

Optionalität religiöser Bindung aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive

Fahimah Ulfat

Studien belegen, dass MuslimInnen in Deutschland keine homogene Gruppe besonders frommer Menschen bilden, auch wenn sie sich in einem Umfeld stärkerer religiöser Konformitätserwartungen von Seiten der Community und der Familie bewegen. Individualisierungs- und Subjektivierungsprozesse im Bereich des Religiösen gehen auch an MuslimInnen nicht vorüber. Eine Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder zeigt, dass diese bereits im Alter von ca. zehn Jahren ausgesprochen heterogen sind. Sie reichen von einem sehr persönlichen Bezug zu Gott über einen starken Bezug zur Tradition bis hin zu einer Distanz zu beiden Größen. Allerdings sind diese verschiedenen Beziehungsformen nicht in gleichem Maße an säkulare Welten anschlussfähig. Wie können muslimischen Kindern mit diesen unterschiedlichen Formen von Gottesbezügen im Religionsunterricht sowohl Zugänge zu säkularen als auch zu religiösen Welten ermöglicht werden? Welchen Herausforderungen muss Rechnung getragen werden, um alle Kinder in gleichem Maße ernst zu nehmen?

1. Religiosität unter den Bedingungen einer offenen Gesellschaft

Die Optionalität religiöser Bindung ist eine unverzichtbare Dimension der Freiheitsräume, die ein demokratischer Rechtsstaat bereitstellt. Sie stellt aber auch eine Herausforderung für den Unterricht dar, speziell für den Islamischen Religionsunterricht.

Verschiedene Studien zeigen, dass die Rekonstruktions- und Subjektivierungsleistungen, mittels derer sich junge Menschen ihre Religion

und religiöse Tradition aneignen, als Ausdruck der Herausforderungen der Moderne, aber auch als Antwort auf sie verstanden werden können.

Christoph Bochinger, Martin Engelbrecht und Winfried Gebhardt weisen darauf hin, dass die aktuellen Rahmenbedingungen der Religion sowohl von Säkularisierungs- als auch Individualisierungstendenzen geprägt sind.¹ Säkularisierung ist eine notwendige Voraussetzung für die individuelle Rekonstruktion und Subjektivierung spiritueller Inhalte heterogener Herkunft. Die Individualisierung religiöser Inhalte gründet auf der Idee der »Selbstermächtigung des religiösen Subjekts«.² Daraus folgt, dass gläubig sein eine von vielen Optionen ist, die eigene Existenz zu deuten, eine Option, die individuell sehr unterschiedlich ausfallen kann.

Individualisierungs- und Subjektivierungsprozesse im Bereich des Religiösen gehen auch an MuslimInnen nicht vorüber. Studien belegen, dass MuslimInnen keine homogene Gruppe besonders frommer Menschen darstellen, selbst wenn sie sich in einem Umfeld stärkerer religiöser Konformitätserwartungen von Seiten der Community und der Familie bewegen. Doch in Wirklichkeit differieren religiöse Orientierungen auch bei ihnen sehr stark.

*Julia Gerlach*³ z. B. hat junge MuslimInnen interviewt, die in Deutschland aufgewachsen sind und sowohl eine ausgeprägte Religiosität als auch einen hohen Grad gesellschaftlicher und beruflicher Integration aufweisen. Diese Gruppe engagiert sich gesellschaftlich im Namen des Islam. Sie ist nach Gerlach global vernetzt und aktionsorientiert. Ein Kennzeichen dieser jungen Menschen ist, dass sie den »westlichen Lifestyle übernehmen« und ihn zugleich »remixen«. Sie sind, so Gerlach, jung, tief religiös und trendbewusst.⁴

*Michael Tressat*⁵ hat die Bedeutung muslimischer Religiosität bei jungen MigrantInnen in Deutschland und Frankreich untersucht. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass die Unterscheidung zwischen Selbst-

1 Vgl. *Christoph Bochinger/Martin Engelbrecht/Winfried Gebhardt*, Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion – Formen spiritueller Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur, Stuttgart 2009, 147–48.

2 Ebd. 78.

3 *Julia Gerlach*, Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland, Berlin 2006.

4 Ebd. 13.

5 *Michael Tressat*, Muslimische Adoleszenz? Zur Bedeutung muslimischer Religiosität bei jungen Migranten – Biografieanalytische Fallstudien, Frankfurt a. M. u. a. 2011.

und Fremdwahrnehmung eine wichtige Rolle spielt. Die Jugendlichen, die sich als Muslime bezeichnen, sehen sich selbst als »normale« Jugendliche an; ihre Herkunft, Kultur oder Religiosität spielt im Alltag für sie kaum eine Rolle. In der Fremdwahrnehmung jedoch sind sie durch den Islam und ihre muslimische Religiosität herausgehoben. In der Auseinandersetzung der jungen Muslime mit der Fremd- und Selbstwahrnehmung entstehen individuelle Formen muslimischer Religiosität, so Tressat. Die Jugendlichen bauen in unterschiedlichem Maße religiöse Elemente in ihren Lebensentwurf ein. Tressats These lautet, dass das Religiöse umso mehr zu einer Ressource für die eigene Identitätskonstruktion wird, je weiter sich der »Verinnerlichungs- und Individualisierungsprozess« entwickelt.⁶

Auch *Nikola Tietze*⁷ beschäftigt sich mit Formen muslimischer Religiosität, die sie aber bei jungen Männern in schwierigen sozialen, ökonomischen und politischen Situationen in Deutschland und Frankreich untersucht. Dabei bezeichnet sie muslimische Religiosität in der Moderne als eine Religiosität im »Subjektivierungsmodus«. Tietze erläutert, dass Subjektivierung als Prozess zu verstehen ist, »in dessen Verlauf die Person einerseits Distanz zu den eigenen sozialen Erfahrungen findet und andererseits zwischen verschiedenen Handlungsprinzipien wählt oder diese miteinander kombiniert«. ⁸ Sie erläutert, dass bei den untersuchten Muslimen zunächst eine Identifikation mit der islamischen Tradition stattfindet. Diese muss aber rekonstruiert werden, um ihr in der biographischen und sozialen Situation des Individuums einen Sinn zu geben. So entsteht nach Tietze ein subjektives Verhältnis zur islamischen Tradition. Damit wird der Islam zu einem »Subjektivierungsfaktor« und theologische Inhalte werden subjektiv verändert oder neu hierarchisiert.⁹ In der Aneignung der islamischen Lebensweise wird diese also verändert, da sie auf die eigene Situation neu zugeschnitten wird.

Die oben genannten Studien zeigen, dass die Rekonstruktions- und Subjektivierungsleistungen, mittels derer sich junge Muslime den Islam und die islamische Tradition aneignen, als Ausdruck der Herausforderungen der Moderne verstanden werden können. Die Tatsache, dass auch andere religiöse Traditionen vor diesen Herausforderungen stehen, macht

6 Ebd. 133.

7 *Nikola Tietze*, *Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich*, Hamburg 2001.

8 Ebd. 7–8.

9 Ebd. 8.

die Studien über MuslimInnen anschlussfähig an Untersuchungen über diese Traditionen: Bochinger, Engelbrecht und Gebhardt beschreiben beispielsweise in ihrer Studie über den Zustand der religiösen Gegenwartskultur in Deutschland einen neuen Idealtyp zeitgenössischer Religiosität, den »spirituellen Wanderer«. ¹⁰ Auch sie sprechen von einer »Subjektivierung« des Religiösen. Spirituelle Wanderer rezipieren Elemente aus unterschiedlichen religiösen Symbolsystemen. Dogmatik und Orthodoxie der Religion lehnen sie ab. Daher verwenden die spirituellen Wanderer den Begriff »Spiritualität«, der den individuellen religiösen »eigenen Weg« bezeichnet. ¹¹

2. Säkularisierungs- und Individualisierungstendenzen schon bei Kindern

Bereits bei Kindern können die oben beschriebenen Individualisierungs- und Subjektivierungstendenzen beobachtet werden. So konnte die Autorin dieses Beitrags in einer qualitativen Studie mit muslimischen Kindern zeigen, dass Kinder bereits im Alter von ca. zehn Jahren individuelle, höchst heterogene Positionen aufweisen. ¹² Sie reichen von einem sehr persönlichen Bezug zu Gott über einen starken Bezug zur Tradition bis hin zu einer weitgehenden Distanz zu beiden Größen. Allerdings wird deutlich, dass diese verschiedenen Formen nicht in gleichem Maße an säkulare Welten anschlussfähig sind, was im Folgenden kurz dargestellt wird. Die leitende Forschungsfrage der genannten Untersuchung lautete: Welche handlungsorientierende Relevanz hat die Gottesbeziehung für muslimische Kinder? Im komparativen Vergleich ließen sich drei Typen von Gottesbezügen rekonstruieren. Diese Typen werden nachfolgend skizziert.

Typ A: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Personalisierung

Typ A spricht im Modus einer stark persönlich gefärbten Gottesbeziehung. Die Perspektive, aus der er Gott konstruiert, weist eine Nähe auf, die von Typ A in der biographischen Erfahrung verankert wird. Gott

10 Vgl. *Bochinger/Engelbrecht/Gebhardt*, Religion (s. Anm. 1).

11 Ebd. 38.

12 Vgl. *Fahimah Ulfat*, Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott: Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts, Paderborn 2017.

wird erlebt als ein Du, dessen Existenz nicht in Frage gestellt wird. Sozialweltliche, zwischenmenschliche und jenseitsbezogene Phänomene werden mit einem hohen Abstraktionsgrad zur Sprache gebracht, wobei Bezüge zu Gott hergestellt werden.¹³

Typ B: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Moralisierung und Traditionsorientierung

Die Perspektive, aus der Typ B Gott konstruiert, weist eine starke Tendenz zu Schwarz-Weiß-Dichotomisierungen auf. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder im Modus der Orientierung am sozial Erwarteten bzw. der Tradition sprechen, indem sie religiöse Normen mehr oder weniger unhinterfragt übernehmen. Dabei zeigt sich die Orientierung an der Tradition in einer moralisierenden, dichotomisierenden Gottesperspektive. Gott wird die Rolle des Erschaffers eines Lohn-Strafe-Systems zugewiesen, in dessen Rahmen der Mensch auf Gott durch religiöse Leistungen positiv einwirken kann.¹⁴

Typ C: Relationierung des Selbst zu immanenten Größen im Modus der Gottesferne

Bei diesem Typ existiert Gott lediglich als Element der sozialen Realität. Hier sprechen die Kinder in einem Modus, der losgelöst ist von jedem persönlichen Bezug. Ihr Orientierungsrahmen zeichnet sich durch eine ausschließliche Fokussierung auf zwischenmenschliche Interaktionen und Bezüge aus.¹⁵

Gesondert zu betonen ist bei Typ C, dass er im narrativen Teil des Interviews Gott oder den Bezug zu Gott von selbst zur Sprache bringt. Allein die methodische Vorsichtsmaßnahme, Gott und Religion im Erzählstimulus komplett unerwähnt zu lassen, ließ diesen Typ sichtbar werden. Hätte man Gott oder Religion erwähnt, hätte natürlich auch dieser Typ den Impuls aufgenommen. Er hätte also auch von Gott gesprochen und wäre als eigenständiger Typ überhaupt nicht zum Vorschein gekommen.

In der Untersuchung wird also deutlich, dass sich bei den Kindern bereits im Alter von ca. zehn Jahren synchrone, relativ stabil ausdifferenzierte, heterogene Typen von Gottesbezügen zeigen.

13 Vgl. ebd. 118.

14 Vgl. ebd. 118 f.

15 Vgl. ebd. 119 f.

Typ A belegt, dass es unter muslimisch erzogenen Kindern Persönlichkeiten gibt mit einer individuellen und mündigen Gottesbeziehung, die sie befähigt für ein Leben in religiösen und nicht-religiösen Welten, wie sie für unsere Gegenwart typisch sind. Diese Befunde werden gestützt von religionssoziologischen Untersuchungen mit muslimischen Jugendlichen wie die von *Yasemin Karakaşoğlu*¹⁶, sowie die bereits erwähnten von *Julia Gerlach* (2006), *Nicola Tietze* (2001), *Michael Tressat* (2011), u. a.

Typ B belegt, dass es unter muslimisch erzogenen Kindern Persönlichkeiten gibt mit einer durch Tradition dominierten Gottesbeziehung, die sie nicht befähigt für ein Leben in nicht-religiösen Welten. Im Anschluss an religionssoziologische Untersuchungen wie die bereits erwähnten kann davon ausgegangen werden, dass eine Gottesbeziehung, die nicht über eine formelhafte und moralische Religiosität hinaus geht und die sich auf das Merkmal der Zugehörigkeit zu einer bestimmten muslimischen Gemeinschaft reduziert, zu großen Schwierigkeiten führt, Religiosität in einer individualisierten und pluralen Gesellschaft konstruktiv zu leben.

Zuletzt wird durch Typ C deutlich, dass es auch muslimisch erzogene Kinder gibt mit einer fehlenden Gottesbeziehung und einer Distanz zur Tradition. Hier zeigt sich der religionsferne Mensch als eine Form der weltanschaulichen Entscheidung, die einen Bestandteil der innermuslimischen Pluralität darstellt, der von der islamischen Theologie konstruktiv zur Kenntnis genommen werden muss.

3. Bedeutung der Optionalität religiöser Bindung für die religiöse Bildung

Aus religionspädagogischer Perspektive sind die Haltungen, die sich bei den drei Typen zeigen, wie gesagt, nicht im selben Maße an ein Leben in einer ausdifferenzierten pluralen Gesellschaft anschlussfähig. *Harry Harun Behr* konstatiert, dass der Lehrende in der Lage sein muss, den Heranwachsenden zu einem »Zuwachs an religiöser Autonomie und

16 *Yasemin Karakaşoğlu-Aydın*, Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland, Frankfurt a. M. 2000.

persönlicher Verantwortung« zu führen.¹⁷ Deshalb ist es notwendig, dem traditionsorientierten Typ B Optionen zu bieten, seine jeweiligen Haltungen zu öffnen und zu so etwas wie einer persönlichen Gottesbeziehung weiterzuentwickeln, die anschlussfähig ist an die säkulare, moderne Welt. Sowohl bei Typ B als auch bei Typ C geht es überdies darum, Bedingungen der Möglichkeit einer Verlebendigung des Gottesglaubens zu schaffen.

Optionen der Verlebendigung des Gottesglaubens anzubieten meint in keiner Weise, dass die vielfältigen Gottesbezüge vereinheitlicht werden sollen und der Islamische Religionsunterricht den Zweck hätte, einheitlich glaubende fromme Musliminnen und Muslime hervorzubringen. Ganz im Gegenteil: Das Ziel des Islamischen Religionsunterrichts wie auch des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts ist die Förderung einer kritisch reflektierten Religiosität und religiösen Urteilsfähigkeit. Dennoch können und sollen in einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht auch Angebote gemacht werden, die den Schülerinnen und Schülern Optionen der religiösen Verortung anbieten, denn der Religionsunterricht soll »in konfessioneller Positivität und Gebundenheit zu erteilen« sein, also darauf abzielen, »die Schüler zur Ausübung, zum lebendigen Vollzug, zum Leben in ihrer Religion und aus ihrer Religion zu befähigen. Ein solcher Unterricht kann nicht neutral gegenüber dem jeweiligen religiösen und weltanschaulichen Bekenntnis sein. Er muss es vielmehr als richtig zugrunde legen und vermitteln. Er verlangt Identifikation«.¹⁸

Ein Gottesbezug ist eine höchst individuelle Haltung, die nicht pädagogisch vorherbestimmt oder didaktisch gestaltet werden kann. Die Herstellung der Möglichkeit der Verlebendigung einer Gottesbeziehung kann im Grunde durch diverse kognitive und affektive Reflexionsangebote eröffnet werden, die notwenige Aufgaben eines Islamischen Religionsunterrichts bilden.

Die erste dieser Aufgaben besteht darin, in die Vielfalt der religiösen Narrationen einzuführen und dadurch eine Öffnung des Wahrnehmungshorizonts für diese Vielfalt sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zu ermöglichen. Für den Typ B bedeutet das, dass ihm durch die Vielfalt

17 *Harry Harun Behr*, *Islamische Bildungslehre*, Garching 1998.

18 *Janbernd Oebbecke*, *Das Grundgesetz und der Religionsunterricht*, in: *Bülent Ucar/Martina Blasberg-Kuhnke/Arnulf von Scheliha* (Hg.), *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*, Göttingen 2010, 56–57.

der Gottesnarrative die Möglichkeit angeboten werden soll, eine reichere Gottesbeziehung aufzubauen, die über eine schwarz-weiß-dichotomisierende, moralisch-rigide Religiosität hinausführt.

Die zweite Aufgabe des Islamischen Religionsunterrichts besteht darin, den unreflektierten Glauben, der durch Enkulturation auf der individuellen Ebene entstanden ist, durch einen narrativen und rationalen Zugang zum Glauben zu ergänzen und entsprechende Formen der Versprachlichung anzubieten. Es geht also darum, religiöse Literalität bzw. religiöse Narrativität zu fördern. Das bedeutet, dass allen Typen die Möglichkeit angeboten wird, sich in ihrer religiösen Narrativität reflektiert weiterzuentwickeln und auf diese Weise sowohl an religiöse Welten als auch an die säkulare Welt und die Moderne anknüpfen zu können.

Die dritte Aufgabe des Islamischen Religionsunterrichts besteht darin, Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, über Religion im Spannungsfeld zwischen der Welt und Gott bzw. zwischen ihrem eigenen Glauben und den Überzeugungen ihrer unterschiedlichen sozialen Umwelten zu sprechen. Das heißt, dass die Differenz, die *Bernhard Dressler* zwischen »religiösem Reden« und »über Religion reden« vornimmt, im Religionsunterricht bewusst gemacht und bewusst gehalten werden soll. Das bedeutet, dass allen drei Typen die Möglichkeit geboten wird, zu verstehen, dass man die Welt in höchst unterschiedlichen Weisen »lesen« kann.

Zuletzt ist es die Aufgabe des Islamischen Religionsunterrichts, nicht-religiöse Muslime in einer Weise theoretisch und praktisch einzubeziehen, die ihnen aus der Religionsperspektive heraus positiv begegnet, nicht in moralisierender, ausschließender Art und Weise, sondern etwa durch Angebote von Gespräch und Narration. Dieser Punkt stellt sowohl für die praktischen als auch für die theoretischen islamisch-theologischen Fächer eine große Herausforderung dar, denn der religionsferne muslimische Mensch ist ein Typ, der in den häufigsten Fällen nicht im Blick der Lehrkraft ist und auch theologisch nicht gedacht wird.

Das nicht-religiöse oder gar religionsferne muslimische Gegenüber allgemein sollte als jemand wahrgenommen werden, der etwas zu sagen hat. Denn auch er ist ein Produkt und ein Teil der muslimischen Gemeinschaft. Er fordert sowohl die theoretischen als auch die praktischen Fächer der Islamischen Theologie auf, die Vielschichtigkeit der religiösen und religionsfernen Bindungen als ein positives Zeichen der Vielfalt wahrzunehmen, die vielfältigen Lebenswirklichkeiten der MuslimInnen in Deutschland ernst zu nehmen und ihnen theologisch und bildungstheoretisch in einer wertschätzenden Weise zu begegnen.