ihre Texte hineinarbeiten und damit den Sachverhalt, den sie beschreiben, in der Vergangenheit verankern.

ation nach dem Zusammenbruch der monarchischen Ordnung und zu Beginn der Demokratie entwickelte.

Die in diesem Beitrag generell vertretene Ansicht, dass es sich bei Art. 7 GG tendenziell um einen Abwehrartikel handelt, wird durch Vergegenwärtigung der Formulierung dieses Artikels in den Jahren 1948 und 1949 ebenfalls recht deutlich. Dazu sei hier der Beratungsverlauf zu diesem Artikel skizziert, wie ihn Theodor Maunz (2007: Bd. II 25-28) in der historischen Einleitung zu seinem (mit Günter Dürig) verfassten Kommentar zum Grundgesetz beschrieben hat:

„Der Entwurf eines Grundgesetzes des Verfassungskonvents auf Herren- chiemsee und der vom Ausschuss für Grundsatzfragen in 1. Lesung an- genommene Entwurf des Grundgesetzes (Drucks. Nr. 203, 18.10.1948) enthielten keine dem späteren Art. 7 entsprechenden Vorschriften. Im Fortgang der Verhandlungen des Parlamentarischen Rates bildeten nicht Bestrebungen, eine Grundrechts- oder Grundsatznorm über das Schul- wesen einzuführen, den Ausgangspunkt, sondern die Auseinanderset- zungen über ein Freiheitsrecht zum Schutz des Rechts der Eltern, über die Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen, sowie die staatskirchenrecht- liche Frage des Religionsunterrichts.“

Dies in historischer Reaktion auf die Entrechtung der Eltern im Nationalsozialismus.

Die leicht nachlesbare historische Analyse von Maunz zeigt, wie die kirchenfreundlichen Parteien im Parlamentarischen Rat wie schon in Weimar versuchten, das Schulwesen mit Hilfe des Eltern- rechts unter konfessionelle Kontrolle zu bekommen. Er beschreibt detailliert, wie der zuständige Ausschuss alle (vier) entsprechenden Anträge mit 11 zu 9 Stimmen abgelehnt hat (Maunz 2007: 27).

Vor dem Hintergrund dieser Abwehr muss die Bereitschaft von SPD und FDP, in der staatlichen Schule Religionsunterricht als „ordentliches Lehrfach“ festzuschreiben, als Kompromisslinie be- trachtet werden. Aber auch hier berichtet Maunz Signifikantes für die hier behauptete Abwehrthese. Er beschreibt detailliert (Maunz 2007:28):

Zitat 8:

Entstehung des Satzes 2 in Absatz 3 des Artikels 7 GG

- 07.12.1948 – „In der Lesung des Hauptausschusses [...] wurde Art. 7b Abs. 2 mit folgender Fassung angenommen:

„Unbeschadet des Rechts der Eltern, ihre Kinder vom Religionsunterricht abzumelden, ist der Religionsunterricht schulplanmäßiges Lehrfach in allen Schulen. Er wird nach den Grundsätzen der Kirchen in ihrem Auftrag und unter ihrer Aufsicht erteilt.“

- 18.01.1949 – Antrag Theodor Heuss (FDP):
Der Religionsunterricht „wird unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts, nach den Grundsätzen und Lehren der Religionsgemeinschaft erteilt.“
Dieser Antrag wurde in den Redaktionsausschuss überwiesen.
- 05.05.1949 – Anträge August Zinn (SPD) und Thomas Dehler (FDP):
Der Religionsunterricht wird „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“
Dieser Antrag wurde im Hauptausschuss angenommen (und am 23. Mai 1949 als Bestandteil des Grundgesetzes verabschiedet).
- 06.05.1949 – Im Nachgang zum Beschluss vom 5. Mai (s. o.) erklärte der Abgeordnete v. Mangoldt (CDU), später Grundgesetz-Kommentator und im hier behandelten BVG-Beschluss zum Religionsunterricht vom Verfassungsgericht als beschlussrelevante Quelle genannt, angesichts der grundsätzlichen Zuständigkeit in der Schulgesetzgebung sei es „Sache der Länder, die Erteilung des Religionsunterrichts zu regeln“.

Maunz (2007: 28) teilt des Weiteren mit, dass angesichts der ursprünglichen Nichtabsicht des Verfassungsgebers, Normen für das Schulwesen zu setzen, durch die mit Art. 7 beabsichtigte Einrichtungsgarantie des Religionsunterrichts und durch die damit verbundenen Elternrechte eine elternrechtliche Einflussnahme auf das staatliche Schulwesen mit Verfassungsrang, jedoch ohne verfassungsbewehrten schulrechtlichen Kontext entstanden war. Die zunächst nicht beabsichtigte Wiederaufnahme des Inhalts des Art. 153 der Paulskirche („Das Unterrichtswesen steht unter der Oberaufsicht des Staates und ist, abgesehen vom Religionsunterricht, der Beaufsichtigung der Geistlichkeit als solcher enthoben.“) in der Fassung des Artikels 144 WRV als Art. 7 Abs. 1 („Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“) diente deshalb nun erneut der Sicherung der vollen staatlichen Regelungskompetenz im Schulwesen und damit durch die Begrenzung der Einflussnahme der Eltern (Maunz 2007: 28) als Begrenzung des Einflusses der Religionsgemeinschaften, die sich traditionell als Elternvertretung verstanden.

Abs. 1 des Art. 7 GG hat somit auch hier allein Abwehrcharakter bzw. Begrenzungscharakter. Was wird abgewehrt? Abgewehrt wird ein – über das Elternrecht auf religiöse Bestimmung der Erziehung

ihrer Kinder ermöglichter – grenzenloser Einfluss der Religionsgemeinschaften. Geschützt werden hier neben den Eltern vor allem die Kinder als Hauptberechtigte eines Grundrechts auf Religionsunterricht (Maurer 1998: 217). Die Erwähnung der Religionsgemeinschaften in Abs. 3 ist somit weit entfernt von einem Rechtsanspruch der Religionsgemeinschaften auf Religionsunterricht gegenüber dem Staat. Maunz spricht denn auch von der Passage „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ von einer „Organisationsregel“ [Hervorhebung im Original] (Maunz 2007: 29) und nicht von einem Einrichtungsanspruch.

Die hier zugegebenermaßen sehr skizzenhaft vorgelegte historische Argumentation für die These, der Art. 7 habe verfassungsrechtlich einen Abwehrcharakter, dürfte ausreichen, um die Verfassungsmäßigkeit des BVG-Beschlusses aus dem Jahr 1987 (BVerfGE 74, 244-256) zu hinterfragen. Dies auch angesichts der Feststellung, dass die im Beschluss angegebene Bezugsliteratur bei mindestens vier von acht Belegautoren auf Autoren verweist, die einschlägig Kircheninteressen verfolg(t)en. Mit Sicherheit gilt dies für v. Mandodt (CDU-Parlamentarier im Parlamentarischen Rat), Link (Professor am Hans-Liebermann-Institut für Kirchenrecht der Universität Erlangen-Nürnberg), v. Campenhausen (Leiter des Kirchenrechtlichen Instituts der EKD), Listel (Herausgeber des „Handbuchs des katholischen Kirchenrechts. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet). Man hat den Eindruck, dass hier Interessen, die mit ihren Anträgen in der Verfassungsgenese unterlegen waren, ihre ursprünglich abgelehnten Ziele und Inhalte durch die Hintertür interpretierender Beschlüsse des Bundesverfassungsgerichts seelenruhig in den Text des Grundgesetzes einschmuggeln, ohne dass sich dieser wehrt. Wie kann sich das Grundgesetz wehren? Doch wohl in erster Linie durch die Beschlüsse des Bundesverfassungsgerichts. Aber genau dieses bedient sich bei dieser Frage der Argumentation nur **einer** der widerstreitenden Parteien und das kritiklos. In Sachen Art. 7 GG: Justitia ohne Augenbinde?!

Die „katholische Reformation“

Nun ist es an der Zeit, nach derart viel Kritischem über die Katholische Kirche über das Wunder von Mainz zu sprechen. Auch wenn die derzeitige Konzeption der katholischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht in der staatlichen Schule aus der Sicht der

Trennung von Staat und Religion im säkularen zivilgesellschaftlichen Staat noch eine Reihe von offenen Fragen lässt, kann aufgrund der vorliegenden amtskirchlichen Dokumente gesagt werden, dass sowohl das Staatsverständnis und das Menschenverständnis als auch das Verständnis des Verhältnisses von Glaube und Vernunft im Jahr 2008 nicht mehr prinzipiell mit den Werten des Grundgesetzes kollidiert. Wir haben es hier mit einem historischen Positions-wandel zu tun, der nur aus den Erfahrungen mit der Katastrophe von 1933 bis 1945 erklärbar scheint und nicht zuletzt durch das Zweite Vatikanische Konzil beschleunigt wurde. Signalhaft für den Wandel sei hier auf Texte hingewiesen, die ohne Schwierigkeiten eingesehen werden können:

Zitat 9:

Kardinal Karl Lehmann (1993: 579-590): *Der Auftrag des Religionsunterrichts zwischen Evangelisierung und Lebensbegleitung junger Menschen.* (Hauptreferat beim Tag der katholischen Religionslehrer und -lehrerinnen in der Diözese Mainz am 12. September 1990 in Mainz)

„Der Religionsunterricht [ist] unter den Bedingungen des modernen Schulwesens nicht einfach Verkündigung. Der Religionsunterricht in der Schule ist nicht ein ausdrücklicher Raum der Evangelisierung. Aber er lässt sich davon auch nicht einfach hin trennen. Er ist aber eine Schule, die durch die Bereitstellung von Glaubenswissen die Voraussetzung für eine Auseinandersetzung und auch für die Entscheidungsfähigkeit des jungen Menschen schafft. [...] Große Aufgaben werden erkennbar im Blick auf die Wahrnehmung von Wirklichkeit überhaupt. [...] Der Religionsunterricht fördert direkt oder indirekt die Grundwerte der Gesellschaft, die mitten im Pluralismus ethischer Grundüberzeugungen gemeinsame Maßstäbe für das Gelingen des menschlichen Zusammenlebens darstellen.

[Chancen der Kirche durch Religionsunterricht]

[...] Auf dem Forum der Schule kann der Religionsunterricht nicht nur ein nüchternes Verhältnis zur Geschichte und Gegenwart der Kirche einüben, sondern er kann sich auch vorurteilslos und mit allen Erkenntnismitteln den Tiefpunkten und auch Skandalen der Kirchengeschichte stellen: Inquisition, Galilei-Prozess und Hexenverbrennungen sind nur Stichworte für das Gemeinte. Es versteht sich von selbst, [...] dass gerade hier der Religionsunterricht in Aufrichtigkeit und Sachlichkeit von den weiterführenden Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung Nutzen ziehen muss. [...].

Der Religionsunterricht muss sich radikal auf die Fragen und Interessen junger Menschen einlassen [...].“

Ganz in Konsequenz dieser Grundsätze besteht der Kardinal auf konfessionellem Religionsunterricht (Lehmann 1993: 591-602). Denn die für ihn nicht ausschließbare (und pädagogisch-praktisch auch unmöglich auszuschließende) Vertiefung des Glaubens der Schülerinnen und Schüler durch diesen Religionsunterricht, verstößt nur dann nicht gegen Art. 4 GG, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits der entsprechenden Glaubensgemeinschaft angehören, weil dann konfessionelle Indoktrination ausgeschlossen ist. Genau dieses ist der Grund, weshalb gerade die Katholische Kirche immer wieder Bedenken hat, Schülerinnen und Schüler anderer Konfession oder Religion in den katholischen Religionsunterricht aufzunehmen zu lassen. Genau auf einen solchen Fall der Abweisung eines Schülers bezieht sich der hier thematisierte Beschluss des BVG. Die Katholische Kirche bekam somit einen Beschluss mit einer Begründung, die sie in ihrer Auffassung konterkariert und im Prinzip sogar zu Verfassungsverstößen auffordert. Denn die Nähe der Kirche zu den Schülerinnen und Schülern ergibt sich nicht aus ihrer „dogmatischen“ Selbsterklärung, sondern aus der staatlich gewollten Orientierung auch des Religionsunterrichts an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Konfession (gerade auch im Sinn von persönlichem Bekenntnis) ist „ein elementarer Lebensbereich (Lehmann 1993: 601)“ der Schülerinnen und Schüler, sie gehört zur lebenswirklichen persönlichen Sicht der Lernenden, die Schule gerade auch vom Staat her nicht zu konterkarieren, sondern zu entwickeln hat. Der Religionsunterricht ist somit zwingend ein Unterricht, der von der Religion/Konfession der Schülerinnen und Schüler her auf die Menschen, Gesellschaften und auf die Natur blickt und zugeht, und nicht ein Unterricht, der die Schülerinnen und Schüler von außerhalb oder quasi-außerhalb zur Religion/Konfession hinführt. Und so ist auch eine über die Information hinausgehende praktische Einführung in die Riten und sakramentalen Geschehnisse im Rahmen der Religionsausübung damit ausgeschlossen. Der Religionsunterricht entfaltet die persönliche Religiosität der Lernenden und stellt die Glaubenslehre der Kirche als Spiegel in den Lernraum.

Der Tenor des Textes, der inhaltlich übereinstimmt mit dem Beschluss der Deutschen Bischofskonferenz von 1993, zeigt, dass die amtlich katholische Vorstellung von Religionsunterricht weit entfernt ist von dogmatischer Enge und doktrinärer Beeinflussung. Die herausgegriffenen Zielbegriffe, verstanden als Grundsätze der

katholischen Kirche im Hinblick auf Schule und Religionsunterricht, atmen moderne Pädagogik und befinden sich begrifflich formal und inhaltlich argumentativ in Übereinstimmung mit den aus dem Grundgesetz herleitbaren Erziehungszielen für die staatliche Schule.

Fazit

Das Fazit möchte ich mit einem Zitat einleiten, in dem bereits das Meiste von dem enthalten ist, was aus dem hier abzuschließenden Beitrag als Fazit zu ziehen ist:

„Die Ausrichtung des Religionsunterrichts an den „Glaubenssätzen“ der jeweiligen Konfession wird als der unveränderliche Rahmen bezeichnet, den die Verfassung vorgebe. (Nur) innerhalb dieses Rahmens könnten die Religionsgemeinschaften mit verbindlicher Wirkung für die staatlich-schulische Seite „ihre pädagogischen Vorstellungen über Inhalt und Ziel des Religionsunterrichts“ entwickeln (BVerfGE 74, S. 252 f). Wie aber nun, wenn eine Religionsgemeinschaft derartige religiös-normative, auch pädagogisch ohne weiteres maßgebliche und vollzugsfähige zentrale Dogmen überhaupt nicht aufstellen will oder kann? Oder wenn sie das zwar versucht, damit aber an den realen Verhältnissen abgleitet? Wie, wenn nicht Heteronomie, sondern Selbständigkeit der Schule (mit Wirkung für und gegen alle, auch gegenüber Konfessionen und Religionen) zur Lösung des Tages wird? Dergleichen liegt bei dieser bejahrten Verfassungsinterpretation noch außer Sichtweite. Hier besteht also zwischen Religionspädagogik und Religionsrecht immer noch eine tiefe Kluft, wobei letzteres einen auffälligen Modernisierungsrückstand aufweist (Stock 2003:19f).“

Dem ist eigentlich nichts hinzuzufügen. Dennoch sei ganz knapp das für die aktuelle Politik der Aufnahme des Islams in die deutsche Kulturgesellschaft Wichtigste der vorangegangenen Untersuchungen aufgelistet:

1. Der überkommene verfassungsrechtliche Umgang mit den für den Religionsunterricht wichtigen Artikeln des Grundgesetzes muss sprachlich und historisch auf festen Boden zurückkehren. Es kann nicht sein, dass kulturhistorisch grundverändernde Vorgänge, wie die Integration des Islams durch Interpretationen von Interpretationen von Interpretationen begleitet

werden, ohne die Basis des gesellschaftlichen Prozesses überhaupt noch in den Blick zu nehmen (Derivismus). Die Verfassungsdiskussion stellt sich heute dar wie ein Flugzeug, das ständig in der Luft aufgetankt wird („herrschende Meinung“), um nicht landen zu müssen. Maurer hat für solche Fälle einen sehr eindrucksvollen Begriff geprägt: „verfassungswidrige Verfassungswirklichkeit“ (Maurer 2005: 74).

2. Ohne eine religionspädagogisch formatierte Selbstdarstellung der Muslime in Hinblick auf ihre Religion kann es keinen islamischen Religionsunterricht nach Artikel 7 GG geben.
3. Die Vereinbarkeit der christlichen Grundsätze mit denen des Grundgesetzes ist historisch inzwischen fast vollendet. Beide Konfessionen haben im Prinzip die historisch für den Monotheismus typischen Konzepte wie Exklusion (Einheit erst durch Weltherrschaft), Hass und Verfluchung gegenüber Andersgläubigen, Indoktrination (die eine Wahrheit) unter Strafdrohung (Hölle) sowie **Theokratie** aufgegeben; dies zugunsten von Inklusion (Pluralismus), Sorge und Liebe, Förderung der Andersgläubigen bei ihrer Glaubensausübung, Freiheit (des Geistes) des Einzelnen (**Menschenrechte**) sowie aktiver Mitwirkung an der **Demokratie** im Großen und im Kleinen. Das ist im Hinblick auf die Muslime weltweit theoretisch und praktisch nicht erkennbar, deutschlandweit ahnbar aber verfassungsrechtlich und politisch noch nicht identifizierbar. Der Autor wünscht den Muslimen und den Nichtmuslimen raschen Fortschritt!

Zur Diskussion der Mündigkeit als Zielkategorie der öffentlichen Schule und des islamischen Religionsunterrichts

IRKA-CHRISTIN MOHR

Das Fach islamische Religion ist mittlerweile Teil der Stundentafel in der öffentlichen Grundschule in allen deutschen Bundesländern mit einem erheblichen muslimischen Bevölkerungsanteil. Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland Pfalz haben Schulversuche eingerichtet, Schleswig-Holstein erteilt eine staatlich verantwortete Islamkunde und in den Berliner Grundschulen verantwortet eine lokale islamische Religionsgemeinschaft den Religionsunterricht. Als Fach des Grundschulcurriculums muss der islamische Religionsunterricht wie alle anderen Fächer den jeweiligen von Landesverfassungen und Schulgesetzen vorgegebenen übergeordneten Erziehungszielen folgen. Die Lehrplanerinnen und Didaktiker haben die Grundsätze der Religionsgemeinschaft und des Staates so miteinander abzustimmen, dass „keine widersprüchliche Erteilung stattfindet“. Wie Klaus Gebauer in seinem Beitrag zur Interpretation des Grundgesetzes in der Lehrplanarbeit des Landes Nordrhein-Westfalen erläutert, trifft „die Religionsgemeinschaft mit ihren religiösen Grundsätzen [...] generell auf rechtlich höherstehende Grundsätze“ (vgl. Kapitel 4. 1). Der Staat selbst hat ein Interesse am Religionsunterricht, soll doch

„die religiöse Erziehung zu persönlicher Verantwortung, Nächstenliebe, Gemeinsinn, Solidarität [soll] insbesondere dazu beitragen, dass die gemeinsame demokratische Willensbildung und die missbrauchgefährde-

ten Freiheiten und Hilfsangebote des modernen Rechtsstaats und Sozialstaats im Geiste jener Verantwortung wahrgenommen werden, den die Präambel als Leitmotiv des Grundgesetzes formuliert hat (Heckel 1999: 746f).“

Für den islamischen Religionsunterricht hat die Diskussion über eine pädagogisch und theologisch begründete Perspektive auf die vom Gesetzgeber für die öffentliche Schule vorgegebenen Erziehungsziele gerade erst begonnen. Unter den Begriffen, die in Gesetzesstexten, Kommentaren und Lehrplänen Bildungsideale transportieren und LehrerInnen eine Orientierung für die Ausrichtung des islamischen Religionsunterrichts zu geben vermögen, tritt die Mündigkeit besonders hervor. Als Zielkategorie der öffentlichen Schule garantiert die Mündigkeit die Berücksichtigung der Interessen von Heranwachsenden an eigener, autonomer Orientierung gegenüber dem Anspruch der Religion auf Wahrheit wie auch gegenüber dem Anspruch des gesellschaftlich ausgehandelten Fachwissens auf Gültigkeit (Adick/Bonne/Menck 1978: 190-195). Das Verhältnis zwischen Mündigkeit und (religiösem) Wahrheitsanspruch für den Religionsunterricht aufzuspannen und diese Spannung zu bearbeiten ist eine zentrale Aufgabe der Religionspädagogik. Im Folgenden sollen die pädagogisch-didaktischen und die islamisch-theologischen Argumente zur Mündigkeit in der deutschen Debatte zum islamischen Religionsunterricht gesichtet und gewichtet werden. Dazu werden Lehrpläne ebenso herangezogen wie Fachaufsätze muslimischer ReligionspädagogInnen beziehungsweise derjenigen IslamwissenschaftlerInnen, Theologen und Lehrkräfte, die sich eine islamisch-religionspädagogische Perspektive erarbeiten.

Die pädagogische Begründung der Mündigkeit im Islamunterricht

Der erste in Deutschland entwickelte Rahmenplan für einen schulischen Islamunterricht, der nordrhein-westfälische Lehrplan für die muttersprachliche *Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens* aus dem Jahr 1986, stellt Religionsunterricht in den Dienst der Erziehung zum Glauben beziehungsweise zum guten Muslim:

„Er [der Koran] gibt ihnen [den Lehrerinnen und Lehrern] das Recht und verpflichtet sie zugleich, die ihnen anvertrauten Kinder zu guten Musli-

men zu erziehen. Gute Muslime lieben Allah und wissen über die Welt und über Allahs Willen, wie sie in dieser Welt und mit ihr zu leben haben, Bescheid (LfSW 1986: 23).“

An anderer Stelle heißt es: „Die religiöse Unterweisung muslimischer Kinder will gläubige Erwachsene heranbilden (LfSW 1986: 25).“ Den neuen Lehrplan für das Fach, das mittlerweile Islamkunde heißt und auf Deutsch unterrichtet wird, hat das Land Nordrhein-Westfalen 2006 veröffentlicht. Formal begründet der Text keinen bekenntnisorientierten Religionsunterricht, sondern eine staatlich verantwortete Kunde. Faktisch steht er jedoch in seinem Format analog zu den bereits etablierten Religionsunterrichten des Landes. Zwar spielt die Erziehung zum Glauben in dieser zweiten Lehrplangeneration keine Rolle mehr, die Begründung und Entwicklung einer muslimischen Identität jedoch stellt der neue wie der alte Lehrplan in das Zentrum des Unterrichts. Die Aufgabe des Islamunterrichts sehen die Soester LehrplanerInnen darin, die „Entwicklung einer islamischen Identität in einer nicht-muslimischen Umwelt zu unterstützen (LfSW 1986: 15; MfSW 2006: 8)“. 1986 haben sie die Erwartung ausgedrückt, dass die islamische Tradition die Lebenssituation in Deutschland deuten und bewältigen helfe. Der Lehrplan fordert: „[...] der Islam muss Fragen beantworten (LfSW 1986: 15).“ Hinter dieser Forderung stand in den 1980er Jahren die Annahme, dass der Lehrer den Islam nur richtig, also auf den deutschen Kontext bezogen, interpretieren müsse, um die Kinder zu guten Muslimen zu erziehen. In den zwanzig Jahren jedoch, die seit der Einführung der muttersprachlichen religiösen Unterweisung vergangen sind, hat sich die Diskussion weg von der Vorstellung, die Religion beziehungsweise der Lehrer könne Antworten bereit stellen, hin zur Betonung der Bewusstheit des Kindes und dem Prozess der persönlichen Aneignung bewegt. 2006 will die Islamkunde die Schülerinnen und Schüler zu einer „bewussten Annahme und Ausbildung“ ihrer muslimischen Identität befähigen (MfSW 1999). Die Aufmerksamkeit liegt auf der „eigenen Lebensausrichtung“, auf der „Eigenverantwortung“ im Handeln, auf der „Bewusstmachung“ von Traditionen (MfSW 2006: 8f).

Das Kind ist nicht mehr Empfänger, es ist zum Akteur geworden. Fokussiert der Lehrplan von 1986 zwei Kulturen, die muslimische (respektive türkische) und die deutsche (respektive christliche), die für die „bikulturelle Sozialisation“ des Kindes in einen Dialog

treten sollen (LfSW 1986: 14f), so wendet sich der Lehrplan von 2006 an das Kind selbst, das es auf vielfältige Anforderungen vorzubereiten gilt: Es steht den kulturellen und religiösen Traditionen und ihrem Wahrheitsanspruch, aber ebenso den Werten und Normen des Grundgesetzes beziehungsweise der Gesellschaft gegenüber. Es soll sich eine Interpretation des Islams erarbeiten, die nicht mit der Gesellschaft kollidiert. Muslimische Kinder sollen so erzogen werden, dass sie im „vollen Bewusstsein ihrer kulturellen Herkunft die gesellschaftlichen Werte und Normen, wie sie das Grundgesetz vorgibt, selbstverständlich zu ihrer eigenen Sache machen (MfSW 2006: 8)“. An den Anforderungen, die der Lehrplan 2006 formuliert, wird deutlich, dass es nicht um irgendeine eigenverantwortete Lebensausrichtung, sondern um eine muslimische und zugleich mit den staatlichen Erziehungszielen kompatible Lebensausrichtung gehen soll. In der Aufgabenstellung der Islamkunde umfasst die Mündigkeit mehr als bloß die Entscheidung für oder gegen die Religion. Die Anwendung der Mündigkeit auf die Religion transformiert vielmehr die Religion selbst dahingehend, dass sie Eigenverantwortung und Selbständigkeit nicht nur aushält, sondern zu entwickeln hilft.

Die islamisch-theologische Aneignung der Mündigkeit

Das Land Nordrhein-Westfalen stellt in allen seinen Religionsunterrichten und nicht nur im islamischen Religionsunterricht das Kind in das skizzierte Spannungsfeld. Daran wird sichtbar, dass die Mündigkeit zuallererst eine pädagogische Zielkategorie darstellt. Die didaktische Diskussion zum islamischen Religionsunterricht zeigt, dass darüber hinaus für eine islamische Religionspädagogik die Mündigkeit auch in die islamischen Wissenschaften, vor allem in den tafsir, in die Wissenschaft von der Auslegung des Korans hinein übersetzt wird.

Bülent Ucar ist Islamwissenschaftler. Er hat als Quereinsteiger einige Jahre in Nordrhein-Westfalen Islamkunde erteilt und war später im *Ministerium für Schule und Weiterbildung* verantwortlich für die Fortbildung der Islamkundelehrer, bevor er 2007 die Professur für islamische Religionspädagogik in Osnabrück erhielt. Als muslimischer Religionspädagoge argumentiert Ucar die Mündigkeit

als ein Paket von Fähigkeiten, dessen Erwerb der Entscheidung für oder gegen eine religiöse Bindung vorgelagert sein muss. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Unterscheidung von Erziehung und Bildung. Erziehung setzt Ucar mit Einübung und Einführung gleich, Bildung bezieht er auf Mündigkeit, die er als Selbstverantwortung, reflexive Selbstbildung und Sinnhaftigkeit des Handelns skizziert (Ucar 2008a: 125). In einem zweiten Schritt setzt Ucar Bildung und Erziehung für den islamischen Religionsunterricht in Beziehung, indem er die Einübung von Haltungen wie Gehorsam und Hingabe, die er als „Grundziele“ islamischer Erziehung einordnet, der Bildung, also der kritischen Auseinandersetzung, nachordnet. Hingabe soll nicht auf unwissender Nachahmung basieren, sondern von Einsicht getragen sein (Ucar 2008a: 126). Bevor also der junge Mensch sich für die Hingabe entscheidet, soll er lernen, Entscheidungen zu verantworten, dies auch und gerade in Bezug auf Religion. In seiner Argumentation begründet Ucar die Bildung und mit ihr die Mündigkeit zunächst pädagogisch und stellt sie der Erziehung und mit ihr dem Glauben gegenüber. Lediglich die Fußnote zeigt, dass Ucar sein pädagogisches Argument islamisch abzusichern sucht. Sein Eintreten gegen die Nachahmung oder gar den Zwang und für die Einsicht im Unterricht nämlich stützt Ucar mit einem Hinweis auf die koranischen Texte 2:256 und 10:99, den er in der Fußnote platziert. Leider verzichtet er auf die Verknüpfung seines pädagogischen Arguments mit einer Auslegung der genannten Verse, also auf eine dem *tafsir* entsprechende Begründung pädagogischer Praxis. Die Auswahl der Koranverse bleibt unbegründet und hinterlässt den Eindruck von Beliebigkeit, zumal aus Ucars Text keine Kriterien für seinen Umgang mit den islamischen Quellen ablesbar sind. Die Praxis der unkommentierten Korrelation von Koranversen und einem Thema X ist auch in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien weit verbreitet (vgl. Kapitel 2. 1). Sie führt nicht etwa zu einem reflektierenden Umgang mit koranischen Texten, sondern verwirrt und ermutigt zu Beliebigkeit in der Interpretation.

In einer seiner Veröffentlichungen setzt sich Bülent Ucar mit zwei türkischen Religionspädagogen und Hochschulprofessoren auseinander. Bei einem von ihnen, Suat Cebeci, findet Ucar eine koranische Ableitung der Mündigkeit. Der Koran wünsche, so gibt Ucar den türkischen Religionspädagogen wieder, nicht die nachahmende Hingabe, sondern aktiv denkende und wertende Menschen.

Die Hingabe dann sei das Ergebnis dieses Lernprozesses und immer reflexiv angelegt (Ucar 2008b: 116). Ucar dreht mithilfe von Cebeci die Logik traditioneller islamischer Erziehung von Elternhaus und Moschee um, die das Kind in der Phase des nachahmenden Lernens in die religiöse Praxis einüben. Hier ist die Reflexion auf einen Zeitpunkt verschoben, wenn die Praxis für den Heranwachsenden bereits zu einer selbstverständlichen Lebensweise geworden ist. Folgt man Bülent Ucar, hätte der Islamunterricht die Nachahmung und Einübung auszusparen und stattdessen die kritische Aneignung in das Zentrum zu stellen.

Ucar referiert diese Interpretation von Mündigkeit zwar als islamisch, aber er versäumt es, sie auf die Quellen zu beziehen. Seine Argumentation ist auch nicht an traditionelle islamische Erziehungsvorstellungen anschlussfähig, wie sie beispielsweise der Lehrplan des Zentralrats der Muslime in Deutschland (ZMD) abbildet. Hier ist die gemeinschaftliche, die sichtbare religiöse Praxis Ziel der Erziehungsanstrengungen, während der persönliche Glauben nicht Gegenstand des Unterrichts ist. Verlangt ist die äußerliche Nachahmung. Was man denkt, fühlt und glaubt ist jedem selbst überlassen.

Jedes Bundesland hat den Religionsunterricht in eigener Weise gesetzlich und verwaltungstechnisch verankert und auch eine spezifische pädagogisch-didaktische Tradition herausgebildet. Infolgedessen teilen beispielsweise Lehrpläne für islamischen und evangelischen Religionsunterricht in Bayern mehr Gemeinsamkeiten als der bayerische Islamunterricht mit den *Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“* in Niedersachsen. So sind die Religionsunterrichte in Bayern zuallererst der religiösen Beheimatung der Kinder, der Einführung in eine Glaubenslehre und der Einübung verpflichtet (BSfUK 2004: 1f; 2000: 18ff). Während im Mittelpunkt des evangelischen Religionsunterrichts in Bayern der „Prozess der Verwurzelung in der eigenen Tradition“ steht, hält das niedersächsische Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religion fest, dass religiöse Bildung dem Aufbau einer „je eigenen religiösen Identität im Sinne kritisch-reflexiver individueller Bildung“ dient, eine Formulierung, die im bayerischen Lehrplan für evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule deplatziert wirken würde (BSfUK 2000: 20; NK 2006: 7).

So unterschiedlich jedoch die Ausgestaltung des grundgesetzlichen Rahmens in den Bundesländern auch sein mag, die über-

geordneten Erziehungsziele der öffentlichen Schule lesen sich wie ein gemeinsamer Kanon. Schlüsselbegriffe für die Darstellung von Erziehungszielen im Berliner Schulgesetz (§ 3) wie Selbständigkeit, Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit, Verantwortlichkeit und Partizipation sind uns in beinahe identischer Formulierung bereits im Lehrplan für Islamkunde begegnet. In Berlin jedoch schreibt nicht wie in Nordrhein-Westfalen der Staat die Lehrpläne, sondern die Religionsgemeinschaft, in diesem Fall die *Islamische Föderation in Berlin* (IFB), verantwortet den Lehrplan allein. Er ist deshalb geeignet, zu zeigen, wie eine islamische Religionsgemeinschaft in Deutschland übergeordnete Erziehungsziele interpretiert und islamisch-theologisch begründet.

In seiner religionspädagogischen Argumentation setzt der Lehrplan der IFB bei der koranischen *fitra* an, der Art und Weise des Er-schaffenseins, so wie sie in Vers 30:30 Verwendung findet. Im Lehrplan ist der Vers gekürzt wie folgt übersetzt:

„So richte dein Anlitz in aufrichtiger Weise auf den Glauben; (dies entspricht) der natürlichen Veranlagung, mit der Allah die Menschen geschaffen hat ... [30:30] (IFB 2001a:9)“

Der Lehrplan interpretiert die *fitra* zum einen in Bezug auf die Identität des Menschen im Allgemeinen und zum anderen in Bezug auf die Identität der muslimischen Kinder im Besonderen. Hierzu enthält der Text eine weitere und eine engere Lesart. Der weiteren Lesart zufolge ist *fitra* nichts anderes als die Natur des Menschen, Sinnfragen zu stellen, eine anthropologische Prämissen, die Menschen aller Religionen und Weltanschauungen miteinander verbindet (IFB 2001a: 4,9). Diese Lesart allerdings lässt außer Acht, dass Vers 30:30 die *fitra* als Anlage zum Monotheismus versteht. „Natürlich“ ist dem Koran folgend der Ein-Gott-Glaube, koranisch die *ḥanifiya*, im Unterschied zum Heidentum. Der Vers liest sich bei Rudi Paret ohne Auslassung wie folgt:

„30 Richte nun dein Antlitz auf die (einzig wahre) Religion! (Verhalte dich so) als Hanif! (Das (d.h. ein solches religiöses Verhalten ist) die natürliche Art, in der Gott die Menschen erschaffen hat. Die Art und Weise, in der Gott (die Menschen) geschaffen hat, kann (oder: darf?) man nicht abändern (w. (gegen etwas anderes) austauschen). Das ist die richtige Religion. Aber die meisten Menschen wissen nicht Bescheid.“

Der dem Menschen von Gott gegebenen Natur des Hanifen näher kommt der Begriff der Geschöpflichkeit, den der Lehrplan der IfB als Grundlage für die Identität muslimischer Kinder annimmt und der aus der engeren Lesart der *fitra* hervorgeht. Die Kinder sollen im islamischen Religionsunterricht zunächst erfahren, was selbstverständlich ist, was also ihrer Natur entspricht:

„[...] sie [die Kinder] sind Geschöpfe und es gibt einen Schöpfer. Das ist eine Selbstverständlichkeit, die sie mit allen Menschen teilen (IfB 2001a: 4).“

Fitra verstanden als Geschöpflichkeit ist Grundlage, Voraussetzung, natürliche Anlage zum Glauben. In der Logik des Lehrplans der Islamischen Föderation wäre es deshalb absurd, Mündigkeit auf die Entscheidung zum Glauben oder Nicht-Glauben zu beziehen. Denn die Kinder sind immer schon Gläubige, sie müssen sich dessen lediglich bewusst werden. Erziehung zum Glauben jedoch meint hier den Prozess der Bewusstmachung und individuellen Aneignung von Glauben, der im Mittelpunkt des Religionsunterrichts steht. Aus dem Geschöpf Gottes möchte schließlich der mündige Muslim werden. Schon die Kinder sollen deshalb Mut zu einer eigenständigen Gottesbeziehung entwickeln. Denn, so der Lehrplan: „Die Möglichkeit, ein eigenes Gottesbild zu entwickeln, stellt im religiösen Bereich die größtmögliche Freiheit dar.“ Sie ist „Ausdruck einer mehrfachen eigenen Entscheidungsfindung (IfB 2001b: 1f)“. Als Grundlage für die individualisierte Religiosität gilt dem Lehrplan die Fähigkeit, über koranische Texte reflektieren zu können:

„Der Heranwachsende wird mündig, lernt sich zu artikulieren, kann qur'anische Texte in seinem Lebensbezug nutzen (IfB 2001a: 10f).“

Mündigkeit ist verstanden als die Möglichkeit zur persönlichen und selbständigen Auseinandersetzung mit dem Koran, der Hauptquelle des Islams, mit dem Ziel, ein eigenes, ein individuelles Leben mit Gott entfalten und begründen zu können. Der mündige Muslim kann die Spannung zwischen Eigenverantwortung und Selbstbestimmung auf der einen Seite und dem Anspruch der Religion, wahre Werte und Normen zu formulieren, auf der anderen Seite, (aus-)halten. Er bewegt sich zwischen den Aufgaben, die dem Religionsunterricht im Allgemeinen und dem islamischen Religionsunterricht im Besonderen zugeschrieben werden: konfessionelle

Identität zu bewahren beziehungsweise sie den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, und zugleich ihre Qualifizierung für die Ausübung des Grundrechts auf religiöse Selbstbestimmung und Gewissensfreiheit, die nur mithilfe der religiösen und reflexiv-kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition erreicht werden kann, zu gewährleisten (Gottwald 2008: 50f).

Ein Spannungsverhältnis verschiedener Zwecke von Religionsunterricht scheint also angelegt. Denn Berlin ist nicht das einzige Bundesland, in dem der Glauben für die Zielformulierungen im islamischen Religionsunterricht eine Rolle spielt. Allerdings, so zeigt das niedersächsische Beispiel, mag die Glaubensentscheidung zwar Ziel des Unterrichts sein. Sie bleibt jedoch außerhalb des Unterrichtsprozesses und seiner Lernziele verortet. Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien wollen zwar „die Schülerinnen und Schüler zu einer mündigen Glaubensentscheidung und zu einsichtigem und eigenverantwortlichem Handeln [...] führen (NK 2003: 4)“. Aber ins Zentrum des Unterrichts stellt der Text „die Auseinandersetzung mit der eigenen Religion“, die er als „Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und religiösen Identitätsfindung“ versteht (NK 2003: 5). Der islamische Religionsunterricht in Niedersachsen rückt ebenso wie die Islamkunde in Nordrhein-Westfalen statt des Glaubens die Identität beziehungsweise die Entwicklung der Identität ins Zentrum. Zentral ist die Auseinandersetzung mit der Religion, das Ergebnis, Glauben oder Nicht-Glauben, rückt aus dem Zugriff des Religionsunterrichts.

Doch nicht nur der Staat übt Zurückhaltung gegenüber der Kategorie des Glaubens in Zielformulierungen. Auch in der islamischen (wie in der christlichen) Religionspädagogik gibt es Vertreter, die nicht die Erziehung zum Glauben sondern die Erziehung zu den Voraussetzungen des Glaubens oder zur Befähigung zum Glauben diskutieren. Harry Harun Behr beispielsweise geht dem Begriff des Glaubens gegenüber so weit auf Distanz, dass er stattdessen für die Vernunft, oder das „Vernunftargument“ plädiert. Behr schreibt:

„Ob sich einzelne Schüler auf Gott einlassen, ihm den Rücken kehren oder ein Moratorium in Anspruch nehmen, sollte die muslimische Lehrkraft weniger interessieren als die Frage, ob und wie die Schüler ihre jeweilige persönliche Frage formulieren und begründen. Der Islamunterricht hat die Einladung des Korans weiterzugeben, sich streitlustig mit ihm auseinanderzusetzen (Behr 2008c: 61).“

Ähnlich wie sein Kollege Ucar macht Behr für den islamischen Religionsunterricht geltend: „Die Kunde hat Vorrang vor der Verkündigung, die Kenntnis geht dem Bekenntnis voran (Behr 2008c: 63).“ Der bayerische Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht, an dessen Ausarbeitung Behr beteiligt war, definiert deshalb als Ziel des Islamunterrichts, „die muslimische Glaubensbereitschaft anzubahnen und **die dafür erforderlichen** islamisch-religiösen Wissensbestände grundzulegen und zu vertiefen [Hervorhebung I.M.] (BSfUK 2004: 1)“. Hier ist impliziert, dass der Glauben auf Wissen und Plausibilität basiert, und dass letztere folglich im Blickfeld der Lehrerinnen und Lehrer liegen sollten.

Die Spannung verschiedener Ziele zu halten oder zu organisieren ist für den Religionsunterricht von großer Bedeutung. Aber wo endet die Spannung und wo beginnt der Widerspruch? Denn einen Widerspruch von Zielen oder Werthaltungen soll es nicht geben. Hierfür steht der Begriff der Übereinstimmung im Grundgesetz. In einigen Lehrplänen spiegelt sich die Annahme wieder, in den muslimischen Kindern könnte es zu einem Widerspruch zwischen der Loyalität gegenüber der muslimischen Gemeinschaft und dem deutschen Gemeinwesen kommen. So formuliert der nordrhein-westfälische Text die Aufgabe, die Identität der Schülerinnen und Schüler in einer Weise zu bilden, dass sie fähig sind, „zugleich und ohne Widerspruch als gläubige Musliminnen und Muslime und als aktive Bürgerinnen und Bürger eines zivilgesellschaftlichen Staatswesens für sich und andere“ zu handeln (LfSW 2006: 6). Auch der bayerische Lehrplan schreibt dem Islamunterricht die Aufgabe zu, „die muslimischen Kinder auf ihr Leben als Bürger der Bundesrepublik Deutschland vorzubereiten“ und stellt die „Wertordnung des Grundgesetzes“ als Perspektive und Bezugspunkt für Haltungen neben das religiöse Wissen (BSfUK 2004: 2).

Dass Kinder auf ein Leben als Bürger dieses Landes vorbereitet werden sollen, diese Absicht schlägt sich in Lehrplänen für evangelischen oder katholischen Religionsunterricht nicht nieder. Unter den Religionsunterrichten wird ausschließlich der islamische als Instrument zur Integration beansprucht. Jedoch, zwischen dem berechtigten Anspruch auf Übereinstimmung und der Inanspruchnahme der islamischen Religion für die Erziehung zum Bürger ist sorgfältig zu unterscheiden. Hierfür stellt Harry Harun Behr die universalen Prinzipien des Islams an erste Stelle. Ihnen folgend sei der Mensch zuallererst Gott gegenüber Mensch und den Menschen

gegenüber Mitmensch, und nicht zuerst Staatsbürger. Behr fragt, ob nicht in der Konsequenz der Islam sich zunächst „quer zum System legen“ müsse:

„Gemeint ist die Urteilskraft: Der Islamunterricht soll die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisieren, nicht einfach alles unhinterfragt hinzunehmen. Er soll sie vielmehr dazu befähigen, auf der Grundlage von erarbeitetem Verständnis zu entscheiden, *ob* und *was* sie glauben und *wer* sie sein möchten (Behr 2008b: 18).“

Das Eigenrecht der Religionen gegenüber dem Erziehungsanspruch des Staates hebt auch der evangelische Religionspädagoge Reinhold Mokrosch hervor. Er bezeichnet als Aufgabe des Religionsunterrichts, Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede zwischen religiösen und säkularen Begriffen, Vorstellungen und Werten herauszuarbeiten. Mokrosch beschreibt dieses als „Konvergieren zwischen religiöser und säkularer Welt“. Wie Behr plädiert Mokrosch dafür, Gegensätze bewusst aufrechtzuerhalten, weil in ihnen der Eigenwert des Religiösen enthalten sei (Mokrosch 2008: 32f).

Fazit: Mündigkeit und Glauben

In Lehrplänen und religionspädagogischen Argumentationen zeigt sich, wie interpretationsbedürftig und interpretationsfähig die Mündigkeit als übergeordnetes Erziehungsziel für den islamischen Religionsunterricht ist. Grundsätzlich begründen die Texte Mündigkeit zunächst pädagogisch. Fehlt im zweiten Schritt die theologische beziehungsweise religionspädagogische Anbindung, dann bleibt die Mündigkeit auf die Glaubensentscheidung selbst bezogen und dem Unterrichtsgeschehen vollständig entzogen: Mündigkeit bedeutet in diesem Fall, dass jedes Kind die Entscheidung, zu glauben oder nicht zu glauben, selbstständig, eigenverantwortlich (und immer vorläufig) zu treffen hat. Die Frage allerdings, ob der persönliche Glauben oder Nichtglauben Gegenstand des Religionsunterrichts sein soll und darf, wird von den Texten unterschiedlich beantwortet. Was passiert im Klassenzimmer, wenn, wie von Büllent Ucar gefordert, die Mündigkeit als Paket von Kompetenzen der Glaubensentscheidung und der Einübung in eine religiöse Praxis vorgelagert wird? Dann dürfte der islamische Religionsunterricht nur Bildungsaufgaben übernehmen und keine Elemente der Ein-

übung oder Unterweisung enthalten. Er müsste dann bei der Glaubensentscheidung halmachen.

Nicht alle Akteure folgen dieser Spur. Im Lehrplan der IFB beispielsweise ist Mündigkeit durchaus theologisch begründet und auf die persönliche Aneignung, auf den individuellen Glauben und die Gottesvorstellungen bezogen. In dieser Lesart steht der Glauben selbst nicht zur Disposition, denn er stellt eine anthropologische Konstante dar. Einer mündigen Entscheidung zugänglich jedoch bleibt die Art und Weise, Religion zu verstehen und Glauben zu leben.

Eine religionspädagogische Perspektive entsteht erst in dem Moment, wo der Fokus des islamischen Religionsunterrichts auf die Fähigkeit, einen Standpunkt zu finden und zu begründen, zugleich pädagogisch und theologisch begründet werden kann wie in der Argumentation von Harun Behr. Jedoch beantwortet auch Behr die Frage nach dem Verhältnis von Mündigkeit und Glauben nicht schlüssig. Zwar distanziert er sich einerseits von Zielformulierungen für den islamischen Religionsunterricht, die mit dem Begriff des Glaubens hantieren. Andererseits soll dann aber doch eine Glaubensbereitschaft angebahnt werden. Ein fundamentaler Zusammenhang ist hier ungeklärt: Wenn Glauben plausibel ist, wie Behr annimmt, ist dann nicht zu glauben oder anders zu glauben ebenso plausibel? Die Diskussion um Mündigkeit im islamischen Religionsunterricht kommt schließlich um eine ernsthafte theologische Auseinandersetzung mit der Möglichkeit des Unglaubens und seiner Konsequenz nicht herum.

Schluss

Islamwissenschaftliche Thesen zum islamischen Religionsunterricht

MICHAEL KIEFER UND IRKA-CHRISTIN MOHR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 Teilelemente 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 einem 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 vorauselend 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 ungewöhnlicher 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 Lehrplaner 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 Islamkundelehrern 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 Islamkundelehrer 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 „Nachträglichen 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 Unterrichtshospitalitation 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.

Literatur

- AABF 15.10.2008a, unter: http://www.alevi.com/wir_ueber_uns+M5df902a895.html (15.10.2008).
- AABF 15.10.2008b, unter: <http://www.alevi.com/religionsunterricht0+M5babcca4702.html> (15.10.2008).
- Adick, Christel/Bonne, Lothar/Menck, Peter (1978): Didaktik des Pädagogikunterrichts. Entwicklung und Begründung einer Fachdidaktik im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Allievi, Stefano (2008): Religious Pluralism, Cultural Conflicts and Reactive Identities: On the Perception of Islam in Europe and its Role, unveröffentlichter Vortrag im Rahmen des Workshops "Institutionalization and Representation of Religion in Europe", Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Assmann, Jan (2000): Moses der Ägypter. Entzifferung einer Gedächtnisspur. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Bauknecht, Bernd (2008): „Zur Signifikanz einer islamischen Religionsdidaktik. Empirie und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis“. In: Michael Kiefer/Eckart Gottwald/Bülent Ucar (Hg.), Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Münster: LIT, S. 59–71.
- Behr, Harry Harun/Rohe, Mathias/Schmid, Hansjörg (Hg.) (2008): „Den Koran zu lesen genügt nicht!“ Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht, Münster: LIT Verlag.
- Behr, Harry Harun (2008b): „Beziehungsfelder muslimischer Religionslehrerinnen und -lehrer“. In: Harry Harun Behr/Mathias Rohe/Hansjörg Schmid (Hg.), „Den Koran zu lesen genügt

- nicht!“ Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht, Berlin: LIT Verlag, S. 17–24.
- Behr, Harry Harun (2008c): „Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik“. In: Lamya Kaddor (Hg.), Islamische Erziehungs- und Bildungslehre, Lit Verlag: Berlin, S. 49–65.
- Behr, Harry Harun (2005): Curriculum Islamunterricht. Analyse von Lehrplanentwürfen für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischen Denkens, Dissertation, Universität Bayreuth.
- Besier, Gerhard (2001): Die Kirchen und das Dritte Reich, Spaltungen und Abwehrkämpfe 1934–1937. Berlin: Propyläen.
- Besier, Gerhard (2004): Der Heilige Stuhl und Hitler-Deutschland, Die Faszination des Totalitären. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Biewald, R. (2003): „Eine Religionsunterrichts-Stunde – kommentiert von Lehrerinnen und Lehrern. Aktionsforschung im Rahmen von Lehrerfortbildung“. In: Dietlind Fischer/Volker Elsenbast/ Albrecht Schöll (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster u.a.: Waxmann, S. 243–260.
- Bozkurt, Mehmet F. (1988): Das Gebot. Mystischer Weg mit einem Freund, Hamburg: EB-Verlag Rissen.
- Bracher, Karl Dietrich (1964): „Die Auflösung der Weimarer Republik“, Villingen, 4. Aufl.
- Bracher, Karl Dietrich (1969): Die deutsche Diktatur. Entstehung, Struktur, Folgen des Nationalsozialismus, Köln Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Bundesverfassungsgericht: Beschluss zum Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG vom 25.02.1987 (BVerfGE 74).
- Breuer, Rita (1998): Familienleben im Islam, Traditionen – Konflikte – Vorurteile, Freiburg: Herder.
- Campenhausen, Axel Freiherr von (2005): „Religionsunterricht für Muslime? Zur Stellung des Religionsunterrichts im Grundgesetz.“ In: Christine Langenfeld, Volker Lipp und Irene Schneider (Hg.), Islamische Religionsgemeinschaften und islamischer Religionsunterricht. Probleme und Perspektiven, Göttingen: Universitätsverlag, S. 1–16.

- Denzler, Georg/Andresen, Carl (2004): „Sklaverei und Christentum“. In: Georg Denzler/Carl Andresen: Wörterbuch Kirchengeschichte. Wiesbaden: Marix Verlag 2004, S. 553–555.
- Deutsche Bischofskonferenz (1996): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, veröffentlicht am 27. September 1996 (Reihe: Die deutschen Bischöfe, Nr. 56).
- Die allgemeine Kirchenversammlung zu Trient 6. Sitzung (1547): Lehrentscheid über die Rechtfertigung. Zitiert nach: Josef Neuner/Heinrich Roos/Karl Rahner(Hg.), Der Glaube der Kirche in den Urkunden der Lehrverkündigung, Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, S. 399–421.
- Die allgemeine Kirchenversammlung im Vatikan [I. Vaticanum I.] 3. Sitzung (1870): Der erste Entwurf der Konstitution über die Kirche Christi. Zitiert nach: Josef Neuner/Heinrich Roos/Karl Rahner (Hg.), Der Glaube der Kirche in den Urkunden der Lehrverkündigung, Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, S. 234.
- DIK, Bundesministerium des Innern, Deutsche Islamkonferenz (2008): „Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen eines islamischen Religionsunterrichts.“ In: Zwischen-Resümee der Arbeitsgruppen und Gesprächskreise. Vorlage für die 3. Plenarsitzung der DIK, 13. März 2008 Berlin, S. 19–29.
- Dressler, Markus (2002): Die Alevitische Religion. Traditionslinien und Neubestimmungen, Würzburg: Ergon Verlag.
- Englert, Rudolf (2004): „Religionspädagogik in der Schule“. In: Friedrich Schweitzer/Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 79–93.
- Epping, Volker (2004): Grundrechte, Berlin: Springer.
- Fiedler, Markus (2008): „Die „Ohlig-Luxenberg“-Debatte und die Islamwissenschaften. Wohin entwickelt sich diese aktuelle Kampagne? Islamische Zeitung, 11. 08. 2008.
- Glöckel, Hans (1990): Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gottwald, Eckart (2008): „Glaubensbindung, gesellschaftliche Pluralität und die verschiedenen Religionsunterrichte“. In: Michael Kiefer/Eckart Gottwald/Bülent Ucar (Hg.), Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Berlin: LIT Verlag, S. 45–58.

- Grethlein, Christian (1989): „Das ‚Berliner Modell‘ – eine Rekonstruktion seines Ursprungs in religionspädagogischem Interesse“. In: Gerhard Besier/Christof Gestrich (Hg.), 450 Jahre Evangelische Theologie in Berlin, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht, S. 483–509.
- Habel, Werner (2001): „Pädagogische Anfragen an den Schulversuch Islamische Unterweisung“. In: Eckart Gottwald (Hg.), Islamische Unterweisung in deutscher Sprache: Berichte, Stellungnahmen und Perspektiven zum Schulversuch in Nordrhein-Westfalen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, S. 79–83.
- Heckel, Martin (1999): „Religionsunterricht für Muslime? Kulturelle Integration unter Wahrung der religiösen Identität. Ein Beispiel für die komplementäre Natur der Religionsfreiheit“. Juristenzeitung, S. 741–758.
- Hildebrandt, Uta (2000): Das Grundrecht auf Religionsunterricht. Eine Untersuchung zum subjektiven Rechtsgehalt des Art. 7 Abs. 3 GG, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hodgson, Marshal (1975): Venture of Islam. Conscience and History in a World Civilization, Bd. 1–3, Chicago.
- Hopmann, Stefan/Künzli, Rudolf (1998): „Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung“. In: Rudolf Künzli/Rudolf Hopmann (Hg.), Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland, Zürich: Rüegger, S. 21–39.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1994): Didaktische Modelle, Berlin: Cornelsen.
- Jarass, Hans D./Pieroth, Bodo (1997): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Kommentar, München: Beck.
- Kaplan, Ismail (2001): Warum Alevitischer Religionsunterricht? Köln.
- Kaplan, Ismail (2004): Das Alevitentum. Eine Glaubens- und Lebensgemeinschaft in Deutschland, Köln.
- Kaplan, Ismail (2008): Alevitentum als Religionsunterricht in den Schulen, Köln.
- Kehl-Bodrogi, Krisztina (2001): „Alevis in Germany. On the Way to Public Recognition?“ ISIM newsletter 8, S. 9.
- Kiefer, Michael (2005): Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen. Kontext, Geschichte, Entwicklung, Verlauf und Akzeptanz eines Schulversuchs, Münster: LIT Verlag.

- Kiefer, Michael/Gottwald, Eckart/Ucar, Bülent (Hg.) (2008): Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Münster: LIT Verlag.
- Kiefer, Michael (2008): „Aleviten machen Schule“. *taz*, 04.09.2008, S. 12.
- Kiefer, Michael (2007): „Zwischen „Islamkunde“ und „Islamischem Religionsunterricht“. Zum Entwicklungsstand der Modellversuche in den Bundesländern.“ In: Herbert-Quandt-Stiftung (Hg.): Religionen in der Schule. Bildung in Deutschland und Europa vor neuen Herausforderungen, Trialog der Kulturen, 11. Konferenz, Bad Homburg v. d. Höhe, S. 48–62.
- Koch-Priewe, Barbara (1986): Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht, Frankfurt/Main: Haag und Herchen Verlag.
- Korioth, Stefan (2006): „Islamischer Religionsunterricht und Art. 7 Abs. 3 GG.“ In: Wolfgang Bock (Hg.), Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Konersmann, Ralf (Hg.) (2008): Wörterbuch der philosophischen Metaphern, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kropoč, Ulrich (2001): „Rezeption und Integration religionskundlicher Konzeptionen im Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974).“ In: Stephan Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hg.): Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf, München: Kösler, S. 62–66.
- Lehmann, Karl, Kardinal (1993): „Und Er stellte ein Kind in ihre Mitte... (Mk 1,36). Der Auftrag des Religionsunterrichts zwischen Evangelisierung und Lebensbegleitung junger Menschen.“ In: Kardinal Karl Lehmann: Glauben bezeugen, Gesellschaft gestalten. Reflexionen und Positionen, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, S. 579–590.
- Leimgruber, Stephan: „In welchen Beziehungsfeldern steht der Religionsunterricht?“ In: Stephan Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hg.): Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf, München: Kösler, S. 271–281.
- Link, Christoph (2005): „Zum Verhältnis Kirche und Politik.“ In: Evangelische Verantwortung, Oktober 2005.
- Maunz, Theodor (2007): „Entstehungsgeschichte [des Art. 7 GG].“

- In: Theodor Maunz/Günter Dürig: *Grundgesetz. Kommentar*, München: Verlag C. H. Beck, Band II, S. 25–28.
- Martial, Ingbert von (2002): *Einführung in didaktische Modelle*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maurer, Hartmut (1998): *Abhandlungen zum Kirchenrecht und Staatskirchenrecht*, Tübingen: Mohr Siebeck (Jus ecclesiasticum; Bd. 59).
- Maurer, Hartmut (2005): *Staatsrecht I. Grundlagen, Verfassungsgorgane, Staatsfunktionen*, München: C. H. Beck.
- Mickel, Wolfgang W. (Hg.) (1999): *Handbuch zur politischen Bildung*, Bonn: BpB Schriftenreihe Band 358.
- Mohr, Irka-Christin (2006): *Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich*, Bielefeld: transcript.
- Mohr, Irka-Christin (2008): „*Hast du heute Islam?*“ Ein Blick auf die Praxis des Islamischen Religionsunterrichts in Berlin und Niedersachsen, unter: http://www.zmo.de/muslime_in_europa/pressekit/material/Islamunterrichtveranstaltung/Vortrag%20Mohr.pdf. (12.04.2009).
- Mokrosch, Reinhold (2008): „*Anregungen aus dem evangelischen Religionsunterricht für die islamische Praxis*.“ epd Dokumentation 29, Frankfurt/Main, S. 30–33.
- Muckel, Stefan (2004): *Ist die Alevitische Gemeinde Deutschland e.V. eine Religionsgemeinschaft?* Rechtsgutachten erstattet dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln.
- Neuner, Josef, SJ/Roos, Heinrich SJ/Rahner, Karl SJ (Hg.) (1965): *Der Glaube der Kirche in den Urkunden der Lehrverkündigung*, Regensburg: Verlag Friedrich Pustet.
- Neuner, Peter/Wenz Gunther (Hg.) (2002): *Theologen des 19. Jahrhunderts*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oberste, Jörg (2007): *Ketzerei und Inquisition im Mittelalter*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Öztürk, Mürvet/Kaplan, Ismail (2006): *Glaubenselemente im alevitischen und sunnitischen Selbstverständnis. Eine Synopse*, Köln: AABF.
- Paret, Rudi (1989): *Der Koran*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Polat, Mizrap (2008): „*Die islamisch-wissenschaftlichen Disziplinen als Komponente der Ausbildung von islamischen Religionslehrern und dazugehörige religionspädagogische Überlegungen*.“

- In: Harry Harun Behr/Mathias Rohe/Hansjörg Schmid (Hg.), „Den Koran zu lesen genügt nicht!“ Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht, Berlin: LIT Verlag, S. 93–104.
- Papst Pius X. (1910): Eidesformel gegen den Modernismus, zitiert nach: Josef Neuner/Heinrich Roos/Karl Rahner (Hg.), Der Glaube der Kirche in den Urkunden der Lehrverkündigung, Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, S. 53–56.
- Poya, Abbas/Reinkowski, Maurus (Hg.) (2008): Das Unbehagen in der Islamwissenschaft, Bielefeld: transcript Verlag.
- Reichmuth, Stefan/Bodenstein, Mark/Kiefer, Michael/Väth, Birgit (Hg.) (2006): Staatlicher Islamunterricht in Deutschland, Berlin: LIT Verlag.
- Ritter, Werner H. (2006): „Die Stille spüren – Meditative Übungen und Gebet.“ In: Georg Hilger/Werner H. Ritter, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München: Kösel-Verlag; Stuttgart: Calwer Verlag, S. 310–327.
- Rochdi, Emel (2008): „Islamlehrer – Theologe oder Pädagoge? Die Stimme einer Lehramtsstudierenden.“ In: Harry Harun Behr/Mathias Rohe/Hansjörg Schmid (Hg.), „Den Koran zu lesen genügt nicht!“ Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht, Berlin: LIT Verlag, S. 55–62.
- Rummel, Walter/Voltmer, Rita (2008): Hexen und Hexenverfolgung in der frühen Neuzeit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scharff, Thomas (2002): Die Kämpfe der Herrscher der Heiligen. Krieg und historische Erinnerung in der Karolingerzeit, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schneider, Irene (Hg.) (2005): Islamische Religionsgemeinschaften und islamischer Religionsunterricht. Probleme und Perspektiven, Göttingen: Universitätsverlag.
- Schröter, Jörg Imran (2008): „Frontstellungen abbauen. Die Stimme einer Lehrkraft für den Islamischen Religionsunterricht.“ In: Harry Harun Behr/Mathias Rohe/Hansjörg Schmid (Hg.), „Den Koran zu lesen genügt nicht!“ Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht, Berlin: LIT Verlag, S. 27–32.
- Spuler-Stegemann, Ursula (2003): Ist die Alevitische Gemeinde

- Deutschland e.V. eine Religionsgemeinschaft? Religionswissenschaftliches Gutachten erstattet dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Marburg.
- Stein, Ekkehart (1993): Staatsrecht, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Stock, Martin (2003): Islamunterricht: Religionskunde, Bekenntnisunterricht oder was sonst? Münster: LIT Verlag.
- Tan, Dursun (1999): „Aleviten in Deutschland, Zwischen Selbstethnisierung und Emanzipation.“ In: Gerdien Jonker (Hg.), Kern und Rand. Religiöse Minderheiten aus der Türkei in Deutschland, Berlin: Das Arabische Buch, S. 65–88.
- Thomas, Hugh (1997): The Slave Trade. The History of the Atlantic Slave Trade 1440 – 1870, New York: Simon & Schuster.
- Tosun, Cemal (2008): „Die Frage der theologischen und pädagogischen Kompetenzen zwischen Rollenerwartung und Selbstentfaltung.“ In: Harry Harun Behr/Mathias Rohe/Hansjörg Schmid (Hg.), „Den Koran zu lesen genügt nicht!“ Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht, Berlin: LIT Verlag, S. 135–143.
- Ucar, Bülent (2008a): „Synopse für das Fach Islamunterricht in der Grundschule: Zwischen didaktischem Profil und inhaltlicher Gestaltung.“ In: Michael Kiefer/Eckart Gottwald/Bülent Ucar (Hg.), Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Berlin: LIT Verlag, S. 121–140.
- Ucar, Bülent (2008b): „Didaktik, Methodik und Inhalte eines Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. Versuch einer Grundlagendarstellung und künftige Forschungsaufgaben.“ In: Harry Harun Behr/Mathias Rohe/Hansjörg Schmid (Hg.), „Den Koran zu lesen genügt nicht!“ Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht, Berlin: LIT Verlag, S. 105–121.
- Sachs, Michael (2003): Verfassungsrecht II. Grundrechte, Berlin: Springer-Verlag.
- Schwerhoff, Gerd (2004): Die Inquisition. Ketzerverfolgung in Mittelelter und Neuzeit, München: C. H. Beck.
- Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften (2008): „Strukturplan Masterstudiengang „Islamische Religionspädagogik“ (Erweiterungsstudiengang).“ In: http://www.islamische-religionspaedagogik.uni-osnabrueck.de/files/MA_IRP_SEP_07.pdf

- Uslucan, Haci-Halil (2006): Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Islamischer Religionsunterricht“ in Niedersachsen. 19 Schulversuchsschulen in der Grundschule, unveröffentlichter Zwischenbericht.
- Uslucan, Haci-Halil (2007): Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Islamischer Religionsunterricht“ in Niedersachsen. 19 Schulversuchsschulen in der Grundschule, 2. unveröffentlichter Zwischenbericht.
- Weniger, Erich (1963): Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim: Beltz.
- Wenger, Etienne (1998): Communities of practice. Learning, meaning, and identity, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilms, Sulaiman (2008): „Idee eines „Islamischen Religionsunterrichts“ bereitet Kopfschmerzen.“ In: Islamische Zeitung, 29.05.2008.
- Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD) (2002): Islamische Charta, o. O.

Lehrpläne, Kommentare und Unterrichtsmaterialien

- AABF, Föderation der Aleviten Gemeinden in Deutschland (2001): Lehrplanentwurf für den alevitischen Religionsunterricht, Köln.
- BSfUK, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000): Lehrplan für die bayerische Grundschule, München.
- BSfUK, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2005): Lehrplan für die islamische Unterweisung in deutscher Sprache. Grundschule, Hauptschule, Jahrgangsstufen 1 bis 10.
- BSfUK, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004): Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Grundschule, München.
- IPD, Institut für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik (2000): Spurenreise. Rätselgeschichten und Crimestories aus dem Qur'an, Köln: IPD-Schriftenreihe 04.
- IFB, Islamische Föderation in Berlin (2001a): Vorläufiger Rahmenplan für den islamischen Religionsunterricht im Lande Berlin. Grundschule Klassenstufe 1-4, Berlin.
- IFB, Islamische Föderation in Berlin (2001b): Anmerkungen zum Rahmenplan, Berlin.

- IFB, Islamische Föderation in Berlin (2006): Intentionen und didaktische Hilfen 1. bis 6. Klasse, Berlin.
- LfSW, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1986): Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens. 24 Unterrichtseinheiten für die Grundschule, Soest.
- LfS, Landesinstitut für Schule in Zusammenarbeit mit der Alevitischen Gemeinde in Deutschland (AABF) (2002): Das Alevitentum. Materialien für den Unterricht, (Entwurf), Soest.
- MfKJS-BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2007): Bildungsstandards für islamische Religionslehre. Grundschule – Klassen 2–4, In: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/GS/GS_IslamR_bs.pdf
- MfSJK – NRW, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (2003): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Katholische Religionslehre, Düsseldorf.
- MfSW – NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2006): Lehrplan für Islamkunde in deutscher Sprache in der Grundschule Klasse 1 bis 4, Soest.
- MfSW – NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2007): Islamkunde in deutscher Sprache. Lehrplan für die Sekundarstufe I aller Schulformen, Entwurf, Soest.
- MfSW – NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2008): Lehrplan Alevitischer Religionsunterricht in der Grundschule Klasse 1 bis 4, Soest.
- MfSW – NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Islamische Unterweisung, Runderlass vom 28.5.1999.
- MfBF – Schleswig-Holstein, Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2007): Lehrplan Grundschule Islamunterricht, Kiel.
- NK, Niedersächsisches Kultusministerium (2003): Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“, Hannover.
- NK, Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4. Evangelische Religion, Hannover.
- ZMD, Zentralrat der Muslime in Deutschland e. V. (1999): Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht (Grundschule), Köln.

Gesprächs- und Hospitationsprotokolle

Protokoll des Gesprächs mit M am 11.09.2007.

Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen der IFB am 26.2.2008.

Protokoll der Gruppendiskussion mit LehrerInnen in Niedersachsen am 27.3.2008.

Protokoll zur Hospitation bei R am 19.02.2008.

Protokoll zur Hospitation bei B am 28.11.2007.

Protokoll zur Hospitation bei H am 11.2.2008.

Protokoll des Nachgesprächs mit P am 27.11.2008.

Protokoll des Nachgesprächs mit S am 27.11.2007.

Autorinnen und Autoren

Klaus Gebauer (Dr. phil.) war 26 Jahre lang für die Entwicklung von Lehrplänen für den Religionsunterricht in NRW verantwortlich.

Michael Kiefer (Dr. phil.) ist Islamwissenschaftler in Düsseldorf und Erfurt. Er forscht seit zehn Jahren zu den Themenfeldern islamischer Religionsunterricht und Integrationspolitik.

Jamal Malik (Prof. Dr.) ist Islamwissenschaftler und Inhaber des Lehrstuhls für Islamwissenschaft an der Universität Erfurt.

Irka-Christin Mohr (Dr. phil.) ist Islamwissenschaftlerin in Berlin und forscht seit 1998 zu Islam und Unterricht.

Globaler lokaler Islam



SCHIRIN AMIR-MOAZAMI
Politiserte Religion
Der Kopftuchstreit
in Deutschland und Frankreich

2007, 294 Seiten, kart., 28,80 €,
ISBN 978-3-89942-410-2



SABINE BERGHAHN, PETRA ROSTOCK (Hg.)
Der Stoff, aus dem Konflikte sind
Debatten um das Kopftuch in Deutschland,
Österreich und der Schweiz
(unter Mitarbeit von Alexander Möhring)

Juni 2009, 526 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-89942-959-6



NILÜFER GÖLE, LUDWIG AMMANN (Hg.)
Islam in Sicht
Der Auftritt von Muslimen
im öffentlichen Raum

2004, 384 Seiten, kart., 26,80 €,
ISBN 978-3-89942-237-5

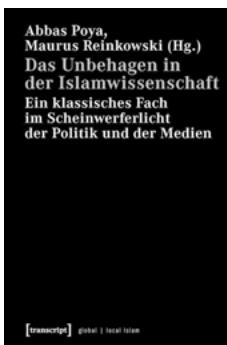
**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Globaler lokaler Islam



IRKA-CHRISTIN MOHR
Islamischer Religionsunterricht in Europa
Lehrtexte als Instrumente muslimischer
Selbstverortung im Vergleich

2006, 310 Seiten, kart., 28,80 €,
ISBN 978-3-89942-453-9



ABBAS POYA, MAURUS REINKOWSKI (Hg.)
Das Unbehagen in der Islamwissenschaft
Ein klassisches Fach im Scheinwerferlicht
der Politik und der Medien

2008, 336 Seiten, kart., 30,80 €,
ISBN 978-3-89942-715-8



GEORG STAUTH
Ägyptische heilige Orte II: Zwischen den Steinen des Pharao und islamischer Moderne.
Konstruktionen, Inszenierungen und
Landschaften der Heiligen im Nildelta:
Fuwa – Sa al-Hagar (Sais)
Mit ägyptologischen Studien von Silvia Prell.
Fotografische Begleitung von Axel Krause

2008, 246 Seiten, kart., zahlr. farb. Abb., 29,80 €,
ISBN 978-3-89942-432-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Globaler lokaler Islam

HEINER BIELEFELDT

Muslime im säkularen Rechtsstaat

Integrationschancen
durch Religionsfreiheit

2003, 146 Seiten, kart., 13,80 €,
ISBN 978-3-89942-130-9

HANS-LUDWIG FRESE

»Den Islam ausleben«

Konzepte authentischer
Lebensführung junger türkischer
Muslime in der Diaspora
2002, 350 Seiten, kart., 25,80 €,
ISBN 978-3-933127-85-3

GERDIEN JONKER

Eine Wellenlänge zu Gott

Der »Verband der Islamischen
Kulturzentren in Europa«
2002, 282 Seiten, kart., 25,80 €,
ISBN 978-3-933127-99-0

RUTH KLEIN-HESSLING,

SIGRID NÖKEL, KARIN WERNER (Hg.)

Der neue Islam der Frauen

Weibliche Lebenspraxis in der
globalisierten Moderne. Fallstudien
aus Afrika, Asien und Europa
1999, 324 Seiten, kart., 24,80 €,
ISBN 978-3-933127-42-6

SIGRID NÖKEL

**Die Töchter der Gastarbeiter
und der Islam**

Zur Soziologie alltagsweltlicher
Anerkennungspolitiken.
Eine Fallstudie
2002, 340 Seiten, kart., 26,80 €,
ISBN 978-3-933127-44-0

MECHTHILD RUMPF, UTE GERHARD,
MECHTILD M. JANSEN (Hg.)

Facetten islamischer Welten

Geschlechterordnungen, Frauen- und
Menschenrechte in der Diskussion
2003, 319 Seiten, kart., 24,80 €,
ISBN 978-3-89942-153-8

GEORG STAUTH

Ägyptische heilige Orte I:

Konstruktionen, Inszenierungen
und Landschaften der Heiligen
im Nildelta: 'Abdallah b. Salam
Fotografische Begleitung
von Axel Krause

2005, 166 Seiten, kart., zahlr. Abb., 24,80 €,
ISBN 978-3-89942-260-3

GEORG STAUTH

Ägyptische heilige Orte III:

Der Manzala-See bei Port Said und
der Heilige der Fischer. Konstruktionen,
Inszenierungen und Landschaften
der Heiligen im Nildelta: Abû al-Wafâ'
Fotografische Begleitung
von Axel Krause

Oktober 2009, ca. 196 Seiten, kart.,
zahlr. z.T. farb. Abb., ca. 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1200-4

GEORG STAUTH

Herausforderung Ägypten

Religion und Authentizität
in der globalen Moderne
November 2009, ca. 182 Seiten,
kart., ca. 25,80 €,
ISBN 978-3-8376-1201-1

LEVENT TEZCAN

**Religiöse Strategien
der »machbaren« Gesellschaft**

Verwaltete Religion
und islamistische Utopie
in der Türkei

2003, 232 Seiten, kart., 26,80 €,
ISBN 978-3-89942-106-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**