

II.3 Religionsunterricht in muslimischer Perspektive

Fahimah Ulfat

Der islamische Religionsunterricht, der seit 1999 als Modell- oder Schulversuch in einigen Bundesländern eingeführt wurde, ist im Begriff, sich als reguläres Fach zu etablieren. In diesem Entwicklungsprozess findet eine stete Auseinandersetzung mit grundlegenden religionsdidaktischen Fragen statt. Im folgenden Beitrag wird das Selbstverständnis des Fachs skizziert. Zunächst wird deutlich, dass aufgrund der komplexen Frage nach dem Ansprechpartner für den Staat nur Hessen und Niedersachsen einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG anbieten. Die Ziele des islamischen Religionsunterrichts orientieren sich an der Selbstwerdung des Menschen im Sinne der Entwicklung eines eigenen, begründeten und verantwortbaren Standpunktes in Bezug auf Weltanschauungs- und Glaubensfragen. Beispielhaft wird dargestellt, dass für die Entwicklung einer eigenen Position der Erwerb einer Ambiguitätstoleranz unabdingbar ist. Ein solcher subjektorientierter Religionsunterricht schlägt sich in didaktischen Grundprinzipien nieder, die sich beispielsweise an dem Konzept des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen sowie an der Entwicklung einer narrativen Kompetenz genauer darstellen lassen.

1 Ausgangslage

Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts und die Entwicklung sowie Akademisierung der Islamischen Religionspädagogik ist in Deutschland mit der Migrationsgeschichte verwoben, insbesondere mit der Anwerbung von Gastarbeitern, in erster Linie aus der Türkei, die 1961 einsetzte. Ab 1973 holten viele Gastarbeiter ihre Familien nach. Die kulturelle und religiöse Unterweisung der muslimischen Kinder wurde erst ab 1977 durch den muttersprachlichen und landeskundlichen Ergänzungsunterricht gewährleistet, der von Lehrkräften aus den Herkunftsländern auf der Grundlage der Heimatlehrpläne unterrichtet wurde (vgl. Engin 2015: 369). Man ging davon aus, dass diese sogenannten Wanderarbeitnehmer nach einer bestimmten Zeit in ihre Länder zurückkehren würden. Als sich diese Annahme nicht bestätigte und unter dem Druck der Tatsache, dass die zugewanderten Musliminnen und Muslime ein Teil der Gesellschaft wurden und blieben, stellte sich die dringende Frage nach dem Aufbau einer religionspädagogischen Infrastruktur (ebd.).

Nordrhein-Westfalen führte 1999 als erstes Bundesland den Schulversuch *Islamkunde in deutscher Sprache* ein. Er wurde religionskundlich konzipiert, das heißt, die Bil-

ungspläne lagen in der Verantwortung des Landes Nordrhein-Westfalen. Erste Professuren für Islamische Religionspädagogik wurden seit Anfang der 2000er Jahre an verschiedenen Universitäten und Hochschulen eingerichtet. Da die Einführung der religiösen Unterweisung für muslimische Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Hindernisse stieß, nahm sich die Deutsche Islam Konferenz (DIK) ab 2008 dieser Thematik an und rief Ansprechgremien für die Lehr- und Bildungspläne des Faches islamischer Religionsunterricht ins Leben. Im Rahmen dieser Entwicklung wurden Erweiterungs- bzw. Ergänzungsstudiengänge an deutschen Hochschulen implementiert, um Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht zu qualifizieren (vgl. Engin 2015).

Laut den jüngsten Zahlen des Mediendienstes Integration nahmen im Jahr 2018 über 54.000 Schülerinnen und Schüler bundesweit an einer der vier im Folgenden skizzierten Formen von islamischem Religionsunterricht teil (vgl. Mediendienst Integration 2018: 3):

Die erste Variante ist der *bekennnisorientierte Religionsunterricht* in Zusammenarbeit mit und in Verantwortung von muslimischen Verbänden. Nur Hessen und Niedersachsen bieten diese Form des bekenntnisgebundenen Unterrichts gemäß Art. 7 Abs. 3 GG an. Bis zum Schuljahr 2019/20 wurden in Hessen in Kooperation mit der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion (DITIB) und der Ahmadiyya Gemeinde zwei schulorganisatorisch und rechtlich getrennte Religionsunterrichte angeboten mit jeweils eigenständigen Kerncurricula. Ab dem Schuljahr 2020/21 wird der bekenntnisorientierte islamische Religionsunterricht in Kooperation mit DITIB Hessen aufgrund von Zweifeln an der hinreichenden Unabhängigkeit der DITIB gegenüber politischen Einflussnahmen durch den türkischen Staat ausgesetzt. Nach dem Aussetzen der Kooperation wird religionskundlicher Islamunterricht angeboten. Die Kooperation mit der Ahmadiyya Gemeinde bleibt davon unberührt. In Niedersachsen sind die Verbände DITIB Nord und die Schura Niedersachsen anerkannt. In Berlin gilt eine Ausnahmeregelung, die sogenannte *Bremer Klausel* (Art. 141 GG). Der bekenntnisgebundene Religionsunterricht ist dort kein ordentliches Lehrfach, sondern wird an öffentlichen Schulen von den Religionsgemeinschaften in ihrer alleinigen Verantwortung angeboten (→ V.1). Die Islamische Föderation Berlin ist in Berlin als Religionsgemeinschaft anerkannt und erteilt seit 2011 an Berliner Schulen den Religionsunterricht.

In Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und im Saarland wird *islamischer Religionsunterricht als Modellprojekt* angeboten, wobei muslimische Verbände unterschiedlich involviert sind (vgl. Mediendienst Integration 2018: 4). Trotz seiner Bezeichnung als Modellprojekt wird in NRW seit Dezember 2011 islamischer Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach angeboten. Der bisherige Beirat, der dazu beitragen sollte, gemäß dem Grundgesetz den islamischen Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen, wurde 2019 durch eine Kommission aus Vertreterinnen und Vertretern muslimischer Verbände ersetzt. Damit sind nicht nur die Vertreterinnen und Vertreter von DITIB, Islamrat, Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) und Zentralrat Ansprechpartner für den Staat, sondern auch Vertreterinnen und Vertreter anderer muslimischer Organisationen. Auch in Baden-Württemberg ist das Modellprojekt de facto ein ordentliches Lehrfach. Die Landesregierung hat sich im Jahr 2019 mit zwei

muslimischen Verbänden – Landesverband der Islamischen Kulturzentren Baden-Württemberg (LVIKZ) und Islamische Glaubensgemeinschaft der Bosniaken (IGBD) – verständigt, dass der islamische Religionsunterricht sunnitischer Prägung zukünftig von einer Stiftung des öffentlichen Rechts organisiert werden wird. Diese Stiftung wurde durch das Land eingerichtet und tritt an die Stelle der derzeit nicht vorhandenen anerkannten Religionsgemeinschaft als Trägerin des Religionsunterrichts. Sie stellt eine Zwischenlösung für zunächst fünf Schuljahre dar.

Eine weitere Variante ist die *islamische Religionskunde in staatlicher Verantwortung*, die in Bayern und Schleswig-Holstein angeboten wird. Der Modellversuch in Bayern läuft seit 2009 und sollte 2019 auslaufen. Jedoch hat der Ministerrat eine zweijährige Verlängerung beschlossen. Im Anschluss an diese zwei Jahre ist ein Islamunterricht als Wahlpflichtfach geplant, allerdings weiterhin kein bekenntnisgebundener Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes.

In Hamburg und Bremen wird ein Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler angeboten (→ V.1). In Hamburg wird dieser Religionsunterricht von der evangelischen Nordkirche verantwortet. Zurzeit wird ein gemeinsam verantworteter dialogischer Religionsunterricht erprobt. Beteiligt sind die evangelische Nordkirche, DITIB, Schura-Hamburg, VIKZ, die alevitische Gemeinde Deutschland und die Jüdische Gemeinde Hamburg. In Bremen wird der Religionsunterricht in staatlicher Verantwortung angeboten.

In den fünf Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen wird kein Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler angeboten.

Folgende Tabelle zeigt die Teilnahmezahlen der Schülerinnen und Schüler am islamischen Religionsunterricht sowie die Zahl der Schulen mit islamischem Religionsunterricht in den verschiedenen Bundesländern im Überblick:

Tab.: Teilnehmende Schülerinnen und Schüler am islamischen Religionsunterricht und Schulen, die islamischen Religionsunterricht anbieten. Stand 2018 (Mediendienst Integration 2018: 6)

Bundesländer	Schüler im islamischen Religionsunterricht	Schulen mit islamischem Religionsunterricht
Baden-Württemberg	6.092	93
Bayern	14.000	350
Berlin	5.401	33
Hessen	3.349	69
Niedersachsen	3.075	62
Nordrhein-Westfalen	19.400	234
Rheinland-Pfalz	1.790	19
Saarland	160	4
Schleswig-Holstein	1.407	18
Total	54.674	882

2 Ziele des islamischen Religionsunterrichts

Islamischer Religionsunterricht ist ein Angebot der Schule und muss den pädagogischen und fachlichen Maßstäben gerecht werden, die an den allgemeinen Unterricht gestellt werden. Somit muss er auch bildungstheoretisch begründet sein. Religiöse Bildung dient aus islamisch-anthropologischer Perspektive der Selbstwerdung und Kultivierung des Menschen (vgl. Ulfat 2019). In diesem Sinne ist eine wesentliche Zielkategorie religiöser Bildung die Entwicklung einer eigenen, begründeten und verantwortbaren Position in Bezug auf Weltanschauungs- und Glaubensfragen, um im gesellschaftlichen Diskurs sprach-, dialog- und auskunftsfähig zu werden (vgl. Behr 2008). Voraussetzung für die Entwicklung eines begründeten Standpunkts zu theologischen Grundfragen und Glaubensfragen ist eine Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie

- die Bildung einer Urteilskraft (die Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, zu entscheiden, *ob* und *was* sie glauben und *wer* sie sein möchten),
- die selbstbestimmte Findung und Begründung der eigenen Sichtweise,
- die kritische Reflexion der eigenen religiösen und weltanschaulichen Konstruktionen und der Konstruktionen der Weltanschauungen und Religion(en) anderer.

Der islamische Religionsunterricht ist für eine heterogen zusammengesetzte Schülerschaft (religiöse, nicht-religiöse, religionsferne, suchende, interessierte usw. Schülerinnen und Schüler) gedacht. Religiöse Bildung kann in einer pluralen und hoch ausdifferenzierten Gesellschaft nicht uniform verlaufen und ist kein isolierter Vorgang. Vielmehr müssen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, sich mit den religiösen und weltanschaulichen Konstruktionen, Positionen und Traditionen von Andersdenkenden oder religiös Anderen auseinanderzusetzen, sowohl intrareligiös als auch interreligiös und interweltanschaulich.

Demnach ist ein Bildungsziel, das heute mehr denn je gefragt ist, die Ambiguitätstoleranz (vgl. Bauer 2011). Mit diesem Begriff beschreibt Thomas Bauer die Fähigkeit »gleichzeitig unterschiedliche Deutungen eines Phänomens« zu akzeptieren, »wobei keine dieser Deutungen ausschließliche Geltung beanspruchen kann« (ebd.: 27). Er zeigt auf, dass muslimisch geprägte Kulturen in der klassischen Zeit des Islam (1171–1517) von dieser Ambiguitätstoleranz geprägt waren. Die Existenz verschiedener Koranlesarten, die Vielfalt der Auslegungsmöglichkeiten, die Meinungsverschiedenheiten der Gelehrten und die Existenz säkularer und religiöser Politikdiskurse nebeneinander wurden als Bereicherung angesehen (vgl. ebd.: 15f.). Allerdings lässt sich »in islamischen Kulturen während der letzten Jahrhunderte eine Veränderung von einer relativ hohen Toleranz hin zu einer bisweilen extremen Intoleranz gegenüber allen Phänomenen von Vieldeutigkeit und Pluralität beobachten« (ebd.: 14f.).

Für den islamischen Religionsunterricht ist neben den oben genannten Zielen ein wesentliches Bildungsziel die Erkenntnis, dass »der moderne Islam [...] wesentlich vom Prozess der Kolonialisierung geprägt wurde« (Griffel 2018: 93). Eine kritische Debatte über den Kolonialismus ist daher eine notwendige Voraussetzung für ein Bildungsziel, das die in der Tradition der muslimischen Schülerinnen und Schü-

ler verwurzelte Ambiguitätstoleranz verlebendigen und stärken will. Diese Fähigkeit ist eine unerlässliche Voraussetzung dafür, fundamentalistischen und radikalen Einstellungen und Haltungen entgegenzuwirken und ein friedliches Zusammenleben in einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft zu fördern.

3 Didaktische Grundprinzipien

Da die Islamische Religionspädagogik in Deutschland nicht auf eine so lange Tradition zurückblickt wie die der christlichen Konfessionen, orientiert sie sich an aktuellen didaktischen Ansätzen und Konzeptionen, die in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik der aktuelle wissenschaftliche Stand bezüglich eines subjektorientierten Religionsunterrichts sind, wie beispielsweise die performative Didaktik → (VII.3), die konstruktivistische Didaktik (→ VII.4) oder das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen (→ VII.2).

Der Umgang mit solchen Konzepten führt zu vielfältigen Fragen und Überlegungen, die am Beispiel des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen kurz dargestellt werden sollen. Eine zentrale Dimension der Kindertheologie, die Theologie von Kindern, wirft hochbrisante Fragen auf, wenn sie im islamisch-theologischen Kontext gedacht wird. Dabei ist mit der kritischen Rückfrage zu rechnen, ob das Theologisieren von Kindern aus islamisch-theologischer Perspektive überhaupt eine Berechtigung hat (vgl. dazu zum Beispiel die Kritik von Yavuzcan 2010).

Auf der Grundlage empirischer Ergebnisse kann bestätigt werden, dass muslimische Kinder »theologisch und philosophisch kompetente und produktive Subjekte« (Szagun/Fiedler 2009: 458f.) sind und dass gerade eine reflektierte Auseinandersetzung mit der muslimischen Tradition und die Ausbildung exegetischer Kompetenzen die Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler als religiöse Subjekte ermöglichen und fördern kann. So lässt sich beispielsweise zeigen, dass das Erkennen, Deuten und Diskutieren der Vielfalt muslimischer Gottesnarrative bei den Schülerinnen und Schülern zu einer Beweglichkeit im Denken, zur Kompetenz des Perspektivenwechsels und zur Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts führt (vgl. Ulfat 2017a). Eine Kindertheologie, in der die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, die Vielfalt der Gottesnarrative, die sich im Laufe der muslimischen Geistesgeschichte entwickelt haben, mit ihren eigenen Gottesnarrativen in Verbindung zu bringen und zu reflektieren, fördert einen »Zuwachs an Autonomie und persönlicher Verantwortung« (Behr 1998: 201).

Hier beginnt das »selbstreflexive Denken über religiöses Denken«, wie es Friedrich Schweitzer fordert (Schweitzer 2003: 10). Dieses selbstreflexive Denken versetzt die Schülerinnen und Schüler in die Lage, enggeführte religiöse Narrative aufzubrechen und eine »persönliche Gangart« (Behr 2014: 29) in der Religion zu finden, die es ihnen ermöglicht, sich sowohl in religiösen als auch in nicht-religiösen Welten zu beheimaten und somit pluralitätsfähig zu werden. Im muslimisch-religionspädagogischen Kontext kann die Theologie von Kindern als neuer und vielleicht auch provokativer Ansatz verstanden werden, Kinder und Theologie miteinander ins Ge-

spräch zu bringen (vgl. Ulfat 2017b). Lernende und ihre eigenen Deutungen ernst zu nehmen ist Voraussetzung für die Entwicklung eines begründeten Standpunkts zu theologischen Fragen und Glaubensfragen.

Ein weiteres didaktisches Prinzip, in dem ebenfalls die Subjektorientierung im Vordergrund steht, kann als die Entwicklung narrativer Kompetenz bezeichnet werden (vgl. Ulfat 2020). Dabei geht es um die Förderung der Fähigkeit, die religiösen Narrative, die sich im Laufe der islamischen Geistesgeschichte entwickelt haben, in ihrer Deutungsvielfalt zu erkennen, zu analysieren und zu diskutieren. In diesem Zusammenhang ist auch wichtig, den Schülerinnen und Schülern einen Blick in den außerordentlichen Freiraum zu öffnen, den der Koran bietet, um auf seinem Boden verschiedene Narrative zu entwickeln.

Die große Herausforderung besteht in der Tendenz vieler Schülerinnen und Schüler, das Narrativ, das sie kennen, als überhistorische Wahrheit zu verabsolutieren, und in ihrer mangelnden Fähigkeit, den narrativen Charakter ihrer eigenen religiösen Vorstellungen zu erkennen, geschweige denn ihn kritisch zu reflektieren. Aus diesem Grund ist die Fähigkeit, mit der Vielfalt der Narrative konstruktiv umzugehen, für eine Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts und der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel von entscheidender Bedeutung. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (→ VII.8) ist eine unerlässliche Voraussetzung religiöser Bildungsprozesse (vgl. Dressler 2007: 135; Ulfat 2017a: 297–303).

Die vorgestellten didaktischen Prinzipien gehen im Einklang mit der konstruktivistischen Didaktik davon aus, dass Kinder und Jugendliche »produktiv Realität verarbeitende Subjekte« sind (Hurrelmann/Quenzel ¹³2016: 94), die zu eigenständigen Deutungen und individuellen Konstruktionen von Wirklichkeit gelangen.

4 Verhältnis zur eigenen Religionsgemeinschaft

Da unter Musliminnen und Muslimen die formelle Einzelmitgliedschaft wie bei den christlichen Kirchen unüblich ist, ist es schwierig festzustellen, wie viele Musliminnen und Muslime durch die Verbände und religiösen Gemeinden in Deutschland vertreten werden. Mathias Rohe geht davon aus, dass die großen, überwiegend sunnitisch geprägten Verbände DITIB, Islamrat, VIKZ und Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD) nur 15–20% der Musliminnen und Muslime repräsentieren (vgl. Rohe 2018: 158). Allerdings werden diese Verbände von nicht wenigen Musliminnen und Muslimen als »konservativ« und »nationalistisch« betrachtet. Das hat aber auch eine Dynamik innerhalb dieser Vereinigungen angestoßen, die sich nun zunehmend darum bemühen, sich von »Migrantenorganisationen« zu »deutschen religiösen Organisationen« zu entwickeln (ebd.: 159).

Darüber hinaus haben sich in Deutschland in den letzten Jahren verschiedene muslimische Gruppierungen formiert, die sich als »liberal«, »säkular«, »humanistisch« oder »aufgeklärt« bezeichnen. Ihr Anliegen ist ein »modernes Verständnis« des Islam. Dabei spielen u. a. die Themen Trennung von Staat und Religion, Haltung zu anderen Weltanschauungen und Religionen, Gender, Sexualität etc. eine Rolle. Beispielsweise will der Liberal-Islamische Bund (LIB), der 2010 gegründet wurde, »die mehrheitlich liberalen

Positionen des in Europa vorherrschenden Islamverständnisses« vertreten (LIB 2010). Zu seinen Zielen gehören u. a. die Auslegung religiöser Schriften unter Berücksichtigung historischer und sozialer Kontexte, eine »umfassende Geschlechtergerechtigkeit sowie deren pädagogische und theologische Umsetzung« und »die Einführung eines flächendeckenden islamischen Religionsunterrichts in deutscher Sprache an öffentlichen Schulen« (ebd.). Allerdings fungieren die neuen Organisationen noch nicht wie einige der deutschlandweit agierenden bereits bekannten Organisationen als Ansprechpartner für den Staat mit Blick auf den islamischen Religionsunterricht. Möglicherweise wird sich dies durch das Kommissionsmodell in Nordrhein-Westfalen ändern.

Im Verlauf der letzten Jahre ist bezüglich des islamischen Religionsunterrichts vieles in Bewegung geraten. Die Etablierung der Islamischen Religionspädagogik und anderer muslimisch-theologischer Disziplinen in der deutschen Hochschullandschaft ist eine entscheidende Entwicklung sowohl für die Einrichtung islamischen Religionsunterrichts als flächendeckendes ordentliches Lehrfach in Deutschland als auch für die Beheimatung der Musliminnen und Muslime in Deutschland. Freilich benötigt es für jeden einzelnen Schritt sowohl innermuslimisch als auch in den gesamtdeutschen Diskursen fortdauernde, zum Teil heftig geführte Debatten, die noch keineswegs abgeschlossen sind. So gesehen wird auch die Zukunft des islamischen Religionsunterrichts weiter bewegt bleiben.

Weiterführende Literaturhinweise

- Sarikaya Yaşar/Bäumer Franz-Josef (2017) (Hg.), Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext, Münster.
- Sejdini Zekirija (2016) (Hg.), Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa, Bielefeld.
- Ulfat Fahimah/Ghandour Ali (2020) (Hg.), Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit verschiedenen Themen im Islamischen Religionsunterricht, Wiesbaden.