



Abdel-Hakim Ourghi

Einführung  
in die  
Islamische  
Religionspädagogik

Matthias Grünewald Verlag

**VERLAGSGRUPPE PATMOS**

**PATMOS  
ESCHBACH  
GRÜNEWALD  
THORBECKE  
SCHWABEN**

Die Verlagsgruppe  
mit Sinn für das Leben

Für die Verlagsgruppe Patmos ist Nachhaltigkeit  
ein wichtiger Maßstab ihres Handelns.

Wir achten daher auf den Einsatz  
umweltschonender Ressourcen und Materialien.

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.

Alle Rechte vorbehalten  
© 2017 Matthias Grünewald Verlag,  
ein Unternehmen der Verlagsgruppe Patmos  
in der Schwabenverlag AG, Ostfildern  
[www.gruenewaldverlag.de](http://www.gruenewaldverlag.de)

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller  
Umschlagabbildung: © iStock.com  
Layout und Satz: SatzWeise GmbH, Trier  
Druck: CPI books GmbH, Leck  
Hergestellt in Deutschland  
ISBN 978-3-7867-3102-3

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	9
I. Einführung . . . . .	15
II. Die islamische Erziehung in den kanonischen Quellen . . . . .	31
1) Das Erziehungswesen in der vorislamischen Zeit . . . . .	33
2) Die islamische Erziehung in Korantext und Sunna . . . . .	39
III. Historischer Exkurs über die islamische Katechese . . . . .	49
1) Die Lernorte der islamischen Erziehung . . .	53
2) Die Schüler in der islamischen Katechese . .	57
3) Die Lehrer in der islamischen Katechese . . .	65
4) Die Lernmethoden der islamischen Katechese	73
IV. Der islamische Katechismus im Westen . . .	81
1) Der Wochenend-Koranunterricht in der westlichen Welt . . . . .	84
2) Die Verleugnung des muslimischen Kindes in der Pädagogik der Unterwerfung . . . . .	93
V. Die Begründungen des islamischen Religionsunterrichts . . . . .	99
1) Verschiedene Begründungsargumente für den islamischen Religionsunterricht . . .	101
2) Die rechtliche Begründung . . . . .	108
3) Die desolate Lage der Vertretungsfrage . . .	115

VI. Die islamische Theologie und Religionspädagogik . . . . .	127
1) Die islamische Theologie . . . . .	129
2) Die Islamische Religionspädagogik . . . . .	138
3) Korrelation zwischen islamischer Theologie und Islamischer Religionspädagogik . . . . .	145
VII. Eine postmodern-humanistische islamische Theologie und Religionspädagogik . . . . .	149
1) Die Vielfalt einer zeitgenössischen Lesart . . . . .	149
2) Die Autonomie des Textes und die Freiheit des Lesers . . . . .	151
3) Hermeneutische Dekonstruktion in der isla- mischen Theologie und Religionspädagogik . . . . .	162
VIII. Die Islamische Religionspädagogik als Aufklärungsprozess . . . . .	175
IX. Schülerinnen und Schüler: Die religiöse Bildung zwischen Sozialisation und Entwicklung . . . . .	187
1) Religiöse Entwicklung – der psychologische Aspekt . . . . .	189
2) Religiöse Sozialisation . . . . .	197
3) Das Theologisieren der Kinder . . . . .	203
X. Die Lehrerinnen und Lehrer des islamischen Religionsunterrichts . . . . .	211
1) Zwischen Erwartungen und Selbstentwurf . . . . .	192
2) Person und Beruf: Orientierung und Biographie . . . . .	220
3) Professionalisierung und Kompetenzen . . . . .	223
Epilog . . . . .	237

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------	---

Literaturverzeichnis . . . . .	243
--------------------------------	-----

Register . . . . .	265
--------------------	-----

Zum Autor . . . . .	269
---------------------	-----



# Vorwort

Die Ausgangsbasis für dieses Buch sind Erfahrungen, die ich in den letzten Jahren mit meinen muslimischen Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg gemacht habe. Hinzu kommen persönliche Erfahrungen mit islamischem Religionsunterricht (IRU) an öffentlichen Schulen in Deutschland sowie meine Studien und Analysen des tradierten Religionsunterrichts in einigen arabischen und türkischen Moscheen. Lehre ich die Studienanfänger in der Manier der Imame und Prediger, die sie bisher besucht hatten, dann sind viele von ihnen nach meinen Beobachtungen damit zufrieden. Spreche ich mit meinen Studierenden in Formen des Predigens über religiöse Themen, dann sind viele unter ihnen sehr zufrieden. Bemühe ich mich jedoch, den Studierenden Grundformen einer wissenschaftsorientierten Betrachtung unserer Religion vorzustellen – Aussagen begrifflich klären, Begründungszusammenhänge erkennen, die Kontextgebundenheit von Texten einsehen, nach Quellen fragen, über Wahrheitsfähigkeit nachdenken, unterschiedliche Interpretationen erkennen usw. –, und versuche ich also, Schritte in Richtung eines kritischen Hinterfragens zu unternehmen, begegnen mir immer wieder Zweifel, Ablehnung, Skepsis und Verweigerung jeglicher Bereitschaft zur rationalen Auseinandersetzung mit den Objektivationen des Islam. Das Bemühen um nachvollziehbare Aussagen, um Einsichten in die Bedingtheit religiöser Äußerungen konterkariert ganz offensichtlich die religiöse Identität der Studierenden. Unterwerfung, Gehorsam, Vertrauen in den Glauben scheinen durch



das Wissenwollen bedroht. Diskutieren wir also über den Islam als Gegenstand wissenschaftlicher und differenzierter Reflexion, kämpfe ich mit Missverständnissen und Fehlinterpretationen seitens der Studierenden. Nicht selten bekomme ich dann die Frage zu hören, ob ich überhaupt noch Muslim sei. Viele muslimische Studierende können am Anfang ihres Studiums zwischen Wissen und Glauben nicht unterscheiden, weil ihre religiöse Sozialisation ihnen die Muster eines unreflektierten Glaubens einprägte, anstatt ihnen das Hinterfragen von Glaubensgrundsätzen und Gewissheiten nahezubringen. Offensichtlich ist ihre Beschäftigung mit dem Islam durch ihr hermeneutisches Vorverständnis auf der Grundlage ihrer Erziehung und ihrer eigenen Erfahrung in ihren Familien und Gemeinden vielfach von einem nachhaltigen Skeptizismus gegenüber menschlichem Vernunftgebrauch und damit auch gegenüber freiheitlicher Denkarbeit geprägt und in gewisser Weise auch vorbelastet.

Gemäß dieser Haltung darf das „Geglaubte“ als felsenfeste Überzeugung im Sinne einer religiösen Monotonie auf gar keinen Fall in Frage gestellt werden. Der Verstehensprozess der eigenen Religion verläuft nicht als objektives „Beobachten“, sondern als subjektives „Fühlen“. Von einigen Studierenden wird jede kritische Sichtweise vehement abgelehnt; sie fühlen sich verpflichtet, als Rechtsanwälte, wenn nicht gar Wächter ihrer Religion aufzutreten. Eine Annäherung an religiöse Kommunikation in der Form des theologischen und religionspädagogischen Nachdenkens wird dadurch erschwert, dass sie konstruktive Kritik an der Ideengeschichte des Islam als Kränkung empfinden. Nicht selten übernehmen die Studierenden unbewusst die meis-

terhaft stilisierte Opferrolle, die von Vertretern des orthodoxen bzw. konservativen Islam im Westen bestens gepflegt und ihnen vorgelebt wird. Das Bemühen, den Islam in seinem historischen Entwicklungsprozess differenziert und sachlich zu verstehen, was ja nicht als Beurteilung seiner jeweils zeitbedingten Verfassung missverstanden werden sollte, wird in dieser Haltung als feindselig empfunden.

Ein kommunikatives Verstehen der eigenen Religion legt jedoch nahe, die tradierten religiösen Inhalte nicht nur aufzunehmen, sondern bei ihrer Rezeption auch über die verwandelten Bedeutungen und Funktionen im zeitgenössischen Horizont offen zu reden. Dieser konstruktive Verstehensansatz ebnet anhand der handelnden Kommunikation den Weg für den diskursiven Fortschritt in der islamischen Theologie und Religionspädagogik. Vor allem geht es um die Versöhnung zwischen den kanonischen Quellen des Islam und der jeweiligen Situation der islamischen Gemeinschaften im westlichen Kontext. Wie schon kurz erwähnt, ist die islamische Religion im Westen durch die religiöse Sozialisation der Kinder in den muslimischen Familien und in der Gemeinde stark geprägt. Die dabei zu beobachtenden Lehrformen sind imperative Instruktionen vonseiten der Autoritäten, also der Eltern und der sogenannten „Importimame“ in den Moscheegemeinden. Diese Lehrpraxis erwartet Aufnahme und möglichst genaue Rezeption des „Lehrstoffes“ durch die Lernenden. In der Islamischen Religionspädagogik geht es hingegen um den mündigen Umgang mit der eigenen religiösen Identität auf der Ebene der Reflexion im Rahmen eines Wechselspiels zwischen religiösen Fragen und religiösen Antworten. Hierbei spielen die schöpferischen Kräfte der Lehrenden und Lernenden,

die sie aus ihrer Lebenswelt beziehen, eine essentielle Rolle. Solch eine religiöse und lebenspraktische Relevanz kann auch im IRU im schulischen Alltag gewonnen werden.

Die westliche Religionspädagogik ist eine junge wissenschaftliche Disziplin. Aber auch die Islamische Religionspädagogik versucht zurzeit, an dem historischen Entwicklungsprozess der westlichen Religionspädagogik teilzunehmen und sich selbst inhaltlich und methodisch innerhalb dieses Prozesses zu verorten. Denn hierbei geht es um muslimische Kinder, die außerhalb der Familie und Moscheegemeinden in ihrem Alltag eine westliche Sozialisation erfahren. Aus diesem Grund darf die Islamische Religionspädagogik inhaltlich nicht auf die klassische islamische Theologie im Sinne einer bloßen Konsolidierung der Tradition reduziert werden. Die Islamische Religionspädagogik, wie ich sie in dem vorliegenden Buch skizzieren möchte, legt bewusst großen Wert auf die Situationsbezogenheit der religiösen Inhalte und den gegenwärtigen Kontext der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler im Westen.

Die vorliegende Darstellung ist die dialektische Synthese aus Forschungsergebnissen, erlebten und reflektierten Erfahrungen in den Vorlesungen und Seminaren über religionspädagogische Themen und Theorien, aus intensiven Diskussionen mit muslimischen und christlichen Studierenden und dem inspirierenden Dialog mit Kolleginnen und Kollegen. Mein aufrichtigster Dank gilt Prof. Dr. Ulrich Druwe, der mich ermutigt hat, dieses religionspädagogische Porträt als eine Einführung zu verfassen. Zu großem Dank verpflichtet bin ich Prof. Dr. Dr. Bernd Feininger, der mir das Tor zur spannenden Welt der Religionspädagogik öffnete und den Fortgang der

Arbeit mit kritischem und zugleich wohlwollendem Interesse verfolgte. Sein fachlicher Rat und seine nie versagende Gelassenheit waren mir stets eine große Hilfe. In der Reihe derer, denen Dank gebührt, sei ferner Prof. Dr. Karl G. Zenke erwähnt, dem ich für sein Interesse an meinem Buch und für seine Korrektur danke.

Korrekturen lesen kann anstrengend sein. Deshalb möchte ich mich bei denen bedanken, die es auf sich genommen haben, diese Arbeit zu lesen: Susanne Füner, Lea Nagel und Albrecht Schmitt.

Um Bücher zu verfassen, ist es nicht mit dem Lesen und Rezipieren von Schriften anderer Autoren getan. Ein Buch entsteht auch durch intensive Gespräche mit Menschen, denen das Thema am Herzen liegt. Es waren viele und unendlich fruchtbare Unterhaltungen, die immer wieder die vorliegende Arbeit durch neue Anregungen und wertvolle Literaturhinweise bereichert haben. Der größte und aufrichtigste Dank gebührt jedoch allen meinen Studentinnen und Studenten, Kolleginnen und Kollegen im Institut der Theologien der Pädagogischen Hochschule Freiburg, die meine pädagogische Arbeit mit neuen Anregungen bereichert haben. Weiter möchte ich mich bei Pfarrerin Sabine Löw bedanken, die diese Arbeit stets mit ihren innovativen und konstruktiven Ideen begleitet hat.

Abdel-Hakim Ourghi



# I. Einführung

Es ist längst zum Normalzustand geworden, dass die Menschen in Deutschland in einer multikulturellen Gesellschaft leben. Die bis heute andauernde Einwanderung weist deutlich darauf hin, dass Deutschland nicht mehr aus einer homogenen Gesellschaft besteht, sondern aus Angehörigen verschiedener Kulturen mit unterschiedlichen Herkunftsregionen aus aller Welt. Zu dieser heterogenen Landschaft gehören auch die verschiedenen Religionen der hier lebenden Menschen, die den Alltag ihrer Anhänger prägen. Und zu diesen Religionen gehört nicht zuletzt die jüngste monotheistische Religion des Islam.

Der Islam ist die drittgrößte Glaubensgemeinschaft in Deutschland. Im Jahre 2009 sprach man bereits von einer Zahl zwischen 3,8 und 4,3 Millionen Muslimen mit Migrationshintergrund, die hierzulande leben. Das entspricht einem Bevölkerungsanteil von rund fünf Prozent.<sup>1</sup> Allerdings wird die Zahl derjenigen ohne Migrationshintergrund, die aus verschiedenen Gründen zum Islam konvertiert sind, in den amtlichen Statistiken nicht berücksichtigt.<sup>2</sup> Diese Statistiken sind aber selbstverständlich relevant, um ein genaues Bild über die Anzahl der Muslime zu gewinnen. Bereits im Jahre 1999 sprach man in diesem Zusammenhang schätzungsweise von

<sup>1</sup> Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Muslimisches Leben in Deutschland*, Nürnberg 2009.

<sup>2</sup> Monika Wohlrab-Sahr: *Konversion zum Islam in Deutschland und den USA*, Frankfurt a. M. 1999, S. 383 ff.

100.000 bis 120.000 „deutschen“ Muslimen.<sup>3</sup> Die Dunkelziffer liegt allerdings weitaus höher, da viele unter ihnen entweder in Moscheen ohne Registrierung konvertierten oder bereits als Kinder von Muslimen ohne Migrationshintergrund geboren sind. Ganz zu schweigen von denjenigen, die in keiner Moschee konvertieren. Daher ist anzunehmen, dass ihre Zahl heutzutage deutlich höher liegt.

Durch die Flüchtlingswelle aus den Kriegsgebieten vor allem der islamischen Welt ab dem Jahre 2015 hat sich das Bild der islamischen Gemeinde in Deutschland völlig verändert. In diesem Jahr sind mehr als anderthalb Millionen Flüchtlinge überwiegend aus Syrien, Irak und Afghanistan nach Deutschland gekommen. Der Politikwissenschaftler Bassam Tibi spricht von etwa 6,5 Millionen Muslimen, die inzwischen in Deutschland leben.<sup>4</sup> Wegen der instabilen politischen und wirtschaftlichen Lage einiger muslimischer Länder, wie etwa Syrien und Irak, dürfte die Tendenz steigend bleiben. Es ist jedoch zu bemerken, dass es keine genauen und verlässlichen Angaben gibt, sondern allein mit Schätzungen gearbeitet wird, die bisweilen bis in den Bereich der Spekulation reichen. Deshalb können zurzeit keine vertrauenswürdigen Quellen für die Anzahl der Muslime in Deutschland angegeben werden. Fest steht jedoch, dass der türkische Islam, der bis dato die Mehrheit der Muslime in Deutschland stellte und das Bild des Islam über Jahrzehnte geprägt hat, nicht nur Konkurrenz durch den ara-

<sup>3</sup> Myrian Dietrich: *Islamischer Religionsunterricht. Rechtliche Perspektiven*, Frankfurt a. M. 2006, S. 67.

<sup>4</sup> Bassam Tibi: *Warum ich kapituliere*, in: *Cicero* 6 (2016), S. 115–119, hier S. 115 ff.

bischen Islam bekommen hat, sondern von diesem zahlenmäßig überflügelt werden dürfte.

Ein historischer Exkurs über den Beginn der Präsenz des Islam in Deutschland lässt feststellen, dass sie *bis auf das Jahr 1731* zurückdatiert werden kann, *als 20 türkische Gardesoldaten im Heer des Preußenkönigs Wilhelm I. dienten.*<sup>5</sup> Dietrich vertritt die Ansicht, dass es bereits im 18. Jahrhundert muslimische Gemeinden in Potsdam und Berlin mit religiösen und gesellschaftlichen Strukturen, wie etwa Friedhöfen und Gebetsräumen, gab.<sup>6</sup> In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich die Präsenz der Muslime durch die Anwerbeabkommen offiziell institutionalisiert. Viele Arbeiter kamen aus Tunesien, Marokko, dem damaligen Jugoslawien und besonders aus der Türkei. Ab den 70er Jahren war ein vermehrter Nachzug der Familien aus den Heimatländern der Migranten zu beobachten. Und viele der Migranten blieben, anders als ursprünglich vielleicht erwartet, in der neuen Heimat, da ihre Kinder hier geboren und sozialisiert wurden. Besonders die zweite und dritte Generation der Migranten besuchten verschiedene Bildungsinstitutionen und fühlten sich ihrem Geburtsort sehr verbunden, während die Heimatländer ihrer Eltern beziehungsweise Großeltern für sie eher einen Urlaubsort während des Sommers darstellten, mit dem sich viele unter ihnen nicht mehr identifizieren konnten.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Dietrich: Islamischer Religionsunterricht, S. 66f.; vgl. Thomas Lemmen: Islamische Organisationen in Deutschland, Bonn 2000, S. 15.

<sup>6</sup> Ebd., S. 66.

<sup>7</sup> Diese Beobachtung gilt allerdings nicht für eine nicht zu unterschätzende Anzahl der türkischstämmigen Deutschen. Zwischen dem 16.07.2016 und dem 31.07.2016 gingen die Menschen in



Trotz der ethnischen Unterschiede zwischen den Muslimen und ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen islamischen Rechtsschulen oder Glaubensgemeinschaften fühlen sie sich als Angehörige der religiösen Glaubensgemeinschaft aller Muslime (*umma*), in die sie als Kind von Muslimen automatisch hineingeboren worden sind oder in die sie konvertierten. Das wird unter anderem durch den intensiven Glauben an die fünf Säulen und andere Glaubensgrundsätze des Islam verdeutlicht. Jedoch verfügt die *umma* über keinerlei feste Konturen, sondern kann lediglich als ideale Größe verstanden werden.

Die Mehrheit der hier lebenden Muslime sind mit etwa 80 % Sunniten und somit Angehörige der weltweit größten Glaubensrichtung des Islam. Die Mehrheit unter ihnen wiederum war bis 2015 türkischer Herkunft. Sie stellten schätzungsweise zwei Drittel der Gruppe und gehören der ḥanafitischen Rechtsschule an. Zu den sunnitischen Muslimen zählen auch Nordafrikaner, Syrer und Iraker, die sich zur mālikitischen beziehungsweise šafi'itischen Rechtsschule bekennen. Die Schiiten, die zumeist aus dem Iran, dem Irak und dem Libanon stammen, werden auf etwa 7,1 % geschätzt.<sup>8</sup> Die Schiiten sind in der Regel Anhänger der Zwölfer-Schia.<sup>9</sup> Neben

einigen deutschen Städten und im österreichischen Wien auf die Straße und demonstrierten gegen den fragwürdigen Putsch in der Türkei. Allein in Köln waren es circa 35.000 Türken, die ihre Solidarität mit dem in der Öffentlichkeit umstrittenen Präsidenten Recep Tayyip Erdoğan zeigten. Solch ein politisches Verhalten demonstriert die starke Identifikation der betroffenen Menschen mit dem Heimatland ihrer Eltern und Großeltern.

<sup>8</sup> Dietrich: Islamischer Religionsunterricht, S. 138.

<sup>9</sup> Werner Ende: Der schiitische Islam, in: ders./Udo Steinbach

diesen beiden Glaubensgemeinschaften sind auch die Aleviten und die Ahmadiyya präsent, die jedoch von den Sunniten und Schiiten nicht als Muslime anerkannt und deshalb zum Teil in ihren Herkunftsländern massiv verfolgt werden. Innerhalb der Glaubensrichtungen sind theologische und dogmatische Unterschiede auszumachen, die die Sunniten und Schiiten voneinander trennen. Dies bedeutet, dass ein einheitliches Islamverständnis unter den Muslimen in Deutschland überhaupt nicht vorhanden ist, nicht einmal unter den Sunniten. Erwähnenswert ist hier, dass die Muslime arabischer Herkunft jegliche Repräsentanz durch die türkischen Dachverbände ablehnen, da diese die in der Türkei übliche hanafitische Rechtsschule in Deutschland durchsetzen wollen. Somit kann festgestellt werden, dass auch im Westen eine islamische Identität im pluralistischen Sinn mit innerislamischen Differenzen die Landschaft des Islam prägt. Genauer gesagt: Der Islam im Singular existiert nicht, sondern nur ein Islam im Plural. Und „tatsächlich stellt der Islam eine vielgestaltige Religionsgemeinschaft dar, die nicht nur selbst verschiedene Ausprägungen aufweist, sondern auch in unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Umgebungen existiert“.<sup>10</sup>

Der Islam in Deutschland ist auch in organisatorischer Hinsicht vielfältig: „Eine unübersehbare Fülle von Vereinen, Zusammenschlüssen von Vereinen oder Ver-

(Hrsg.): *Der Islam in der Gegenwart*, München 1996, S. 70–89, hier S. 70 ff.

<sup>10</sup> Peter Müller: *Religionspädagogische Prolegomena für die Entwicklung eines Curriculums Islamischer Religionsunterricht*, in: Wolfgang Bock (Hrsg.): *Islamischer Religionsunterricht?*, Tübingen 2006, S. 213–230, hier S. 220 f.

bänden als Träger von lokalen Moscheegemeinden prägt sein äußeres Erscheinungsbild.“<sup>11</sup> Ein konstruktiver Dialog mit dem Islam setzt die Anerkennung der Muslime als Teil der religiösen und sozialen Identität Deutschlands voraus. Aus der Sicht des deutschen Staatskirchenrechts ist diese Diversität des Islam jedoch problematisch. Die islamische Religion kennt keine einheitliche Glaubensgemeinschaft, die als Ansprechpartner in Form einer Körperschaft des öffentlichen Rechts bei der Gestaltung des islamischen Religionsunterrichts fungieren kann.

Aufgrund der oben erwähnten Statistiken scheint es nicht mehr berechtigt, Fragen zu stellen wie: „Gehört der Islam zu Deutschland?“ Bereits zu Beginn der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts formulierte der Politologe Claus Leggewie provokativ: „Ob Europa multireligiös wird, ist gar keine Frage mehr, sondern nur noch wie.“<sup>12</sup> Diese Frage ist angesichts der vielen muslimischen Bürgerinnen und Bürger dieses Landes längst beantwortet und hebt zudem den komplexen historischen Entwicklungsprozess auf, indem sie eine vermeintliche Homogenität des Islam konstruiert. Eher ist zu fragen, welcher Islam zu Deutschland gehört. Eine weitere Frage lässt sich in diesem Kontext außerdem nicht vermeiden: Sind die Muslime ein integraler Bestandteil der multikulturel-

<sup>11</sup> Thomas Lemmen: Muslimische Organisationen in Deutschland: Ansprechpartner für einen islamischen Religionsunterricht?, in: Wolfgang Bock (Hrsg.): Islamischer Religionsunterricht?, S. 151–172, hier S. 151.

<sup>12</sup> Claus Leggewie: Alhambra – Der Islam im Westen, Reinbek 1993, S. 175; siehe auch Stefan Koriath: Islamischer Religionsunterricht und Art. 7 Abs. 3 GG, in: Wolfgang Bock (Hrsg.): Islamischer Religionsunterricht?, S. 33–53, hier S. 33 f.

len Landschaft in Deutschland? Denkt man an durchaus existierende Parallelgesellschaften,<sup>13</sup> die mit dem Rechtsstaat konkurrieren, oder an die Furcht vor einer „Islamisierung“ Europas durch salafistische Bestrebungen, ist es selbstverständlich, dass solche Fragen gestellt werden müssen. Aber ist es richtig, „konservativen Orient“ gegen „okzidentale Moderne“ in Stellung zu bringen und im Zusammenhang mit dem Islam in Deutschland von einer „offenen Gesellschaft und ihren Feinden“<sup>14</sup> zu sprechen? Die Angst vor dem Terror und der derzeitige Diskurs über Islamismus, geschürt von Polemikern, negieren die Tatsache, dass die Salafisten auch in Deutschland nur eine sehr geringe Zahl und bei Weitem nicht die Mehrheit der Muslime darstellen. Auch die Meinung von Ludwig Hagemann, die Begegnung von Christentum und Islam sei eine „Geschichte gescheiterter Beziehungen“ ist eher historisierend und rückwärtsgewandt.<sup>15</sup> Denn er bezieht sich in erster Linie auf die Geschichte der islamischen Expansion nach dem Tod des Propheten ab dem Jahre 632, die Kreuzzüge und die koloniale Zeit.

Es bleiben jedoch die zwei folgenden Fragen, erstens, welcher Islam zu Deutschland bzw. zum Westen, und

<sup>13</sup> Herbert L. Müller: Islamische „Gegenwelten“ – Versuch einer kritischen Annäherung, in: Wolfgang Bock (Hrsg.): Islamischer Religionsunterricht?, S. 173–195, hier S. 74 f.

<sup>14</sup> Karl R. Popper: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Tübingen 2003, S. 75 ff.

<sup>15</sup> Ludwig Hagemann: Christentum contra Islam. Eine Geschichte gescheiterter Beziehungen, Darmstadt 1999, S. 12 ff. u. S. 19 ff. Siehe auch Peter Müller: Religionspädagogische Prolegomena für die Entwicklung eines Curriculums Islamischer Religionsunterricht, in: Wolfgang Bock (Hrsg.): Islamischer Religionsunterricht?, S. 213–230, hier S. 218 f.

zweitens, welcher IRU zum Schulsystem in Deutschland passt. Der Islam lässt sich mit Werten wie Demokratie, Menschenrechten und Pluralismus durchaus vereinbaren, als ein humanistischer Islam, dessen Wurzeln in den muslimischen Quellen zu finden und mit dem historischen Diskurs des Islam verwoben sind. Gewiss gehört der Islam nicht nur zu Deutschland, sondern zum gesamten Abendland, wenn man die seit 1300 Jahren bestehenden engen Kontakte zwischen dem Abend- und Morgenland in Betracht zieht. Diese Begegnungen waren trotz zahlreicher Kriege auch stets von einem Kulturaustausch geprägt.<sup>16</sup> Eine erfolgreiche Etablierung eines humanistisch-modernen Islamunterrichts in den deutschen Schulen kann diese Fragen in der Zukunft beantworten.

Die Einführung des Islamunterrichts in das schulische System bedeutet vor allem Abschied zu nehmen von der Auffassung, dass der Islam bzw. die Muslime innerhalb Deutschlands nur eine vorübergehende Erscheinung sind. Die in den letzten Jahren in einigen Bundesländern initiierte Implementierung eines bekenntnisorientierten Islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Schulfach hat bestätigt, dass der Islam und die Muslime ein unwiderruflicher Bestandteil der religiösen Landschaft Deutschlands sind. Auch in Baden-Württemberg hat es seit der Einrichtung des Modellversuchs „Islamischer Religionsunterricht“ im Schuljahr 2006/2007 beträchtliche Fortschritte gegeben.<sup>17</sup> Zuständig

<sup>16</sup> Abdel-Hakim Ourghi: Der Islamische Religionsunterricht im interreligiösen Kontext. Das Ich im Anderen, in: IRP-IMPULSE 2 (2012), S. 24–27, hier S. 24 f.

<sup>17</sup> Vgl. Hansjörg Schmidt/Klaus Barwig: „Islamischer Religionsunterricht im landespolitischen Horizont“, in: Lothard Kuld/Bruno Schmid (Hrsg.): Islamischer Religionsunterricht in Baden-

für die wissenschaftliche und religionspädagogische Ausbildung der muslimischen Lehrkräfte und deren Qualifizierung sind vier Pädagogische Hochschulen. Die Pädagogische Hochschule Freiburg war die letzte, welche im Wintersemester 2010/2011 das Fach für das „Lehramt an der Grundschule“ als „Erweiterungsstudiengang“ ins Leben gerufen hat.<sup>18</sup> Seit dem Wintersemester 2012/2013 wird das Fach auch für das „Lehramt an Werkrealschulen“ als „Erweiterungsstudiengang“ angeboten. Seit dem Wintersemester 2015/2016 wurde die Islamische Theologie und Religionspädagogik zu einem Fach, das neben anderen Fächern im Rahmen von Bachelor und Master belegt werden kann.

Neben Karlsruhe, Ludwigsburg und Weingarten bildete die Pädagogische Hochschule Freiburg in Baden-Württemberg unbestritten den Nukleus für das neue Fach „Islamische Theologie/Religionspädagogik“. Das Fach ist im Institut der Theologien der PH Freiburg angesiedelt. Die Lehrveranstaltungen werden von muslimischen Lehrenden gehalten, die eine akademische islamisch-theologische Ausbildung mitbringen. Darüber hinaus besteht eine enge Zusammenarbeit mit der Katholischen sowie Evangelischen Theologie/Religionspädagogik und eine Kooperation mit der Islamwissenschaft an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Ziel des Studiums ist es, muslimischen Lehrerinnen und Leh-

Württemberg. Zur Differenzierung des Lernfelds Religion, Berlin 2009, S. 13–22, hier S. 18.

<sup>18</sup> Prof. Dr. Dr. Bernd Feininger ist der geistige Vater des Freiburger Modells für die Islamische Religionspädagogik und Theologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

ren eine wissenschaftlich fundierte und zugleich praxisorientierte Ausbildung zu garantieren.

Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts in den Bundesländern ist in mehrfacher Hinsicht ein wichtiger Schritt in der Geschichte der Muslime in der Bundesrepublik Deutschland. Nicht nur aus demographischen Gründen wurde die Islamische Religionspädagogik in den Hochschulen implementiert, sondern auch aus politischen. Hierbei wird an die Integration der muslimischen Kinder in die Gesellschaft durch den IRU gedacht. Dabei spielt auch die Radikalisierung mancher muslimischer Jugendlicher eine Rolle. Spätestens nach 9/11 kamen konstruktive Signale von den Landesregierungen, dass die Integrierung des islamischen Religionsunterrichts im Schulwesen Realität werden könnte, weil man sich davon erhoffte, durch die Etablierung eines modernen und aufgeklärten Islam im westlichen Kontext die Gefahren des politischen Islam eindämmen zu können.

Gewiss wird solch ein Religionsunterricht als Schulfach das Antlitz des Islam im westlichen Kontext ebenso verändern wie die hiesige religiöse Landschaft. Denn es geht nicht nur um die bewusste Etablierung einer europäischen islamischen Identität, sondern auch um neue Konzeptionen für die friedliche Koexistenz der monotheistischen Religionen. Im Jahr 2008 verwies der Soziologe Rauf Ceylan auf den „Bedarf einer islamischen Religionspädagogik mit besonderer Berücksichtigung des türkischen Islam“.<sup>19</sup> Wie die oben erwähnten Schätzun-

<sup>19</sup> Rauf Ceylan: Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen. Ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Lehre und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswir-

gen nahelegen, gewinnt der arabische Islam gegenwärtig durch den Flüchtlingsstrom an Stärke. Somit geht Ceylans Fokussierung auf den türkischen Islam mittlerweile an der Realität des pluralen Islam in Deutschland vorbei. Gerade der IRU an den Schulen kann einen erheblichen Beitrag dazu leisten, dass der europäische Islam die Grenzen der nationalen Identitäten der Herkunftsländer der Muslime überwindet und mit der säkularen Gesellschaft vereinbar wird. Er kann mit Nachdruck bekräftigen, dass der europäische Islam die westlichen Werte wie Menschenrechte, Meinungsfreiheit, Pluralismus und Demokratie als unantastbar betrachtet.

Im Kontext der Innen- und Außenperspektiven des in den letzten Jahren geführten Diskurses ergibt sich die Herausforderung, den IRU so zu strukturieren, dass er dem Bedürfnis muslimischer Schülerinnen, Schüler und Eltern nach Bewahrung ihrer islamischen Identität gerecht wird. Außerdem soll der IRU eine essentielle Rolle bei der Integration muslimischer Lernender sowohl in der Schule als auch in der säkularen Gesellschaft spielen. Die Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts nur auf die Bewahrung der Tradition und ihrer Weitervermittlung zu beschränken, greift damit zu kurz, weil er so nicht genug zur Etablierung der individualisierten Identitätskonstruktion beitragen würde.

Die Grundprämisse des vorliegenden Buches ist der Versuch, eine islamisch-aufklärerische Religionspädagogik in einem westlichen Kontext zu konzipieren. Die Grundlagen einer kommunikativen Islamischen Religionspädagogik im Rahmen eines Aufklärungsprogramms

kungen auf die Integrationsprozesse der muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland, Hamburg 2008, S. 41.



werden zum ersten Mal durchdacht und entworfen. Dieser Versuch grenzt sich ab vom klassischen islamischen Religionsunterricht, der hier als eine „Religionspädagogik der Unterdrückung“ analysiert wird. Der IRU in seiner traditionellen Form in den muslimischen Gemeinden möchte bewusst die Kinder von ihrer Gesellschaft absondern, da ihm in erster Linie an der Ausbildung einer traditionellen religiösen Identität gelegen ist. Es mag sein, dass ein solcher Unterricht in einer Diaspora zwar durchaus flexibel gehandhabt und zur Wahrung der eigenen Identität auch für notwendig erachtet wird, dennoch bleibt er ein kontinuierliches Hindernis für Kreativität und Selbstentwicklung. Hier dagegen wird die Islamische Religionspädagogik als ein lebendiger Kommunikationsprozess zwischen den Lernenden und den Lehrenden auf der Grundlage eines aufgeklärten Islam entworfen. Die Beschäftigung mit der eigenen islamischen Tradition und historischen Identität soll zur Grundlage für einen toleranten Umgang und eine friedliche Koexistenz mit der nicht-muslimischen Mehrheit in einer interkulturellen Gesellschaft werden.

Die islamische Aufklärungspädagogik möchte bewusst theologische und religionspädagogische Inhalte anhand der kritischen Vernunft vermitteln, um Lernende und Lehrende in der Schule und außerhalb der Schule zum Leben mit der eigenen religiösen Identität und zur Verständigung mit anderen Religionen bzw. Weltanschauungen zu befähigen. Sie ist selbstverständlich darauf bedacht, bei der Vermittlung der Erkenntnisse über die islamische Religion und über die historischen Umstände ihrer Entstehung und Entwicklung aufzuklären, die Lebenswirklichkeit und Perspektive der Betroffenen einzubeziehen und zur Selbstreflexion der Lernenden an-

zuleiten. Sie ist im westlichen Kontext für Kinder mit hiesiger Sozialisation eine modern-humanistische Alternative zum Import von fertiggestellten Lernkonzepten aus islamischen Ländern. Hierbei werden einige konstruktive religionspädagogische Inhalte skizziert, die in erster Linie die Mündigkeit und die Kritikfähigkeit der muslimischen Kinder und Jugendlichen fördern. Die Islamische Religionspädagogik setzt pointiert den Akzent darauf, dass die zu vermittelnden religiösen Inhalte stets von der Wirklichkeit und der Lebenssituation von Kindern ausgehen.

Der Autor dieses Buches will bewusst zeigen, dass islamisch-religiöses Lehren und Lernen im westlichen Kontext auf Kommunikation gegründet ist. Es vollzieht sich im Dialog zwischen den Lehrenden und Lernenden und somit auch in interaktiver Korrelation nicht nur zwischen der islamischen Theologie und der Islamischen Religionspädagogik, sondern auch der Lebenswelt der beiden Gruppen. Der IRU ist auch in der Lage, sinnstiftende Lerninhalte im Spannungsfeld zwischen der Geschichte des Islam und seiner jetzigen Situation historisch-kritisch auszudrücken. Darüber hinaus können auch theologische Sachverhalte mittels religionspädagogischer und didaktischer Methoden vermittelt werden. Und das ereignet sich auf der Grundlage der Reflexion der kanonischen Quellen – Korantext und Tradition des Propheten (*sunna*) – gemäß der jetzigen kontextuellen Situation.

Der Mensch in seinem Wesen ist Pädagoge, denn er hat immer die Bereitschaft, das von ihm in seiner Umwelt Erlernte weiterzugeben. Solch eine Sichtweise macht deutlich, dass die Islamische Religionspädagogik keine elitäre Wissenschaft ist, die als Erziehungs- und

Bildungsfach aus dem Elfenbeinturm heraus argumentiert. Sie ist eine praxisorientierte Wissenschaft und beteiligt sich bewusst an den religiösen Diskursfeldern der Lehrenden und Lernenden bei ihrer Auseinandersetzung mit wichtigen Fragen des Lebens, wie etwa der Selbstfindung, der Suche nach dem Sinn des Daseins, der Grenzsituationen ihres Lebens, der möglichen Selbstentfremdung und Selbstverwirklichung und Radikalisierung und Deradikalisierung.

Zum Vorteil gereicht der Islamischen Religionspädagogik, die selbst noch in den Kinderschuhen steckt, die Tatsache, dass sie am historischen Entwicklungsprozess der westlichen Religionspädagogik als akademische Spezialisierung teilnehmen kann. Denn bei allen Unterschieden handelt es sich – auf der einen Seite – in den monotheistischen Religionen um denselben Gott und – auf der anderen Seite – um europäische Schülerinnen und Schüler, die außerhalb ihrer Familien und Gemeinden nahezu die gleiche Sozialisation erleben. Die Erfahrungen der muslimischen Kinder in unserer Gesellschaft unterscheiden sich diesbezüglich nicht allzu sehr von den Erlebnissen der christlichen und jüdischen Kinder. Deshalb kann die Islamische Religionspädagogik die inhaltlichen Fragestellungen und die methodischen Ansätze der westlichen Religionspädagogik und Theologie für die eigene religionspädagogische und didaktische Forschung rezipieren bzw. sie in diese integrieren. Eine ernstzunehmende Islamische Religionspädagogik kommt ohne die Erkenntnisse und das Wissen um die religionspädagogischen sowie die didaktischen Zugänge in der christlichen und jüdischen Religionspädagogik nicht aus. Davon kann der IRU für den schulischen Alltag nur profitieren und erfahrungsorientierte Denkstöße beziehen. Auch

wenn die Islamische Religionspädagogik eine autonome Wissenschaft sein und bleiben will, was ganz selbstverständlich ist, kann sie es sich nicht erlauben, sich von den anderen Religionspädagogiken im westlichen Kontext abzuschotten. Denn erst eine solch kontextuelle Begegnung in der Wissenschaft wird dazu führen einen konstruktiven Beitrag zur Dialogfähigkeit des Religionsunterrichts in den monotheistischen Religionen in der Schule zu leisten, und dies, wie zu zeigen sein wird, gleich in mehrfacher Hinsicht. Deshalb versteht sich diese Einführung in die Islamische Religionspädagogik als eine konstruktiv verbindende Brücke für eine solche Dialogfähigkeit im Sinne der „Einheit in der Vielfalt“. Das Ziel dieser Einführung ist nicht die Unterordnung bzw. die Unterwerfung der Islamischen Religionspädagogik unter die islamische Theologie oder der Theologie unter die Religionspädagogik. Es geht vielmehr in erster Linie darum, die Islamische Religionspädagogik als eine selbstbewusste Disziplin im westlichen Kontext zu etablieren, die einen bedeutenden Beitrag zum Aufklärungsprozess des Islam und zur pointierten Akzentuierung seiner Reformierbarkeit leisten kann.