

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 Gesetzestexten, 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 Religionsunterricht 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 *fiṭra* an, der Art und Weise des Erschaffenseins, 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 *fiṭra* 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 *fiṭra* nichts anderes als die Natur des Menschen, Sinnfragen zu stellen, eine anthropologische Prämisse, die Menschen aller Religionen und Weltanschauungen miteinander verbindet (IFB 2001a: 4,9). Diese Lesart allerdings lässt außer Acht, dass Vers 30:30 die *fiṭra* als Anlage zum Monotheismus versteht. „Natürlich“ ist dem Koran folgend der Ein-Gott-Glaube, koranisch die *ḥanīfiya*, 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 fiṭra 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).“

Fiṭra 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 Qurʾanische 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 religionskundlichen 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 Glaube 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 Urteilkraft: 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, selbständig, 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 Bülent Ucar gefordert, die Mündigkeit als Paket von Kompetenzen der Glaubensentscheidung und der Eintübung 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 haltmachen.

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 Glaube 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.