

Wolf D. Ahmed Aries

## **Kritischer Blick auf den islamischen Religionsunterricht**

Der Rückblick auf den seit dreißig Jahren laufenden Diskurs zum islamischen Religionsunterricht in Deutschland lässt sich am ehesten als ein Lernprozess beschreiben, der gänzlich ungesteuert und allzu häufig nur widerwillig vorangetrieben worden ist.

Er begann 1979 mit einem Gespräch zwischen einem Vertreter des Islam Archives, der zugleich Repräsentant des Islamischen Weltkongresses war, im nordrhein-westfälischen Kultusministerium. Danach beauftragte die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen ihr Landesinstitut für Schule und Weiterbildung mit der Entwicklung eines Curriculums, das später als Soester Modell gehandelt wurde. In Absprache mit der obersten Religionsbehörde in Ankara entwickelt, entstanden Lehrplan und Unterrichtseinheiten, die eher dem entsprachen, was man eine Islamkunde nennen sollte denn einen Religionsunterricht. Es stieß in der Praxis auf ebenso viel Zustimmung wie auf Ablehnung mancher Eltern und Moschee-Vereine sowie aller islamischen Verbände.

Die bayrische Landesregierung entschied sich indessen für eine Kooperation mit Ankara, indem sie Lehrer aus der Türkei in ihren Schuldienst übernahm, die de facto das türkische Curriculum einsetzten. Diese 1986 getroffene Vereinbarung läuft im kommenden Schuljahr 2009/2010 aus.

In anderen Bundesländern integrierte man den islamischen Aspekt in den muttersprachlichen Unterricht.

Im Laufe der Jahre kamen so genannte Schulversuche aller Art hinzu.

Da keines der Bundesländer auf in Deutschland ausgebildete Lehrer zurückgreifen konnte und man zudem vor den Kosten zurückscheute, beauftragten die Kultusverwaltungen schon in ihren Diensten stehende türkische Lehrer damit, von denen die Mehrheit dem Kemalismus verhaftet waren bzw.

sich ihm verpflichtet fühlten. Dies geschah vor dem Hintergrund der geistigen Auseinandersetzung des Ost-West-Konfliktes, in dem niemand an Irritationen mit der Türkei interessiert war.

Die Mehrheit der türkischen und manch anderer Muslime kamen und standen zudem im Widerstand gegen die teilweise nicht religiösen Regime ihrer Ursprungsregionen. In Analogie zum Phänomen der „Bekennenden Kirche“ ließe sich von einem „Bekennenden Volksislam“ sprechen. Daher genossen sie geradezu das hier zu Lande geltende Menschenrecht der Religionsfreiheit.

Als schließlich aus den Moschee-Vereinen heraus Verbände entstanden bzw. türkische Organisationen ihre Auslandsvertretungen gemäß deutschem Vereinsrecht aufgebaut hatten, beantragten diese nicht nur die Anerkennung als Körperschaften des öffentlichen Rechtes, sondern verlangten auch den Religionsunterricht für sich, d.h. sie boten den Kultusverwaltungen an, die Lehrerlücke mit selbst ausgebildeten Personal zu füllen. Beides wurde nicht angenommen.

Nach der Gründung der Dachverbände Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (1986) und des Zentralrats der Muslime in Deutschland (1994) versuchten beide Verbände in einer gemeinsamen Kommission einen Ansatz zu finden, was jedoch nicht gelang, weil der vom Zentralrat entwickelte Lehrplan für die Grundschule auf den Widerstand der Lehrerinnen der weiterführenden Schulen stieß. Zudem erarbeiteten die Lehrerinnen um Rabeya Müller eigene Unterrichtsentwürfe, die die Anerkennung der Fachwissenschaftler fanden.

Schließlich entschlossen sich beide Verbände, den Klageweg einzuschlagen und den Münsteraner Professor für öffentliches Recht, Janbernd Oebbeke, mit ihrer Vertretung zu beauftragen. Am Ende stand eine Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichtes, das den gesamten Vorgang an die zuständige Instanz in Münster zurück überwies, wo der Vorgang nun ruht. Allerdings klärten die Richter einige Fragen gleich dem Problem der Religionsgemeinschaft. Im Hintergrund steht der politische Unwille zu einer Entscheidung, die trotz des kürzlich gegründeten Kooperationsrates der Muslime nicht einfacher geworden ist, denn eines seiner Mitglieder ist der Moscheeverband der DITIB, der de facto eine Auslandsbehörde der Türkischen Republik ist. Seine vereinsrechtliche Selbstständigkeit ist rein formaler Natur.

Parallel zum Prozessweg veränderte sich im juristischen Diskurs der bis dahin eindeutig Begriff des 'Staatskirchenrechtes' zum 'Religionsverfassungsrecht', um so die Kirchenlosigkeit nicht nur der Muslime, sondern auch anderer nicht christlicher Glaubensgemeinschaften erfassen zu können.

Angesichts dieser Situation, in die die Lage in den Schulen der Ballungsgebiete einfluss, wo die nichtchristlichen Schüler zunehmend die Klassenmehrheiten bildeten, gingen Bundesländer gleich Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen dazu über Modellversuche einzurichten, die sie mit den

Muslimen in ihren Bundesländern diskutierten. Es entstanden so genannte Runde Tische.

Nach mehreren Vorgesprächen traf im Mai 2002 die Düsseldorfer Landesregierung mit der Universität Münster eine Zielvereinbarung, ein Zentrum für Interreligiöse Studien zu gründen, in dessen Rahmen ein Lehrstuhl für die „Religion des Islam“ eingerichtet werden sollte, der die Fortbildung jener Lehrer übernehmen sollte, die im Modellversuchen unterrichten würden.

An der Universität Nürnberg-Erlangen erkämpfte Professor Lähnemann im Rahmen seiner religionspädagogischen Bemühungen einen entsprechenden religionspädagogischen Lehrstuhl. Sein religionspädagogisches Modell floss in den in diesem Jahr anlaufenden gesamt bayrischen Schulversuch ein.

Beide Lehrstühle wurden mit deutschen Muslimen besetzt, was nicht auf die ungeteilte Zustimmung aller Moschee-Vereine und Verbände stieß.

Die türkische Regierung reagierte, indem sie in Hessen an der Frankfurter Universität im Rahmen der evangelischen Theologie einen Stiftungslehrstuhl einrichtete und diesen mit einem Vertreter der akademisch renommierten Fakultät der Universität Ankara besetzte, der jedoch kein Religionspädagoge war, sondern aus der hermeneutischen Koran-Forschung kam.

Damit standen alle Lehrstühle vor der Aufgabe, das Wissen, welches an islamischen Fakultäten von mindesten acht verschiedenen Fachwissenschaften vermittelt wird, im Angebot eines einzelnen Lehrstuhles zu bündeln.

In Hamburg schuf man unter der Führung eines Gesprächskreises aller Hamburger Religionsgemeinschaften einen „Religionsunterricht für alle“, der jedoch außerhalb des Landes auf keinerlei Gegenliebe stieß.

Die deutsche Sektion der World Islamic Call Society versuchte durch Fachtagungen zur inhaltlichen Klärung zum Beispiel der Bildungsfrage beizutragen. Obwohl wesentliche Vertreter der Ministerien, der Fachwissenschaften und der Moschee-Vereine beteiligt waren, gelang kein wesentlicher Fortschritt. Ähnlich erging es den zahlreichen Akademien in Deutschland. Nichtsdestotrotz trugen alle die Diskussionen zum Lernprozess selber bei.

Schließlich fanden in Niedersachsen Moschee-Vereine zu einer Schura zusammen, deren Repräsentanten das Gespräch mit der Landesregierung aufnahmen. Der Ministerpräsident selber engagierte sich. So baute die Kultusverwaltung im Gespräch mit den Muslimen einen Schulversuch auf, der wissenschaftlich begleitet wurde. Im Rahmen dieser Arbeiten vermochte die

Landesregierung einen religionspädagogischen Lehrstuhl an der Universität Osnabrück zu errichten, an dem die für den Schulversuch erforderliche Weiterbildung der Lehrer etabliert wurde. Mit Bülent Ucar wurde zum ersten Male ein türkischstämmiger Gelehrter berufen.

Dieser sicherlich grobe Überblick vernachlässigte die inhaltlich sich kaum unterscheidenden Entwicklung in anderen Bundesländern wie z.B. Baden-Württemberg.

Mancher Beteiligte in den Ministerien bzw. Parlamenten versuchte auch auf Reisen in das europäische Ausland gleich Österreich herauszufinden, was man von übernehmen könnte. Es war wenig.

Mit Recht wies Oebbecke im Konsens mit anderen Verfassungsrechtlern darauf hin, daß all diese Anstrengungen unterhalb der Verfassungsschwelle blieben. Wobei den Muslimen zu sagen war, daß der Diskurs um den Religionsunterricht nicht Artikel 1 und 4 (1) des Grundgesetzes oder die etwa Frage der „Anerkennung des Islames“ berührte und berührt, sondern es ging und geht um die Umsetzung des Artikels 7(3) sowie um die „analoge“ Anwendung der Artikel 140 Weimarer Reichsverfassung (WRV).

Unabhängig von diesem Diskurs entfaltete sich die Fachdiskussion um die Religionspädagogik, die Lehrpläne, die Schule, die Lehreraus- und die Weiterbildung der bereits Unterrichtenden. Schmerzlich wurden Schulbücher und eine eigenständige islamische Religionsdidaktik vermisst.

Gleichzeitig wurde der Lehrplan des Zentralrates zum historischen Relikt und die Stundenentwürfe einschließlich der theoretischen Ansätze einer qur'anischen Didaktik des Kölner Institutes für Pädagogik und Didaktik marginalisiert.

In das Zentrum des Diskurses trat nun die Auseinandersetzung mit den schulgesetzlichen und landesverfassungsrechtlichen Vorgaben der Bundesländer, d.h. u. a. der Forderung in der Schule nichts Anderes zu Lehren als das, was lehr- und lernbar ist, womit jeglicher „Gebetsunterricht“ entfiel. Er würde daher künftig zur alleinigen Aufgabe der Moschee. So wie es mit dem Firmungs- und Konfirmanden-Unterricht der Kirchen nach der Einführung des Religionsunterrichtes in Preußen geschehen war.

Der Staat garantierte nur noch die organisatorische Sicherung des Unterrichtes, während die Religionsgemeinschaften die Inhalte definierten. Diese häufig verwandte Formulierung verdeckt die Tatsache, daß die Lehrpläne im Rahmen von Lehrplankommissionen erstellt werden, in die die Kirchen ihre Vertreter entsenden. Die Kultusverwaltungen achten darauf, daß die Lehrinhalte den staatlich vorgegebenen Zielvorgaben nicht entgegenstehen, was bei den Großkirchen bisher wohl kaum größere inhaltliche Probleme aufgeworfen hat. Beide Seiten standen im Nachkriegsdeutschland unter den Herausforderungen

der Bewältigung der geistesgeschichtlichen Katastrophen des zwanzigsten Jahrhunderts. Diese Geistesgeschichte wurde und wird von den muslimischen Eltern und ihren Schülern nicht geteilt. Der Kemalismus entsprach trotz seiner Religionspolitik nicht dem Nationalsozialismus und seiner Kirchenpolitik ... Ganz zu schweigen von dessen Rassenideologie.

So standen und stehen sich in der Schule die Konstruktionen zweier verschiedener Gedächtnisse gegenüber bzw. nebeneinander.

Die deutsche Gesellschaft fordert deswegen von ihren künftigen Bürgerinnen und Bürgern Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstständigkeit und die Fähigkeit mit ihrer gesellschaftlichen Pluralität umgehen zu können. Nun gibt es bis heute keine Antwort auf die Frage, was dies im Kontext islamischer Religionspädagogik heißen könnte und welche Konsequenzen z. B. die Forderung nach Mündigkeit in den Traditionen islamischen Denkens haben wird. Wenn man auf die Stundenentwürfe und das erste Unterrichtsbuch „Saphir“ schaut, dann muss man feststellen, daß hier wie in den Kölner Stundenentwürfen entgegen den Traditionen nicht die Orthopraxie, **das Tun**, im Mittelpunkt steht, sondern der Text des ehrwürdigen Korans. So wie seit Luther die Bibel im Zentrum des evangelischen Unterrichtes steht. **Es geht also nicht um die Hermeneutik der Tat, sondern um die Hermeneutik des Textes.**

- Für den Gläubigen steht sein Handeln und Denken im Kontext
- seiner khalifatischen Existenz,
  - seiner eschatologischen Verantwortung,
  - seines regionalen Umfeldes,
  - die sich bei schlichten Persönlichkeiten auf die Dimension von Haram und Halal beschränkt.
  -

Die muslimischen Diskurse gingen und gehen von der Wahrheit des Geoffenbarten aus, so dass die Suche nach Wissen, zu der der ehrwürdige Text den Gläubigen verpflichtet, stets die schon vorhandenen Wahrheiten bestätigen konnte. Muslime bestätigen Seine Wahrheit. Was bedeutet an dieser Stelle „Mündigkeit“ oder Kritikfähigkeit und die Verpflichtung zur „Aufklärung“?

Wer aber führt die notwendigen geistlichen Diskurse mit den Studenten im Studium islamischer Religionspädagogik, um solche Begriffe einer Klärung zu zuführen? Wenn ihre künftigen Schülerinnen und Schüler zu hinterfragen lernen sollen, am Text nachzudenken und offen sich um sein Verstehen bemühen sollen, welche Folgen haben diese Kompetenzen auf den Unterricht in den Moscheen, deren Imame dies selbst so nicht erlernten?

Schließlich unterrichten Lehrer nicht in einem ahistorischen Laboratorium, sondern innerhalb des Rhombus von Schüler, elterlichem Zuhause,

Gemeinschaft der Muslime, d.h. ihrer Moschee, und dem Jetzt ihrer Gesamtgesellschaft. In Gesprächen empfehlen Praktiker daher dem Anfänger regelmäßige Besuche in der Moschee und, wenn dies möglich sein sollte, in den zahlreichen Hauskreisen, in der die Mehrheit ihrer Schülerinnen und Schüler ihre Orthopraxie lernen.

Es lässt sich nur erahnen, auf welche islamische Kompetenz die angestrebte Kompetenz der Mündigkeit hinführen wird. Meine Vermutung ist, daß ein solcher Religionsunterricht bei den Schülern die **Fähigkeit zum Idjtihad** meint.

Doch die akademische Ausbildung sieht sich einer weiteren bisher nicht thematisierten Herausforderung gegenüber, die deswegen besonders kritisch sein könnte, weil den künftigen Lehrern kein ihren Berufseinstieg begleitendes Studienseminar angeboten wird, wo sie auch andere berufliche Probleme ansprechen könnten.

So muß sich der islamische Religionslehrer im Kollegium bewähren, d.h. durchsetzen. Wie wird er oder sie mit der Tatsache umgehen, daß die Schüler im Geschichtsunterricht u.U. etwas lernen sollen, was mit den Inhalten des islamischen Religionsunterrichtes nicht übereinstimmt wie z.B. Aussagen über den Propheten? Oder im Geschichtsunterricht, wenn es um die Rassenlehre des Nationalsozialismus und dessen Konsequenzen geht?

Zahlreiche Imame sind der Auffassung, daß es sich hier um ein christliches und deutsches Problem handelt, mit dem sich ein Muslim nicht zu beschäftigen bräuchte. Hinzu kommt, daß die Geschichte des Osmanischen Reiches und der islamischer Völker kaum in den anderen Unterrichten erwähnt werden.

Ganz zu schweigen von der deutschen Nahost-Politik bis 1919.

Welchen Wissensstoff wählt also der Lehrer für seinen Unterricht aus? Bevorzugt er Historisches, die narrativen Suren oder hält sie sich vor allem an die tradierte Sira unseres ehrwürdigen Propheten?

Und was ist entwicklungspsychologisch für die Kinder seiner Klasse der angemessene Stoff?

Um derartige Fragen religionspädagogisch aufarbeiten zu können, bedarf es intensiver Forschung. Bisher behelfen sich die islamischen Religionspädagogen und -didaktiker damit, daß sie die im christlich-säkularen Kontext gewonnenen Resultate eins zu eins auf die Entwicklung muslimischer Kinder übertragen. Erste Ergebnisse laufender Arbeiten wie z.B. die Zwischenergebnisse der Osnabrückerin Elisabeth Naurath zeigen jedoch, daß dies nur bedingt zulässig ist. Gleichzeitig bemüht man sich am Osnabrücker Lehrstuhl intensiv um Ansätze für die Grundschule.

Sollten weder die universitäre Ausbildung noch der Religionsunterricht angenommen werden, dann stehen zumindest den muslimischen Türken die Erfahrungen aus der Hochzeit des Kemalismus zur Verfügung. Damals zogen sich die praktizierenden Muslime in die Privatheit zurück.

Manches deutet auf eine entsprechende Entwicklung hin, wenn man sich die alternativen Angebote der Verbände zum bisherigen akademischen Angebot ansieht.

Alle großen islamischen Verbände bilden Imame in Deutschland und in der Türkei aus. Einzelne Gelehrte gleich dem jetzt in Wien arbeitenden Amir Zaidan bieten (Wochenend-)Kurse an, in denen manche der Studentinnen und Studenten sitzen, die in der Woche an der Universität lernen.

Die oberste türkische Religionsbehörde, DIYANET, wirbt für eine akademische Ausbildung an der Universität Ankara. Die Saudis tun dasselbe für Medina.

Doch kehren wir in das Klassenzimmer zurück, wo bereits unterrichtet wird. Die dort eingesetzte Didaktik orientiert sich mit großem Erfolg an den bewährten Modellen des evangelischen und katholischen Religionsunterrichtes. Nur die Eltern vermissen, wie aus den Antworten der wissenschaftlichen Begleituntersuchung des niedersächsischen Schulversuches hervorgeht, die der Potsdamer Professor Uslucan vorlegte, ihre gewohnte Orthopraxie. Sie möchten, dass ihre Kinder die Koran-Texte auf Arabisch lernen und das Gebet mit seinen einzelnen Handlungen praktizieren. Die Kinder ihrerseits stellen Fragen aus ihrem Alltag, was man als Gläubige oder Gläubiger tun darf und was nicht. Dem Religionslehrer wird so leicht eine religiöse Kompetenz zugeschrieben, auf die er bzw. sie nicht allein ablehnend reagieren kann, ohne die Kinder, Jugendlichen hilflos zu machen. Allein, die Schule kann und darf keine Moschee ersetzen, was bedeutet, daß das Rollenbild des Lehrers, des Hodschas, sich in den Köpfen der Muslime ändern muss. Dies ist leichter gesagt als getan.

Aus entwicklungspsychologischen Untersuchungen weiß man, dass Grundschulkinder sich am Lehrer orientieren; zudem gilt im Religionsunterricht, daß Schüler und Lehrer in ein und demselben Glauben vereint sind, den sie gemeinsam gegenüber andersgläubigen Mitschülern schon dadurch bezeugen, daß sie den islamischen Religionsunterricht besuchen und sich zudem auf die Wahrheit des einen Textes berufen.

Diesem kerygmatischen (Verkündigungs-) Konzept, dem Muslime zuneigen, steht ein so genannter informativer Unterricht gegenüber, der dem Schüler die Entscheidung über alles überläßt, was über die reine Wissensvermittlung hinausgeht. In beiden deutschen Konzepten hält der Lehrer seine Schüler an zu fragen, zu hinterfragen, nachzudenken und schließlich zu verstehen. Auf diese Weise soll der Jugendliche religiöse Kompetenz erwerben, mit der er mündig selber zu entscheiden fähig wird, wobei durchaus in Kauf genommen wird, dass diese Entscheidung gegen die Religion ausfallen kann.

Wenn der Religionslehrer nicht in aller verbalen und gestischen Zurückhaltung auf den zwangsläufigen Konflikt zwischen dem, was die Kinder in der Schule erfahren, und dem, was die Kinder in der Moschee erleben, eingeht, dann müssen die Kinder die Spannung zwischen beiden Erziehungen in sich selber austragen.

Damit wird der alte Integrationskonflikt zwischen dem Adab der christlich-säkularen Mehrheitsgesellschaft und ihrer islamischen Minderheit nicht fortgesetzt, sondern in den Kindern festgeschrieben. Wenn dann noch sprachliche, religionssprachliche Beschränktheit hinzukommt, dann bleiben den jungen Persönlichkeiten kaum Entwicklungschancen.

Mit Blick auf die deutsche und europäische Geschichte der Relation Politik – Religion, Staat – Kirche ließe sich fragen, ob nicht an dieser Stelle der „Kulturkonflikt“ des 19. Jahrhunderts fortgesetzt wird, der durch die „hinkende Lösung“ in Deutschland zum Stillstand gekommen war nach der Katastrophe des nationalsozialistischen Totalitarismus durch den Artikel 7(3) des GG weiterentwickelt worden war. Anders als in den damaligen Auseinandersetzungen.

Eine nicht unbedingt pädagogische Option deutete Murad Hofmann bei einem Vortrage zum fünfzigjährigen Jubiläum des Aachener Studentenvereines IMSU an, als er davon sprach, daß sich in Europa bzw. Deutschland eine eigene Rechtsschule entwickeln könnte. Murad begründete seine Vermutung damit, daß die Muslime hier zum ersten Male in ihrer Geistesgeschichte vor neuen lebenswichtigen Fragen ständen, wie sie sich aus den Optionen der medizinischen, ökologischen und ingenieurwissenschaftlichen Forschungen ergeben hätten. Ließe sich dies nicht auch für die in Europa entfaltete Pädagogik in einer christlichen-säkularen Mitwelt sagen? Dies ist nicht die ein wenig fundamentalistisch klingende Frage nachdem, wo ein dhar-al-harb oder oder dhar-ul-Islam sei. Es ist eher die Behauptung Tariq Ramadans, es gäbe zwischen beiden Begriffen den eines dhar-al-dawa, worunter er eher „Zeugnis“ verstand denn in christlicher Terminologie „Mission“. Die bereits beobachtbare Verdrängung der Madhab aus der öffentlichen Diskussion deutet auf eine eigenständige europäische Entwicklung hin. Im bundesdeutschen Kontext ließe sich eher behaupten, der Islam bewege sich in Richtung auf eine Konfessionalisierung.

Die Breite der mit der heutigen religionspädagogischen Diskussion aufgeworfenen Fragestellungen reicht weit über die Möglichkeiten eines religionspädagogischen Lehrstuhles hinaus, so dass der Schritt auf zusätzliche fachwissenschaftliche islamische Lehrstühle zwangsläufig sein wird. Auch dies hat integratorische Aspekte, die einer säkular orientierten Politik und Verwaltung nicht liegen mögen. Mit Blick auf die Minderheitengeschichte Deutschlands



sollte man sich bewußt machen, daß der Weg auf „private“ Initiativen aus der Minderheit ebenso wenig glücklich wäre wie die Introversion der muslimischen Minderheit.