

Islamische Religionspädagogik und Theologie im Konstruktionsprozess

Michael Kiefer*

Viele Fragen

Folgt man den zahlreichen Absichtserklärungen der Landesregierungen, die in den letzten drei Jahren abgegeben wurden, dann ist die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts eine beschlossene Sache. Vorläufig behilft man sich in NRW, Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Schleswig-Holstein mit Schulversuchen. Diese sollen jedoch nach Lösung der rechtlich komplizierten Anerkennungsproblematik, die mit der Gründung islamischer Religionsgemeinschaften einhergeht, mittelfristig von einem ordentlichen Islamischen Religionsunterricht abgelöst werden.

Unstrittig ist, dass die Qualität des neu einzurichtenden Islamischen Religionsunterrichts, der zurzeit zumeist in überschaubaren Laborsituationen erprobt wird, in einem erheblichen Maße vom Ausbildungsstand der Lehrkräfte abhängen wird. In Anlehnung an die bestehenden Ausbildungsstandards, die für die bereits erteilten Religionsunterrichte gelten, planen die Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder mit großem muslimischem Bevölkerungsanteil ordentliche Studiengänge, die eine hochwertige universitäre Ausbildung für das Fach islamische Religionslehre sichern sollen. Als Pioniere auf diesem Gebiet erwiesen sich bisher die Universitäten Münster, Erlangen, Frankfurt und Osnabrück, die vier Lehrstühle für die Lehrerausbildung bzw. islamische Religionswissenschaft (Frankfurt) eingerichtet haben. Weitere sollen an den genannten Standorten und in Berlin und Hamburg in den nächsten Jahren folgen.

Es liegt in der Natur der Sache, dass der Lehrbetrieb zunächst einen eher experimentellen Status aufweist. Die Lehrstuhlinhaber sind keine ausgewiesenen islamischen Theologen oder Religionspädagogen. Sie sind zum Teil Autodidakten und haben ihre Qualifikation in angrenzenden Fächern erworben: Muhammad Kalisch (Münster) ist Jurist, Bülent Ucar (Osnabrück) ist Islamwissenschaftler und hat als Seiteneinsteiger in Nordrhein-Westfalen mehrere Jahre das Fach Islamkunde unterrichtet und war darüber hinaus in der Lehrplanentwicklung tätig, Harry Harun Behr (Erlangen) war vor seiner Berufung gleichfalls als ausgebildeter Lehrer im Schuldienst tätig. Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass Lehrbücher und wissenschaftliche Literatur, die Islam im deutschen Kontext thematisieren, nur in einem geringen Umfang bereitstehen. Für den Schulunterricht stehen mit dem *Saphir 5/6*,⁶⁵ *Mein Islambuch*⁶⁶ und der *Schönen Quelle*⁶⁷ bislang drei zugelassene Schulbücher zur Verfügung. Die religionsdidaktische Diskussion beschränkte sich zunächst auf die

* Dr. Michael Kiefer ist Islamwissenschaftler in Düsseldorf und forscht zum Themenfeld Islamischer Religionsunterricht.

⁶⁵ Lamya Kaddor / Rabeya Müller / Harry Harun Behr (Hg.), *Saphir 5/6 Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, München 2008.

⁶⁶ Serap Erkan / Evelin Lubig-Fohsel / Gül Solgun-Kaps / Bülent Ucar (Hg.), *Mein Islambuch*, München 2008.

⁶⁷ Hawa Yakar / Seniz Önel / Hüseyin Cetin / Ali Topcuk / Dorothea Paschen / Klaus Gebauer (Hg.), *Die schöne Quelle*, Köln 2009.

im Jahr 2007 gegründete *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI)*,⁶⁸ die von Harry Harun Behr in Erlangen herausgegeben wird. Ein weiteres Periodikum, die *Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik (HIKMA)*, die unter anderem von dem Osnabrücker Hochschullehrer Bülent Ucar herausgegeben wird, soll 2010 folgen. Angesichts dieser Fakten ist es wenig verwunderlich, dass die im Aufbau befindliche Islamische Religionspädagogik und Theologie von diffuser Gestalt sind. Ihre Gegenstände, Reichweite und Zielsetzungen bedürfen der Definition, Diskussion und Ausarbeitung.⁶⁹ Folglich kann dieser Beitrag nur einen ersten Zwischenstand beschreiben und Fragen benennen, die im Konstruktionsprozess der neuen wissenschaftlichen Disziplinen eine Rolle spielen können.

Amtskirchliche Vorbilder?

Erste grundsätzliche Fragen betreffen die Struktur der akademischen Lehre für die Religionslehrerausbildung. Muslimische Akteure in den Verbänden und viele Lehrkräfte aus den Schulversuchen orientieren sich maßgeblich an bereits vorhandenen Modellen, die die christlichen Kirchen an deutschen Universitäten etabliert haben. Allen gemeinsam ist, dass die akademische Lehre wesentlich aus Theologie, Religionspädagogik und Fachdidaktik besteht. Hier wäre zunächst zu diskutieren, ob ein heterogener Islam sich ohne Deformationen in solch eine Gliederung fügen kann. Zweifel sind durchaus angebracht. Harry Harun Behr hat darauf hingewiesen, dass die Theologie zunächst einmal nichts anderes sei als der „Geschäftsbereich einer religiösen Institution“. Dieser sei durch Verträge gegen Übergriffe von außen abgesichert und erlaube intern eine stringente Lehrzucht mit „nicht unbedingt demokratischer Kultur“. Überdies ginge es bei Theologie auch um „Ausbildungsstrukturen, Arbeitsplätze und Machterhalt“.⁷⁰

Die diesen Aussagen zugrunde liegenden Befürchtungen sind nicht ganz unbegründet. In der islamischen Verbandslandschaft befinden sich durchaus Akteure, die sich an der Machtfülle und Definitionsgewalt der christlichen Kirchen orientieren, die durch Verfassung und Konkordate gewährt wird, und die folglich in klerikaler Manier gerne zu bestimmen hätten, was Islam ist und wer diesen lehren darf. Sollte man sich weiterhin an amtskirchlichen Modellen orientieren, die in der katholischen Variante ein „nihil obstat“ zum Abschluss des Berufungsverfahrens vorsehen, und die Religionslehrerinnen und -lehrer mit einer Lehrerlaubnis versehen (missio canonica und vokatio), die bei gravierenden Verstößen gegen Grundsätze der Kirchen auch entzogen werden kann, sind Konflikte

⁶⁸ Die Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI) wird herausgegeben vom interdisziplinären Zentrum für islamische Religionslehre (izir) in Erlangen und erscheint mit zwei Ausgaben im Jahr.

⁶⁹ Erste Positionsbestimmungen und Grenzziehungen sind nachzulesen unter: Bülent Ucar, *Didaktik, Methodik und Inhalte eines Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland: Versuch einer Grundlagendarstellung und künftige Forschungsaufgaben*, in: Harry Harun Behr u.a., „Den Koran zu lesen genügt nicht!“. Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht, Münster 2008 S.105-121; Harry Harun Behr, *Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik*, in: Lamya Kaddor (Hg.), *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre*. Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien Münster. Band 8, Münster 2008 S. 49-65.

⁷⁰ Interview mit Harry Harun Behr, *Islamische Theologie und Religionsunterricht*, 2009, in: http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cln_108/nn_1419906/sid_20D2F83D23636D9D47F83CB66D923BC0/SharedDocs/Diskussion/DE/DIK/Religionsunterricht/Kommentare/KommentarBehr/kommentar-harry-behr-inhalt.html?__nnn=true (Abruf: 21.08.2009).

Revisionism and Modern Islamic Theology

voraussehbar. Als Beleg hierfür kann auf die Auseinandersetzung um den Münsteraner Theologen Muhammad Kalisch verwiesen werden, der am Centrum für religiöse Studien (CRS) lehrt. Da Kalisch unter anderem die Historizität des Propheten Muḥammad in Frage stellte, entzogen ihm die muslimischen Mitglieder des Beirats im Jahr 2008 kurzerhand das Vertrauen. Seitdem werden Vertreter der islamischen Spitzenverbände, die per Selbstermächtigung in Anspruch nehmen, für die Muslime sprechen zu dürfen, nicht müde zu betonen, dass Herr Kalisch künftig nicht mehr in die Lehrerausbildung involviert sein dürfe. Ungeachtet der Verfassungslage und möglicher Rechtsansprüche zukünftiger islamischer Religionsgemeinschaften, wäre hier durchaus zu diskutieren, ob Modelle, die sich nicht an der akademischen Lehre der Kirchen orientieren, denkbar sind.

Islamische Einheitstheologie?

Grundsätzlicher Klärungsbedarf besteht auch bei der Festlegung der „Geschäftsbereiche“ einer Islamischen Theologie und Religionspädagogik. Nach knapp einer Dekade Islamdebatte in Europa, die in den Feuilletons aller großen Medien mit viel Verve geführt wurde, hat sich mittlerweile herumgesprochen, dass der Islam als Interpretationsreligion vielgestaltig ist. Dies gilt umso mehr für „den Islam“ und seine Erscheinungsformen in Zuwanderungsgesellschaften, da hier Muslime aus zahlreichen Ländern, mit jeweils verschiedenen kulturellen und religiösen Entwicklungen, eine neue Heimat gefunden haben. Im Organisationsprozess muslimischer Organisationen, der zurzeit zu beobachten ist, finden diese Fakten ihren deutlichen Niederschlag. Mittlerweile hat sich die *Alevitische Gemeinde* (AABF) als eigenständige religiöse Tradition innerhalb des Islam aufstellt und in einigen Bundesländern einen alevitischen Religionsunterricht beantragt.⁷¹ 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 möglichen schiitischen Religionsunterricht. 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 skizzierte Entwicklung zeigt, dass Islam in Deutschland sich in einem Prozess der Konfessionalisierung befindet. Die Bildung weiterer kleinerer islamischer Religionsgemeinschaften im Sinne des Art. 140 GG begründet mit Sicherheit neue Ansprüche gegenüber der Bildungs- und Wissenschaftspolitik der Länder. Es ist deshalb

⁷¹ Mit Blick auf die Anerkennungsbestrebungen der sunnitischen Verbände, die seit vielen Jahren faktisch keine Erfolge zu verzeichnen haben, wurde dem Anliegen der Aleviten sehr schnell entsprochen. Offensichtlich war eine zügige Anerkennung der AABF ausdrücklich von den Landesregierungen in NRW, Hessen und Bayern gewollt.

schon bald damit zu rechnen, dass Forderungen nach einer an Universitäten verankerten alevitischen und schiitischen Theologie laut werden.⁷²

Moschee in der Schule? – Zielsetzungen des Islamischen Religionsunterrichts und der Lehrerbildung

Ungeachtet der konfessionellen Ausrichtungen muss nach den Zielen eines in öffentlichen Schulen erteilten Religionsunterrichts und nach den Zielsetzungen der Lehrerbildung gefragt werden. Mit Blick auf die Diskussion zum Islamischen Religionsunterricht der vergangenen fünf Jahre, sind hier gravierende Unterschiede zu erkennen. 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.

Darüber hinaus wird die integrative Funktion hervorgehoben. Musliminnen und Muslime sollen in deutscher Sprache die Grundlagen ihrer Religion kennen lernen, damit sie in einer wertepplural orientierten Gesellschaft dialogfähig sind. Große Teile der Integrationspolitik fordern also einen „domestizierten“ liberalen Islam, der sich problemlos in die Zivilgesellschaft einpasst. Für die eher orthodoxen Vertreter der islamischen Verbände, die im Koordinierungsrat der Muslime (KRM) zusammengeschlossen sind, ist die Forderung nach einem Islamischen Religionsunterricht in erster Linie Teil der Anerkennungspolitik, die von den Spitzenverbänden an vorderster Stelle betrieben wird.

Unklar geblieben ist bislang auch, was eigentlich unter einem „bekenntnisorientierten“ Islamischen Religionsunterricht zu verstehen ist. Teile der islamischen Verbände meinen, dass ein „bekenntnisorientierter“ Religionsunterricht mit umfassenden Befugnissen einhergehe. So veröffentlichte die IGMG im Frühjahr 2009 eine Stellungnahme zum Religionsbuch *Saphir 5/6*, in der die Ansicht vertreten wird, der Staat müsse die islamischen Religionsgemeinschaften in allen Phasen der Planung und Umsetzung des Islamischen Religionsunterrichts mit einbeziehen und dem Staat käme lediglich eine Kontrollfunktion zu.⁷³ Der schulische Religionsunterricht wird so ganz zur privaten Sache einer oder mehrerer islamischer Religionsgemeinschaften erklärt und was diese dort zu tun hat, erfährt der Leser wenige Zeilen später:

„Von zentraler Bedeutung ist es, dass die grundlegenden Überzeugungen des Islam als Glaubenswahrheit, also die Inhalte des Bekenntnisses, als bestehende Wahrheiten vermittelt werden. Religionsunterricht wird vom Lehrer aus dem Glauben heraus, nicht aus der Distanz heraus gestaltet, der Lehrer vermittelt, was geglaubt werden soll.“⁷⁴

Islamischer Religionsunterricht als reiner Katecheseunterricht? Ein derartiger Unterricht dürfte wohl kaum die Zustimmung der Kultusbehörden finden. Ein Blick in die Lehrpläne der Schulversuche zeigt jedoch, dass die „Bekenntnisorientierung“ des Religionsunterrichts unterschiedlich verstanden wird. Deutlich sichtbar wird dies in den Lehrtexten des

⁷² Ob solchen Forderungen Erfolge beschieden sein werden, sei dahin gestellt. Zunächst müsste der Bedarf an akademischer Lehre nachgewiesen werden. Derzeit wird in NRW (2009) erst an sieben Schulen alevitischer Religionsunterricht angeboten.

⁷³ Vgl. *Stellungnahme der IGMG zum Religionsbuch „Saphir5/6“*, in: http://www.igmg.de/uploads/media/Stellungnahme_der_IGMG_zum_Religionsbuch__Saphir_5-6__01.pdf (Abruf: 22.08.2009).

⁷⁴ Ebd.

Revisionism and Modern Islamic Theology

niedersächsischen Schulversuchs „Islamischer Religionsunterricht“ und des bayerischen Schulversuchs „Islamunterricht“, der unter neuem Namen im Schuljahr 2009/2010 erheblich ausgeweitet werden soll. Beide sind ihrem Selbstverständnis nach bekenntnisorientierte Religionsunterrichte. In Niedersachsen bedeutet dies jedoch nicht, dass die Glaubenspraxis im Schulunterricht eingeübt werden darf. In den Rahmenrichtlinien heißt es unmissverständlich: „[D]er Unterricht ist nicht der Ort des praktischen Glaubensvollzugs“.⁷⁵

Andere Zielsetzungen verfolgt der bayerische Modellversuch *Islamunterricht*. Der Unterricht enthält glaubensverkündende und habitualisierende Elemente. Konkret bedeutet dies, dass der Islamunterricht in die Riten des Glaubens einweist und z. B. zeigt, wie Muslime ihre Pflichtgebete verrichten sollen. Doch damit nicht genug, der Unterricht richtet sich nicht nur an gläubige Schülerinnen und Schüler, sondern auch an diejenigen, 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 *Islamunterricht* auch die Aufgabe, „die muslimische Glaubensbereitschaft anzubahnen“.⁷⁶ 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 Verkündigungsauftrag 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. Ein solches Rollenverständnis öffnet der Gängelung des Lehrpersonals durch die Religionsgemeinschaft und ihre Mitglieder (z. B. Eltern) Tür und Tor. Schon jetzt müssen sich muslimische Lehrkräfte den Vorwurf gefallen lassen, ihr Auftreten und Verhalten sei unislamisch, da sie nicht richtig fasten würden oder die Gebete nicht einhielten. erinnert sei an dieser Stelle auch daran, dass es einen so verstandenen Religionsunterricht schon mal gab. 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 Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ aus dem Jahr 1974 der Vorstellung eines Religionsunterrichtes als „Kirche in der Schule“ eine klare Absage und forderte eine klare Unterscheidung zwischen Gemeindeerziehung und Religionsunterricht.⁷⁷ Diese Auffassung wird jedoch in jüngerer Zeit zunehmend in Frage gestellt. Hintergrund ist die stetige Zunahme so genannter religionsferner Schülerinnen und Schüler.

⁷⁵ Niedersächsisches Kultusministerium, *Rahmenrichtlinien für den Schulversuch islamischer Religionsunterricht*, S.6.

⁷⁶ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Grundschule*, 2004 S. 2.

⁷⁷ Vgl. Ulrich Kropač, *Rezeption und Integration religionskundlicher Konzeptionen im Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974)*, in: Stephan Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Religionsdidaktik – Ein Leitfadens für Studium Ausbildung und Beruf*, 4. Aufl., München 2001 S. 62-66.

Dieser Sachverhalt führt dazu, dass die klassische religiöse Erziehung, die auf den Standbeinen familiäre Erziehung, Gemeindeerziehung und schulische Bildung beruhte, kaum noch funktioniert, da die ersten beiden Standbeine – familiäre Erziehung und Gemeindeerziehung – faktisch keine Vermittlungsleistungen, bzw. Wissenstransfer, erbringen können. Die Religionsgemeinschaften – insbesondere 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.

Die Beispiele zeigen, dass bislang keineswegs feststeht, was Islam in der Schule sein soll und mit welchen Zielsetzungen ein Islamischer Religionsunterricht durchgeführt werden soll. Die Debatte hat gerade erst begonnen und die junge Islamische Religionspädagogik und Theologie ist aufgefordert, hier konstruktiv Position zu beziehen und Antworten zu entwickeln.

Diese Aufgabe ist alles andere als einfach, denn die mannigfachen Ansprüche, die an die neuen Fächer herangetragen werden, sind sehr groß und stehen nicht selten konträr zueinander.

Viele nichtmuslimische und muslimische Akteure fordern von einer hier beheimateten Islamischen Theologie und Religionspädagogik, dass sie Hilfestellungen entwickelt für die Bewältigung der zahlreichen Anforderungen, die der Integrationsprozess zugewanderten Muslimen abverlangt. Muslimische Zuwanderer leben nicht selten in verschiedenen lebensweltlichen Bezügen mit divergierenden Wertesystemen, die sich unvermittelt gegenüberstehen. Eine Islamische Theologie könnte hier durch eine situationsgerechte Interpretation des Tradierten eine wichtige Brückenfunktion einnehmen. Die alten Gewissheiten aus der Herkunftskultur und der kaum überblickbare Wertehorizont der modernen Zivilgesellschaft, der auf Pluralität ausgelegt ist, bedürfen der ständigen Vermittlung, um Diskontinuitäten zu vermeiden.

Gefordert wird in diesem Kontext auch eine Islamische Theologie, die ohne Exklusivitätsansprüche auskommt. Harry Harun Behr hat dies im Jahr 2007 sehr pointiert zum Ausdruck gebracht, indem er darauf hinwies, dass manche Muslime es offenbar nicht gewohnt seien „den Islam als eine gesellschaftliche Kraft neben anderen eingegliedert zu sehen, in ein Konzert gleichberechtigter (will heißen: gleichermaßen durch das Recht in ihren Stand gesetzter) Partner. Wenn da in Sachen Islam nur die ‚erster Geige‘ gilt, klingen Beteuerungen auf Rechtsstaatlichkeit und Humanität etwas hohl.“⁷⁸

Derlei Ansichten, die den Islam als eine unter vielen Religionen und Weltanschauungen begreifen, finden jedoch nicht den ungeteilten Zuspruch aller Muslime. Manche, bei Weitem nicht die Mehrheit, beharren auf Exklusivität und wähen sich im Besitz des „wahren Islams“, der über allen anderen Religionen stehe. Das gilt einerseits für diverse islamistische Internetforen, wie www.einladungzumparadies.de, die einen Pathos der strikten Einwertigkeit pflegen, aber auch für so manche Gralshüter eines türkischen Islams, die

⁷⁸ Harry Harun Behr, *Grundriss islamisch-theologisches Denkens im Kontext der Bundesrepublik Deutschland*, in: Zeitschrift für die Religionslehre des Islam, Heft 1, März 2007 S. 3.

in deutschen Lehrtexten für den schulischen Islamunterricht ein Übermaß an deutscher Kultur zu finden glauben.⁷⁹

Kennzeichen einer Islamischen Religionspädagogik und Theologie

1. Zur Religionspädagogik

In einem weiteren Schritt wäre nun nach den eigentlichen Gegenständen und Kennzeichen einer Islamischen Religionspädagogik und Theologie zu fragen. Bezüglich einer Islamischen Religionspädagogik wäre zunächst zu beschreiben, was das spezifisch Islamische an ihr sein soll. Auf den ersten Blick mag diese Fragestellung verwundern. Die Unterrichtspraxis der Schulversuche, die Irka Mohr und ich im Rahmen eines dreijährigen BMBF-Forschungsprojekts⁸⁰ untersuchen konnten, zeigen jedoch, dass im praktizierten Unterricht gar nicht so leicht zu bestimmen ist, was eine explizit islamische Didaktik ausmacht. In Ermangelung ausgearbeiteter und erprobter Methoden für den Islamischen Religionsunterricht arbeiten die meisten Lehrkräfte mit Methoden, die bereits vorhanden waren und eher säkularen Fächern entnommen sind. Eine gewisse Rolle spielt auch die aus den christlichen Religionsunterricht entnommene Korrelations- und Verschränkungsdidaktik, die in den Lehrplänen der Schulversuche ihren deutlichen Niederschlag gefunden hat. Viele Lehrkräfte, deren Unterricht ich in den vergangenen sieben Jahren in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg besuchen konnte, sind mit dem methodischen Instrumentarium, das ihnen zur Verfügung steht, weitgehend zufrieden. Methodische Probleme stellen sich jedoch im Umgang mit islamischen Quellen. So sei z. B. unklar, welche Kriterien bei der Quellenauswahl und Präsentation zu berücksichtigen sind und in welcher Weise mit Koran und Hadīṭ im Unterricht umgegangen werden kann. Zu klären wäre, ob und inwieweit interpretative Verfahren (historisch-kritische Auslegung, interaktionale 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.

Als mitunter schwierig erweist sich auch der Einsatz von Bildmaterial. In den zurückliegenden Jahren gab es unter anderem in Nordrhein-Westfalen 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 einer orthodox bzw. fundamental orientierten Elternschaft auf Ablehnung oder gar Protest. So berichtete z. B. eine Lehrerin von Elternbeschwerden, die die zeichnerischen Darstellungen der koranischen Yūnusgeschichte (Yūnus 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

⁷⁹ Vgl. ebd. S. 1.

⁸⁰ Vgl. Irka-Christin Mohr / Michael Kiefer (Hg.), *Islamunterricht, islamische Religionslehre, Islamkunde. Viele Titel ein Fach?*, Bielefeld 2009.

Schreibkompetenz. Darüber hinaus 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 kalligrafischer Schriftzüge.

Schließlich wäre aus religionspädagogischer Sicht die nicht unerhebliche Frage zu klären, welches Menschenbild einer Islamischen Religionspädagogik zu Grunde gelegt wird. Zentral ist hier der Begriff *fiṭra* (فطرة), der z. B. ausdrücklich im Lehrplan der Islamischen Föderation benannt ist und in zwei Bedeutungen innerislamisch durchaus kontrovers diskutiert wird.⁸¹ In der ersten Bedeutung steht *fiṭra* für die Annahme, dass jeder Mensch von seiner Natur her als Muslim erschaffen wurde und nur durch Beeinflussung der Eltern vom Islam gelöst werden könne. In der zweiten Bedeutung ist mit *fiṭra* die natürliche Anlage zum Glauben gemeint, die dazu führe, dass der Mensch bei Gebrauch seiner Verstandeskraft zur richtigen Gotteserkenntnis und damit zum Islam gelange. Sofern man diese Sicht der Dinge z. B. in Lehrplänen als verbindlich setzt, schafft man ein Spannungsverhältnis zu anderen Religionen und Weltanschauungen.⁸² Denn in der Logik dieser Betrachtungsart von *fiṭra* haben Nichtmuslime sich nicht gemäß ihrer natürlichen Veranlagungen entwickelt. Darüber hinaus kann *fiṭra* in dem dargelegten engen Verständnis dazu führen, dass im Rahmen des Religionsunterrichts die Entwicklung zum Glauben als ein quasi naturgesetzliches Geschehen betrachtet wird. Andere Wege, z. B. die kritische Distanz zur Religion oder gar die Annäherung an eine andere Religion, dürften kaum als Optionen Geltung beanspruchen können.

2. Zur Theologie

Bereits in der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass es eine „Islamische Theologie“ analog zur christlichen Theologie eigentlich nicht gibt. Als universitäre Bezugswissenschaft für die Lehrer- und Imamausbildung, aber auch als nicht zweckgebundene Forschungsdisziplin, muss sie neu konstruiert werden. Unstrittig im Kontext einer sunnitischen Theologie ist hierbei, dass die klassischen islamischen Wissenschaftsbereiche wie *qurʿān* (Koran), *tafsīr* (Auslegung), *ḥadīṭ* (Prophetenüberlieferung), *sīra* (Prophetenbiografie), *ʿaqīda* (Glaubenslehre) und *ʿibāda* (Ethik und religiöse Praxis) usw. maßgebliche Bestandteile einer hier beheimateten Islamischen Theologie sein werden. Um diese wichtigen Traditionsbestände soll es hier nicht gehen. Wichtiger sind aus zivilgesellschaftlicher Perspektive die Prinzipien, an denen sich ein islamisch-theologisches Denken orientiert. Was darunter verstanden werden kann, hat Harry Harun Behr in seinem wegweisenden Aufsatz „Grundriss islamisch-theologisches Denkens im Kontext der Bundesrepublik Deutschland“ dargelegt. Behr stellt fünf Prinzipien zur Diskussion:

1. Diskursivität

Ausgangspunkt ist hier die Annahme: „Als religiöses System mit Selbstreferenz allein – das Kennzeichen ideologisch fixierter Inanspruchnahme – lässt sich Islam nicht fassen. Es handelt sich um ein Gebilde mit viel innerer Flexibilität und eini-

⁸¹ Vgl. Irka-Christin Mohr, *Zur Diskussion der Mündigkeit als Zielkategorie der öffentlichen Schule und des Islamischen Religionsunterrichts*, in: Mohr / Kiefer (Hg.), *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel ein Fach?*, Bielefeld 2009 S. 197.

⁸² Vgl. ebd. S. 198.

Revisionism and Modern Islamic Theology

gen Paradoxien, zugleich rückwärts und vorwärts gewandt.⁸³ Wichtig sei der Blick auf das muslimische Leben, das sichtbare Verhalten von Muslimen. Diskurs bezieht sich auf die Dimension praktischen Handelns.

2. Situativität

Die Bewältigung krisenhafter gesellschaftlicher Prozesse erfordere „die Entideologisierung der Gespräche“. Dies sei nur durch eine offene Situationsanalyse zu erreichen. Dazu müsse die tatsächlich gelebte Gegenwartskultur in den Vordergrund gestellt werden. Islamische Theologie entstehe aus der konkreten Lebenssituation und ziele auf sie ab.

3. Zielführung

Viele Muslime hängen der Auffassung an, der Koran halte für alle Menschen, ungeachtet der jeweiligen Umstände, Antworten und Zielsetzungen bereit. Festzuhalten ist jedoch: „Der Koran entlässt uns Muslime nicht aus der Verantwortung für uns, unsere Mitmenschen, unsere Gegenwart und unsere Zukunft Antworten auf die Fragen, die uns bewegen, selbst zu finden und zu formulieren. Islamische Theologie bedeutet deshalb zunächst, aus der gegenwärtigen Lebenssituation heraus zu formulieren, was man will, und dann darin Position zu beziehen und dafür verantwortlich einzustehen.“⁸⁴

4. Authentizität

Authentizität erscheint nicht selten in der Gestalt eines reformfeindlichen Denkens. Behauptet wird ein einzig wahrer Islam, der sich mit einer Vielzahl von Koranversen und Prophetenworten belegen lasse. Demgegenüber müsse ein neues Verständnis von Authentizität aufgestellt werden: „Was ‚islamisch‘ ist und was nicht, was echt und wahr ist im Sinne der Lehre des Islams, entscheidet sich nicht auf Grund einer obskuren inneren Logik des Islams als hermeneutischen Deutungssystem, sondern nach Maßgabe von Plausibilität als gleichermaßen historischem wie aktuellem Wirkmechanismus:

- Was ist vernünftig, was ist menschlich?
- Was wollen und was können die Betroffenen leisten?
- Was bewahrheitet und bewährt sich als nützlich und gut?“⁸⁵

5. Axiomatik

„Es geht, übertragen auf die heutige Zeit, um die Verständigung über konkrete Werthaltungen des Individuums mit axiologischer – also unverhandelbar handlungsleitender – Dimension.“⁸⁶

Ob eine den genannten Prinzipien folgende Reformtheologie sich erfolgreich etablieren kann, bleibt abzuwarten. Zu wünschen wäre es, denn der mitunter einseitige Blick auf die islamische Wissenschaft in Kairo oder Ankara, der von manchen Vertretern des organisierten Islams in Deutschland gepflegt wird, führt mit Sicherheit nicht zu einer Theologie, die starke Bezüge zum hiesigen Kulturraum aufweist. Sehr wichtig ist jedoch auch die Anschlussfähigkeit einer modernen

⁸³ Harry Harun Behr, *Grundriss islamisch-theologisches Denkens im Kontext der Bundesrepublik Deutschland*, 2007 S. 3.

⁸⁴ Ebd. S. 5.

⁸⁵ Ebd. S. 7.

⁸⁶ Ebd. S. 8.

Theologie – hierauf hat Bülent Ucar mehrfach hingewiesen.⁸⁷ Denn die schönste Theologie nützt nichts, wenn die Mehrzahl der Gläubigen Ablehnung signalisiert.

Das Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie⁸⁸

Zum Abschluss wäre noch zu klären, in welchem Verhältnis eine 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 die Bezeichnung „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 dezidiert islamisch-

⁸⁷ Vgl. Bülent Ucar, *Islamische Theologie in Deutschland? Die Ausbildung von Religionslehrern und Theologen an staatlichen Hochschulen*, in: Herder Korrespondenz Spezial. Die unbekannt Religion. Muslime in Deutschland 2-2009 S. 31-35; Bülent Ucar, „Die Gelehrten sind die Erben der Propheten“: Auf dem Weg zu einer Imamausbildung an der Universität Osnabrück (EPD-Dokumentation 6. April 2010, Nr.13-14, Frankfurt S. 4-11), ebenso in verkürzter Form auf der Internetseite der Heinrich Böll Stiftung http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2466.asp; Bülent Ucar, „Sind solche, die wissen, denen gleich, die nicht wissen?“ *Bestandsaufnahme und Entwicklungen einer islamischen Theologie in Deutschland*, in: Hg. Deutsche Botschaft Ankara, Islam und Europa als Thema der deutsch-türkischen Zusammenarbeit VII. Theologische Forschung, Lehre und Ausbildung Tarabya, 16./17. Juli 2009, Ankara 2010 S. 161-176.

⁸⁸ Die nachfolgenden Überlegungen habe ich in modifizierter Form meinem Aufsatz *Islamische Religionspädagogik und -didaktik – Offene Fragen zu den Gegenständen einer neuen wissenschaftlichen Fachrichtung*, in: Mohr / Kiefer (Hg.), *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel ein Fach?*, 2009 S. 30-32 entnommen.

Revisionism and Modern Islamic Theology

theologisches Profil, das gleichfalls weit über das religionspädagogische hinausweist. Der Erlanger Ausbildungsplan umfasst zwei „Professionalisierungsbereiche“:

1. Der „Islamisch-theologische Professionalisierungsbereich“: Er umfasst die Module „Schriftgrundlagen“, „Koranarabisch“ und „Glaubenslehre“. 2. Der „bezugswissenschaftliche Professionalisierungsbereich“: Dieser beinhaltet die drei Module „Theologiegeschichte des Islams“, „Religionswissenschaft und nicht-Islamische Theologien“ und schließlich die „Islamische Religionspädagogik“. Ähnlich wie in Osnabrück kommt der Religionspädagogik eine eher marginale Bedeutung zu. Die Religionspädagogik umfasst lediglich 8 von insgesamt 44 Semesterwochenstunden.

Auffällig ist, dass sich die neu begründete Islamische Religionspädagogik an beiden universitären Standorten ein sehr ausgeprägtes theologisches Profil gibt, das nahezu die ganze Bandbreite der traditionellen islamischen Wissenschaften umfasst. 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), *tafsīr* (Auslegung), *ḥadīṭ* (Prophetenüberlieferung), *sīra* (Prophe-tenbiografie), *‘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 auch 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. Folgen soll nun die Einrichtung einer zweiten Professur, die ein klares religionspädagogisches Profil aufweist.

Fazit

Angesichts der heterogenen Ansprüche, Erwartungen und offenen Fragen, die an die Islamische Religionspädagogik und Theologie herangetragen werden, muss mit einem langwierigen Konstruktionsprozess gerechnet werden, der die Lehrstuhlinhaber vor große Herausforderungen und so manche Geduldprobe stellen wird. Wie am Ende eine Islamische Religionspädagogik und Theologie beschaffen und beheimatet sein werden, welche Prinzipien und Methoden sie kennzeichnen und wie sich ihr Verhältnis zu den angrenzenden Bezugswissenschaften (Religionswissenschaft, Islamwissenschaft usw.) gestaltet, kann man im Moment noch nicht absehen.