

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 Quer-einsteigerInnen 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 prägten 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 (ṣalāt), das Fasten (ṣaum), die zakāt und die Pilgerfahrt (ḥaǧǧ).

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 *farḍ*, 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 saḡda [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 *farḍ*. 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 positional 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 hineintragen. 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 Werte- 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 hineintragen. 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 selbstständige 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-mašhūr*, 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 wuḍū' 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 Verbote-ten 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 „i ih Schweinefleisch!“ es veranschaulicht:

Lehrer 1: „Viele Lehrer kommen zu mir und sagen: [...] warum sagen die Kinder immer i ih, wenn wir essen, auf Klassenfahrten oder so. Wir sind erwachsene Menschen und wir wissen was wir essen möchten. Und die sagen: i ih! 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 i ih.“

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.