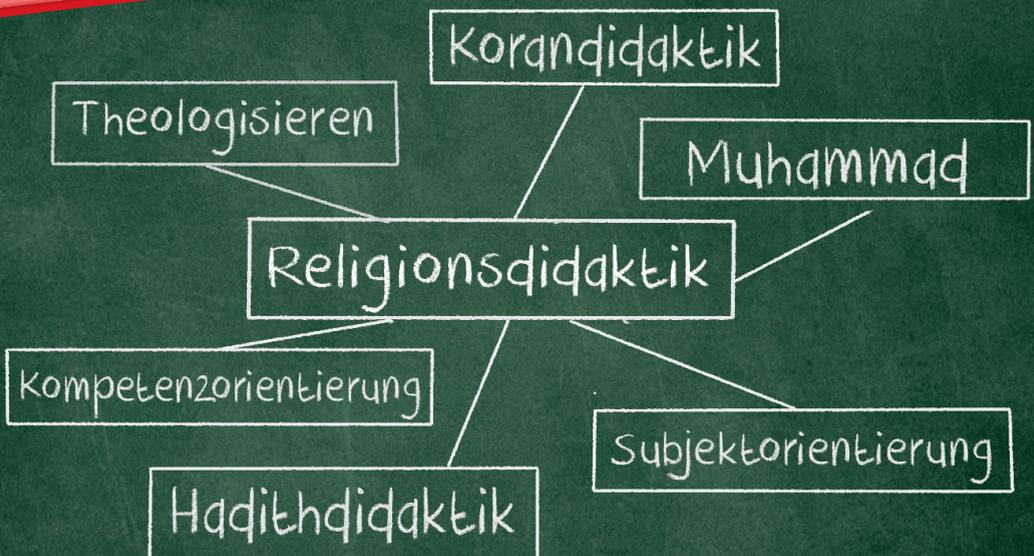


Tuba Isik
Naciye Kamcili-Yildiz

Islamische Religionsdidaktik



utb 5816



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

TUBA ISIK · NACIYE KAMCILI-YILDIZ

Islamische Religionsdidaktik

Ein Leitfaden für Unterricht und Studium

BRILL | SCHÖNINGH

Die Autorinnen:

Dr. Tuba Isik, studierte Rechtswissenschaften und Pädagogik in Göttingen, Islamische Religionslehre in Osnabrück und Bursa, Katholische Theologie in Paderborn und Rom. Sie wurde 2013 in Paderborn in der Komparativen Theologie promoviert. Seit 2020 ist sie Lehrstuhlinhaberin und Professorin für Islamische Religionspädagogik und Praktische Theologie am Berliner Institut für Islamische Theologie der Humboldt Universität zu Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Entwicklung von Konzepten der ästhetisch-kulturellen sowie ethischen Bildung.

Dr. Naciye Karcili-Yildiz, studierte an der Universität Dortmund die Fächer Deutsch und Erdkunde auf Lehramt und Pädagogik auf Diplom, Islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück. 2020 wurde sie an der Universität Duisburg-Essen promoviert. Sie ist Mitarbeiterin am Paderborner Institut für Islamische Theologie (PIIT). Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Professionalisierung von islamischen Religionslehrkräften und das interreligiöse Lernen in Bildungseinrichtungen.

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter www.utb.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2023 Brill Schöningh, Wollmarktstraße 115, D-33098 Paderborn, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich) Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, V&R unipress und Wagingen Academic.

Internet: www.schoeningh.de

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany.

Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn
Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

UTB-Band-Nr: 5816

ISBN 978-3-8252-5816-0

eISBN 978-3-8385-5816-5

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
I. RAHMENBEDINGUNGEN ISLAMISCH-RELIGIÖSER BILDUNG IN DER SCHULE	11
1. Einführung	13
2. Rechtlicher Bezugshorizont des IRUs	14
2.1. Bildungstheoretischer Bezugshorizont des IRUs	15
2.2. Was bedeutet islamisch-religiöse Bildung?	17
2.3. Religion als Teil der Allgemeinbildung	19
II. RELIGIONS DIDAKTISCHE PRINZIPIEN	21
II.1. Subjektorientierung	23
1. Thematische Einführung	23
2. Als Muslim*in in Deutschland aufwachsen	26
2.1. Bildungsniveau muslimischer Schüler*innen	27
2.2. Religiosität muslimischer Jugendlicher in soziologischen Studien ..	28
2.2.1. Shell-Jugendstudie	28
2.2.2. Sinus-Jugendstudie	29
2.3. Entwicklung der Gottesvorstellung muslimischer Kinder und Jugendlicher	31
3. Didaktischer Bezug: Umgang mit der religiösen, kulturellen und sozialen Heterogenität	32
4. Anregungen zur persönlichen Vertiefung	33
II.2. Kompetenzorientierung	35
1. Thematische Einführung	35
2. Kompetenzorientierter Religionsunterricht	37
3. Didaktische Signatur des kompetenzorientierten Religionsunterrichts ..	39
4. Kompetenzorientierte Aufgabenformate	44
5. Anregungen zur persönlichen Vertiefung	47
II.3. Sprachsensibilität	48
1. Thematische Einführung	48
2. Sprache in den Lehrplänen des IRU	50
3. (Religiöse) Sprachbildung im IRU	53
4. Anregungen zur persönlichen Vertiefung	62
II.4. Geschlechtersensibilität	64
1. Thematische Einführung	65
2. Theoretischer Hintergrund zu Geschlecht und Gender	66

3. Geschlecht im Unterricht	68
4. Theologische Grundlagen	70
5. Handlungsempfehlungen	71
5.1. Lehrmaterialien	72
5.2. Handlungsempfehlungen für die Grundschule	73
5.3. Handlungsempfehlungen für weiterführende Schulformen.	75
6. Anregungen zur persönlichen Vertiefung	76
III. RELIGIONSDIDAKTISCHE INHALTSBEREICHE	79
III.1. Koran	81
1. Thematische Einführung.	81
2. Theologische Grundlagen	82
3. Der Koran in den Lehrplänen des IRU.	83
4. Arbeit mit Koranübersetzungen	85
5. Hermeneutisches Arbeiten mit dem Koran im IRU	90
6. Hermeneutisches Werkzeug	92
7. Didaktische Konkretisierung	94
8. Anregungen zur persönlichen Vertiefung	99
III.2. Prophet Muhammad.	100
1. Thematische Einführung.	100
2. Theologische Grundlagen	102
3. Prophet Muhammad in den Lehrplänen des IRU	104
4. Lernpsychologische Modelle und ihre Konkretisierung für den IRU ...	107
4.1. Nachahmungslernen.	107
4.2. Lernen am Modell	108
4.3. Diskursethisches Lernen	114
5. Anregungen zur persönlichen Vertiefung	118
III.3. Hadith	119
1. Thematische Einführung.	120
2. Theologische Grundlagen	121
3. Hadithe in den Lehrplänen des IRU.	125
4. Didaktische Konkretisierung	126
5. Anregungen zur persönlichen Vertiefung	129
IV. RELIGIONSDIDAKTISCHE ZUGÄNGE	131
IV.1. Theologisieren.	132
1. Thematische Einführung.	132
2. Theologie <i>von</i> , <i>mit</i> und <i>für</i> Kinder bzw. Jugendliche	134
3. Theologische Grundlagen	135
4. Didaktische Konkretisierung	138
4.1. Methodische Hinweise	140

4.2. Praxisbeispiel: die Erzählung von Yüsuf	142
5. Anregungen zur persönlichen Vertiefung	144
IV.2. Performatives Lernen	146
1. Thematische Einführung	146
2. Performativität – eine Begriffsklärung	148
3. Theologische Grundlagen	149
3.1. Religionspraxis	150
3.2. Religiöse Praktiken	150
4. Performatives Lernen in den Lehrplänen des IRU	152
5. Didaktische Konkretisierung	153
5.1. Performatives Lernen im Sinne einer Performativität	153
5.2. Performative Elemente im Sinne von Performance	157
6. Anregungen zur persönlichen Vertiefung	159
IV.3. Ethisches Lernen	160
1. Thematische Einführung	160
2. Ethisches Lernen in den Lehrplänen des IRU	162
3. Theologische Grundlagen	164
4. Ethisches Lernen als Teil religiöser Bildung und als Teil des IRU	166
4.1. Ethisches Lernen im Kontext des IRU	166
4.2. Ein tugendethischer Ansatz im IRU	168
4.3. Ethisches Lernen an Narrationen im Kontext des IRU	169
5. Didaktische Konkretisierung	171
5.1. Ethisches Lernen an Narrationen im IRU	171
5.2. Konkretisierung tugendethischer Ansätze im IRU	175
6. Anregungen zur persönlichen Vertiefung	177
IV.4. Ästhetisches Lernen	179
1. Thematische Einführung	179
2. Ästhetisches Lernen in den Lehrplänen des IRU	181
2.1. Ästhetisches Lernen im Religionsunterricht	183
2.2. Ästhetisches Lernen mit Kunstwerken	186
3. Theologische Grundlagen	187
4. Didaktische Konkretisierung	190
4.1. Ästhetische Erfahrungen mithilfe von Bildern	192
4.2. Performativ-ästhetisches Lernen	195
4.3. Koran als Hörerlebnis	195
4.3.1. Der Koran als Hörerlebnis im Religionsunterricht	197
4.3.2. Didaktisierung der Koranrezitation im Religionsunterricht	198
5. Anregungen zur persönlichen Vertiefung	202
IV.5. Interreligiöses Lernen	204
1. Thematische Einführung	204
2. Theologische Grundlagen	206

3. Interreligiöses Lernen in den Lehrplänen des IRU	209
4. Didaktische Grundlagen des interreligiösen Lernens	211
5. Koordinaten des interreligiösen Lernens im Sinne der Komparativen Theologie.	215
6. Didaktische Konkretisierung	219
6.1. Koranische Maryam und biblische Maria im Religionsunterricht in der Grundschule	220
6.2. Maryam und Maria im Religionsunterricht in der Sekundarstufe I .	223
7. Anregungen zur persönlichen Vertiefung	225
Abbildungsverzeichnis	226
Literaturverzeichnis	227

Vorwort

Seit der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (im Folgenden IRU) in einigen Bundesländern ist die Frage nach dem religionsdidaktischen Profil, d. h. nach dem Verständnis und der Aufgabe religionsunterrichtlicher Fachdidaktik, stärker in die wissenschaftstheoretischen Überlegungen gerückt. Die grundsätzliche Frage lautet dabei, wie am Lernort Schule religiöse Lernprozesse konzipiert, durchgeführt und reflektiert werden können, um Bildungsprozesse bei muslimischen Schüler*innen im Hinblick auf ein verantwortliches Denken und Handeln mit der Religion zu initiieren und zu begleiten. Nun sind muslimische Schüler*innen in Deutschland in ihren religiös-kulturellen Prägungen sehr unterschiedlich, was viele neue fachlich-didaktische und methodische Fragen aufwirft.

Dieses Studienbuch, das Sie in den Händen halten, ist für angehende und bereits im Schuldienst befindliche muslimische Religionslehrkräfte konzipiert. Es setzt sich mit den Aspekten der islamischen Religionsdidaktik für den Schulkontext auseinander, die nach der Erfahrung und Auffassung der Autorinnen für die Gestaltung von religiösen Lehr- und Lernprozessen grundlegend sind.

Es ist das Produkt zweier muslimischer Religionspädagoginnen mit jahrelangen Lehrere Erfahrungen an der Universität, der Schule und in Fortbildungen für muslimische¹ und nicht-muslimische Religionslehrkräfte in Deutschland.

Die erste Auflage stellt sich der Aufgabe, gegenwärtige fachdidaktische Prinzipien, Lernbereiche und Zugänge gebündelt vorzustellen. Die religionspädagogische Forschung in Deutschland steht noch weit am Anfang. Im Bereich empirisch-religionspädagogischer Forschung, bspw. zur moralischen Urteilsbildung der Schüler*innen oder der Professionsforschung mit Blick auf die Lehrkräfte, liegen erst wenige Arbeiten vor. Zugleich gibt es einen großen Fortschritt in der konzeptionellen Entwicklung der Fachdidaktik, die wir in diesem Lehrbuch um weitere Zugänge wie das ästhetische Lernen oder das ethische Lernen erweitert haben.

In diesem Lehrbuch wird nicht nur ein umfangreich ausgearbeiteter Entwurf islamischer Religionsdidaktik präsentiert, sondern es werden auch fachdidaktische Inhalte mitsamt kurzen theologisch-theoretischen Grundlagen veranschaulicht. Uns Autorinnen ist viel daran gelegen, angehende und bereits im Schuldienst befindliche muslimische Religionslehrkräfte bei der Entwicklung ihrer fachdidaktischen Kompetenzen zu begleiten und zu unterstützen. Angesichts des begrenzten Formats eines Lehrbuches haben wir den Fokus auf die zentralen religionsdidaktischen Aspekte des IRU gelegt. Um die Praxisrelevanz der behandelten Bereiche aufzuzeigen, orientieren wir uns bei den Ausführungen exemplarisch an den derzeit gültigen Kerncurricula der Länder Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, die einen IRU von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II etabliert haben.

¹ In der wissenschaftlichen Literatur hat sich die Bezeichnung *islamische* Religionslehrkraft etabliert, die die Lehrkraft eher über die Tätigkeit beschreibt, dass sie islamischen Religionsunterricht erteilt. In diesem Studienbuch stellen wir die religiöse Identität der Lehrperson in den Vordergrund und bezeichnen sie als muslimische Religionslehrkraft.

Das Lehrbuch beginnt im *ersten Kapitel* mit einer kurzen Klärung des juristischen und bildungstheoretischen Rahmens des IRUs. Im *zweiten Kapitel* beschäftigen wir uns mit grundlegenden fachdidaktischen Prinzipien, die die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts bilden. Hierzu gehören die Subjekt- und Kompetenzorientierung sowie Sprach- und Geschlechtersensibilität. Im *dritten Kapitel* stellen wir konkrete Inhaltsbereiche für den IRU vor, die Aufschluss und Orientierung für eine subjektorientierte Gestaltung unterrichtlicher Lehr- und Lernsituationen geben. Im *vierten Kapitel* werden religionspädagogische Zugänge vorgestellt, die unterschiedliche religionsdidaktische Umgangsformen aufzeigen.

In jedem Kapitel wird jede neue Thematik mit einer kurzen inhaltlichen Zusammenfassung eingeführt, auf die eine Anforderungssituation folgt. Die Anforderungssituation soll die Religionslehrkräfte in eine denkbare Situation aus dem Klassenzimmer versetzen, die die spezifische Thematik aufgreift und einen Fall konstruiert, der am Ende jeder Thematik unter dem Punkt *Anregungen zur persönlichen Vertiefung* erneut aufgegriffen wird und die Religionslehrkräfte zur Bearbeitung einlädt. Um deren religionsdidaktische Reflexionsfähigkeit zielgerichtet zu unterstützen, finden sich an dieser Stelle weitere biografische, theologisch-anthropologische, bildungstheoretische und didaktische Aufgabenstellungen, mit denen die Thematik vertiefend betrachtet wird.²

Da uns eine geschlechtersensible Sprache wichtig ist, haben wir durchgängig alle generischen Maskulina mit dem Gender-Stern (*) neutralisiert.

Für die Koranzitate haben wir die Übersetzung von Muhammad Asad herangezogen und vereinzelte individuelle Übersetzungsanpassungen kenntlich gemacht. Arabische Begriffe haben wir nach den Transkriptionsvorgaben der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (DMG) transkribiert und koranische Prophetennamen in der arabischen Version verwendet.

Das Vorwort möchten wir mit einigen wenigen Danksagungen abschließen. Allen voran sei Gott für die Kraft und Ausdauer gedankt, die Er uns für die Fertigstellung geschenkt hat. Im Nächsten danken wir in tiefer Verbundenheit unserer geschätzten Kollegin und Freundin Monika Tautz für ihre fachlichen und inhaltlichen Hinweise, Kritiken und Anmerkungen. Zugleich sei auch all jenen Korrekturleser*innen gedankt, die Expert*innen ihres Faches sind und so freundlich waren, entsprechende Kapitel im Buch gegenzulesen und zu kommentieren. Das größte Dankeschön gebührt den einzelnen Mitgliedern unserer Familien, die uns geduldig den Rücken freigehalten und uns mental unterstützt haben.

Dieses Lehrbuch widmen wir allen muslimischen Schüler*innen Deutschlands.

In der Hoffnung und dem Gebet, dass dieses Lehrbuch ein Segen für alle Verwender*innen sein möge.

Naciye Kamcili-Yildiz und Tuba Isik

² Die Grundoptionen religionsdidaktischer Reflexion sind in Anlehnung an Woppowa (2018) entwickelt worden.

I. Rahmenbedingungen Islamisch-Religiöser Bildung in der Schule

Islamisch-religiöse Bildung gehört seit einigen Jahrzehnten nunmehr in den Schulkontext Deutschlands. Die Etablierung des IRU wird einerseits mit Bezug auf die grundgesetzlich vorgegebenen Rahmenbedingungen beleuchtet. Andererseits wird zugleich der Zusammenhang von Bildung und Religion bildungstheoretisch dargelegt und begründet. Islamischer Religionsunterricht ist ein eigener Zugang zur Weltdeutung und hat einen eigenen Bildungswert, der sich im Rahmen der anderen schulischen Fächer plausibel machen lässt.

1. Einführung

In Deutschland liegt der schulische Unterricht und damit auch der Religionsunterricht in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer. Die föderalistische Pluralität erlaubt jedem Land, länderspezifische rechtliche Regelungen vorzunehmen, auch wenn sich alle an den grundgesetzlichen Bestimmungen orientieren.

Diskussionen über die Etablierung des IRU reichen in der Bundesrepublik Deutschland bis in die 1970er Jahre zurück und waren eng an den Anspruch geknüpft, den muslimischen Kindern der eingewanderten Gastarbeiter*innen ein angemessenes religionspädagogisches Angebot zu machen. Das Vorhaben war damals von der Vorstellung geprägt, dass muslimische Schüler*innen zu jener Gruppe von Migrant*innen gehören, die nach absehbarer Zeit wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehren und zum Zweck einer besseren Integration in die Herkunftsgesellschaft die dortige Kultur und Sprache schulisch vermittelt bekommen müssten.¹ 50 Jahre später hat sich die Diskussion über ein schulisches Angebot für muslimische Schüler*innen längst verlagert. Mittlerweile gibt es unterschiedliche Unterrichtsangebote, die sowohl nur vom Staat als auch in Kooperation mit muslimischen Landesverbänden im Sinne von Art. 7 Abs. III des Grundgesetzes gestaltet werden. Dieser Artikel gibt den bundesverfassungsrechtlichen Rahmen für die Erteilung des Religionsunterrichts vor. Der Religionsunterricht ist demnach das einzige ordentliche Lehrfach, dessen Existenz gesetzlich verbrieft ist. Bis dato wird der Etablierungsprozess des IRUs vorangetrieben. Allerdings unterscheiden sich diese Angebote in ihrer Ausrichtung wesentlich:

Nordrhein-Westfalen (NRW), Niedersachsen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und das Saarland bieten einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht an. Bayern und Schleswig-Holstein hingegen präferieren einen religionskundlichen Unterricht in alleiniger staatlicher Trägerschaft. Hessen geht einen Sonderweg, indem das Bundesland sowohl ein bekenntnisgebundenes Angebot in Kooperation mit der *Ahmadiyya Muslim Jamaat* vorsieht als auch einen religionskundlichen Islamunterricht in staatlicher Trägerschaft. Daneben gibt es in Hamburg einen *Religionsunterricht für alle*, an dem alle Religionsgemeinschaften beteiligt sind. Bremen bietet ebenfalls einen religionskundlichen Unterricht für alle an. In den neuen Bun-

unterschiedliche Angebote

1 Vgl. Kancili-Yildiz (2021).

desländern ist die Anzahl der muslimischen Schüler*innen zu gering, um entsprechende Angebote etablieren zu können.²

2. Rechtlicher Bezugshorizont des IRUs

res mixta Religiöse Vielfalt bedeutet für den weltanschaulich neutralen Staat die Herausforderung, Religionen gleichzubehandeln. Mit der Überführung des deutschen Staatskirchenrechts 1919 in ein allgemeines Religionsrecht wurde allen Religionen in Deutschland die volle Freiheit und Gleichheit in religiöser Hinsicht garantiert. Der Staat ist angehalten, mit Religionsgemeinschaften bestimmte Lebensbereiche in Kooperation (*res mixta*) zu regeln, wie z.B. Religionsunterricht, Friedhöfe, Militär- und Gefangenenseelsorge, und hierfür die notwendigen rechtlichen Strukturen zu schaffen.

Derartige rechtliche Beziehungen zwischen dem Staat und den Religionsgemeinschaften werden durch das sogenannte Religionsverfassungsrecht geregelt, das eben nicht mehr die Fokussierung auf die Organisationsform Kirche hat.³ Die Anpassungsfähigkeit des Religionsverfassungsrechts, auf Religionsgemeinschaften zu reagieren, die keine kirchenidentischen Strukturen aufweisen, hat sich in den vergangenen Jahrzehnten bereits abgezeichnet, etwa in der Anerkennung kleiner religiöser Gruppen, wie beispielsweise der Zeugen Jehovas oder der Religionsgemeinschaft der Ahmadiyya.

säkularer Staat Um allerdings etwas über die Gestaltung des Rechtsverhältnisses zwischen dem Staat und muslimischen Religionsgemeinschaften und im Letzten über die Stellung des IRUs sagen zu können, ist in Erinnerung zu rufen, dass der säkulare Staat in Deutschland in einem kooperativen Verhältnis zu Religionsgemeinschaften steht. Aus der Sicht des Rechts beschreibt Säkularität nur die Trennung der Religionen von der Ausübung staatlicher Macht. Zudem darf der säkulare Staat sich nicht in innerreligiöse Debatten einmischen oder sich religiöse Überzeugungen zu eigen machen.⁴ Das deutsche Verständnis von Säkularität hat keinen religionsfeindlichen Unterton. Der Staat hat nicht – wie in Frankreich – das Ziel, seine Bürger vor Religionen zu schützen. Er ist verpflichtet, alle Religionen gleichzubehandeln, völlig unabhängig davon, ob eine Religion historisch in Deutschland ihre Wurzeln hat oder nicht.

² Vgl. AIWG (2020).

³ Näheres hierzu in Heinig/Walter (2007).

⁴ Vgl. Rohe (2012), 16.

In Bezug auf den Religionsunterricht kooperieren Staat und Religionsgemeinschaften miteinander. Der Staat formuliert für einen Religionsunterricht die Rahmenbedingungen und entwickelt in Rücksprache mit der Religionsgemeinschaft Infrastrukturen; das heißt, der Staat etabliert die nötigen Strukturen für einen Studiengang für islamische Religionslehre an Schulen, sodass u. a. Religionslehrkräfte ausgebildet werden können, ferner richtet er Kommissionen ein, die gemeinsam mit Repräsentanten der muslimischen Religionsgemeinschaften Curricula für den Religionsunterricht konzipieren. Die Bindung an die grundgesetzlichen Vorgaben schließt auch die Verpflichtung des Staates ein, Unterrichtsangebote auf ihre Übereinstimmung mit den Werten und Normen des Grundgesetzes hin zu prüfen. Schließlich gewährleistet wertorientierte Bildung in einer Demokratie den Respekt vor der Überzeugung des Anderen, verlangt aber auch ein eindeutiges Bekenntnis und die Bindung an demokratische Rechtsstaatlichkeit.⁵ Die muslimischen Religionsgemeinschaften hingegen haben die Aufgabe, die schulformspezifischen Lehrpläne in den jeweiligen Bundesländern inhaltlich mitzugestalten, Schulbücher zuzulassen und muslimischen Religionslehrkräften mit einer *Idschaza*, also der Befähigung zum islamischen Religionsunterricht, die Unterrichtserlaubnis zu erteilen.

Welche Glaubensgrundsätze der islamischen Lehre inhaltlicher Gegenstand des IRU sind, bestimmen ausschließlich muslimische Religionsgemeinschaften. Die religiösen Glaubenssätze der Religionsgemeinschaft, die die Grundsätze der Religionsgemeinschaft abbilden, wird vom Staat als neutraler „Konkretisierungsprimat“⁶ gerahmt.

2.1. Bildungstheoretischer Bezugshorizont des IRUs

Wenn auch der Religionsunterricht per Gesetz garantiert ist, ist er im gesellschaftlichen Diskurs keine Selbstverständlichkeit. Die Etablierung des IRU in vielen Bundesländern erfordert zugleich eine zeitgemäße bildungstheoretische Grundlegung des IRU und seiner Didaktik.

Bildung als ein umfassendes Geschehen, das die Persönlichkeitsentwicklung einbezieht, ist ebenfalls ein Anliegen sowohl der Theologie als auch der Religionspädagogik. Denn beide Disziplinen beziehen sich implizit und explizit auf die Selbst- und Weltdeutung

Persönlichkeits-
entwicklung

⁵ Busch (2000), 27.

⁶ Vgl. Frisch (2004), 594.

eines Menschen, fordern ihn zur kritischen Selbstreflexion heraus und bieten für diese Orientierung die nötigen Ressourcen. Im Schulkontext hat sich die Frage nach der Wahrheit des islamischen Gehalts verschoben hin zur Frage nach ihrer persönlichen Bedeutung. Religionsdidaktik muss induktiv vorgehen und Erschließungswege anbieten: zeigen, hinweisen, anstoßen, teilnehmen lassen, neugierig machen. Religion zielt auch auf Gefühle, Empfindungen, Haltungen und Lebenseinstellungen, d. h. auf bedeutsame Erfahrungen. Religionsdidaktik hat so einen ganz eigenständigen Aufgabenbereich.

Bekenntnis-
orientierung

Die juristische Grundlegung in Art. 7 GG legt bereits die konfessionelle Verbundenheit für die Gestaltung des IRUs fest. Das bedeutet, die Religionslehrkraft muss die muslimische Verbindung aufweisen, dessen Religionsunterricht er/sie erteilen möchte. Dieses Verständnis spiegelt sich ebenfalls im Lehrkonzept des *Teaching Islam* ab⁷. Dieses Konzept besagt, dass die Bekenntnisorientierung an die Unterrichtsgestaltung und ihre Inhalte geknüpft ist. Im Mittelpunkt stehen die muslimischen Schüler*innen, für die der IRU ein Angebot religiöser Bildungszugänge macht. In diesem Sinne steht in einem bekenntnisgebundenen IRU die Binnenperspektive des Islam im Vordergrund.

Der IRU hat im Angesicht der Säkularität das Ziel, die Tür für religiöse Räume zu öffnen, ohne aber zu versuchen, die Schüler*innen hineinzuzwängen bzw. zu missionieren. Das bedeutet, der IRU ist nicht als ein Lernort zu begreifen, der intentional zum Glauben führen möchte respektive *gläubendmachend* konzipiert ist. Es geht aber sehr wohl darum, eine selbstverantwortete und begründete Haltung in Glaubensfragen zu fördern. Die muslimische Religionslehrkraft ist Begleitperson für die individuellen religiösen Lernprozesse der Schüler*innen. Sie bietet Hilfestellung und Deutungsmuster an und weiß darum, dass Glauben letztendlich Herzenssache ist und damit ergebnisoffen. Die persönliche Entscheidung, wie sich die Schüler*innen gegenüber der Religion letztlich verhalten, ob und wie sie die Perspektive des Glaubens für sich übernehmen oder ausprobieren möchten, bleibt damit unverfügbar und ist nicht mehr Gegenstand des Unterrichts oder seiner Ziele. Das Ziel aber ist, diesen Reflexionsprozess anzustoßen und die Schüler*innen hierfür entsprechend zu qualifizieren.

7 Vgl. Berglund (2018).

Diese strukturellen Koordinaten, wie sie uns in Deutschland heute vorliegen, kennt die islamische Tradition des Lehrens und Lernens nicht. In traditionellen islamischen Diskursen wird das Lehren und Lernen an höheren Bildungseinrichtungen, wie z. B. einer Madrasa, vor allem unter den Gesichtspunkten der Wissensbewahrung und -vermittlung diskutiert. Dieses Verständnis wurde ohne große Umbrüche bis heute weiter tradiert und ist in vielen muslimischen Gemeinden im vorherrschenden Lehr- und Lernverständnis verankert. Vor diesem Hintergrund stellt islamisch-religiöse Bildung im Kontext der Schule unter der Prämisse des staatlichen Bildungsauftrages in der Tat eine spezifische Herausforderung dar. Sie besteht nicht zuletzt darin, zwischen dem Lernort der islamischen Gemeinde und dem Lernort Schule zu unterscheiden. Diese Entwicklung fordert eine differenzierte Auseinandersetzung mit der islamischen Tradition und der Rezeption von religiöser Erziehung, Bildung und Pädagogik, um die Schätze der Tradition für die Bedingungen religiöser Bildung an Schulen fruchtbar machen zu können.

Lernort Schule ≠
Lernort Gemeinde

2.2. Was bedeutet islamisch-religiöse Bildung?

Wenn Bildung auf das eigenständige Verstehen und die Mündigkeit, die Entfaltung der eigenen, inneren Kräfte und Potenziale und nicht zuletzt auf eine kritische Urteilsfähigkeit abzielt, ist zu fragen, ob sich solche Ziele mit dem Islam als Religion vereinbaren lassen. Das Interesse an Bildung ist im Islam als einer „Buchreligion“ ausgeprägt. Kenntnis und Verständnis der koranischen Überlieferungen sind unerlässlich. Das erklärt, weshalb klassische Texte aus dem 8. bis 18. Jahrhundert zur islamischen Bildung und Erziehung zu meist von einem ganzheitlichen Bildungsdenken ausgehen und Bildung in weitreichendem Sinne gefördert wurde.⁸ Für den Islam ist der Zusammenhang von Glauben und Lernen unabweisbar. Der islamische Glaube hat einen bestimmten Glaubensinhalt, nicht nur in Form von Glaubenssätzen und -prinzipien, vor allem aber eine gelebte Form des Glaubens, die durch die Handlungen des Propheten Muhammad tradiert ist.

Welche übergreifenden Ziele kann Bildung für religionspädagogisches Sehen, Denken und Handeln bereitstellen? „Bildung“ als Grundbegriff der Religionspädagogik gesetzt, verweist auf den anthropologischen und ethischen Horizont. Solch einem Verständnis liegt die anthropologische Annahme zugrunde, dass Religion zum

⁸ Näheres hierzu in Günther (2017).

Ziel hat, den Menschen darin zu unterstützen, seine inneren Anlagen und Potenziale so gut wie möglich auszubilden, um sich mit sich selbst, den Menschen und mit der Welt auseinanderzusetzen zu können und charakterlich zu reifen.

Die theologisch-anthropologische Verständigung darüber, was Menschsein ausmacht, steht in Verbindung zur Frage, was Menschen tun sollen. Denn anthropologische Argumente stellen eine grundlegende Orientierung für das menschliche Selbstverständnis dar. In dieser Perspektive verstehen wir den IRU als eine Möglichkeit der religiösen Handlungsbefähigung. Hierin betrachten wir zwei übergreifende Zielsetzungen islamisch-religiöser Bildung im Raum der Schule. Im Angesicht der pluralen Lebenswirklichkeit kommt gegenwärtig ein weiteres, drittes Ziel, die Pluralitätsfähigkeit, hinzu. Im IRU steht die Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten im Fokus, die dem Aufbau der eigenen religiösen Identität im Sinne einer kritisch-reflexiven individuellen Bildung dienen.

Ziele religiöser
Bildung

- **Bildung aus dem Glauben heraus** zielt auf den Erwerb und die Reflexion religiösen Wissens und soll Schüler*innen mit Formen der Weltdeutung vertraut machen, um ihnen einen persönlichen Beziehungsaufbau zum Glauben anzubieten. Dabei steht die Binnenperspektive des Islam im Zentrum pädagogischen Handelns.
- **Urteils-, Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit;** im Angesicht der Herausforderungen einer säkularen Gesellschaft mit den vielfältigsten Lebens- und Weltdeutungen bedarf es zunehmend einer Lebensorientierung, für die in grundlegenden Fragen die islamischen Quellen maßgeblich sind. Die Außenperspektive ist durch den Anspruch sowohl der Schulgemeinschaft als auch der Gesellschaft ebenso von Relevanz. Die Formulierung einer eigenen religiösen Position fordert eine Auskunftsfähigkeit und Gesprächsfähigkeit über den eigenen Glauben ein.
- **Bildung zu Pluralitätsfähigkeit;** die kulturell wie auch religiös plurale Gesellschaft, in der sich der Mensch zurechtzufinden versucht, baut auf eine Verständigungsfähigkeit, die mehrdimensional ist: intra- und interreligiös. Es geht um die Wahrnehmung unterschiedlicher Deutungen von Religion innerhalb der islamischen Kulturen und zu unterschiedlichen Zeiten (intrareligiös) wie auch gegenüber anderen Religionen und nicht-religiösen Weltanschauungen (interreligiös).

2.3. Religion als Teil der Allgemeinbildung

Der Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert unterscheidet vier verschiedene Zugänge der Weltbegegnung, von denen jeder Modus einen Eigenwert hat und nicht durch einen anderen ersetzt werden kann. Jeder dieser Modi hat eine eigene Perspektive, eigene Wahrnehmungsmuster (Methoden) und eigene Erkenntnisräume. In der *ästhetisch-expressiven* Gestaltung geht es um sprachlich-musische Bildung und Welterschließung, im *mathematisch naturwissenschaftlichen* Aufgabenfeld um eine kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt und in der *normativ-evaluativen* Auseinandersetzung um die Handlungsfelder von Wirtschaft und Gesellschaft. Im vierten Modus geht es um Probleme *konstitutiver Rationalität* und damit um Grundfragen und Grunddeutungen des Lebens – ein Feld, dem die Religion zugeordnet wird. D.h., Religion wird in ein großes Spektrum unterschiedlicher Facetten der didaktischen Welterschließung eingeordnet. Religion ist wie andere Weltzugänge durch eine charakteristische Eigenlogik gekennzeichnet, die sich komplementär zu den anderen Modi verhält und nicht beliebig austauschbar ist.⁹

Modi der
Weltbegegnung

Beispiel: 4 Modi des Weltzugangs

Die Modi des Weltzugangs lassen sich an folgendem Beispiel konkretisieren: Wenn die Biologielehrkraft über eine Tulpe im Unterricht spricht, thematisiert sie naturwissenschaftliche Kenntnisse wie etwa die Gattung der Tulpe, ihre Verbreitung und ihren Aufbau. Die Geschichtslehrkraft folgt einem geisteswissenschaftlichen Verständnis, indem sie die Tulpenmanie behandelt, die erste sogenannte Spekulationsblase des Preisanstiegs und -verfalls von Tulpen im Winter 1636/37 in den Niederlanden. Im Kunstunterricht hingegen wird die Tulpe unter einem ästhetisch-expressiven Weltzugang am Beispiel des expressionistischen Künstlers Claude Monet und seines Gemäldes ‚das Tulpenfeld‘ aus dem Jahre 1872 behandelt. Die Religionslehrkraft hingegen nähert sich der Tulpe, um daran Gottes Wirken zu erläutern, aus einer Zwiebel eine Pflanze mit einer beeindruckenden Blüte hervorzubringen. Dieser Zugang kann im IRU durch den ästhetisch-expressiven Modus ergänzt werden, indem über die mit der Tulpe verbundene Symbolik in der osmanischen Kunst und Literatur gesprochen wird. Denn die Tulpe gilt wegen ihrer Ähnlichkeit mit Alif, dem ersten Buchstaben des arabischen Alphabets, als ein Symbol für die Einheit Gottes. Heute noch gehört sie zu den beliebtesten Blumenmotiven auf Kacheln in Moscheen.

9 Baumert (2002), 112f.

Die Schule als zentrale Sozialisationsinstanz hat vor diesem Hintergrund die allgemeine Aufgabe, (muslimischen) Schüler*innen eine reflexive Begegnung mit ihrer Religion zu eröffnen, wodurch ihnen ermöglicht wird, selbstständig und verantwortet zu handeln.

Für den Religionsunterricht bedeutet das im Besonderen, dass religiöse Bildung in der schulischen Didaktik eine kritische Instanz darstellen kann, die einseitige Belehrung oder sogar Indoktrination verhindert. Im IRU lernen muslimische Kinder, zwischen tradierten Bräuchen, die ihre Eltern oft noch als islamisch ansehen, die aber eher kulturell oder aus ihrer persönlichen Frömmigkeit begründet sind, und islamisch-theologischen Inhalten zu differenzieren. Die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden religiösen Traditionen hilft erwiesenermaßen, die eigene Gegenwart und Zukunft besser zu verstehen. Insofern bildet der Religionsunterricht, sei er jüdisch, christlich oder islamisch orientiert, einen eigenständigen und unverzichtbaren Teil jeder Allgemeinbildung.

Es ist in der gegenwärtigen islamischen Religionspädagogik in Deutschland weitgehend Konsens, dass der IRU über die bloße Reflexion von Religion hinauskommt und diese Religion auch als von realen Menschen gelebten Glauben zugänglich und erfahrbar machen muss; über die konkreten, methodischen Wege aber, wie dies zu bewerkstelligen ist, gibt es erhebliche Auffassungsunterschiede.

II. Religionsdidaktische Prinzipien

Unter religionsdidaktischen Prinzipien verstehen wir in Anlehnung an den lateinischen Begriffsursprung (lat. principium = Anfang, Beginn, Ursprung) Grundsätze unterrichtlichen Handelns, die bei der Planung des IRUs herangezogen werden. Religionsdidaktische Prinzipien orientieren sich an allgemeinpädagogischen bzw. -didaktischen Erkenntnissen, die aus der Perspektive der islamischen Religionspädagogik betrachtet werden.

Im Zentrum jeglicher Unterrichtsgestaltung stehen muslimische Schüler*innen mit ihren psychischen, physischen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen. Ohne deren Berücksichtigung ist die Initiierung religiöser Lernprozesse nicht sinnvoll. Dieses Prinzip der *Subjektorientierung* im IRU erfordert, muslimische Schüler*innen bei ihrer religiösen Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen.

So wie in allen schulischen Unterrichtsfächern gilt auch im IRU das Prinzip der *Kompetenzorientierung* als Grundlage der Planung und Gestaltung. Das konfessionelle Profil zeichnet sich durch die Vermittlung religiöser Kompetenzen aus.

Religiöse Sprachbildung baut die Vorstellungswelt des Religiösen auf und hilft, eine Beziehung zu dieser Welt zu entwickeln und über diese sprachfähig zu werden. In der Initiierung von Lernprozessen ist das Prinzip der *Sprachsensibilität* fundamental. Hierbei wird das spezifische Verhältnis von religiösem und sprachlichem Lernen in den Blick genommen und gefragt, wie sprachsensibles Lernen fachspezifisch präsentiert werden kann.

Das Prinzip der *Geschlechtersensibilität* ist eng verbunden mit der Sprachsensibilität. Denn Sprache kann auch Geschlechterdifferenzen etablieren und zementieren. Um Rollenstereotypen in (religions-)pädagogischen Lehr- und Lernsituationen gegenzusteuern zu können, müssen die Religionslehrkräfte ein Bewusstsein für sie entwickelt haben.

