



Jahrbuch **Judentum**
der Religionspädagogik **und Islam**
unterrichten

V&R

Herausgegeben von
Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme / Helga Kohler-Spiegel /
Elisabeth Naurath / Bernd Schröder / Friedrich Schweitzer



Judentum und Islam unterrichten

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 36 (2020)

herausgegeben von

Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel,
Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2020, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Vladimir Melnik/Adobe Stock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-666-70297-6

Inhalt

Schlaglichter

- Mein jüdisches Leben in Deutschland –
Positionsbestimmungen 1960–2020 (*Alisa Bach*) 8
- Freiheit ist Grundbedingung –
Gedanken eines Muslims in Deutschland (*Jörg Ballnus*) 11

Interdisziplinäre Perspektiven

- Von der alevitischen *Cem*-Gottesandacht im Geheimen hin zum
Alevitischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen
(*Handan Aksünger-Kizil*) 16
- Das sunnitische Islamverständnis –
ausgewählte Wesensmerkmale (*Tarek Badawia*) 29
- »Eine erstaunliche Diversität von Orientierungen« – zur Pluralität
im gelebten Judentum in Deutschland (*Walter Homolka*) 40
- Gesellschaftliche Bedingungen: soziale Verhältnisse
von Juden und Muslimen (*Gert Pickel*) 53
- Wo steht die islamische Theologie heute in Deutschland
und Österreich? (*Yasemin El-Menouar*) 69
- Jüdisch-deutsches Denken im 21. Jahrhundert –
eine persönliche Perspektive (*Micha Brumlik*) 76
- Christlich-jüdischer Dialog und seine für den
Religionsunterricht relevanten Erträge (*Martin Hailer*) 88
- Christlich-muslimischer Dialog und seine für den
Religionsunterricht relevanten Erträge (*Wolfgang Reinbold*) 101

Didaktische Konkretionen

- Wie wollen Musliminnen und Muslime im evangelischen und katho-
lischen Religionsunterricht thematisiert werden? (*Fahimah Ulfat*).... 114

| | |
|--|-----|
| Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden? (<i>Shila Erlbaum</i>) | 129 |
| »Trialogische Religionspädagogik« kritisch reflektieren (<i>Bernhard Grümme</i>) | 137 |
| Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht (<i>Joachim Willems</i>) | 149 |
| Judenfeindlichkeit und Islamfeindlichkeit – religionspädagogische Präventionsarbeit mit Schülerinnen und Schülern (<i>Reinhold Boschki und Martin Rothgangel</i>) | 162 |
| Judentum und Islam als gemeinsames Thema unterrichten? Theoretische Perspektiven und empirische Befunde (<i>Friedrich Schweitzer und Mirjam Rutkowski</i>) | 175 |
| Gedenkpädagogik als Zugang zum Judentum? (<i>Matthias Bahr</i>) | 187 |
| Christlich-islamische Kooperation – ein zukunftsweisender Weg für den Religionsunterricht und für eine religionssensible Schulkultur (<i>Selcen Güzel und Elisabeth Naurath</i>) | 200 |
| Materialien und Medien für die Grundschule zu Judentum und Islam (<i>Sarah Edel</i>) | 213 |
| Judentum und Islam unterrichten – ein systematisierender Blick auf exemplarische Medien und Materialien in der Sekundarstufe I (<i>Karlo Meyer</i>) | 222 |
| Das Judentum und der Islam im Religionsunterricht der Sekundarstufe II – Medien und Materialien (<i>Clauß Peter Sajak</i>) | 235 |
| Judentum und Islam unterrichten – didaktische Konkretionen für den Berufsschulreligionsunterricht (<i>Matthias Gronover und Andreas Obermann</i>) | 245 |
| Bilanz | |
| Judentum und Islam unterrichten – Forschungserträge und Unterrichtsimpulse (<i>Bernd Schröder</i>) | 256 |

Didaktische Konkretionen

Wie wollen Musliminnen und Muslime im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden?

Fahimah Ulfat

1 Einleitung

Das Verhältnis zwischen Islam und Christentum in Deutschland ist ein überaus produktives. Sowohl beide Kirchen als auch die Kolleginnen und Kollegen der evangelischen und katholischen Theologie und Religionspädagogik sind bis heute in entscheidender Weise daran beteiligt, Infrastrukturen für die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts zu schaffen, sowie für den Aufbau der Islamischen Religionspädagogik als Fach in der deutschen Hochschullandschaft. Seit Jahrzehnten werden große Anstrengungen im Bereich des interreligiösen Dialogs unternommen, deren Früchte wir allmählich ernten können. Das Bild vom Islam und von Musliminnen und Muslimen hat sich nicht zuletzt durch die Bemühungen der Geschwistertheologien mittlerweile gewandelt und ist differenzierter geworden. Die folgenden Überlegungen, die sich mit der Frage befassen, wie Musliminnen und Muslime im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden wollen, zeigen beispielhaft einzelne Aspekte auf, die in zwei Religionsschulbüchern für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht zu finden sind. Die aufgefallenen, als eher »problematisch« identifizierten Aspekte sind als eine kritische Würdigung gedacht, die im Vertrauen auf die wachsenden guten Beziehungen in freundschaftlicher Absicht verfasst wurden. In diesem Bemühen liegt die Hoffnung, dass diese Anmerkungen auch im selben Geist entgegengenommen werden.

Aufgegriffen werden drei Fragen, die der Autorin dieses Artikels von den Herausgeberinnen und Herausgebern gestellt wurden:

- Wenn Sie auf Lehrpläne und/oder Unterrichtsmaterialien zum Thema Islam für den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht schauen: Was fällt Ihnen als problematisch auf?
- Gibt es auch Dinge, die Sie – schon jetzt – positiv würdigen möchten? Wenn Sie mögen, nennen Sie Beispiele.
- Können Sie ein wenig näher umreißen, wie der evangelische/katholische Religionsunterricht dieser Kritik entgegenwirken kann? Wie müsste sich der Unterricht verändern? Welche Inhalte wären zu betonen?

Um diese Fragen beantworten zu können, wird beispielhaft ein Blick in die Schulbücher »Kursbuch Religion« (evangelisch) und »Mittendrin« (katholisch) für die 7. und 8. Jahrgangsstufe an Gymnasien in Baden-Württemberg geworfen, da das Thema Islam sowohl im katholischen als auch im evangelischen Religionsunterricht für diese Jahrgangsstufe vorgesehen ist. Es wird untersucht, welche Informationen in welcher Form auf den Seiten zum Islam bereitgestellt werden und was dabei im Sinne der Fragen als positiv oder als problematisch auffällt. Abschließend werden Herausforderungen und Chancen der Thematisierung des Islam in den Schulbüchern benannt.

2 Unterrichtsmaterial zum Thema Islam für den katholischen Religionsunterricht

Das Kapitel »Muslimen Begegnen«, das im Folgenden analysiert wird, entstammt dem Schulbuch »Mittendrin« für den katholischen Religionsunterricht für die Klassenstufen 7 und 8 für Gymnasien in Baden-Württemberg, das in 5. Auflage erschienen ist.¹

Das Religionsbuch »Mittendrin« räumt mit dem 24-Seiten starken Kapitel »Muslimen Begegnen« dem Thema Islam großen Raum ein. Sofort fällt die äußerst wertschätzende Art und Weise auf, wie über den Islam sowie über Musliminnen und Muslime berichtet wird. Es wird betont: »Nur in der Begegnung von Mensch zu Mensch, im Gespräch können Vorurteile und Ängste abgebaut, kann Verbindendes gefunden und Neues entdeckt werden.«² Der Einstieg erfolgt über das Thema Vorurteile und Zerrbilder und fordert Schülerinnen und Schüler auf, Islambilder, die die Gesellschaft und die Medien bestimmen, kritisch herauszuarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler werden von Beginn des Kapitels an sensibilisiert für Pauschalisierungen und negative Darstellungen von Islam, Musliminnen und Muslimen.

Auf den folgenden Seiten 138/139 geht es um die Begriffe »Gott« und »Allah«, die gleichgesetzt werden. Durch diese Gleichsetzung wird von Beginn an klar gestellt, dass Christinnen und Christen und Musliminnen und Muslime an denselben Gott glauben. Es wird herausgearbeitet, dass »der Islam in der Tradition des jüdischen Gottesglaubens« steht und dass für Musliminnen und Muslime »die christliche Vorstellung eines einzigen und zugleich dreifaltigen Gottes nur

1 Iris Bosold/Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.), MITTENDRIN 2 (7./8. Jg.): Lernlandschaften Religion. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht an Gymnasien in Baden-Württemberg, München ⁵2013.

2 Ebd., 120.

schwer verständlich« ist, ohne diese Gegebenheiten zu be- oder verurteilen.³ Nirgendwo kommt der Eindruck auf, dass die eigenen katholischen Vorstellungen moralisch überhöht, aufgewertet oder idealisiert werden.

Auf Seite 124 wird das Thema »Bilderverbot im Islam« aufgegriffen. Das sogenannte Bilderverbot wird mit der Formulierung »Der Islam verbietet ...« erklärt. Formulierungen dieser Art sind, wie im Folgenden erläutert wird, alles andere als unproblematisch.

Aussagen wie »Der Islam verbietet ...« führen dazu, dass dieser als eine Art abgeschlossene Größe, die außerhalb des Subjekts verortet ist, wahrgenommen wird. Mit Islam wird im Koran dagegen eine Haltung und eine fortgesetzte Handlung bezeichnet, ein Akt der Ergebung und Hingabe gegenüber Gott. Die Setzung von Normen ist aus dieser Perspektive betrachtet, eine Handlung, die aus dieser Haltung heraus vollzogen wird. Normen, die es unter Musliminnen und Muslimen gibt, sind also menschlichen Subjekten zuzuschreiben und keiner abstrakten Größe namens »Islam«.

Sätze, in denen »der Islam« als ein Subjekt agiert, sind »ein sehr gutes Beispiel für die Ideologisierung im wortwörtlichen Sinne. Denn es ist die Illusion, dass eine Idee oder eine Kategorie selbstseiend und selbstständig sein kann. So ein Satz vermittelt, dass das, was man Islam nennt, separat von den Menschen existieren kann, dass er über sie eine Macht von außen ausüben kann, weil er getrennt von ihnen existiert.«⁴ Sätze wie »Der Islam verbietet ...« entpuppen sich als falsch, denn nur vernunftbegabte Wesen können etwas wollen oder verbieten.

Zum sogenannten Bilderverbot muss klar gestellt werden, dass es weder im Koran noch in der Tradition des Propheten dafür klare Anhaltspunkte gibt. Es geht vielmehr um das Verbot, Figuren herzustellen oder Zeichnungen anzufertigen, die angebetet werden.⁵ Daher ist es sprachlich korrekter, davon zu sprechen, dass die Mehrheit der Musliminnen und Muslime es vermeidet, Gott oder seine Gesandten abzubilden.

Auf Seite 125 werden die 99 Namen Gottes sowohl in arabischer Originalversion als auch in deutscher Übersetzung aufgelistet. Die Schülerinnen und Schüler sollen als Arbeitsauftrag einen Namen auswählen, der sie besonders

3 Ebd., 124.

4 Ali Ghandour, Was ist islamisch? Eine kritische Untersuchung der Ausdrücke ›Islam ist ...‹, ›islamisch‹ und ›im Islam‹, in: Cefli Ademi/Mathias Rohe (Hg.), Jahrbuch für Islamische Rechtswissenschaft, München 2021, in Veröffentlichung.

5 Vgl. ausführlich Bilal Badat, Mit Bildern und Figuren in den Islamischen Religionsunterricht – Muslimische Standpunkte zur figürlichen Darstellung: Debatten, Herausforderungen und Anregungen für den Religionsunterricht, in: Fahimah Ulfat/Ali Ghandour (Hg.), Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht, Wiesbaden 2020, 189–212.

anspricht, und ihn künstlerisch gestalten. Dabei drängt sich natürlich sofort die Frage auf, was die Schülerinnen und Schüler bei Namen wie »der Erniedrigende«, »der Hochmütige«, »der Schädliche« oder »der Demütigende« denken und empfinden. Es stellt sich weiterhin die Frage, wie die Lehrkraft solche Namen sinnvoll erklären kann, wenn die zu erwartende Nachfrage seitens der Schülerinnen und Schüler kommt. Auch sehr abstrakte Namen wie »der In-sich-Seiende« stellen ein didaktisches Problem dar. Hier ist zunächst eine Sprachsensibilität gefordert, die solche »problematischen« Namen bei der Übersetzung in einen verständlichen Kontext rückt.

Auf der diesem Thema folgenden Doppelseite 126/127 wird das Leben Muhammads dargestellt. Wie in vielen anderen biografischen Darstellungen wird er als »Staatsmann und Gesetzgeber« bezeichnet. Problematisch an solchen Bezeichnungen ist, dass es zu der damaligen Zeit im näheren und geografischen Umfeld Muhammads so etwas wie Staaten nicht gab. In der Zeit, in der der Prophet lebte und agierte, gab es in seinem Umfeld keine klaren Grenzen, kein Militär und keine Ämter. Die bestimmenden politischen Größen waren von bedeutenden Familien geleitete Stämme. Muhammad kann daher weder als Staatsmann im heutigen Sinne noch als Herrscher über ein Reich bezeichnet werden. Er war vielmehr das Oberhaupt einer religiösen Gemeinschaft. Freilich hat er in dieser Gemeinschaft für die Einhaltung von Normen gesorgt, die das öffentliche Leben betrafen, er hat beispielsweise Marktregeln bestimmt usw., und da diese Gemeinschaft natürlich nicht im luftleeren Raum existierte, musste er sie nach außen hin vertreten – mit diplomatischen wie mit militärischen Mitteln. Weder er selbst noch seine Anhänger verstanden sich als Staatengründer, sondern als eine religiöse Gemeinschaft, die ihr Überleben sicherte. Das ist insofern von entscheidendem Belang, weil weder der Koran noch die Tradition des Propheten Hinweise darauf geben, wie ein Land oder ein Reich regiert werden soll oder wie eine Herrschaft auszusehen hat. Erste Züge einer staatsähnlichen Herrschaft finden sich bei den Nachfolgern des Propheten, die Herrschafts- und Verwaltungsstrukturen aus dem Persischen und dem Byzantinischen Reich übernahmen.

Aussagen wie »Staatsmann und Gesetzgeber« verschleiern den langen und komplizierten historischen Prozess, in dem aus der Gemeinschaft Muhammads ein Großreich wurde, das byzantinische, persische und arabische Herrschaftsformen in sich vereinigte. Sie suggerieren stattdessen, dass die in diesem Prozess entstandenen Herrschaftsformen eins zu eins vom Koran vorgegeben und legitimiert würden. Es ist dagegen von großer Bedeutung, den Schülerinnen und Schülern die Komplexität und Vielschichtigkeit dieses historischen Prozesses plausibel zu machen, um den Kurzschluss etlicher fundamenta-

listischer Gruppierungen sichtbar zu machen, die behaupten, die historisch gewachsenen Herrschaftsstrukturen des jungen islamischen Großreiches seien unmittelbar auf Muhammad und den Koran zurückzuführen und von ihnen legitimiert.

Zudem sind einige kleine Inkorrektheiten in der Biografie enthalten, die aber nicht ausschlaggebend sind, wie zum Beispiel in folgenden Sätzen: »Im Alter von etwa 25 Jahren heiratete Muhammad die 20 Jahre ältere, wohlhabende Khadidja.«⁶ In den überlieferten Biografien des Propheten ist es Konsens, dass die Heiratsabsicht von Khadidja ausging und dass Muhammad ihr Angestellter war. Eine korrekte Formulierung würde dazu beitragen, den weit verbreiteten Bildern der »passiven orientalischen« Frauen, die historische Vielschichtigkeit entgegenzustellen.

Die Seiten 128 und 129 beschäftigen sich mit dem Koran, der als »unerschaffen und ewig wie Gott selbst« beschrieben wird. Dass Musliminnen und Muslime sich seit Anbeginn mit der Frage nach der Erschaffenheit oder Uner-schaffenheit des Koran auseinandersetzen, wird nicht thematisiert. Ein »wissenschaftliches Vorgehen« bezüglich der Texte des Koran würde »von vielen Muslimen abgelehnt«. Damit ist gemeint, »dass der Koran – ähnlich wie die Bibel – eine historisch rekonstruierbare Entstehungsgeschichte aufweist und entsprechend interpretiert werden kann«.⁷ Die Bereitschaft, sich dem Koran in dieser Weise zu nähern, wird »vielen Muslimen« abgesprochen.⁸ Es würde ein weiteres Mal der Vielschichtigkeit der muslimischen Community gerecht werden, die »vielen anderen Muslime« und ihre Bemühungen um einen adäquaten historischen Zugang zum Koran ebenfalls zu Wort kommen zu lassen. Denn der Koran kann ohne eine präzise Analyse der Hintergründe und Rahmenbedingungen der »Offenbarungsanlässe« überhaupt nicht verstanden werden.⁹ Es gehört zur Tradition der KoranAuslegung, in der theologischen Annäherung an den Text, diese Entstehungsgeschichte mit einzubeziehen. Zudem ist der Koran in den meisten Teilen außerordentlich vieldeutig, sodass ein adäquates Verständnis immer eine Kommunikation zwischen dem historischen und dem aktuellen Kontext erfordert.

Dass der Koran in diesem Zusammenhang als »letzte Norm« für »Politik und Gesellschaft, für Wissenschaft und Kunst«¹⁰ beschrieben wird, geht am Selbst-

6 Bosold/Michalke-Leicht, MITTENDRIN, 126.

7 Ebd., 128.

8 Ebd., 128.

9 Vgl. dazu Andrew Rippin, Occasions of Revelation, in: Encyclopaedia of the Qur'ān, http://dx.doi.org/10.1163/1875-3922_q3_EQSIM_00305 (Zugriff am 20.03.2020).

10 Bosold/Michalke-Leicht, MITTENDRIN, 128.

anspruch des Koran weit vorbei. Der Koran sagt kaum etwas über diese Bereiche, geschweige denn dass er hier im großen Maßstab Normen aufstellt. Formulierungen wie diese leisten dem unzutreffenden Eindruck Vorschub, dass das Leben von Musliminnen und Muslime sich nur nach den Regeln des Koran richtet und dass im Koran wiederum das muslimische Leben komplett geregelt sei.

Mit der Entstehung und Ausbreitung des Islam beschäftigen sich die Seiten 130/131. Die Ausbreitung des Islam als Religion wird einseitig mit der Geschichte der Kriege und Eroberungen islamisch geprägter Staaten gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung ist außerordentlich problematisch. Die Verbreitung des Islam als Religion fand zwar nicht selten parallel mit den militärischen Anstrengungen muslimischer Staaten statt, ist aber keinesfalls mit ihr gleichzusetzen. Es gab immer religiöse Verbreitung des Islam ohne Herrschaft und muslimische Herrschaft ohne Verbreitung des Islam.

Das Thema Kopftuch nimmt eine Doppelseite ein (138/139). Es werden Aussagen zum Thema Kopftuchverbot von Seyran Ateş (Rechtsanwältin) und Yasemin Karakaşoğlu (Professorin für Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen) nebeneinandergestellt, die beide kein Kopftuch tragen. Kopftuchträgerinnen kommen nicht zu Wort. Ein Arbeitsauftrag zum Thema lautet, dass Schülerinnen und Schüler Sure 24:31 lesen sollen und anschließend selbst Stellung zu der »umstrittenen Frage« nehmen sollen, »ob der Koran das Tragen eines Kopftuchs oder Schleiers vorschreibt«. ¹¹ Dieser Arbeitsauftrag ist als außerordentlich problematisch anzusehen, denn er weist einen irreführenden Weg im Umgang mit dem Koran. Ein adäquates Verständnis dieses Textes ist keineswegs gegeben, wenn man einen Vers herausgreift und dann auf dessen Basis beurteilt, ob etwas vorgeschrieben ist oder nicht. Nicht umsonst wird diese Frage unter Musliminnen und Muslimen sehr kontrovers diskutiert. Um einen Vers aus dem Koran zu verstehen, bedarf es einer hermeneutischen Methodik und vor allem der Kenntnis des historischen Kontextes (siehe oben), ohne den die Verse nicht adäquat zu verstehen sind. Ein solches Vorgehen führt zu einem literalistischen Verständnis des Koran, eine Zugangsweise, die Ursache zahlreicher hinlänglich bekannter Fehldeutungen ist.

Ein weiterer heikler Punkt ist in diesem Zusammenhang ein völlig allein für sich stehender Arbeitsauftrag, nach dem die Schülerinnen und Schüler »in der Zeitung, in der TV-Berichterstattung oder im Internet nach beispielhaften Fällen von Zwangsheirat und Ehrenmorden« suchen sollen. ¹² Dieser Arbeitsauftrag wird im Anschluss an die Erörterung des Themas Kopftuch erteilt, ein

11 Ebd., 139.

12 Ebd.

eigener Textabschnitt zu den Themen Zwangsheirat und Ehrenmord fehlt. Es ist nicht nur problematisch, dass auf diese Weise den Schülerinnen und Schülern ein unmittelbarer Zusammenhang der Themenkomplexe Kopftuch einerseits und Zwangsheirat bzw. Ehrenmorde andererseits suggeriert wird, es ist überdies auch sicher dringend geboten, die heiklen Themen Zwangsheirat und Ehrenmorde in ihre komplexen, auch religiös reichlich kontrovers diskutierten kulturellen Zusammenhänge zu stellen.

Das Thema islamischer Fundamentalismus, das auf den Doppelseiten 140/141 thematisiert wird, wird aus einer innermuslimischen Perspektive erläutert. Es ist ein Textauszug aus dem Buch von Tahar Ben Jelloun abgedruckt, in dem er mit seiner Tochter über die Ursachen und Folgen des Anschlags vom 11. September 2001 spricht. Diese Vorgehensweise ist sehr zu begrüßen, weil sie beispielhaft zeigt, dass auch zahllose Musliminnen und Muslime solche Attentate im Namen der Religion entschieden verurteilen.¹³ Somit wird den Schülerinnen und Schülern der Unterschied zwischen politischen und religiösen Agenden deutlich gemacht und ihnen ein Verständnis des Problems der Missbrauchbarkeit von Religion ermöglicht.

Besonders zu würdigen ist, dass am Ende des Kapitels das Verhältnis zwischen Christentum und Islam mithilfe des offenen Briefs muslimischer Gelehrter an Papst Benedikt XVI (A Common Word) und der Erklärung des II. Vatikanums (Nostra aetate), die in Teilen nebeneinander abgebildet werden, thematisiert wird. Im Anschluss daran werden der interreligiöse Dialog vor Ort und seine Potenziale zum Thema gemacht und angeregt (142/143).

3 Unterrichtsmaterial zum Thema Islam für den evangelischen Religionsunterricht

Das Kapitel »Den Islam erkunden«, das im Folgenden analysiert wird, entstammt dem Schulbuch »*Das Kursbuch Religion 2*« für den evangelischen Religionsunterricht für die Klassenstufen 7 und 8 für Gymnasien in Baden-Württemberg.¹⁴

Das Kapitel gibt dem Thema Islam 14 Seiten Raum. Zunächst werden einige Grundinformationen geliefert. Besonders positiv fällt auf, dass die Bedeutung des Begriffs Islam als »sich hingeben« wiedergegeben wird.¹⁵ Die fünf Säulen

13 Vgl. ebd., 141.

14 Heidrun Dierk/Petra Freudenberger-Lötz/Michael Landgraf/Hartmut Rupp (Hg.), *Das Kursbuch Religion 2. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr*, Stuttgart 2016.

15 Ebd., 204.

des Islam werden in Form einer Moschee mit Säulen dargestellt. Zwei Sprechblasen im Bild enthalten folgende Formulierungen: »Es gibt keinen Gott außer Allah ...« »... und Mohammed ist sein Prophet.«¹⁶ Dabei fällt auf, dass die Übersetzung »Es gibt keinen Gott außer Allah« nahe legt, dass Allah und Gott unterschiedliche Gottheiten seien. Die Tatsache, dass der von Christinnen und Christen verehrte Gott und Allah aus muslimischer Perspektive ein und dasselbe sind, wird nicht thematisiert. Wünschenswert wäre hier eine der muslimischen Sicht adäquate und spachsensible Übersetzung. Beispielsweise: »Es gibt keine Gottheit außer dem einen Gott.«

Die beiden nächsten Seiten des Buches behandeln das Thema Integration (206–207). Dabei werden die Lebensgeschichten von drei Musliminnen und Muslimen und einem Aleviten wiedergegeben. Dazu sei angemerkt, dass thematisiert werden müsste, ob Aleviten selbst mit der Subsumierung unter dem Dach des Islam einverstanden sind oder nicht. Die Arbeitsaufgaben zu den Lebensgeschichten bieten einen Einblick in das Ziel dieser Doppelseite: Eine der Arbeitsaufgaben fordert die Schülerinnen und Schüler auf, zu untersuchen, wie gut die vier Personen in Deutschland integriert sind. Die Bedeutung von Integration wird aber überhaupt nicht kritisch thematisiert. Das Buch scheint davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler bereits wüssten, was »Integration« ist. Es fehlt eine Diskussion darüber, was Integration ist, was die Ziele von Integration sind und dass es zu der Frage, was eine gelungene Integration ausmacht, keinen gesellschaftlichen Gesamtkonsens gibt.

Das wird auch bei der zweiten Arbeitsaufgabe deutlich: »Erörtert gemeinsam anhand der Beispiele, ob es eine besondere Rolle der Frau im Islam gibt.«¹⁷ Dabei liefern die Kurzbiografien der beiden muslimischen Frauen ein recht eindeutiges Bild: Sie können sich »erfolgreich« integrieren, müssen dabei aber Hindernisse überwinden, die, so legt es der Text nahe, in der »besondere[n] Rolle der Frau im Islam« begründet sind. Diese implizite Annahme ist hochproblematisch, weil sie ein komplexes Gemenge von religiösen, kulturellen und regionalen Mustern in einen Topf wirft. Es wäre wünschenswert, den Schülerinnen und Schülern an dieser Stelle einen Einblick in die Vielschichtigkeit dieses Gemenges zu ermöglichen, bei dessen Überwindung »der Islam« keineswegs immer und ausschließlich die Rolle eines Bremsers einnimmt.¹⁸

Die »Ausbreitung des Islam« wird auf Seite 208 durch eine Karte verdeutlicht, die in ihrer Darstellung dem Usus historischer Atlanten folgt. Problema-

16 Ebd.

17 Ebd., 206.

18 Vgl. dazu beispielsweise die Vielfalt der Biografien in Hilal Sezgin, *Typisch Türkin? Porträt einer neuen Generation*, Freiburg i. Br. 2006.

tisch ist dabei die implizite Gleichsetzung der Eroberungen der frühen muslimischen Gemeinschaft und des Umayyadenreichs mit der komplexen und keineswegs zeitgleich erfolgenden Ausbreitung des Islam als Religion in den eroberten Gebieten.¹⁹ Damit wird ein weiteres Mal das Bild eines eindimensionalen Islam »mit Feuer und Schwert« reproduziert.²⁰

Auf Seite 209 wird das Glaubensbekenntnis der Musliminnen und Muslime thematisiert. Ein Dialog zwischen zwei Freunden – ein Christ und ein Muslim – wird wiedergegeben. Der Text hat das Ziel, den Glauben an Gott aus muslimischer und christlicher Perspektive zu beleuchten. Mit der theologischen Formulierung »wahrer Mensch und wahrer Gott« als Bezeichnung für Jesus markiert der christliche Gesprächspartner einen entscheidenden dogmatischen Unterschied. Problematisch ist der darauffolgende Dialog. Der Christ stellt die Frage: »Das heißt, wir glauben nicht an denselben Gott?« Worauf der Muslim antwortet: »Hm, gute Frage ... ja und nein ...«²¹ Die Antwort, die hier dem muslimischen Gesprächspartner in den Mund gelegt wird, steht im Widerspruch zu einer zentralen Lehre der Musliminnen und Muslime, nämlich der Überzeugung, dass Juden, Christen und Muslime denselben Gott anbeten und dass die Differenzen bezüglich der Natur Christi diese Einheit nicht infrage stellen. Insofern muss die Antwort des muslimischen Gesprächspartners als unrealistisch gelten.

Muslimische Antworten in fiktiven Dialogen, die mehr christliche als muslimische Perspektiven widerzuspiegeln scheinen, gibt es mehr als eine. Bei der Erörterung des Themas Fasten und Ramadan findet sich die Erklärung eines muslimischen Gesprächspartners, der davon spricht, dass Musliminnen und Muslime sich mit Gott und den Mitmenschen während des Ramadan »aus-söhnen« sollen.²² Es ist ausgesprochen unwahrscheinlich, dass der muslimischen Theologie fremde Begriff der Aussöhnung zur Erklärung des Fastens von einem Muslim herangezogen wird. Eine Aussöhnung mit Gott kennt die Islamische Theologie nicht, nicht zuletzt, da ihr auch das der Aussöhnung mit Gott vorangehende Konzept einer Trennung von Gott fremd ist.

Die Pilgerfahrt nach Mekka, die auf Seite 211 wieder in Form eines Dialogs beschrieben wird, wird als eine Abfolge von Ritualen dargestellt, deren Sinn sich

19 Vgl. Claude Cahen, Fischer Weltgeschichte. Der Islam I. Vom Ursprung bis zu den Anfängen des Osmanenreiches, Bd. 14, Frankfurt am Main 2003.

20 Vgl. Thomas Naumann, Feindbild Islam – Historische und theologische Gründe einer europäischen Angst, in: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.), Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen, Wiesbaden 2009, 19–36.

21 Dierk u. a., Kursbuch Religion, 209.

22 Ebd., 210.

den Leserinnen und Lesern nicht erschließt und der auch nicht erläutert wird. Welche Geschichte und Bedeutung beispielsweise die Kaaba für Musliminnen und Muslime hat, wird nicht erklärt. So bleibt die Pilgerfahrt in ihrer Bedeutung für die muslimischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer den christlichen Schülerinnen und Schülern fremd.

Auf Seite 213 wird die Moschee zum Thema gemacht. In Form eines Dialogs zwischen einem Muslim und einer Christin wird das Innere einer Moschee beschrieben. Dieses Thema wird verbunden mit dem Thema Spenden, da die christliche Gesprächspartnerin am Ausgang der Moschee wissen will, ob es eine Kollekte in der Moschee gibt. Das verneint der Muslim, betont aber die generelle Bedeutung von Almosen. Darüber wird in einem separaten Kasten informiert. Hier und an anderen Stellen ist positiv zu würdigen, dass die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, die eigene Religion zu reflektieren und Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten der beiden Religionen herauszuarbeiten. So sollen die Schülerinnen und Schüler hier dem fiktiven muslimischen Gesprächspartner die Eigenschaften und Besonderheiten christlicher Kirchenbauten nahebringen.

Das Thema Koran wird auf Seite 214 aufgegriffen. Seine Entstehung, sein Aufbau und seine Auslegung werden beschrieben. Positiv fallen folgende Aussagen auf: Der Koran wird als »Ausgangspunkt aller ihrer Überlegungen« bezeichnet. Weiter heißt es: »Manche Muslime finden, man müsse ›den Geist der Texte‹ an die sich ändernden Zeiten anpassen. Viele aber halten um jeden Preis an der wörtlichen Bedeutung fest.«²³

Den Koran als »Ausgangspunkt« muslimischer Überlegungen zu bezeichnen ist eine ebenso ungewöhnliche wie auch zutreffende Beschreibung. Der Koran ist in der Tat mehr ein »Ausgangspunkt« muslimischer Theologie als ein umfassendes und abschließendes Compendium. Er ist ein lyrischer, eher fragmentarischer Text und keine Gebrauchsanweisung, die den gläubigen Leserinnen und Lesern sagt, was getan werden muss. Er gibt weniger Antworten und regt vielmehr dazu an, Fragen zu stellen und den eigenen Verstand zu gebrauchen. Er ist in weiten Teilen mehrdeutig und besitzt so eine Offenheit, die ihn interpretationsbedürftig macht. Gerade deshalb ist er auch an neue, veränderte Kontexte anpassbar, wie der Satz in dem Religionsbuch es andeutet. Zu kritisieren sind lediglich zwei Begriffe: »Ausgangspunkt *aller* ihrer Überlegungen« sollte zu »Ausgangspunkt aller ihrer spirituellen Überlegungen« präzisiert werden, um dem Klischee entgegenzuwirken, muslimisches Leben sei durch den Koran ausdefiniert und bis in jeden Lebensbereich bestimmt. Schwerwiegender

23 Ebd., 214.

aber ist der Begriff »wörtliche Bedeutung«. Er leistet dem grundlegenden hermeneutischen Irrtum Vorschub, ein Text wie der Koran oder die Bibel könne so etwas wie einen objektiv feststellbaren »wörtlichen« Sinn haben. Es wäre sinnvoller, den Schülerinnen und Schülern an dieser Stelle deutlich zu machen, dass die Vorstellung einer »wörtlichen Bedeutung« ein Ideologem bestimmter konservativ-fundamentalistischer Richtungen darstellt.

Irreführend ist auch die auf derselben Seite zu findende Abbildung eines Jungen, der einen Turban trägt und Kleidung, die der in Deutschland lebender Kinder nicht ähnelt. Der Junge sitzt auf dem Boden, der mit Teppich ausgelegt ist, und vor ihm liegt auf einem kleinen Ständer der Koran. Die Arbeitsaufgabe zu diesem Bild lautet: »Beschreibe anhand des Bildes, wie Muslime den Koran lesen. Vergleiche damit, wie Christinnen und Christen die Bibel lesen.«²⁴ Die Auswahl des Bildes ist unglücklich und hat mit der Lebenswirklichkeit von Musliminnen und Muslimen in Deutschland wenig zu tun. Sie verstärkt den Eindruck des Exotischen und verschleiert den Blick der Schülerinnen und Schüler auf die große Ähnlichkeit der Koran- und der Bibellektüre.

Auf Seite 215 wird das Thema: »Koran und Bibel« behandelt. Dabei sind einige Suren wiedergegeben, darunter Sure 5:72–73 folgendermaßen: »Ungläubig sind, die sagen, ›Gott ist Christus, der Sohn der Maria‹, Christus hat ja selber gesagt: ›Ihr Kinder Israels, dienet Gott, meinem und eurem Herrn!‹ Wer dem einen Gott andere Götter beigesellt, dem hat Gott (von vornherein) den Eingang in das Paradies versagt. Das Höllenfeuer wird ihn dereinst aufnehmen. [...] Ungläubig sind diejenigen, die sagen: ›Gott ist einer von dreien.‹ Es gibt keinen Gott außer dem einzigen Gott.«²⁵ Diesen Versen ist die Arbeitsaufgabe zugeordnet, anhand der Koranstellen aufzuzeigen, wie Jesus im Islam gesehen wird.

Die Sichtweise auf die Natur Jesu und die Trinitätslehre aus koranischer Perspektive ist hoch komplex. Wenn nun Schülerinnen und Schüler die Verse der Sure 5 lesen sollen, ohne den historischen Kontext zu kennen, bzw. wenn sie ohne eine hermeneutische Methodik aus einzelnen Versen ableiten sollen, wie Jesus im Islam generell gesehen wird, führt das fast zwangsläufig zu problematischen Fehldeutungen, die einer literalistischen Lesart des Koran Vorschub leisten können. Wenn Schülerinnen und Schüler mit Koranversen arbeiten sollen, wäre es grundsätzlich wünschenswert, diese in ihrer historischen Kontextualität darzustellen.

24 Ebd., 214.

25 Ebd., 115.

Seite 216 beschäftigt sich im Anschluss an das bekannte Zitat von Christian Wulff mit der Frage, ob der Islam zu Deutschland gehört. Dabei werden folgende Konflikte aufgezählt: Die unterschiedlichen Beerdigungsriten, die den Schülerinnen und Schülern möglicherweise recht vertraute Frage des Schwimmunterrichts, die Debatte um die Erlaubnis, einen Gebetsruf zu halten und zu guter Letzt »das Kopftuch«. Hier werden Probleme höchst unterschiedlicher Reichweite und Brisanz zusammengespannt. Der ohne Zweifel wichtigste Konflikt, der sich hinter den Punkten »Kopftuch« und »Schwimmunterricht« verbirgt, ist die Frage nach der Gleichberechtigung und der sexuellen Selbstbestimmung der Frau, die einen breiteren und differenzierteren Zugang verdient hätte. Bedauerlich ist außerdem, dass in diesem Abschnitt allein auf die Probleme des Zusammenlebens abgehoben wird, während die Chancen und Potenziale nicht erwähnt werden.

Besonders gelungen ist die Vorstellung des Projekts »House of One« auf Seite 216, das in das Thema des Dialogs einführt. Schülerinnen und Schüler sollen formulieren, was man beachten sollte, wenn man ein solches Projekt umsetzen möchte und wie ein Raum der Stille für alle gestaltet sein sollte. Auch auf die Schule wird der Dialogansatz bezogen, indem die Schülerinnen und Schüler ein Konzept entwerfen sollen, wie Menschen verschiedenen Glaubens an ihrer Schule ins Gespräch kommen können.

An relativ vielen Stellen des Schulbuchs »Kursbuch Religion« werden Fragen gestellt, die dazu auffordern, Vergleiche zwischen Christentum und Islam anzustellen, wie beispielsweise bei den Themen Fasten, Glaubensbekenntnis, Moschee und Kirche oder Spende. Dieser Zugang ist in doppelter Weise zu begrüßen. Einerseits werden über die Reflexion der eigenen Religion Gemeinsamkeiten und Unterschiede leichter verständlich und zugänglich. Darüber hinaus sind solche Arbeitsaufgaben auch gleichsam Vorübungen für einen realen Dialog vor Ort und für das Gespräch mit Menschen anderer Glaubensrichtungen generell.

4 Herausforderungen und Chancen der Thematisierung der Religion Islam in den Schulbüchern

Die beiden Kapitel über den Islam in den Schulbüchern für den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht zeugen von einer insgesamt überwiegend differenzierten Darstellung der Religion Islam sowie der Musliminnen und Muslime. Die Analyse der Schulbücher stellt aber nur eine Momentaufnahme dar, denn Schulbücher werden kontinuierlich überarbeitet und weiterentwickelt.

Folgende Herausforderungen konnten identifiziert werden:

Es finden sich an einigen Stellen pauschalisierende und teilweise nicht korrekte Aussagen über den Koran oder über religiöse Normen, die geeignet sind, bei den Schülerinnen und Schülern das unzutreffende Bild eines ahistorischen, statischen und homogenen »Islam« zu verstärken. Auch die Darstellung der Entstehung und Ausbreitung des Islam verstärkt diesen ahistorischen Eindruck, unter anderem weil sich die Schilderung hauptsächlich auf die formative und klassische Phase des Islam beschränkt. Vielfältige für ein angemessenes Verständnis des Islam relevante Entwicklungen, die bis in die Gegenwart reichen, werden nicht thematisiert, beispielsweise die Zusammenhänge zwischen Religion und Politik, die für das Verständnis des gegenwärtigen Selbst- und Fremdbilds von Musliminnen und Muslimen von entscheidender Bedeutung sind. So kann der Eindruck entstehen, dass muslimisch geprägte Gesellschaften und Länder keine Entwicklung durchlaufen und nicht dynamisch seien.

Aufgrund des Materials werden die vielschichtigen und konfliktbeladenen Binnendiskurse unter Musliminnen und Muslimen, die für ein angemessenes Verständnis muslimischer Wirklichkeit von unverzichtbarer Bedeutung sind, nicht wirklich sichtbar und zugänglich.

In der Frage, ob der Islam und somit die Musliminnen und Muslime zu Deutschland gehören, wird »der Islam« in erster Linie als Problemfaktor thematisiert und die muslimischen Zuwandererinnen und Zuwanderer in ihrer kulturellen und nationalen Vielfalt zu stark auf das Thema Religion reduziert.

Folgende Chancen können benannt werden:

Eine Darstellung der Religion Islam und der Musliminnen und Muslime als Subjekte eines kontinuierlichen historischen Wandels wäre wünschenswert und könnte unter anderem durch einen Überblick über aktuelle historische und religiöse Entwicklungen gefördert werden.

Weiterhin wäre zu wünschen, dass die Darstellung »des Islam« zunehmend ersetzt wird durch eine wirklichkeitsnähere Schilderung der spannungsreichen, dynamischen und auch konflikthaften Vielfalt der muslimischen Diskurse, die deutlicher unterscheidet zwischen der politischen, der kulturellen und der theologischen Dimension. Dadurch würde sich das statische und homogene Bild von Islam, Musliminnen und Muslimen auflösen und die innerislamische Pluralität deutlich werden. Fundamentalistische Lesarten sollten nicht unversehens zum Maßstab für die Mehrheit der Musliminnen und Muslime geraten (siehe die oben skizzierte Gefahr der Übernahme eines literalistischen Verständnisses der

religiösen Quellen). Besonderes Augenmerk sollte daher auf das Thema Textexegese gelegt werden. Dazu würde es sich anbieten, gemeinsam im vergleichenden Dialog ein Verständnis der unterschiedlichen heiligen Texte zu entwickeln, das den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, historisch und hermeneutisch informiert mit den Texten umzugehen.

Zudem ist es von entscheidender Bedeutung, dem Bild einer eindimensionalen »islamischen Welt« entgegenzuwirken, die vom Koran bestimmt wird und sich auf ihn reduzieren lässt. Denn da in den Büchern kaum Gemeinsamkeiten, Überschneidungen oder Ähnlichkeiten zwischen den »muslimisch« und den »westlich« geprägten Ländern thematisiert werden, entsteht der Eindruck einer binären islamischen und einer westlichen »Welt«, die sich gegenseitig ausschließen, in sich abgeschlossene Einheiten darstellen und ausschließlich konfrontativ aufeinander treffen.

Weiterhin ist es unabdingbar, ein differenziertes Verständnis von Religion und Kultur in Geschichte und Gesellschaft aufzuzeigen, indem auch die Begegnung von muslimisch geprägten Ländern und den Ländern Europas und des Westens sowie die Dynamik, die daraus entstanden ist, thematisiert wird. Es ist natürlich schwierig, die historische Komplexität dieser gemeinsamen Geschichte auf wenigen Seiten angemessen darzustellen (siehe etwa die Stichworte Eurozentrismus, Kreuzzüge, Kolonialismus, Israel und Palästina, Erdöl etc.). Dennoch ist es notwendig, sich dieser Herausforderung zu stellen, denn nur ein adäquates Verständnis dieser vielschichtigen und bis heute extrem folgenreichen Begegnungen von Wissensaustausch, Handel und Krieg kann die Grundlage bilden für einen sachgerechten Zugang des aktuellen Verhältnisses von Christinnen und Christen und Musliminnen und Muslimen.

Eine solche Herangehensweise trägt dazu bei, Heranwachsenden ein differenziertes Verständnis von Religion und Kultur in Geschichte und Gegenwart zu ermöglichen, das nicht zum Ausschluss oder Selbstausschluss von Musliminnen und Muslimen als religiös markierter Gruppe führt.

Bei alledem darf abschließend nicht vergessen werden, dass die Analyse der beiden oben diskutierten Schulbücher so etwas wie eine Momentaufnahme darstellt. Eine Längsschnittstudie, die die Entwicklung des Islambilds in evangelischen und katholischen Unterrichtsmaterialien in den letzten Jahrzehnten abbilden würde, würde einen Lernprozess dokumentieren, der mit der Arbeitsmigration der 60er und 70er Jahre Fahrt aufgenommen hat und bis heute weitergeht. Dieser Lernprozess ist mit der Etablierung der Islamischen Religionspädagogik und Theologie in der deutschen akademischen Landschaft aber kein rein christlicher mehr. Er wandelt sich zusehends zu einem gemeinsamen Lernprozess, der Musliminnen und Muslime, Christinnen und Christen, aber auch

Angehörige anderer Religionen und Weltanschauungen dazu führt, geduldig realitätsnähere und differenziertere Bilder der eigenen und anderen Religion und Lebenswirklichkeit zu entwickeln.

Dr. FAHIMAH ULFAT ist Juniorprofessorin für Islamische Religionspädagogik an der Universität Tübingen.