

DE GRUYTER

Naciye Kamcili-Yildiz (Hrsg.)

WAS HAT DAS MIT MIR ZU TUN?

ZUGÄNGE ZUR TRADITION IN DER ISLAMISCHEN
RELIGIONSPÄDAGOGIK

COMPARATIVE THEOLOGY, ISLAM, AND SOCIETY

DE
G

Was hat das mit mir zu tun?

Comparative Theology, Islam, and Society



Herausgegeben von
Idris Nassery, Zishan Ghaffar, Naciye Kamcili-Yildiz
und Muna Tatari

Band 3

Was hat das mit mir zu tun?



Zugänge zur Tradition in der islamischen
Religionspädagogik

Herausgegeben von
Naciye Kamcili-Yildiz

DE GRUYTER

ISBN 978-3-11-914941-9
e-ISBN (PDF) 978-3-11-167456-8
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-167459-9
ISSN 2942-7975
DOI <https://doi.org/10.1515/9783111674568>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>. Die Creative Commons-Lizenzbedingungen für die Weiterverwendung gelten nicht für Inhalte (wie Grafiken, Abbildungen, Fotos, Auszüge usw.), die nicht im Original der Open-Access-Publikation enthalten sind. Es kann eine weitere Genehmigung des Rechteinhabers erforderlich sein. Die Verpflichtung zur Recherche und Genehmigung liegt allein bei der Partei, die das Material weiterverwendet.

Library of Congress Control Number: 2025931907

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2025 bei den Autorinnen und Autoren, Zusammenstellung © 2025 Naciye Kamcili-Yildiz, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin
Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Bildnachweis: © Zakaria Lafdi
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com
Fragen zur allgemeinen Produktsicherheit:
productsafety@degruyterbrill.com

Inhalt

Einleitung — 1

Selcen Güzel

Die Bedeutung der Tradition im islamischen Religionsunterricht für die Entwicklung einer religiösen Identität muslimischer Kinder und Jugendlicher — 9

Mehmet H. Tuna

Islam „mit dem Herzen lernen“. Bildungsverständnis muslimischer Jugendlicher zwischen Tradition und Moderne — 31

Annett Abdel-Rahman

Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht am Lernort Schule. Ein Widerspruch zu den Traditionen religiösen Lernens im Islam? — 47

Yaşar Sarıkaya

Hadithdidaktik. Ein neues Lehren und Lernen mit Hadithen — 65

Tuba Işık

„Erzählen“ als Lehrform islamisch-religiöser Bildung in der Tradition und Gegenwart — 81

Naciye Kamcili-Yildiz und Marion Keuchen

„Ich mache mir die Welt, wie sie mir gefällt.“ Jona und Yünus in Kinderbibel, Kinderkoran und interreligiösen Lesebüchern — 105

Naciye Kamcili-Yildiz

Warum Frommsein allein nicht reicht. Zur Entwicklung des religionspädagogischen Habitus im universitären Lehramtsstudium — 121

Said Topalović

Der Blick in die Vergangenheit – für die Zukunft. Religionspädagogische Reflexion über das Verhältnis von Tradition und Moderne in der religiösen Bildung — 139

Betül Karakoç-Kafkas

Moscheetradition(en) gestalten. Wissenssoziologische und religionspädagogische Perspektiven — 157

Monika Tautz

Tradition – ein vielschichtiger Begriff. Zur Bedeutung traditionstheoretischer Vergewisserungen für die islamische und christliche Religionspädagogik — 171

Oliver Reis

Kinder- und Jugendtheologie und Tradition. Eine christliche Perspektive — 187

Autor:innenangaben — 205

Sachregister — 207

Einleitung

Islamische Religionslehre ist ein religiöses Angebot für muslimische Schüler:innen an Schulen in Hessen, Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, das sukzessive weiter ausgebaut wird. Seit der Empfehlung des deutschen Wissenschaftsrates im Jahre 2010, islamische Theologie an deutschen Universitäten zu etablieren, hat auch die islamische Religionspädagogik als Wissenschaftsdisziplin im universitären System ihren Platz eingenommen. Standen zu Beginn des Etablierungsprozesses noch rechtliche Fragen im Vordergrund, z.B. wie die Zusammenarbeit mit den muslimischen Verbänden gestaltet werden kann, so hat inzwischen eine fachliche Diversifizierung des Faches stattgefunden. Die vorliegende Publikation ist ein Zeugnis dieses Prozesses, in dem (islamische) Religionspädagog:innen sich mit der Frage auseinandersetzen, wie Tradition und Lebenswelt in der aktuellen religionspädagogischen und -didaktischen Forschung wechselseitig ins Gespräch gebracht werden können.

Im Lehrplan des Faches für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen ist zu lesen, dass der islamische Religionsunterricht (IRU) die „aktive und reflektierte Auseinandersetzung mit der islamischen Religion und Tradition zu ermöglichen und über die Geschichte und die Lebenswirklichkeit der Musliminnen und Muslime zu informieren“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, 10) habe.

Dieser Sammelband setzt genau hier an und fragt danach, von welcher islamischen Tradition eigentlich die Rede sein kann: Auch wenn sich erste Spuren muslimischen Lebens in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert nachweisen lassen, hat sich die Präsenz von Muslim:innen erst seit den vergangenen 60 Jahren wahrnehmbar verändert. Die Gründe für ihre Anwesenheit in Deutschland sind vielfältig. So kamen einige als Gastarbeiter:innen u.a. aus der Türkei und Nordafrika, später folgten politische Flüchtlinge aus dem Iran, Kriegsflüchtlinge aus Bosnien und in jüngster Zeit u.a. aus Syrien und Afghanistan. Während in ihren traditionellen muslimischen Herkunftsgesellschaften ein bestimmtes muslimisches Ethos ganz selbstverständlich begründet war und das Zusammenleben durch diesen gemeinsamen Glauben strukturiert wurde, ist die muslimische Bevölkerungsgruppe in Deutschland kulturell, habituell und sprachlich wohl heterogener als jede andere religiöse Gruppe in Deutschland.

Die religiöse Situation in Deutschland ist in gewisser Weise von einer „*doppelte[n] Pluralisierung*“ (Berger 2012, 17) nach Peter Berger geprägt: Zum einen gibt es einen religiösen Pluralismus im üblichen Sinne des Wortes, d.h., das Christentum, der Islam, das Judentum und andere Religionen koexistieren in unserer Gesellschaft. Zum anderen sind die religiösen Gruppen innerhalb der Religionsge-

meinschaften weiter diversifiziert. So zeigen empirische Erhebungen, dass die in Deutschland lebenden Muslim:innen eine deutlich ausgeprägtere Glaubenspraxis aufweisen als Christ:innen (Pfündel et al. 2021, 83), aber auch der Anteil der säkularen bzw. religionsfernen Personen innerhalb der muslimischen Bevölkerung weiter zunimmt. Während in medialen Diskursen Muslim:innen stark homogenisiert werden, sind also die innerreligiösen Zugänge zur Religion und Tradition in der muslimischen Gesellschaft vielfältig.

Die islamische Theologie und Religionspädagogik sind als akademische Disziplinen gefordert, sowohl ihre Grundlagenforschung an die tradierten Wissensbestände anzuschließen als auch ihre Relevanz gesamtgesellschaftlich durch ihre Kontextualisierung in Verhandlungsprozesse einzubringen. Für das Verständnis dessen, was unter islamischer Tradition verstanden werden kann, ist damit aber auch eine erste entscheidende Schwierigkeit zur Einordnung des Themas beschrieben: Was hat sich seit der Spätantike bis heute als „islamisierte“ Tradition der Arabischen Halbinsel erhalten? Was davon ist im engeren Sinne islamisch-religiös ausgeformt und kann einen universalen Anspruch erheben? Auch die Geschichte der islamischen Theologie und ihre Ausdifferenzierung sind ein Zeugnis dafür, wie spannungsreich die innere Pluralität einer Tradition sein kann, was für die islamische Religionspädagogik bedeutet, dass sich die relevante Tradition in vielerlei Formen manifestiert: Hier sind der Koran und die Sunna des Propheten und deren theologische Auslegungsgeschichte, ihre Deutung und Bedeutung zu nennen. Aber auch die vielfältigen aus der Herkunftskultur mitgebrachten religiösen wie kulturellen Bräuche, deren Prägekraft und Geltungsanspruch auch innerhalb der muslimischen Communitys stark variieren, gehören zu den für Muslim:innen relevanten religiösen Traditionen.

Der erste Fall zeigt ein Verständnis der „islamischen Tradition“, das einen stärkeren allgemeinen Normativitätsanspruch betont und einen klareren Bezug zur Quellenliteratur herstellt. Im zweiten Fall weist „muslimische Tradition“ eher auf die Prägung sozialer und kultureller Strukturen hin. Was als ursprüngliche *Tradition* bezeichnet werden kann, ist daher von gegenwärtigen Perspektiven, Erkenntnissen, Erfahrungen oder Interessen geprägt.

Und wenn Muslim:innen ihre durch die Herkunftskultur geprägte Sichtweise des Islam nach Deutschland gebracht haben, stellt sich die Frage: Versteht sich die islamische Tradition in ihrem Kern als statisch? Oder ist sie vielmehr ein dynamischer Austausch, der sich an den realen Gegebenheiten menschlicher Kontexte orientiert? Was davon ist es im Hinblick auf das Zusammenleben in einer vielfältigen Gesellschaft wie der unseren wert, bewahrt und beschützt zu werden?

Weiterhin heißt es im Lehrplan:

Grundsätzliche Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts ist es, in der Begegnung mit islamischer Glaubensüberzeugung und -praxis zu einer tragfähigen Lebensorientierung beizutragen. Dieses Ziel wird dadurch erreicht, dass Lebenswirklichkeit und Glaubensüberzeugung immer wieder wechselseitig erschlossen und miteinander vernetzt werden. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, 9)

Die Verknüpfung von Lebenserfahrungen und tradierten Glaubensdeutungen erscheint in dieser Zielsetzung selbstverständlich. Die scheinbar festgefügte Trias von religiöser Lehre, religiösem Subjekt und religiöser Gemeinschaft gestaltet sich für die Muslim:innen in Deutschland jedoch deutlich schwieriger als in den Herkunftsländern. Insbesondere, wenn sie als *eine* Erinnerungsgemeinschaft eine gemeinsame Erzählung und ein Zusammengehörigkeitsgefühl auf der Grundlage der Rekonstruktion der ersten Jahrhunderte entwickeln wollen. Dies kann jedoch für diejenigen zum Problem werden, die sich aufgrund unterschiedlicher Rechtsschul- oder Denktraditionen nicht damit identifizieren können – weil sie sich entweder vereinnahmt oder ausgeschlossen fühlen. Im Kern geht es um religiöse Differenzkriterien und Pluralisierungen, die sowohl die religiöse Traditionalisierung als auch die Gegenwartskultur und den Lebensstil betreffen, ebenso wie die kulturelle Kodierung von Religion und die intrareligiöse Sicht.

Diese Themen bildeten den Schwerpunkt der religionspädagogischen Tagung vom 1. bis 2. Dezember 2023 in Paderborn und wurden dort unter dem Titel dieses Sammelbandes diskutiert. Viele der Vorträge wurden im Anschluss für die vorliegende Publikation ausgearbeitet, die um weitere Beiträge erweitert wurde. Die Beiträge der Religionspädagog:innen trugen zur Klärung der Frage bei, welchen Stellenwert die islamische Tradition heute in der islamischen Religionspädagogik hat.

Wenn im IRU der Schwerpunkt auf dem religiösen Verhältnis der muslimischen Schüler:innen zur Lehre und Gemeinschaft liegt, sollte die Vielfalt ihrer religiösen Herkunftskulturen als Ressource einbezogen werden. Dabei stellt sich die Frage, wie der IRU gestaltet werden kann, damit die vermittelten Inhalte den muslimischen Schüler:innen nicht fremd bleiben und ihnen gleichzeitig Deutungsangebote für ihren Glauben in einer sowohl multireligiösen als auch innerreligiös vielfältigen Gesellschaft bieten.

Die Komplexität des Themas verdeutlicht die Vielschichtigkeit der pädagogischen und didaktischen Ansätze, die eine facettenreiche Annäherung an die islamische Tradition ermöglichen – ein Aspekt, den die Beiträge dieses Sammelbandes beleuchten.

Selcen Güzel analysiert in ihrem Beitrag *Die Bedeutung der Tradition im islamischen Religionsunterricht für die Entwicklung einer religiösen Identität muslimischer Kinder und Jugendlicher* die Rolle des IRU für die religiöse Identitätsbildung

junger Muslim:innen. Güzel verdeutlicht anhand eines Unterrichtsbeispiels aus dem bayerischen Modellversuch „Islamischer Unterricht“ die Bedeutung des IRU als Ort für die Reflexion religiöser Praktiken und die Förderung des interreligiösen Respekts. Auf der Grundlage der von ihr vorgenommenen qualitativen Studie zeigt sie, dass der IRU eine wichtige Rolle in der religiösen Bildung junger Musliminnen und Muslime spielt. Er trägt wesentlich zur Entwicklung einer muslimisch-deutschen Identität bei und unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, einen bewussten und reflektierten Umgang mit ihrer religiösen Tradition zu entwickeln.

Der Beitrag von *Mehmet H. Tuna: Islam „mit dem Herzen lernen“*. *Bildungsverständnis muslimischer Jugendlicher zwischen Tradition und Moderne* untersucht das Bildungsverständnis muslimischer Jugendlicher in Österreich und Deutschland, das sich im Spannungsfeld zwischen traditioneller und moderner islamischer religiöser Bildung entwickelt. Die Ergebnisse der vorgestellten Studie machen deutlich, dass Gemeinschaft, Beziehungen und Emotionen eine zentrale Rolle in der religiösen Bildung der Jugendlichen spielen. Tuna weist jedoch auf die Ambivalenz im Bildungsverständnis der Jugendlichen hin: Einerseits betonen sie die Wichtigkeit des traditionellen Auswendiglernens, andererseits wünschen sie sich eine Bildung, die Raum für Reflexion und Urteilsbildung lässt. Tuna betont, dass eine umfassende religiöse Bildung sowohl intellektuelle als auch emotionale Aspekte einbeziehen sollte, um den Jugendlichen zu einem tiefen Verständnis ihrer Religion und einer reflektierten Identitätsbildung zu verhelfen.

Der Beitrag *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht am Lernort Schule. Ein Widerspruch zu den Traditionen religiösen Lernens im Islam?* von *Annett Abdel-Rahman* thematisiert die Herausforderungen und Spannungen, die bei der Einbindung traditioneller islamischer Lernmethoden in den kompetenzorientierten IRU an Schulen entstehen. Abdel-Rahman diskutiert die historischen Perspektiven des islamischen Lehrens und Lernens und betont die Bedeutung von Reflexion und tiefem Nachdenken (*tadabbur*) als zentrale Bestandteile des religiösen Lernens im Islam. Schließlich argumentiert die Autorin, dass der IRU in der Schule nicht direkt an die traditionellen Formen des religiösen Lernens anknüpfen kann, jedoch die Grundprinzipien der Reflexion und Urteilsbildung in die Kompetenzorientierung integrieren sollte. Der Unterricht solle daher darauf ausgerichtet sein, die Schüler:innen zu befähigen, über religiöse Inhalte nachzudenken und sie in ihren Alltag zu integrieren, um verantwortungsbewusst und reflektiert in der Gesellschaft zu handeln.

Wie ein derartig reflektierter Umgang mit der religiösen Tradition gestaltet werden kann, veranschaulicht *Yaşar Sarıkaya* in seinem Beitrag *Hadithdidaktik: Ein neues Lehren und Lernen mit Hadithen*. Sarıkaya untersucht darin die Rolle und Bedeutung der Hadithe in der islamischen Erziehung und im zeitgemäßen IRU. Hadithe, die Worte und Taten des Propheten Muhammad sowie seiner Gefährten,

haben eine zentrale Position in der religiösen Bildung und prägen bis heute die religiöse und moralische Entwicklung muslimischer Kinder und Jugendlicher. Er erläutert das pädagogische Potenzial der Hadithe im Unterricht und betont die Notwendigkeit, Hadithe kontextualisiert und sachgerecht zu übersetzen, um Missverständnisse zu vermeiden und den Lernenden ein tiefes Verständnis zu ermöglichen. Sarıkayas Beitrag zeigt das enorme Potenzial der Hadithe für die islamische Religionspädagogik und die Förderung eines reflektierten, selbstbestimmten Umgangs mit religiöser Tradition auf.

„Erzählen“ als Lehrform islamisch-religiöser Bildung in der Tradition und Gegenwart von Tuba Işık untersucht die Rolle des Erzählens als Lehrmethode in der islamisch-religiösen Bildung, sowohl in der Tradition als auch in der Gegenwart. Işık argumentiert, dass das Erzählen von Geschichten, das tief in der islamischen Tradition verwurzelt ist, eine zentrale Methode darstellen kann, um ethische Fragestellungen ästhetisch zu erschließen und die kognitive sowie emotionale Entwicklung der Schüler:innen zu fördern. Dabei geht die Autorin auch auf die methodologische Frage ein, wie diese Tradition in den IRU integriert werden kann, um die Schüler:innen zu eigenen Werturteilen und einer tiefen Auseinandersetzung mit ihrer religiösen Überlieferung zu führen. Sie zeigt auf, dass das Erzählen als pädagogisches Werkzeug genutzt werden kann, um komplexe ethische und religiöse Konzepte verständlich zu machen.

Im Beitrag „Ich mache mir die Welt, wie sie mir gefällt.“ Jona und Yünus in Kinderbibel, Kinderkoran und interreligiösen Lesebüchern greifen Naciye Kamcili-Yıldız und Marion Keuchen eine koranische und biblische Erzählung auf und untersuchen die Darstellung der Jona- und Yünus-Geschichte in interreligiösen Lesebüchern sowie in Kinderbibeln und Kinderkoranen. Dabei zeigen die Verfasserinnen, wie biblische und koranische Erzählungen in didaktischen Kontexten miteinander verglichen und nebeneinander erzählt werden, um bei den Schüler:innen ein besseres Verständnis der eigenen und der jeweils anderen Religion zu fördern. Ein besonderer Schwerpunkt der Analyse liegt auf der Frage, wie in diesen Nacherzählungen die Balance zwischen Texttreue und kindgerechter Vermittlung erreicht wird. Die Untersuchung der Jona- und Yünus-Geschichte zeigt, dass die Nacherzählungen in interreligiösen Lesebüchern häufig um erzählerische Ergänzungen erweitert werden, um die Geschichten für Kinder zugänglicher zu machen. Kamcili-Yıldız und Keuchen plädieren für einen sensiblen und reflektierten Einsatz solcher Werke, der sowohl die Eigenständigkeit der jeweiligen Religionen respektiert als auch die didaktischen Herausforderungen des interreligiösen Lernens meistert.

Der Beitrag *Warum Frommsein allein nicht reicht. Zur Entwicklung des religionspädagogischen Habitus im universitären Lehramtsstudium* von Naciye Kamcili-Yıldız erweitert die Perspektive auf die Hochschule und untersucht die Entwicklung

des religionspädagogischen Habitus von angehenden islamischen Religionslehrkräften im universitären Lehramtsstudium. Anhand des Habitus-Modells erläutert die Autorin, wie das Modell in der islamischen Religionspädagogik implementiert werden kann, um die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu fördern. Sie hebt unter Hinzunahme von empirischen Untersuchungen hervor, dass die biografischen Erfahrungen der Studierenden einen erheblichen Einfluss auf ihre professionelle Entwicklung haben. Am Beispiel des Universitätsseminars „Mit Muḥammad im Islamischen Religionsunterricht“ veranschaulicht sie, wie biografische Prägungen und reflexive Kompetenzen im Studium berücksichtigt werden können.

Kamcili-Yildiz plädiert dafür, dass muslimische Religionsgemeinschaften strukturelle Lernangebote schaffen, die die professionelle Entwicklung der angehenden Lehrkräfte unterstützen.

Said Topalovićs Beitrag *Der Blick in die Vergangenheit – für die Zukunft. Religionspädagogische Reflexion über das Verhältnis von Tradition und Moderne in der religiösen Bildung* widmet sich einer tiefgreifenden Analyse der Herausforderungen, vor denen die islamische religiöse Bildung in der heutigen Zeit steht. Im Zentrum der Untersuchung steht die Frage, wie traditionelle, schulische Bildungsmodelle, die sich auf historische Kontinuität stützen, mit den Anforderungen und Veränderungen der modernen Gesellschaft in Einklang gebracht werden können. In Bezug auf die konzeptionellen und praxeologischen Ausrichtungen der islamischen Bildung unterscheidet Topalović drei große pädagogische Konzepte: *tarbiya*, *taʿlīm* und *taʿdīb*. Er führt aus, dass das Bildungskonzept *tazkiya* – traditionell als Läuterung der Seele verstanden – in der modernen islamischen Religionspädagogik eine bedeutende Rolle spielen könnte. *Tazkiya* könne dazu beitragen, die Mündigkeit und Selbstbestimmung der Lernenden zu fördern, indem es die intellektuellen, sozialen und spirituellen Fähigkeiten des Menschen kultiviert. Vor dem Hintergrund neuer sozialgesellschaftlicher Entwicklungen plädiert Topalović für einen paradigmatischen Perspektivwechsel hin zu einer kritisch-diskursiven Bildungskultur, die sowohl die islamische Tradition als auch die modernen Lebenswelten berücksichtigt.

Betül Karakoç-Kafkas analysiert in *Moscheetradition(en) gestalten. Wissenssoziologische und religionspädagogische Perspektiven* die Konstruktion von Moscheetraditionen in der Gegenwart und ihre Verankerung in kollektiven Erfahrungen der Moscheebesucher:innen in Deutschland. Sie betont, dass traditionelle Moscheekonzepte oft stark auf die Vergangenheit fokussiert sind, während gegenwartsbezogene Traditionen in der islamischen Religionspädagogik bislang nur unzureichend berücksichtigt wurden. Karakoç-Kafkas zielt darauf ab, diese Lücke zu schließen, indem sie die Handlungsmacht und das Gestaltungspotenzial der Moscheebesucher:innen betont, die durch ihre kollektiven und impliziten Erfahrungen aktiv zur Konstruktion und Fortführung von Traditionen beitragen. Kara-

koç-Kafkas zieht für ihre Analyse empirisches Material aus der Hashtag-Aktion *#meinmoscheereport* heran, die als Reaktion auf die Berichterstattung über Moscheen in Deutschland ins Leben gerufen wurde. In den analysierten Hashtags zeigen sich konjunktive Erfahrungsräume, in denen sowohl religiöse als auch soziale Praktiken innerhalb der Moschee miteinander verflochten sind. Die Moschee wird dabei als generationsübergreifender und multifunktionaler Raum dargestellt, in dem religiöse Praxis und kindliches Spiel ineinandergreifen und Hierarchien zwischen Kindern und Erwachsenen sowie zwischen Kindern und Imamen eine bedeutende Rolle spielen. Durch die komparative Analyse der Hashtags wird deutlich, dass die Moschee nicht nur als Ort der religiösen Praxis, sondern auch als Raum der Sozialisation und Bildung verstanden wird.

In ihrem Artikel *Tradition – ein vielschichtiger Begriff. Zur Bedeutung traditionstheoretischer Vergewisserungen für die islamische und christliche Religionspädagogik* untersucht *Monika Tautz* die komplexe Natur des Traditionsbegriffs, der sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Kulturwissenschaft und der Theologie verwendet wird. Tautz betont, dass Diskussionen über Traditionen, insbesondere im Kontext gesellschaftlicher und religiöser Diskurse, oft emotional aufgeladen sind. Gerade in unserer zunehmend posttraditionalen oder enttraditionalisierten Gesellschaft bleibt die theoretische Auseinandersetzung mit Traditionen für die christliche und islamische Theologie sowie die Religionspädagogik unverzichtbar. Tautz differenziert zwischen christlich-katholischen und islamischen Perspektiven. Sie erläutert, dass sich das christliche Verständnis von Tradition im Laufe der Geschichte gewandelt hat und verschiedene Konfessionen unterschiedliche Traditionen pflegen. Im islamischen Kontext fehle ein direkter Begriff für Tradition, weshalb verschiedene Begriffe verwendet würden. Die islamische Theologie stehe vor der Herausforderung, Tradition in einer sich wandelnden pluralen Gesellschaft neu zu definieren und zu vermitteln.

Tautz zeigt, dass die enge Verflechtung von Identitätsbildung und Tradition sowohl für die islamische als auch für die christliche Religionspädagogik relevant ist. Sie argumentiert, dass die Förderung von Sprachfähigkeit, kritischer Urteilskompetenz und des Verständnisses für Heterogenität die zentrale Aufgabe der Religionspädagogik ist. Abschließend hebt Tautz die Bedeutung einer zeitgemäßen und kontextbezogenen Vermittlung religiöser Traditionen hervor, die die religiöse und interreligiöse Kompetenz der Lernenden stärkt.

Es bleibt eine Herausforderung schulischen Religionsunterrichts, die Balance herzustellen zwischen der Aufgabe, jungen Menschen einen Zugang zu religiösen Traditionen zu ermöglichen, und dem Anspruch, ihnen eine reflektierte und eigenständige Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten zu erlauben. Das dahingehende Potenzial der Kinder- und Jugendtheologie, so konstatiert *Oliver Reis* in sei-

nem Beitrag *Kinder- und Jugendtheologie und Tradition. Eine christliche Perspektive*, bleibt in der Praxis jedoch oft ungenutzt. Um dieser Traditionsblindheit entgegenzuwirken, schlägt er eine modellbezogene Didaktik vor, mit der unterschiedliche Positionen in Beziehung gesetzt und weiterentwickelt werden können. Dabei bezieht er den Modellbegriff auf religiös-theologische, gegenstandsbezogene Äußerungen – ausgehend von der Prämisse, dass diese modellierend mit ihrem Gegenstand umgehen. Auf diese Weise könne gewährleistet werden, dass die Schüler:innen ihre Überzeugungen kritisch zu reflektieren und diese im Gespräch mit der Tradition zu schärfen lernen.

Reis betont, dass religiöse Traditionen nicht als starre Wissensbestände, sondern als dynamische Deutungsrahmen verstanden werden sollten, damit sie als Anregung für eigenständiges theologisches Nachdenken der Lernenden ihre Bildungsfunktion freisetzen können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Beiträge die Notwendigkeit eines erweiterten Verständnisses von Tradition in der islamischen Religionspädagogik hervorheben, das die gegenwärtigen Lebenswelten der Subjekte stärker berücksichtigt. Sie zeigen, dass sich der Fokus von einer reinen Reproduktion historischer Traditionen zu einer aktiven, subjekt- und gegenwartsbezogenen Gestaltung von Traditionen verschoben hat. In diesem Sinne sind die Beiträge als Puzzlestücke dieser Suchbewegung zu bewerten.

An dieser Stelle möchte ich allen Autor:innen des vorliegenden Bandes für die konstruktive Kooperation herzlich danken, ohne die dieses Werk nicht entstanden wäre.

Dieser Sammelband wäre auch ohne die wertvolle Unterstützung meiner Mitarbeiterinnen nicht möglich gewesen. Mein besonderer Dank gilt Amelie Marie Mühlenstädt, Yasemin Baş und Ayşe Beyza Candan, die mit großem Engagement zur Vorbereitung dieses Werkes beigetragen haben. Ich schätze ihr Zusammenwirken und ihre Unterstützung sehr und bin dankbar, sie an meiner Seite zu wissen.

Literaturverzeichnis

- Berger, Peter L. „Die zwei Pluralismen“. *Zwei Pluralismen. Positionen aus Sozialwissenschaft und Theologie zu religiöser Vielfalt und Säkularität*. Hg. Peter L. Berger, Silke Steets, Wolfram Weiße. Münster: Waxmann, 2012. 17 – 30.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamischer Religionsunterricht*, Düsseldorf 2014.
- Pfündel, Katrin, Anja Stichs und Kerstin Tanis. *Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*. Hg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl. Nürnberg 2021.

Selcen Güzel

Die Bedeutung der Tradition im islamischen Religionsunterricht für die Entwicklung einer religiösen Identität muslimischer Kinder und Jugendlicher

Einleitung

Die Uhr zeigt Mittag im islamischen Religionsunterricht (IRU), als Ahmet eine Frage in den Raum wirft: „Warum sagen die immer, deine Feste sind ‚Scheiße‘? Ich sage doch auch nicht zu Weihnachten ‚Scheiße‘!“¹ Ein Moment des Schweigens breitet sich aus, während Ahmets Worte nachhallen und die Dynamik des Raumes verändern. Sensibel für die Anliegen ihrer Schüler:innen, nimmt die Lehrkraft für Islam diese Frage zum Anlass, eine tiefgründige Diskussion über religiöse Feste, die Bedeutung von Traditionen und den interreligiösen Respekt im schulischen Kontext zu eröffnen.

Das Fallbeispiel illustriert die Bedeutung des IRU als einen Raum, in dem Schüler:innen Fragen und Anliegen im Zusammenhang mit ihren religiösen Werten und Traditionen frei äußern können. Ahmets Frage zu den Festen und die Reaktion der Lehrkraft verdeutlichen die Rolle des IRU für die Reflexion über religiöse Praktiken und Alltagserfahrungen. Der IRU hat seit seiner Einführung im Jahr 2010 (Wissenschaftsrat 2010) in Deutschland eine kontinuierliche Entwicklung durchlaufen, geprägt von unterschiedlichen politischen Entscheidungen und regionalen Umsetzungsmodellen.² Diese unterschiedlichen Vorgaben werfen nicht nur Fragen nach der strukturellen Organisation auf, sondern auch nach dem Potenzial und den Grenzen des Unterrichts. In diesem Kontext ist es von besonderer Bedeutung, die Einstellungen, Haltungen, Bedürfnisse, aber auch Probleme junger Muslim:innen zu berücksichtigen, da dies zur bedarfsgerechten Gestaltung der islamischen Religionspädagogik beitragen kann. Der konfessionelle Religionsunterricht ist darauf angelegt, den Lernenden ihre eigenen religiösen Werte und Traditionen zu ver-

1 Zitat eines Schülers aus dem bayerischen Modellversuch Islamischer Unterricht. Zur Terminologie siehe die entsprechende klärende Notiz im Haupttext.

2 Eine gute Übersicht über den aktuellen Stand der Entwicklungen in der islamischen Religionspädagogik ist in der Publikation *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Ein Kaleidoskop empirischer Forschung* (Körs 2023) zu finden.

mitteln, sie mit anderen Wertsystemen und Überlieferungen zu vergleichen und kritisch zu reflektieren.

Doch wie gestaltet sich dieser Prozess in der Praxis des IRU? Wie nehmen muslimische Schüler:innen im IRU ihre eigene religiöse Tradition wahr? Welche Erfahrungen machen Sie damit? Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Beitrag mit der Frage: *Wie verstehen junge Muslim:innen ihre eigene religiöse Tradition, welche Erfahrungen machen sie damit in ihrem Alltag und welchen Beitrag kann der IRU in der Schule dazu leisten?*

Es muss betont werden, dass die Bezeichnung für das Schulfach IRU oder Islamkunde je nach Konzeption in den Bundesländern und Religionsgemeinschaften (Ulfat et al. 2020; Mediendienst Integration 2023) variiert. Der Modellversuch in Bayern trug den Namen „Islamischer Unterricht“. Der Unterricht wurde nicht als islamischer Religionsunterricht bezeichnet, war jedoch ursprünglich als ein Schulversuch mit konfessionellen Inhalten konzipiert (Linke 2018; DIK 2011). Erst im späteren Verlauf des Modellversuchs wurde das Profil in Richtung Islamkunde geändert. Daher wird in diesem Beitrag die Bezeichnung islamischer Religionsunterricht verwendet.

Forschungsstand zu Einstellungen und Haltungen junger Muslim:innen im Rahmen des IRU

In empirischen Untersuchungen zum IRU wurde bisher wenig Aufmerksamkeit auf die Perspektive junger Muslim:innen zu Aspekten und Dimensionen religiöser Bildung gelegt, wie beispielsweise ihre religiöse Orientierung und Selbstpositionierung. Studien im Bereich der islamischen Religionspädagogik konzentrieren sich hauptsächlich auf inhaltliche Themen (vgl. Abdel-Rahman 2022) sowie auf Lehrkräfte und Eltern (vgl. Khorchide 2009; Zimmer et al. 2017; Tuna 2019; Tufan-Desdanoglu 2020; Kamcili-Yildiz 2021; Mešanović 2023). Bis auf zwei qualitative Untersuchungen (Ulfat 2017; Celik 2017) wurden in diesem Diskurs die Einstellungen, Bedürfnisse und Probleme der Schüler:innen bisher kaum berücksichtigt. Während in den quantitativen Evaluierungen von Schulversuchen auf Landesebene die Erreichung curricularer Bildungsziele, wie etwa die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, erforscht wird,³ bleibt die Perspektive der Schüler:innen im IRU oft unbeachtet oder wird lediglich durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten erfasst. So fehlt die von der qualitativen Sozialforschung angestrebte Ermittlung der

³ In bundesländerbezogenen, quantitativen Schulversuchsevaluationen, beispielsweise Uslucan und Yalcin (2018) in NRW oder Holzberger (2014) in Bayern.

Tiefenstruktur und der subjektiven Sichtweise der Lernenden weitgehend. Darin besteht ein deutliches Forschungsdefizit hinsichtlich der Orientierungen und Haltungen von Schüler:innen, die am IRU teilnehmen. Für eine zukunftsorientierte, handlungsfähige islamische Religionspädagogik ist ein vertieftes Verständnis der Lebensrealität junger Muslim:innen unerlässlich. Aufbauend auf diesem Forschungsstand präsentiert die vorliegende qualitative Studie (Güzel 2022) die Ergebnisse einer Untersuchung, die darauf abzielt, die Standpunkte von Schüler:innen, die am IRU teilnehmen, zu verschiedenen Dimensionen religiöser Bildung zu erfassen und sie in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen.

Empirische Studie zur Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher

Die empirische Untersuchung *Potenziale des Islam-Unterrichts* (2022) erforscht den Beitrag des IRU an deutschen Schulen zur religiösen Bildung junger Muslim:innen am Fallbeispiel Bayern. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Selbsteinschätzung und -positionierung der befragten Kinder und Jugendlichen, basierend auf ihrem individuellen Wissensstand zu religiösen Themen und ihrem persönlichen religiös-kulturellen Zugehörigkeitsgefühl. Ziel war es nicht, die Wirksamkeit des Unterrichts zu messen, sondern die Einstellungen und Haltungen des Samples zu beleuchten. Die qualitative Forschung wurde im Rahmen des Modellversuchs Islamischer Unterricht in Bayern durchgeführt, wobei ein subjektorientierter Ansatz leitend war. Die Forschungsfrage konzentrierte sich darauf, inwieweit dieser Unterricht einen Beitrag zur religiösen Bildung muslimischer Kinder und Jugendlicher leistet. Die Auswahl der Schüler:innen erfolgte durch *theoretical sampling* (Glaser und Strauss 2010), wobei leitfadengestützte Interviews (Witzel 2000) mit 30 muslimischen Schüler:innen aus Bayern im Alter von zehn bis dreizehn Jahren durchgeführt wurden. Aus dem Sample besuchten fünfzehn Schüler:innen zum Zeitpunkt der Befragung seit mindestens drei Jahren den Modellversuch in der Schule. Die verbleibenden fünfzehn Schüler:innen, ebenfalls muslimisch, nahmen am Ethikunterricht teil, da es kein entsprechendes Angebot an ihrer Schule gab. Die Ethikgruppe diente als Kontrollgruppe zu einem Vergleich zwischen den beiden Samplegruppen. Die Ergebnisse wurden anhand von vier Hauptkategorien religiöser Bildung⁴ analysiert: (1) *religiöse Orientierung/Selbstpositionierung*, (2) *religiös-kulturelle Zugehörigkeit*, (3) *Friedensbildung* und (4) *interreligiöse Bildung* bzw. *interreligiöses Lernen*. Diese vier Schwerpunkte, die unter Einbeziehung von Posi-

4 Aus den curricularen Bildungszielen des IRU abgeleitet.

tionen und Erkenntnissen aus islamischer und christlicher Perspektive⁵ (weiter-) entwickelt wurden, dienten als Hauptkategorien im gesamten Forschungsprozess, denen systematisch nachgegangen wurde. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) wurde angewandt, um das Datenmaterial zu strukturieren und zu interpretieren. Anschließend erfolgte eine typisierende Strukturierung des Datenmaterials. Im Folgeschritt wurden die beiden Stichproben aus dem Islam- und Ethikunterricht anhand der genannten vier Hauptkategorien der Studie verglichen, um Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen beiden Samplegruppen herauszuarbeiten.

Empirische Untersuchungsergebnisse

Diese Analyse der empirischen Daten führte zur Identifizierung von drei verschiedenen Typen von Kindern und Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund, differenziert nach ihrer persönlichen Wahrnehmung und Selbsteinschätzung im Hinblick auf religiöse Bildung. Diese sind:

- (1) *Offensiv Hinterfragende*,
- (2) *Zurückhaltend Hinterfragende* und
- (3) *Bedingt Hinterfragende* (Güzel 2022, 259–292).

Die *Offensiv Hinterfragenden* zeichnen sich durch ihre aktive Neugier und ihre Reflexionsfähigkeit aus, indem sie Wissen, insbesondere zu Themen der Religion, kritisch hinterfragen. Gleichzeitig zeigen sie eine ausgeprägte religiöse Selbstverortung und sind offen für einen respektvollen Dialog mit andersdenkenden und -glaubenden Menschen.

Die *Zurückhaltend Hinterfragenden* hingegen weisen eine etwas weniger ausgeprägte religiöse Selbstwahrnehmung auf, obwohl sie über ein solides Basiswissen ihrer Religion verfügen. Oft wird das Elternhaus oder die Moschee als primärer Ort der religiösen Bildung genannt. Sie begegnen Andersdenkenden und -glaubenden ebenfalls respektvoll. Die Identität als Muslim:in- und Deutsch-Sein wird von ihnen nicht als gegensätzlich verstanden.

Die *Bedingt Hinterfragenden* zeichnen sich durch ein deutlich geringeres religiöses Selbstbewusstsein aus. Sie neigen dazu, Glaubensinhalte ungeprüft zu übernehmen, und haben ihren primären Bildungsort entweder im Elternhaus oder in außerschulischen religiösen Einrichtungen wie Moscheen. Diese Gruppe legt

⁵ Siehe zu Forschungen und Untersuchungen zu Aspekten und Dimensionen religiöser Bildung im Kontext des Islamunterrichts/IRU in Bayern Güzel 2022, 67–226.

einen stärkeren Fokus auf das Herkunftsland ihrer Eltern und betrachtet das Muslim:in-Sein als religiöse Zugehörigkeit und das Deutsch-Sein als nationale und kulturelle Zugehörigkeit oft als schwer miteinander vereinbar. Zudem zeigt sie eine deutliche Zurückhaltung gegenüber interreligiösen Themen und dem interreligiösen Dialog.

In einem weiteren Schritt wurden die beiden Stichprobengruppen mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede nach verschiedenen Kategorien (Güzel 2022, 415–417) miteinander verglichen und analysiert. Nachstehend werden einige ausgewählte zentrale Ergebnisse dieses Vergleichs vorgestellt.

(1) Kategorienbereich: *Religiöse Orientierung, Selbstreflexion und Selbstpositionierung*

Die Mehrheit der befragten Schüler:innen (zehn von fünfzehn Schüler:innen) aus dem Modellversuch hinterfragt Wissen und zeichnet sich durch eine grundlegende Reflexionsfähigkeit im Umgang mit religionsbezogenen Themen aus. Zudem nehmen sie eine selbstbewusste Haltung zu ihrer eigenen religiösen Kompetenz ein. Neue Informationen zum Thema Religion werden auf ihren Inhalt und die Lehrenden kritisch hinterfragt. Diese kritische Einstellung ist nicht auf eine bestimmte Konfession beschränkt, sondern erstreckt sich auf den Umgang mit allen Personen unabhängig von der Konfession oder Weltanschauung. In der vorliegenden Studie wurden die Erfahrungen der Stichprobe mit Online-Daten nicht untersucht, weshalb sich diese Ergebnisse ausschließlich auf den persönlichen Austausch von Informationen beziehen. Durch eine kritische Haltung, die auf einem fundierten Wissen über die eigene Religion basiert, können Schüler:innen zu einer reflektierten Haltung und Erfahrung gelangen. Dies ermöglicht es ihnen, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und sich selbstbestimmt in ihrer eigenen Religion und Gesellschaft zu positionieren.⁶

Im Gegensatz dazu fällt in der Vergleichsgruppe der muslimischen Schüler:innen aus dem Ethikunterricht auf, dass die Mehrheit von ihnen zwischen Muslim:innen und Nicht-Muslim:innen unterscheidet und Nicht-Muslim:innen mit Misstrauen begegnet (Güzel 2022, 426). In den Äußerungen der Schüler:innen aus dem Modellversuch stehen im Zusammenhang mit ihrer muslimischen Identität Gott und Glaubenthemen im Vordergrund, während praktische Themen, wie das rituelle Gebet oder religiöse „Regeln“, eher sekundär behandelt werden. Die Stichprobe sieht in diesem schulischen Bildungsangebot einen Ort, an dem junge

⁶ Vgl. dazu auch Behr (2008 und 2017), der diese Position im Kontext des IRU hervorhebt.

Menschen reflektiert über ihren Glauben sprechen können. Die Moschee als Bildungsort wird von Schüler:innen, die dort unterrichtet werden, nicht als Konkurrenz zur Schule wahrgenommen. Es handelt sich hierbei insgesamt um eine kleine Gruppe von Schüler:innen sowohl aus dem Islam- als auch dem Ethikunterricht, die die Moschee in erster Linie als einen Ort betrachten, an dem hauptsächlich der Koran gelernt wird. Im Gegensatz zur Moschee wird das schulische Angebot als ein Ort angesehen, an dem sie „über die Religion sprechen“ und diese in deutscher Sprache vertiefen können. Die Schüler:innen aus dem Modellversuch betonen immer wieder, dass sie durch diesen Unterricht ihre Anliegen in deutscher Sprache besser ausdrücken können, da sie den Unterrichtsinhalt besser verstehen. Diese Möglichkeit besteht für die Gruppe aus dem Ethikunterricht nicht, da sie in der Schule kein islamisch-religiöses Bildungsangebot haben. Darüber hinaus wird an den Aussagen der Schüler:innen deutlich, dass sie in diesem Unterricht persönliche Fragen, insbesondere zu „kritischen“ Themen, stellen können.

(2) Kategorienbereich: *Religiös-kulturelle Zugehörigkeit/Beheimatung*

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen beiden Gruppen ist ihre religiös-kulturelle Zugehörigkeit innerhalb der Stichprobe. Etwa zwei Drittel der Schüler:innen aus dem Modellversuch empfinden eine starke Verbundenheit mit Deutschland und sehen Deutschland als ihre (neue) Heimat an, während sich bei den Schüler:innen aus dem Ethikunterricht eher eine Tendenz zu einer *Herkunftsland-* oder *Hybrid-Verbundenheit*⁷ zeigt, was bedeutet, dass sie sich selbst nicht genau zuordnen oder sich nur teilweise in Deutschland beheimatet fühlen. Zusätzlich fühlen sich (mit Ausnahme von drei Interviewteilnehmenden) fast alle im Allgemeinen in ihrem Umfeld als Muslim:in wohl (Güzel 2022, 323). Sie haben häufig das Gefühl, respektiert zu werden. Dennoch sind sie nicht selten aufgrund ihrer Religion oder Herkunft direkt oder indirekt von Ausgrenzungserfahrungen betroffen. So wird ihnen oder Personen aus ihrem nahen Umfeld immer wieder das Gefühl vermittelt, dass sie in gewisser Weise aufgrund ihres islamischen Glaubens oder ihrer Herkunft nicht dazugehören. Des Weiteren finden etwa zwei Drittel der am Modellversuch teilnehmenden Schüler:innen, dass das Deutsch-Sein als natio-

⁷ Das Wort „hybrid“ bezieht sich hier auf die kulturelle Identität in Anlehnung an das Werk von Foroutan und Schäfer (2009) *Hybride Identitäten*, wo es allerdings im Sinne von „sich nirgendwo direkt zugehörig fühlen“ oder in manchen Fällen auch „mehrere Identitäten haben und identitätssuchend sein“ verwendet wird. Nach Foroutan und Schäfer gelten hybride Identitäten als inter-, trans- und multikulturell. Hierbei beziehen sie sich (2009, 12) u. a. auch auf die Studie *Der dritte Stuhl* von Badawia (2002).

nale und kulturelle Zugehörigkeit mit dem Muslim:in-Sein als religiöse Zugehörigkeit vereinbar ist, während bei dem Sample aus dem Ethikunterricht weniger als die Hälfte diesem zustimmt und sich dementsprechend positioniert (Güzel 2022, 330). Es ist wichtig zu betonen, dass in der hier analysierten Forschungsarbeit nicht näher untersucht wurde, inwieweit Ausgrenzungserfahrungen das Zugehörigkeitsgefühl beeinflussen. Dennoch wird deutlich, dass bei der Stichprobe aus dem Modellversuch das Gefühl der Zugehörigkeit zu Deutschland und die Identifikation mit einer muslimisch-deutschen Identität stärker ausgeprägt sind als bei der Stichprobe aus dem Ethikunterricht. Dies legt nahe, dass die religiöse Bildung im islamisch-religiösen Bildungsangebot der Schule einen festigenden Einfluss auf das religiös-kulturelle Zugehörigkeitsgefühl hat.

Das Verständnis von religiöser Tradition bei den befragten Schüler:innen

Im Anschluss an diese Erkenntnisse stellt sich für diesen Aufsatz die Frage, inwieweit die Ansichten der befragten Kinder und Jugendlichen zu ihrer eigenen religiösen Tradition in der Befragung zum Ausdruck kommen. Die oben in der Einleitung formulierten Fragen zum Verständnis von Tradition und zu den individuellen Erfahrungen junger Muslim:innen mit ihrer religiösen Tradition dienten als Ausgangspunkt für eine detaillierte Betrachtung des Themas Tradition in der Studie *Potenziale des Islam-Unterrichts* (Güzel 2022). Für die Analyse der religiösen Tradition im Verständnis der befragten Schüler:innen wurde folgende Definition des Traditionsbegriffs aus dem *Lexikon des Dialogs*, das wesentliche Begriffe aus Christentum und Islam erklärt, als Grundlage genommen:

Mit Tradition wird ein Prozess bezeichnet, durch den bestimmte Werte, Normen und Handlungsweisen weitergegeben werden. Nach islamischem Verständnis gewährleistet die Tradition, dass das Denken und die Alltagspraxis, wie sie sich – ausgehend von der Grundlage des Korans und der Sunna – entwickelt haben, von Generation zu Generation überliefert werden. [...] Demnach beruht die Tradition sowohl auf den grundlegenden Quellen des Islams, Koran und Sunna, als auch auf den Auslegungen der beiden. (Heinzmann et al. 2016, 429)

Religiöse Tradition bezieht sich aus islamischer Perspektive darauf, dass Werte, Normen, Denkweisen und Alltagspraktiken, die auf dem Koran und der Sunna basieren, von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden. Dabei stützt sich die Tradition sowohl auf diese Hauptquellen des Islams als auch auf deren Auslegung im Laufe der Zeit. Tradition ist somit ein dynamischer Prozess, der sicherstellt, dass das Denken und die Alltagspraxis lebendig bleiben und kontinuierlich weiterentwickelt werden. Insbesondere für junge Muslim:innen, die sich als

Heranwachsende in einer Phase der Identitätssuche befinden, stellt die Auseinandersetzung mit ihren religiösen und kulturellen Wurzeln eine wichtige Herausforderung dar. Sie fühlen sich im Spannungsfeld zwischen ihren religiös-kulturellen Werten und den Einflüssen der säkularen Gesellschaft oft hin- und hergerissen.⁸ Unter diesen Umständen stellt sich die Frage, welche Erfahrungen junge Muslim:innen mit ihrer religiösen Tradition machen und auf welche Art und Weise sie mit solchen Herausforderungen konfrontiert sind. Um ein tieferes Verständnis für ihre Bedürfnisse zu erlangen, ist eine differenzierte Betrachtung unerlässlich. Nur durch eine fundierte Einsicht in persönliche Erfahrungen und Anliegen von muslimischen Schüler:innen können Bildungsmaßnahmen entwickelt werden, die den spezifischen Herausforderungen der jungen Generation gerecht werden und diese dabei unterstützen, ihre eigene religiöse Identität zu festigen und weiterzuentwickeln.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, eine Verbindung zwischen den bereits vorgestellten Aspekten und Dimensionen der religiösen Bildung im Kontext des IRU und den persönlichen Erfahrungen der Lernenden mit ihrer eigenen religiösen Tradition herzustellen. Es ist wichtig zu betonen, dass die Tradition nicht das primäre Untersuchungsziel der Studie (Güzel 2022) war. Dennoch offenbarten die befragten Personen ihre Perspektiven zu diesem Thema im Kontext ihrer religiösen Orientierung und Selbstpositionierung.

Bei der Sichtung des empirischen Materials wurden drei verschiedene Themenschwerpunkte identifiziert, die einen tieferen Einblick in die Auffassung des befragten Samples von religiöser Tradition ermöglichen. Diese Schwerpunkte wurden anhand der bereits vorgestellten Kategorienbereiche *Religiöse Orientierung*, *Selbstreflexion*, *Selbstpositionierung* und *Religiös-kulturelle Zugehörigkeit/Beheimatung* nach Güzel (2022, 303–333) untersucht. Nachfolgend werden diese unter besonderer Berücksichtigung des Traditionsverständnisses der befragten Kinder und Jugendlichen näher erläutert.

- (1) Tradition verstanden als die Identität des Muslim:in-Seins (Kategorienbereich: *Religiös-kulturelle Zugehörigkeit/Beheimatung*)
- (2) Tradition verstanden als die Quellen oder Grundlagen der eigenen Religion (Kategorienbereich: *Religiöse Orientierung*, *Selbstreflexion* und *Selbstpositionierung*)

⁸ Vgl. dazu die Studie von Boukrayâa Trabelsi (2015): *Zwischen Bravo und Koran. Junge Muslima in Deutschland zwischen westlicher Moderne und religiöser Tradition*. Die Autorin untersucht das alltägliche Leben junger Musliminnen in der deutschen Gesellschaft, die sich in einem Spannungsfeld zwischen kulturellen und religiösen Wertvorstellungen befinden.

- (3) Tradition verstanden als Werte, die innerhalb der religiösen Praxis oder Kultur wichtig sind (Kategorienbereich: *Religiöse Orientierung, Selbstreflexion und Selbstpositionierung*)

Zu (1): Das Verständnis der befragten Kinder und Jugendlichen von (religiöser) Tradition umfasst mehrere Dimensionen. Eine davon betrifft ihre religiös-kulturelle Zugehörigkeit zum Islam und die Art und Weise, wie sie diese Zugehörigkeit definieren und erleben (Güzel 2022, 317–333). Dies äußert sich u. a. konkret in der Ausübung von Ritualen, dem Feiern von Festen sowie der Einhaltung religiöser Normen in Bezug auf Nahrung und Bekleidung. Für Amin⁹ ist Tradition eng mit seiner religiösen Identität als Muslim verbunden:

Für mich bedeutet Muslim sein, dass man sich an die Regeln des Korans [hält], dass man es sagen kann, dass man ein Muslim ist und dass man hauptsächlich seine Religion verteidigt, gegenüber den anderen, die meinen, dass Muslime nur Terroristen sind oder irgendwas dergleichen. (B.25: 8)¹⁰

Husna erklärt ähnlich wie Amin, wie sie die religiösen Praktiken sieht. Allerdings wird sie bei ihrer Beschreibung konkreter: „die ganzen Regeln, Glaubensgrundsätze und Fünf Säulen zum Beispiel ... halt was man alles tun soll“ (B.01: 4). Diese werden maßgeblich vom familiären Umfeld der Befragten geprägt und fungieren als symbolische und praktische Ausdrucksform ihrer religiösen Zugehörigkeit im Alltag. Elif sieht es ähnlich, hat hierzu auch eine ganz klare Haltung, die sie je nach Situation und persönlichem Bedürfnis zum Ausdruck bringt: „aber die fragen sich halt auch: ‚Warum ist sie so gekleidet‘ oder ‚Zieh das halt aus!‘, aber ich sag dann: ‚Das ist meine Religion und ich muss das machen!‘“ (B.22: 56).

Elifs Beispiel illustriert, dass sie im Alltag von Mitschüler:innen kritisch auf ihren Kleidungsstil und ihre Kopfbedeckung angesprochen wird. In solchen Situationen legt sie ihre Position dar und verweist dabei auf ihre religiöse Tradition, um ihre persönliche Entscheidung bzw. Perspektive mitzuteilen. Hierbei ist es besonders interessant, dass sie ihre Tradition als eine Verpflichtung versteht, die sie praktizieren „muss“. Des Weiteren fällt auf, dass viele der befragten Schüler:innen keine klare Unterscheidung zwischen religiösen und kulturellen Normen und Traditionen treffen, da diese in der Praxis oft miteinander verwoben sind.

Die vorgestellten Beispiele verdeutlichen die tiefe Verwurzelung religiöser Praktiken im Alltag dieser Jugendlichen sowie ihre individuelle Wahrnehmung

⁹ Die Namen der Interviewteilnehmenden werden aus Datenschutzgründen anonymisiert.

¹⁰ B. steht für die befragte Schülerin/den befragten Schüler, die Zahl dahinter ist die Nummer des Interviews, der die Absatznummer des Interviews folgt.

ihrer religiös-kulturellen Identität. In Bezug auf das Verständnis von Tradition ist erkennbar, dass sie, wie an den Beispielen von Amin, Husna und Elif deutlich wird, einen zentralen Bestandteil ihrer Identität, besonders im Kontext ihrer religiös-kulturellen Zugehörigkeit, sowie ihres sozialen Lebens bildet. Ihre Erfahrungen unterstreichen, dass sie die religiösen Praktiken, Normen und Werte ihres Glaubens als Grundlage ihres Verständnisses von Selbst und Gemeinschaft im Zusammenhang mit ihrem Muslim:in-Sein betrachten. Hierbei dient die religiöse Tradition, verstanden als zentraler Bestandteil ihrer muslimischen Identität, als Leitfaden für ihr Verhalten und ihre Interaktionen im Alltag und prägt damit ihre Lebenswelt.

Zu (2): Im Hinblick auf die religiöse Orientierung, Selbstreflexion und Selbstpositionierung wird Tradition von den Interviewteilnehmenden auch als die Quelle der eigenen Religion verstanden (Güzel 2022, 303–317). Diese Perspektive hebt die grundlegenden Texte, Lehren und Praktiken des Islams als Religion hervor, nämlich primär den Koran und die Sunna. Der Koran wird dabei als besonders bedeutsam erachtet: „Ich sollte vieles darüber wissen, was früher passiert ist also, was richtig wichtig war früher und ich sollte sehr viel wissen, über das Beten, über die Sachen im Koran“ (B.22: 22).

Said findet es sehr wichtig, dass man als Muslim „die islamische Geschichte, die wichtigsten Persönlichkeiten in der Geschichte ... und das, was Gott im Koran schreibt“ (B.09: 13) lernt. Dieser Unterricht wird dabei von Schüler:innen wie Said und Husna, die dieses religiöse Angebot besuchen, als wichtiger Ort sowohl für das Lesen als auch für das Verständnis des Korans hervorgehoben:

Said: [...] wir lernen verschiedene Verse aus dem Koran und so ... wir lernen über Rechte von Menschen ... (B.09: 9–10)

Husna: Da ist eine offene Atmosphäre, da haben wir so einen festen Plan, die Themen werden nacheinander bearbeitet, wie in anderen Fächern. Es ist eher ein moderner Islam, über den man auch reden kann. Es ist aus meiner Sicht nicht so streng, aber trotzdem lerne ich dabei viel ... Am besten gefällt mir, dass das alles nicht so eng ist ... ich meine von der Sichtweise her ... sondern wir diskutieren viel ... reden so darüber[,] wie wir bessere Menschen werden können. Man kann alles fragen ... mir bringt das echt viel! (B.01: 28)

Beide erleben dieses schulische Bildungsangebot als einen Ort des offenen Austauschs, der Husnas Beschreibungen zufolge einen zeitgemäßen Islam widerspiegelt und Raum für Selbstbestimmung bietet.

Die dargestellten Beispiele unterstreichen die Bedeutung der religiösen Tradition als wesentliche Quelle der eigenen Religion, insbesondere in Bezug auf religiöse Orientierung, Selbstreflexion und Selbstpositionierung. Dabei werden der Koran und die Sunna als unverzichtbare Grundlagen des Islams besonders geschätzt und hoch angesehen. Auffällig dabei ist, dass dieser Unterricht von den befragten Schüler:innen als ein Raum wahrgenommen wird, der nicht nur Wissen über

zentrale religiöse Texte wie den Koran und die Sunna vermittelt, sondern auch einen offenen Austausch und Diskussionen fördert.

Zu (3): Neben diesen beiden Dimensionen wird Tradition auch als ein System von Werten, die in der religiösen Praxis und Kultur eine zentrale Rolle spielen, verstanden (Güzel 2022, 303–309 und 340–341). In diesem Zusammenhang wird Tradition als dynamisches Konzept betrachtet, das durch individuelle und kollektive Erfahrungen in der religiösen Praxis geformt und weitergegeben wird. Werte wie Höflichkeit gegenüber Älteren und Nächstenliebe werden von allen Interviewteilnehmenden -als wichtig genannt. Die nachfolgende Beschreibung eines vorbildlichen Muslims durch den Schüler Tarik aus dem Modellversuch veranschaulicht dieses Verständnis treffend: „Der sollte lieb sein, freundlich sein und versuchen, ein guter Mensch zu sein. Viele Menschen verbinden die Muslime mit Gewalt, aber die Muslime sollten lieb sein“ (B.06: 11–12). Tariks Aussage unterstreicht die Wichtigkeit moralischer Werte wie Freundlichkeit und Großzügigkeit. Er verdeutlicht, dass Muslim:innen sich bemühen sollten, gute Menschen zu sein, indem sie liebevoll sind und freundlich handeln. Dabei widerspricht er dem negativen Stereotyp von Muslim:innen als gewalttätig und betont stattdessen die Wichtigkeit einer wertebasierten Haltung, die man als Muslim:in und als Mensch einnimmt.

Für die Schülerin Elif aus dem Ethikunterricht steht ein respektvoller Umgang miteinander im Mittelpunkt ihres Werteverständnisses. Als Muslimin fühlt sie sich stark von der Wertvorstellung ihrer Familie geprägt:

Also, jemand hat mich geärgert, nur weil ich ein Kopftuch an hatte, das war das erste Mal an der Schule und da hat mich ein Junge angesprochen: „Du bist eklig, du bist hässlich, du bist Ausländerin, verschwinde aus unserer Schule!“ Da habe ich mich richtig blöd gefühlt. Da dachte ich, na ja, ich höre auf mit dem Kopftuchtragen. Als ich das meiner Mutter erzählt habe, da hat sie gesagt: „Egal was die anderen sagen, du bist aus unserer Familie und du sollst das tun. Hör nicht auf die Anderen“, hat sie gesagt. Meine Mutter hat mir sehr geholfen. (B.22: 54)

Elifs Einstellung verdeutlicht, wie wichtig die Rolle familiärer Bindungen und die Weitergabe der Traditionen für die Entwicklung der persönlichen religiösen Identität ist. Das Beispiel zeigt auch, dass Mütter bei der Vermittlung von Werten und emotionaler Unterstützung eine Schlüsselrolle spielen (können).

Tradition wird also nicht nur als „Wertesystem“ betrachtet, sondern als ein lebendiger Ausdruck der spirituellen Identität, der eng mit der religiösen Praxis und Kultur verwoben ist und diese maßgeblich prägt.

Erfahrungen der befragten Schüler:innen mit ihrer religiösen Tradition

Nachdem die Auffassung von religiöser Tradition aus der Perspektive junger Muslim:innen beleuchtet wurde, richtet sich nun der Fokus auf die Erfahrungen der Interviewteilnehmenden mit ihrer religiösen Tradition. Im Folgenden werden anhand von Beispielen konkrete Erfahrungen dargestellt, welche muslimische Kinder und Jugendliche im Zusammenhang mit ihrer religiösen Tradition, insbesondere in ihrem außerfamiliären sozialen Umfeld, z. B. der Schule, erleben.

(1) Diskriminierungserfahrungen

Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass 73 % der befragten Schüler:innen, die seit mindestens drei Jahren am Modellversuch teilnehmen, sowie 53 % derjenigen, die Ethikunterricht haben, sich im Allgemeinen akzeptiert fühlen und Respekt erfahren. Trotzdem geben fast alle Interviewteilnehmenden – bis auf drei Schüler:innen, eine/einer aus dem Islam- und zwei aus dem Ethikunterricht – an, dass sie wegen ihres religiös-kulturellen Hintergrunds direkt oder indirekt von Diskriminierung betroffen sind, sei es im privaten Umfeld oder in der Schule (Güzel 2022, 327–328). Es gibt keine nennenswerten Unterschiede in den Erfahrungen mit Ausgrenzung zwischen den beiden Gruppen aus dem Islam- und Ethikunterricht. Die persönlichen Erfahrungen der Schüler:innen verdeutlichen, dass sie im Alltag wegen ihrer Herkunft oder Religion in irgendeiner Form Ausgrenzung erfahren. Malik beschreibt die für ihn unangenehmen Erfahrungen, die er nicht regelmäßig erlebt, wie folgt:

Manchmal sagen meine Freunde, es ist unnötig, Moslem zu sein ... warum tut ihr das ... z. B. warum tut ihr fasten ... warum macht ihr so viel Feste, also als negatives Beispiel hatte ich schonmal erlebt, dass jemand zu mir oder zu meinem Papa gesagt hat: „Scheiß Moslem!“ oder „Scheiß Türke!“ Manchmal tun meine Freunde Mädchen ärgern, weil die sehen die halt mit Kopftuch und so ... Ich sag immer wieder, die sollen aufhören ... (B.04: 42)

Elif steht vor größeren Herausforderungen als Malik und beschreibt die abfälligen Bemerkungen über ihre Kleidung als religiöse Tradition folgendermaßen:

Also, jemand hat mich geärgert, nur weil ich ein Kopftuch an hatte, das war das erste Mal an der Schule und da hat mich ein Junge angesprochen: „Du bist eklig, du bist hässlich, du bist Ausländerin, verschwinde aus unserer Schule!“ (B.22: 54)

Auch Husna fühlt sich wegen ihrer Zugehörigkeit zum Islam immer wieder diskriminiert. Sie erzählt von negativen Äußerungen, Stereotypen und Vorurteilen bezüglich ihrer Religion, die oft mit Zwang, Gesetzen und Gewalt assoziiert wird: „Deine Religion ist echt ‚Scheiße‘, da gibt’s nur Zwang und Gesetze, nur Gewalt ... und so ...“ (B.01: 52). Demnach gehören Diskriminierungserfahrungen wegen des Muslim:in-Seins zu den prägenden Erfahrungen, denen junge Menschen wegen ihrer religiösen Tradition ausgesetzt sind. Diese Erfahrungen stehen damit in einem Zusammenhang mit den beiden Dimension (1) und (3) einer islamischen Tradition, in der religiöse Praktiken, wie das Kopftuch oder das Beten, äußerlich sichtbar sind. Die befragten Schüler:innen reflektieren, dass diese Dimension ihrer religiösen Tradition immer wieder Katalysator von Diskriminierungserfahrung ist. Manche Jugendliche sind nach diesen Erfahrungen offen für Diskussionen oder suchen aktiv nach Unterstützung, während andere sich zurückziehen, die Umstände (möglicherweise aus Selbstschutzgründen) ignorieren oder versuchen, Konflikte zu vermeiden (Güzel 2022, 336–338). Die Bewältigung dieser Erfahrungen zeigt sich im Sample in unterschiedlichen Formen, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird (Güzel 2022, 336–338).

(2) Haltung: Tradition als etwas Besonderes

Für die Bedeutung der eigenen religiösen Tradition ist die Einstellung dazu wichtig: diese als etwas Besonderes anzusehen und einen wertschätzenden sowie selbstbewussten Umgang damit zu pflegen. Diese Perspektive – Tradition als etwas Wertvolles zu betrachten – findet sich bei Interviewteilnehmenden aus dem Modellversuch häufiger. Bei neun von fünfzehn Schüler:innen aus dieser Gruppe zeigt sich ein ausgeprägtes religiöses Selbstbewusstsein im Allgemeinen, wenn sie über ihre Religion und ihr religiöses Wissen sprechen. Das resultiert daraus, dass die religiöse Tradition, wie es das Beispiel der Schülerin Nisa aus dem Modellversuch zeigt, als bedeutsam und wertvoll empfunden und auch anderen gegenüber entsprechend vermittelt wird:

Also ... für mich bedeutet es, naja, wie soll ich es sagen ... etwas ganz Besonderes ... Ich hab’ einen besonderen Glauben ... Es ist so, alle um dich herum haben etwas Anderes als du und du hast etwas Besonderes, es ist halt so, wie wenn alle Dasselbe haben, aber du hast etwas Besonderes ... (B.05: 11–12)

Sie beschreibt ihren Glauben als etwas Besonderes, das sie von anderen unterscheidet und damit einzigartig macht. So sind ihr Glaube und seine Tradition nicht nur eine Quelle des Stolzes und der Dankbarkeit für sie, sondern auch ein Ausdruck

ihres religiösen Selbstbewusstseins. An dieser Stelle ist besonders hervorzuheben, dass diese Perspektive ein bedeutendes Potenzial für den IRU birgt. Hier kommt die erste Dimension des durch die Antworten der Schüler:innen identifizierten Traditionsverständnisses zur Geltung. Die religiöse Tradition wird dabei als Identitätsmerkmal verstanden, deren Andersartigkeit oder exklusive Natur eine Besonderheit darstellt. Die befragten Schüler:innen nehmen hierbei eine eher konservative Haltung zur Tradition als etwas Identitätsstiftendes und Bewahrendes ein. Der Rückbezug auf eine religiöse Tradition schafft demnach eine identitätsstiftende Haltung.

(3) Relevanz

Ein weiterer Schwerpunkt betrifft die Frage nach *Relevanz*: Wie beeinflusst das, was sie lernen oder erfahren, ihr gegenwärtiges Leben? Diese grundlegende Frage spiegelt das Bedürfnis nach Bedeutung und den Wunsch nach Sinn und Verständnis wider. Letztlich streben junge Menschen danach, eine Verbindung zwischen dem, was sie lernen oder erfahren, und ihrem persönlichen Leben herzustellen, um einen Sinn darin zu finden und sich entsprechend in ihrer eigenen Welt zu orientieren. Ein anschauliches Beispiel hierfür ist die Schülerin Husna. Sie betrachtet den Modellversuch, den sie seit ihrer Einschulung besucht, als den wichtigsten Ort, um über ihre Religion zu lernen. Auf die direkte Frage, was sie denn in diesem Unterricht so lerne, antwortet sie: „... so ziemlich alles über Religion ... Alles Mögliche halt, was ich so von meiner Religion brauche. Ich lern da sehr viel ...“ (B.01: 4). Sie erklärt pragmatisch, dass der Unterricht ihr Notwendiges über ihre Religion vermittelt.

Junge Menschen sind auf der Sinnsuche, beispielsweise danach, wie die Lehren und Traditionen ihrer Religion in ihren Alltag integriert werden können und welchen praktischen Nutzen (im Sinne von Lebensrelevanz) sie daraus ziehen können. Husnas Aussage betont die Relevanz dessen, was sie im Unterricht lernt, für ihr persönliches Leben. Sie erklärt, dass der Unterricht ihr die Grundlagen ihrer Religion vermittelt, die sie für ihr Leben benötigt. Ihre religiöse Tradition, verstanden als das Muslim:in-Sein und dessen praktische Elemente, für die sie im Modellversuch einen Rahmen findet, ist eng mit ihrer religiösen Identitäts- und Sinnsuche verbunden.

In diesem Zusammenhang unterstreicht ein weiterer Aspekt die Relevanz der Thematik: der Vergleich mit Freund:innen, die nicht dem muslimischen Glauben angehören.

Ein Beispiel dafür ist Ömer. Er vergleicht sich mit seinen christlichen Freunden und empfindet manchmal sogar Neid, etwa weil sie Geschenke zu Weihnachten

erhalten, während zu islamischen Festen bei ihm zu Hause weniger geschieht. „... das nervt mich, wenn Andere mich fragen: ‚Wieso bist du ein Moslem, wieso bist du kein Christ! Christen haben halt bessere Sachen!‘ und so ... [mit Verweis auf Weihnachten]“.

Ömers Aussagen zeigen, dass er mit Tradition religiöse Praktiken, Werte und Bräuche verbindet. Demnach nimmt er deutliche Unterschiede zwischen seiner eigenen islamischen Tradition und Praxis sowie der seiner christlichen Freund:innen wahr. In seiner Beschreibung stellt er zwei scheinbar dichotome Traditionen einander gegenüber und hierarchisiert anschließend zugunsten der christlichen Tradition. Die eigene islamische Tradition wird dabei als weniger attraktiv, in geringem Maße gar als „schlechter“ bewertet. Durch sein Statement zeigt Ömer, dass er seine eigene Tradition u. a. mit materiellem Nutzen verknüpft. Dies deutet darauf hin, dass er nicht nur religiöse Unterschiede wahrnimmt, sondern auch materielle Nachteile durch die mangelnde Lebensnähe der eigenen religiösen Tradition. Möglicherweise geht es hierbei auch um das Gefühl, benachteiligt, nicht privilegiert zu sein und nicht dazuzugehören. Das bleibt hier offen.

Es lässt sich festhalten, dass eine Tradition umso bedeutungsvoller wird, wenn sie von den jungen Menschen als relevant empfunden wird und ihnen einen konkreten Nutzen im Alltag bringt, sei es materiell oder immateriell. In dieser Hinsicht zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen religiöser Tradition und der Lebenswelt muslimischer Kinder und Jugendlicher, auf das sich die islamische Religionspädagogik einstellen muss, um zukunftsfähig zu bleiben.

Reflexion und Fazit

Die Ergebnisse der Studie zur Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher im bayerischen Modellversuch¹¹ sowie die analysierten Fragen zum Verständnis und zu den Erfahrungen muslimischer Schüler:innen hinsichtlich ihrer eigenen religiösen Tradition führen zu folgenden Schlussfolgerungen:¹²

Dieser Modellversuch als religiöses Bildungsangebot

- wird von muslimischen Schüler:innen positiv eingeschätzt. Schüler:innen, die diesen Unterricht besuchen, finden Orientierung im eigenen Glauben und sehen sich selbst in ihrer religiösen Position gestärkt,

¹¹ Im Vergleich mit muslimischen Kindern und Jugendlichen aus dem Ethikunterricht.

¹² Vgl. dazu auch Güzel 2022, 361–370. In diesem Beitrag werden ausschließlich die für das Thema Tradition relevanten Erkenntnisse vorgestellt.

- fördert ihr religiöses Selbstbewusstsein und auch ihre Selbstreflexionsfähigkeit,
- eröffnet ihnen einen Raum für einen reflektierten Umgang mit Glaubens Themen und neuem Wissen mit Religionsbezug. Ergänzend dazu bietet er ihnen einen geschützten Rahmen für ihre lebensweltlichen Fragen und die kritische Reflexion der Religion. Diese Schlussfolgerungen decken sich mit den bisherigen Erkenntnissen der islamischen Religionspädagogik, die auf die zentrale Bedeutung eines fundierten religiösen Wissens und einer reflektierten Auseinandersetzung mit religiösen Themen für die Selbstbestimmung junger Heranwachsender mit islamischer Religionszugehörigkeit hinweisen, was auch Behr (2008 und 2017), Müller (2006 und 2010) sowie Schröter (2020) hervorheben.
- schafft gleichzeitig ein Umfeld für emotionale Entlastung, vor allem bei belastenden Themen wie gesellschaftlichen Ressentiments, die sie und ihre Lebenswelt betreffen.¹³
- Die Erkenntnisse dieser Untersuchung legen nahe, dass Schüler:innen, die am Modellversuch in der Schule teilnehmen, ein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zu Deutschland aufweisen. Sie können sich gleichermaßen mit dem Muslim:in-Sein und dem Deutsch-Sein identifizieren. Daraus kann erschlossen werden, dass der IRU in der Schule, der in deutscher Sprache stattfindet und sehr wahrscheinlich die religiöse Sprachfähigkeit fördert, das Potenzial hat, das Gefühl der Zugehörigkeit junger Muslim:innen zu ihrem Lebensort Deutschland zu stärken. In Übereinstimmung damit weisen zahlreiche Untersuchungen im Bereich der islamischen Religionspädagogik¹⁴ auf das mit der Identitätsentwicklung junger Muslim:innen zusammenhängende starke Bedürfnis hin, einen eigenen religiösen Standpunkt zu finden (Güzel 2022, 144–147). Die Erkenntnisse dieser Studie lassen deutlich erkennen, dass der IRU in der Schule – mit besonderer Betonung des konfessionellen Aspekts – einen reflektierten und selbstbestimmten Umgang mit dem Islam als Religion fördert.

An diese Erkenntnisse anknüpfend und unter Berücksichtigung der Fragestellung nach der Bedeutung religiöser Tradition für junge muslimische Heranwachsende lässt sich beim Vergleich der beiden Sample-Gruppen aus dem Ethikunterricht und dem Modellversuch folgendes Fazit ziehen:

¹³ Kaddor (2010) und El-Menouar (2017) weisen darauf hin, dass junge Heranwachsende die negative Darstellung des Islams in ihrem Umfeld sowie gesellschaftsbedingte Vorurteile als äußerst belastend empfinden.

¹⁴ Vgl. dazu u. a. Kaddor (2010); Rochdi (2010); Behr (2010 und 2017) sowie Kulacatan (2020).

- Die Präsenz der religiösen Tradition in diesem schulischen Bildungsangebot erscheint jungen Muslim:innen als lebensweltlich vertraute „Normalität“. Ein selbstbewusster Umgang mit der eigenen religiösen Tradition zeigt sich besonders bei Schüler:innen, die den Modellversuch seit mehreren Jahren besuchen. Sie verfügen über erweiterte sprachliche Kompetenzen, die sie befähigen, fundiert über ihre religiöse Tradition zu sprechen und diese in ihr persönliches Leben zu integrieren (Güzel 2022, 362–368).
- Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die Vereinbarkeit einer muslimischen Identität, die oft von traditionellen religiös-kulturellen Praktiken geprägt ist, mit der Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft. Schüler:innen, die am Modellversuch teilnehmen, sehen keinen Widerspruch zwischen ihrem Muslim:in-Sein und Deutsch-Sein. Im Gegensatz dazu sind für viele Schüler:innen, die am Ethikunterricht teilnehmen und selbst Muslim:innen sind, das Muslim:in-Sein und das Deutsch-Sein kaum miteinander zu vereinbaren (Güzel 2022, 367–368). Demnach hat der IRU das große Potenzial, das Gefühl der Zugehörigkeit junger Muslim:innen zu Deutschland zu stärken und eine muslimisch-deutsche Identität zu fördern (Güzel 2022, 367–368).
- Alle befragten Kinder und Jugendlichen berichten über alltägliche Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit ihrer religiösen Tradition. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Schüler:innen, die am Modellversuch teilnehmen, diesen als einen geschützten Raum (*Safe Space*) empfinden, in dem sie über Ausgrenzungserfahrungen, auch im Zusammenhang mit ihrer religiösen Tradition, sprechen können (Güzel 2022, 365).¹⁵
- Eine weitere Erkenntnis besteht darin, dass der IRU Schüler:innen dazu anleiten kann, einen kritisch-reflexiven Zugang zur eigenen religiösen Tradition zu entwickeln (Güzel 2022, 363). Diese Fähigkeit zu kritischem Denken kann die religiöse und interreligiöse Kompetenz junger Muslim:innen stärken.
- Für die Zukunftsfähigkeit der religiösen Tradition und der islamischen Religionspädagogik ist die Relevanzfrage, wie relevant und bedeutsam Tradition für das tägliche Leben der jungen Heranwachsenden ist, entscheidend. In der Praxis ist zu beobachten, dass einige Elemente religiöser Tradition im Alltag von Muslim:innen an Bedeutung verlieren, während andere sich zu neuen Praktiken entwickeln, beispielsweise der Ramadankalender, der sich, inspiriert vom (christlichen) Adventskalender, in muslimischen Familien hierzulande etabliert hat. Diese Veränderungen zeigen, dass Traditionen sich anpassen und weiterentwickeln können. Die Klärung der Frage „*Und was hat das mit mir zu*

¹⁵ Auf diesen Bedarf haben auch die Befragten der DITIB-Studie (Behr und Kulacatan 2022 [2021], 95) hingewiesen.

*tun?*¹⁶ wird zu einem Leitprinzip für die Weiterentwicklung der religiösen Tradition, indem sie die persönliche Relevanz und Bedeutung für die Jugendlichen betont.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der IRU in der Schule junge Muslim:innen auf ihrem Weg der religiösen Bildung begleiten und ihnen dabei helfen kann, Orientierung im eigenen Glauben zu finden und einen bewussten Umgang mit ihrer religiösen Tradition zu entwickeln, einschließlich einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung damit. Dies wird möglich durch die Stärkung ihrer religiösen Kompetenz und die Schaffung eines Diskursraums, der ihnen hilft, sich mit ihrer Lebensrealität sowie mit positiven und negativen Erfahrungen (Ausgrenzung) aufgrund ihres Muslim:in-Seins auseinanderzusetzen. Eine ausgewogene Balance zwischen der Vermittlung religiöser Inhalte und der Berücksichtigung der Lebensrealität ermöglicht es den Schüler:innen, nicht nur ihre religiöse Identität in diesem Unterrichtsrahmen zu festigen, sondern auch wichtige Fähigkeiten wie kritisches Denken und Pluralitätsfähigkeit zu erwerben. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der IRU das Potenzial hat, muslimischen Kindern und Jugendlichen einen an ihrer Lebenswelt orientierten Zugang zum Islam zu vermitteln, einen reflektierten Umgang mit ihrer religiösen Tradition im Alltag zu fördern und damit ihre religiöse und interreligiöse Kompetenz zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Abdel-Rahman, Annett. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts.* (= Osnabrücker Islamstudien 43.) Berlin: Peter Lang, 2022.
- Badawia, Tarek. *Der dritte Stuhl: Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz.* Frankfurt a. M.: IKO, 2002.
- Behr, Harry Harun. „Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik“. *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre.* Hg. Lamyä Kaddor. (= Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien, Münster 8.) Berlin: LIT, 2008. 49–65.
- Behr, Harry Harun. „Muslimische Identitäten und Islamischer Religionsunterricht“. *Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht.* Hg. Harry H. Behr, Christoph Bochsinger, Mathias Rohe und Hansjörg Schmid. Berlin: LIT, 2010. 57–102.
- Behr, Harry Harun. „Interreligiosität als Kompetenzbereich des Islamischen Religionsunterrichts“. *Hikma: Journal of Islamic Theology and Religious Education* 8.2 (2017): 64–82.

¹⁶ Das Zitat ist Teil des Titels der Tagung an der Universität Paderborn, anlässlich derer dieser Beitrag entstanden ist, und zielt darauf ab, die Perspektive junger Heranwachsender darzustellen.

- Behr, Harry Harun und Meltem Kulacatan. *DİTİB Jugendstudie 2021. Lebensweltliche Einstellungen junger Muslim:innen in Deutschland*. Weinheim, Basel: Beltz, 2022.
- Boukraya Trabelsi, Kathrin. *Zwischen Bravo und Koran. Junge Muslima in Deutschland zwischen westlicher Moderne und religiöser Tradition*. Münster: LIT, 2015.
- Celik, Özcan. *Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland: Erwartungen der Muslime. Konzepte der Kooperation zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat*. (= WWU Münster/Reihe VII, 24.) Dissertationsschrift von 2015 (2017). https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/e58e98b5-dd00-49fa-b8dd-5a1339883157/diss_celik_buchblock.pdf (22. Mai 2024).
- Deutsche Islamkonferenz (DIK). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen*. Dokumentation der Tagung der DIK vom 13. bis 14. Februar 2011, Nürnberg. Eröffnungsrede Dr. Ludwig Spaenle. 20–26.
- El-Menouar, Yasemin. Muslimische Religiosität. Problem oder Ressource? *Muslime in Deutschland, Islam in der Gesellschaft*. Hg. Peter Antes und Rauf Ceylan. Wiesbaden: Springer, 2017. 225–264.
- Foroutan, Naika und Isabel Schäfer. „Hybride Identitäten – muslimische Migranten und Migrantinnen in Deutschland und Europa“. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 5 (2009): 11–18. http://www.bpb.de/publikationen/KTORL9,0,0,Lebens_welten_von_Migrantinnen_und_Migranten.html (26. Februar 2024).
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss. *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. Bern: Huber, 2010.
- Güzel, Selcen. *Potenziale des Islam-Unterrichts. Eine empirische Untersuchung zur Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher*. Dissertation, Universität Augsburg. (= Pädagogik und Ethik 13.) Baden-Baden: Ergon, 2022.
- Heinzmann, Richard, Peter Antes, Martin Thurner, Mualla Selcuk und Halis Albayrak. *Lexikon des Dialogs: Grundbegriffe aus Christentum und Islam*. Hg. Eugen-Biser-Stiftung. Freiburg i. Br.: Herder, 2016.
- Holzberger, Doris. *Evaluation des Modellversuchs „Islamischer Unterricht“*. Bericht zur Datenerhebung im Schuljahr 2013/14. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014. www.isb.bayern.de/download/15297/bericht_islam.pdf (22. Mai 2024).
- Kaddor, Lamya. „Das wichtigste am Islam ist...“ Vorstellungen muslimischer Jugendlicher von ihrer Religion und die Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik in Deutschland“. *Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht*. Hg. Harry H. Behr, Christoph Bochinger, Mathias Rohe und Hansjörg Schmid. Berlin: LIT, 2010. 37–46.
- Kamçili-Yildiz, Naciye. *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen*. Münster: Waxmann, 2021.
- Khorchide, Mouhanad. *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaften: Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS, 2009.
- Körs, Anna (Hg.). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Ein Kaleidoskop empirischer Forschung*. (= Islam in der Gesellschaft der Akademie der Weltreligionen, Universität Hamburg.) Wiesbaden: Springer VS, 2023.
- Kuckartz, Udo. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz, 2016.
- Kulacatan, Meltem. „Gender und Religion. Annäherung an religiöse Positionierungen im Kontext muslimischer Lebenswelten“. *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem*

- erweiterten Verständnis von Intersektionalität. Hg. Meltem Kulacatan und Harry H. Behr. Bielefeld: transcript, 2020. 307–326.
- Linke, Maximilian. „Islamischer Religionsunterricht – aber wie?“ *Islam in Bayern. Eine Studie zu muslimischen Lebenswelten im Freistaat*. [Themenheft]. *Akademie Aktuell. Zeitschrift der Bayerischen Akademie der Wissenschaften* 65.2 (2018): 30–35. https://badw.de/fileadmin/user_upload/Files/BADW/Akademie_Aktuell/AA_0218/2018/AA_0218_Buch_V05.pdf (22. Januar 2024).
- Mediendienst Integration. *Islamischer Religionsunterricht an Schulen in Deutschland. Juli 2023*. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_MEDIENDIENST_Islamischer_Religionsunterricht_2023.pdf. Factsheet Islamischer Religionsunterricht (22. Januar 2024).
- Mešanović, Mevlida. *Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften*. Stuttgart: Kohlhammer, 2023.
- Müller, Rabeya. „Islamische und christliche Perspektiven für Friedenserziehung in der Schule“ (Gemeinsam mit Reinhold Mokrosch für die christliche Perspektive). *Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell*. Hg. Werner Haußmann, Hansjörg Biener, Klaus Hock und Reinhold Mokrosch. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2006. 343–351.
- Müller, Rabeya. „Warum konfessionell gebunden und dialogisch geöffnet?“ *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele*. Hg. Bülent Ucar und Danja Bergmann. Göttingen: V&R unipress, 2010. 173–182.
- Rochdi, Emel. „Das ist uns zu deutsch!“ Zur religiösen Identität muslimischer Schülerinnen und Schüler an der Realschule“. *Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht*. Hg. Harry H. Behr, Christoph Boehinger, Mathias Rohe und Hansjörg Schmid. Berlin: LIT, 2010. 47–56.
- Schröter, Jörg Imran. *Islam-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 2020.
- Tufan-Destanoglu, Turunc Sultan. *Muslimische Bildungs- und Erziehungsvorstellungen. Die Erwartungen von Eltern und Lehrkräften an den islamischen Religionsunterricht*. Dissertation, Universität Osnabrück. (= Reihe für Osnabrücker Islamstudien 36.) Berlin: Peter Lang, 2020.
- Tuna, Mehmet H. *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung*. (= Studien zur islamischen Theologie und Religionspädagogik 5.) Münster, New York: Waxmann, 2019.
- Ulfat, Fahimah. *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott*. Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg. Paderborn: Schöningh, 2017.
- Ulfat, Fahimah, Jan Felix Engelhardt und Esra Yavuz. *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung. AIWG-Expertise*. Hg. Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG). Goethe-Universität Frankfurt a. M.: AIWG, 2020. https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/12/AIWG-Expertise-Islamischer-Religionsunterricht-in-Deutschland_Onlinepublikation.pdf (22. Januar 2024).
- Uslucan, Haci-Halil und Cem Serkan Yalcin. *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen* (2018), Vorlage 17/1035. Düsseldorf: Landtag Nordrhein-Westfalen.
- Wissenschaftsrat. *Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen* (Drs. 9678 – 10). Berlin, Köln, 2010.
- Witzel, Andreas. „Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]“. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1.1 (2000). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (22. Januar 2024).
- Zimmer, Margit, Rauf Ceylan und Veronika Stein. „Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland“. *Theo-Web*.

Zeitschrift für Religionspädagogik 16.2 (2017): 347–367. www.theo-web.de/ausgaben/2017/16-jahrgang-2017-heft-2/news/religiositaet-und-religioese-selbstverortung-muslimischer-religionslehrerinnen-sowie-lehramtsanwaerter?limit=all&cHash=53ad8c31c8464aa6f24f652379da769a (22. Mai 2024).

Mehmet H. Tuna

Islam „mit dem Herzen lernen“. Bildungsverständnis muslimischer Jugendlicher zwischen Tradition und Moderne

Einleitung

Muslimische Jugendliche in Österreich und Deutschland haben heute verschiedene Möglichkeiten, sich islamische religiöse Bildung anzueignen. Diese reichen von institutionalisierter formeller Bildung im islamischen Religionsunterricht (IRU) in der Schule und im Moscheeunterricht bis hin zu nicht institutionalisierter, informeller Bildung in der Familie, in Peer-Groups oder über Online-Ressourcen (vgl. Harring et al. 2007). Institutionelle Lernorte, wie der IRU in der Schule oder der Unterricht in der Moschee, bieten strukturierte Lehrpläne und angeleitete Lernprozesse. Auf der anderen Seite ermöglichen nicht-institutionelle Lernorte, wie etwa die informelle Bildung in der Familie oder die Nutzung von Online-Ressourcen, einen flexiblen und individuellen Zugang zum Lernen (vgl. Tuna et al. 2023).

Die islamische religiöse Bildung in Schule und Moschee steht angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen, wie Pluralisierung und Digitalisierung, besonders im Fokus wissenschaftlicher Diskurse, die sich mit der Konzeptualisierung und Entwicklung der islamischen Bildung in Schule und Moschee auseinandersetzen (siehe Forschungsstand). Die bisherige theoretische und empirische Forschung konzentriert sich primär auf einzelne Lernorte und deren Akteure, wie Lehrende, Imame oder Träger, und vernachlässigt dabei die Perspektive der Lernenden. Es fehlt an Untersuchungen, die erforschen, wie Lernende bzw. muslimische Jugendliche die religiöse Bildung, das Lehren und Lernen im Kontext der islamischen Bildung insgesamt wahrnehmen und verstehen.

Vor diesem Hintergrund greift der vorliegende Beitrag, basierend auf der in Österreich durchgeführten qualitativen Interviewstudie *Religious Learning Environments of Austrian Muslim Youth: An Empirical Analysis of Religious Educational Processes* (Tuna et al. 2023), dieses Forschungsdesiderat auf und geht der Forschungsfrage nach, wie muslimische Jugendliche Lehren, Lernen und religiöse Bildung insgesamt wahrnehmen und verstehen. Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Zunächst wird der aktuelle Forschungsstand diskutiert und erörtert, was über die formelle und informelle islamische Bildung bekannt ist, und welche Forschungslücken bestehen. Anschließend wird der methodische Ansatz der empirischen

Studie skizziert, die die Grundlage des vorliegenden Beitrags bildet. Danach werden die Ergebnisse der Studie hinsichtlich des Bildungsverständnisses der Jugendlichen dargestellt. Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung der Studienergebnisse.

Forschungsstand

In der deutschsprachigen Forschungslandschaft finden sich zahlreiche Forschungsarbeiten, die verschiedene Aspekte und Dimensionen des Heranwachsenden von Jugendlichen behandeln. Eine große Sammlung von Studien, wie etwa die *Shell Studie* (Shell Deutschland Holding 2019) oder die *SINUS-Jugendmilieu-Studien* (Calmbach et al. 2020; 2016), beschäftigt sich mit der Entwicklung, der Sichtweise und der religiösen und weltanschaulichen Orientierung von Jugendlichen. Weitere Studien von Gritt Klinkhammer (2000), Yasemin Karakaşoğlu (2000), Ursula Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2005), Nikola Tietze (2001), Nikola Ornig (2006) sowie Mouhanad Khorchide (2007), ebenso die Arbeiten von Nilüfer Göle (2016), Ednan Aslan, Jonas Kolb und Erol Yildiz (2017) und jene von Aslan und Yildiz (2023) richten ihren Fokus insbesondere auf muslimische Jugendliche. Weit weniger Arbeiten befassen sie sich mit der religiösen Bildung muslimischer Jugendlicher. Im Folgenden werden insbesondere Arbeiten diskutiert, die sich explizit mit islamischer religiöser Bildung befassen.

Studien zur religiösen Bildung in Schulen

Derzeit konzentrieren sich nur wenige empirische Studien speziell auf den IRU an Schulen. Diese Studien untersuchen primär die Evaluation und Akzeptanz des IRU in Deutschland sowie die Professionalität und Professionalisierung der Lehrkräfte in Deutschland und Österreich.

Evaluationsstudien wurden in Deutschland in Nordrhein-Westfalen (Uslucan und Yalcin 2018), Hamburg (Wolff 2018), Baden-Württemberg (Schröter 2015), Bayern (Holzberger 2014) und Niedersachsen (Uslucan 2010) durchgeführt. Diese meist quantitativen Studien untersuchten unter anderem die Akzeptanz, Zufriedenheit und Erwartungen von Lehrkräften, Schulleitungen und/oder Lernenden bezüglich des jeweiligen Schulversuchs des IRU. Schulen, die nicht am Schulversuch teilnahmen, oder Schüler:innen, die sich vom Unterricht abmeldeten, wurden in diesen Studien nicht berücksichtigt.

In den letzten Jahren wurden vermehrt die Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften im IRU in qualitativen und quantitativen Studien erforscht. Die erste umfassende Studie, die 2019 veröffentlicht wurde, untersuchte im

Rahmen einer qualitativen Untersuchung in Österreich die Herausforderungen der Professionalisierung von Lehrkräften des IRU sowie deren Verständnis von Professionalität und qualitativem Unterricht (Tuna 2019). Darauf folgten eine quantitative (Kamcili-Yildiz 2021) sowie eine qualitative Studie (Badawia et al. 2023) zu professionellen Kompetenzen bzw. zur Professionalität von islamischen Lehrkräften in Deutschland. Diese Studien widmeten sich im Besonderen den Perspektiven sowohl von angehenden als auch im Dienst aktiven Lehrkräften.

Studien zur religiösen Bildung in Moscheen

Seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts konzentriert sich die deutschsprachige Forschungslandschaft zunehmend auf das Gemeindeleben der Muslime und der Moscheen. Bisher wurden dabei Themen wie Integration (Ceylan 2008; Yaşar 2012), interreligiöser Dialog (Klinkhammer 2011; Schmid et al. 2008), die Beziehung zwischen Moscheen und dem IRU in Schulen (Ceylan 2014; Karakoç 2019), die Rolle und Funktion von Imamen (Ucar 2010), die Rolle von Moscheen in städtischen Vierteln (Kuppinger 2015) und der Status von Frauen in Moscheen (Spielhaus 2012; Borchard und Ceylan 2011) erforscht. Hinsichtlich des Unterrichts in Moscheen gab es kritische Untersuchungen und Diskussionen über pädagogische Konzepte, Inhalte und Verfahren, die auf Informationen von Dachorganisationen und ihren Vertretern basieren (Ceylan 2014). Allerdings wurden die Erfahrungen und Wahrnehmungen von Jugendlichen, die an dem Unterricht in Moscheen teilnehmen, bisher nicht untersucht.

Die umfassendste und aktuelle Studie über Moscheen – einschließlich ihrer Bedeutung als Orte religiöser Bildung – wurde 2020 von Ayse Almila Akca unter dem Titel *Moscheeleben in Deutschland* vorgelegt. Auf der Grundlage von partizipativer Beobachtung, Interviews und informellen Gesprächen mit Personen aus dem Moscheemilieu analysiert Akca religiöse Praktiken und Lehrtraditionen innerhalb von Moscheen und stellt dabei zwei heuristische Typologien von Moscheen und Koranschulen fest: 1. alphabetisierungsorientierte Koranschulen und 2. verstehensorientierte Koran-Schulen. In Schulen des ersten Typs wird Wert auf das Rezitieren und Auswendiglernen von Koranversen und Gebeten gelegt, wobei die grundlegenden Aspekte des Glaubens vermittelt und praktiziert werden. Im Gegensatz dazu priorisieren die Schulen des zweiten Typs das Verstehen und den Dialog. In diesen Schulen werden die Lernenden ermutigt, nicht nur den Koran zu rezitieren und auswendig zu lernen, sondern auch seinen Sinn zu begreifen. Daher wird die Bedeutung der Verse zunächst in türkischer oder deutscher Sprache vermittelt, dann werden sie auf Arabisch auswendig gelernt. Laut Akca werden von Eltern die Koranschulen des ersten Typs denen des zweiten Typs vorgezogen (vgl. 2020, 82–84).

Akcas Erkenntnisse basieren auf ihrer eigenen Erfahrung und Interpretation, weshalb die Frage, wie die Lernenden selbst islamische Bildung erleben und verstehen, unerforscht bleibt.

Forschungsdesign und Methodologie

Vor dem Hintergrund des dargelegten Forschungsstandes konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf die religiöse Bildung muslimischer Jugendlicher. Er untersucht, wie muslimische Jugendliche Lehren, Lernen und islamische Bildung insgesamt wahrnehmen und welches Verständnis von islamischer Bildung sie haben. Um diesen Fragen nachzugehen und ein umfassendes Verständnis für die Dynamik der religiösen Bildung unter muslimischen Jugendlichen zu gewinnen, wurde eine qualitative Interviewstudie durchgeführt, die in den folgenden Abschnitten detailliert erläutert wird.

Interviewdaten

Im Rahmen der Studie *Religious Learning Environments of Austrian Muslim Youth: An Empirical Analysis of Religious Educational Processes* (Tuna et al. 2023) wurden zwölf leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews (PZI) in den österreichischen Bundesländern Tirol, Oberösterreich, Niederösterreich und Wien durchgeführt. Entscheidend für die Wahl der Interviewmethode waren die trotz Gegenstandsorientierung gegebene narrative Offenheit und die Möglichkeit der Leitfadenunterstützung, die für PZI charakteristisch ist (Witzel 2000). Interviews, die nach dem PZI-Prinzip gestaltet sind, können offen und flexibel an die Anforderungen des Untersuchungsgegenstands angepasst werden. Gleichzeitig können die Interviews auf den Kommunikationsprozess zentriert sein. Der Interviewer/die Interviewerin kann sensible und akzeptierende Signale und Fragen verwenden, um die Entwicklung des Gesprächs zu fördern und auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Einstellungen hinzuwirken (vgl. Mayring 2023, 60–64).

Methodisch zeichnet sich die Analyse der hier besprochenen Untersuchung dadurch aus, dass sie nicht wie üblich erwachsene Teilnehmende und Islamlehrkräfte, Imame oder Vertreter von Moscheevereinen in den Blick nimmt, sondern muslimische Jugendliche, die die entsprechenden Lernumgebungen durchlaufen haben. Der Interviewleitfaden behandelt ausführlich die einzelnen Lernumgebungen, nämlich die Familie, die Moschee, die Schule und das Internet, und fragt nach Lernerfahrungen und Bildungsprozessen in diesen Instanzen. Die Jugendli-

chen und jungen Erwachsenen wurden eingeladen, ihre Perspektiven und Erfahrungen bezüglich islamischer religiöser Bildung mitzuteilen.

Auswertung der Daten

Die Interviewdaten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalysemethode von Philipp Mayring (2015) analysiert. Dabei wurde ein systematischer Ansatz angewendet, um die Daten zu strukturieren und Muster oder Themen herauszuarbeiten. Zunächst wurde das Interviewmaterial vorstrukturiert, um einen Überblick über die gesammelten Informationen zu erhalten. Anschließend wurden induktive Kategorien aus den Daten abgeleitet, um die Vielfalt der Antworten und Perspektiven zu erfassen (vgl. Mayring 2015, 69–90). In einem nächsten Schritt wurden die Interviewtranskripte systematisch analysiert, wobei Aussagen bzw. Textpassagen entsprechend den definierten Kategorien markiert und kodiert wurden. Dadurch konnte eine systematische Organisation der Daten erreicht und die Identifizierung von Mustern und Zusammenhängen erleichtert werden. Die codierten Textpassagen wurden dann zu relevanten Themen zusammengefasst und verdichtet, um die wesentlichen Aussagen und Erkenntnisse herauszuarbeiten. Abschließend wurden die Ergebnisse interpretiert und in einen umfassenden Kontext eingeordnet, wodurch ein tieferes Verständnis der untersuchten Phänomene ermöglicht wurde.

Ergebnisse

Die Auswertung der Interviewdaten bestätigt die Ergebnisse von Akca (2020) hinsichtlich der memorieren- und verständnisorientierten Formen religiöser Bildung in Moscheen sowie die Ergebnisse von Tuna (2019) hinsichtlich der Bedeutung der Lehrperson für die Ausrichtung und Qualität des IRU in Schulen. Darüber hinaus bieten sie Erkenntnisse darüber, wie muslimische Jugendliche islamische Bildung wahrnehmen und welches Verständnis sie von islamischer Bildung haben. Im Folgenden werden insbesondere die Ergebnisse dargestellt, die die Wahrnehmung und das Verständnis der Jugendlichen von islamischer Bildung betreffen.

„Religion lernt man in einer Community“

Die Interviewdaten deuten darauf hin, dass Gemeinschaft, Beziehungen und Emotionen entscheidend für die religiöse Bildung sind. Das bloße Auswendiglernen wird von den interviewten Jugendlichen als unzureichend empfunden, denn nur

Auswendiglernen sei „nicht mit dem Herzen lernen“, so etwa Ahmet, ein 23-jähriger junger Erwachsener türkischer Herkunft und mit religiösem Hintergrund.¹ Den Interviews zufolge entstehen ein tieferes Verständnis und eine persönliche Verbindung zur Religion durch gemeinschaftliche Erfahrungen, zwischenmenschliche Beziehungen und emotionale Beteiligung. Diese Einsicht wird insbesondere an den Erzählungen der Jugendlichen über ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit verschiedenen religiösen Bildungs- bzw. Lernangeboten deutlich.

So betont etwa Samra, eine Zwanzigjährige bosnischer Herkunft und mit religiösem Hintergrund, dass sie „mit der Religion auch sehr viel Emotionen“ verbinde und sie daher beispielsweise Onlineangebote bzw. die „Distanz zur lehrenden Person“, die man nicht so kenne, verunsicherten. Samra im O-Ton:

Irgendwie einfach diese Distanz zur lehrenden Person, die ich eben nicht so kenne, verunsichert mich. Also ich suche eher Menschen, die ich auch kenne, bei denen ich mich auch wohlfühle, dass ich von ihnen etwas lerne. Ich meine nicht, dass die anderen etwas falsch lehren oder so, nein, sondern ich selbst kann damit nicht, wenn ich die Person nicht kenne, persönlich kenne oder vielleicht länger kenne. Ich fühle mich einfach unsicher dadurch. Also es gibt die Möglichkeit, aber ich fühle mich nicht wohl. (Samra, Pos. 52)

Samra betont zum einen, dass die Lehrpersonen in Onlineangeboten nicht zwangsläufig etwas Falsches lehren, und zum anderen macht sie deutlich, dass sie aufgrund der Distanz bzw. fehlenden Beziehung nichts von diesen Personen lernen kann. Letztlich bevorzugt sie es, von einer vertrauten Person zu lernen, auch wenn die vertraute Person womöglich nicht zur Gänze fachlich kompetent ist. Weiter wird an Samras Fall evident, dass sie einem beziehungsorientierten, einfühlsamen und ruhigen Ansatz beim Lehren mehr abgewinnen kann als einem frontal autoritären Lehransatz:

Ich denke, es ist auch vom Lernstil anders, dass ich eine sehr emotionale Person bin und ich eben mit der Religion auch sehr viel Emotionen verbinde. Und dass ich dann eher durch eine ruhige Stimme, durch mehr Einfühlsamkeit etwas erlernen kann als eben durch dieses klassische, was weiß ich frontale Lehrsystem, wo jemand sagt, „Ja, so ist es und lernt das jetzt so.“ Und das ist sofort dann richtig, das ist falsch. (Samra, Pos. 54)

Samras Sichtweise wird von den anderen interviewten Jugendlichen geteilt und unterschiedlich zum Ausdruck gebracht. So sagt etwa Ahmet: „Auswendiglernen, das war nicht mit dem Herzen lernen“, und erklärt: „Man kann vieles aus dem Buch lernen, aus dem Internet, aber Religion lernt man so in einer Community, so zusammen.“ Zusätzlich kritisieren er und weitere interviewte Jugendliche, wie auch

1 Alle personenbezogenen Daten wurden anonymisiert.

Samra, autoritäre und bewertend-normative Lehransätze. Dies wird etwa an der folgenden Schilderung von Elma deutlich, einer 21-jährigen jungen Erwachsenen mazedonischer Herkunft und mit religiösem Hintergrund, hinsichtlich ihrer Erfahrung im IRU:

Weil man gesagt bekommen hat: „Ja, du fastest, aber du betest nicht, es wird gar nicht angenommen.“ Und mittlerweile weiß man natürlich, das kann man zu niemandem sagen. Ich finde, man kann zu niemandem sagen: „Du fastest zwar, aber du betest nicht und es wird nicht angenommen.“ Nur Gott weiß, ob das angenommen wird und niemand anderer. (Elma, Pos. 40)

Elma betont in ihrer weiteren Erzählung, dass dies lange Zeit in ihrem „Kopf“ präsent und nicht förderlich für ihre Beziehung zu ihrer Religion und religiösen Bildung gewesen sei, da sie es als eine Beurteilung ihrer Person wahrnimmt und als unangemessen empfindet.

„viele beigebracht“, aber „nichts hängengeblieben“ oder „im Unterricht nichts gemacht“, dennoch „Spiritualität geprägt“

Betrachtet man die Perspektive der Jugendlichen auf ihre Lehr-Lernerfahrungen bzw. religiöse Bildung, so zeigt sich eine gewisse Ambivalenz in ihrem religiösen Bildungsverständnis. Sie kritisieren zwar einen autoritären und normativ-beurteilenden Bildungsansatz, vor allem das oberflächliche Auswendiglernen, dessen Lernergebnisse mit der Zeit wieder verblassen. Gleichwohl schildern sie, dass sie in solchen Kontexten „viel gelernt“ hätten bzw. ihnen „viele beigebracht“ worden sei. Diese Tendenz sehen wir etwa im Fall von Fatma, einer Achtzehnjährigen türkischer Herkunft und ohne religiösen Hintergrund, die rückblickend die besuchte Koranschule bzw. den dort verfolgten autoritativen Ansatz und die Lernergebnisse wie folgt kritisch beurteilt:

Diese Schule war eigentlich eine Katastrophe, ganz offen gesagt. Die Lehrer haben uns schon vieles beigebracht, aber sie hatten selbst keine Motivation, sage ich mal. Und als Kind ist das so, man hört nie gerne zu als Kind. Und ich sag mal so, die Lehrer müssen selbst motiviert sein, um uns etwas beizubringen. Und das gab es nicht. Sie haben uns eher angeschrien, wenn wir zu laut waren oder halt, wie man es in der Schule kennt. [...] Wir haben dort zum Beispiel Beten gelernt. Zum Beispiel heute, ich bin jetzt achtzehn und ich habe keine Ahnung, wie man betet. (Fatma, Pos. 58)

Fatmas Fall verdeutlicht, dass auswendig gelerntes Wissen ohne eine entsprechende emotionale Beteiligung und persönliche Beziehung keine nachhaltige Wirkung entfaltet und im Laufe der Zeit in Vergessenheit gerät. Dies unterstreicht die

Bedeutung authentischer Lernerfahrungen, die durch emotionale Einbindung und persönliche Beziehungen geprägt sind und eine tiefgreifende Auseinandersetzung und Verinnerlichung der religiösen Inhalte ermöglichen.

Gleichzeitig auffällig in den Interviews ist, dass die Jugendlichen angeben, „viele gelernt“ oder „viele beigebracht“ bekommen zu haben, und dies in erster Linie mit dem Koranlesen, dem Auswendiglernen von Koransuren und dem Beten verbinden. Werden der Koran und das Beten im Unterricht vernachlässigt bzw. liegt der Fokus des Unterrichts anstatt auf religiöser Orthopraxie auf religiösen Werten und Ähnlichem, so tendieren die Jugendlichen wiederum dazu, einen solchen Unterricht zu relativieren und abzuwerten. Dies wird beispielsweise im Fall von Ahmet deutlich, der den IRU als „nicht viel Ernstzunehmendes“ beschreibt:

Es war halt immer das Gleiche und Noten, halt nur so dabei sein. Es war lustig, er war halt lustig, wir haben halt eine lustige Zeit gehabt, aber nichts Produktives für unser Wissen. Vielleicht in der Volksschule, am Anfang, wo wir gar nichts gewusst haben. Aber ab einem Zeitpunkt war es einfach umsonst, sozusagen. (Ahmet, Pos. 81)

Auch die anderen interviewten Jugendlichen vertreten diese Einschätzung. So ist Edina, eine Sechzehnjährige bosnischer Herkunft und mit religiösem Hintergrund, der Ansicht, dass im IRU „nie so wirklich so Sachen gelernt [werden] wie Duas oder Suren oder so andere Sachen, sondern eher nur beispielsweise Zakat geben“. Die hier deutlich werdende Kritik am Unterricht wegen fehlenden Auswendiglernens religiöser Orthopraxie wird zusätzlich dadurch verschärft, dass viele Inhalte von den Jugendlichen als Wiederholung desselben erlebt werden. Edina im O-Ton:

Aber wir haben nicht wirklich so Sachen gelernt wie Duas oder Suren oder so andere Sachen, sondern eher nur beispielsweise Zakat geben oder halt, wenn gerade Ramadan war, haben wir darüber gelernt. Also vielleicht eher so aktuelle Themen, die sich aber jedes Jahr gefühlt wiederholt haben oder noch beispielsweise Geschichten über Propheten und das Ganze. Vielleicht habe ich deshalb einfach nichts Neues gelernt, weil es halt immer wieder sozusagen derselbe Stoff war. (Edina, Pos. 120)

Edina erlebt wie ihre Altersgenossen aufgrund mangelnder Auseinandersetzung mit dem Koran und mit religiöser Orthopraxie keinen Erkenntnisgewinn, sondern stattdessen eine Stagnation. Dies scheint daran zu liegen, dass Auswendiglernen und Orthopraxie für die Jugendlichen greifbarer bzw. sichtbarer und damit messbarer sind als andere religiöse Bildungsaspekte wie Reflexions- und Urteilskompetenz oder Spiritualität. Letzteres wird insbesondere am folgenden Beispiel von Samra deutlich, die ambivalent angibt, dass ihre Lehrerin, zu der sie eine besondere Beziehung gehabt habe, ihre Spiritualität geprägt, sie aber im Unterricht nichts gemacht bzw. gelehrt habe:

Mama hat gearbeitet, ich kann Mama nicht immer anrufen, aber meine Religionslehrerin war immer da. Also war dieser Bezug sehr prägend für mich und ich denke, sie war nicht eine besonders gute Religionslehrerin. Das muss man sagen, weil im Unterricht hat sie gar nichts gemacht, aber sie hat mich irgendwie rausgepickt und war für mich einfach meine Ansprechperson. Und sie hat auch meine Spiritualität geprägt, sodass ich mich mehr der Religion durch Spiritualität angenähert habe, statt durch Normen und solche Sachen. (Samra, Pos. 56)

An den geschilderten Fällen wird deutlich, dass möglicherweise nur eine vermeintliche Ambivalenz besteht, da die Jugendlichen ihren Darstellungen zufolge keinen ganzheitlichen Ansatz erleben. Dies spiegelt sich darin wider, dass die Jugendlichen das reine Auswendiglernen kritisieren, aber Wert auf beziehungsorientiertes, emotionales und gemeinschaftliches Lernen legen. Gleichzeitig empfinden sie das Fehlen von Auswendiglernen des Korans und religiöser Praxis als Mangel, während ihnen bloße Spiritualität und reflexive Auseinandersetzung mit den Inhalten ebenfalls unzureichend erscheinen.

Islamische Bildung als Tradierung und Bewahrung oder Fortschreibung und Erweiterung?

Die interviewten Jugendlichen betonen weiter, dass sie das Gelernte auch „verstehen“, „diskutieren“ und „eigene Meinungen“ bilden möchten. Mahmud, ein Neunzehnjähriger mit türkischer Herkunft und religiösem Hintergrund, veranschaulicht am Beispiel des traditionellen Umgangs mit Koran bzw. Suren, wie wichtig „Verstehen“ für ihn ist:

Ich bin glücklich, dass ich den Koran lesen kann, aber ich finde, dass es auch dazugehört, dass man es versteht. Und ich frage mich auch, wieso wir es damals nicht gemacht haben. Aber ich finde, dass man einfach den Koran erst auf Arabisch und dann auf seiner Sprache lesen und verstehen sollte, weil dann weiß man, was man gelesen hat. Die älteren Leute, es ist mir auch passiert, wenn sie vor einem Grab stehen, lesen sie Sure Nisa. Das hat zum Beispiel nicht zu tun mit einem Toten. Aus dem Grund sollte man darauf achten. (Mahmud, Pos. 110)

Auch wenn die Jugendlichen dem Lesen und Auswendiglernen des Korans und der damit verbundenen religiösen Orthopraxie eine große Bedeutung beimessen, zeigen sie sich unzufrieden und kritisieren in der Folge die daraus resultierenden, teilweise fragwürdigen Handlungen aus Unwissenheit, wie das von Mahmud erwähnte zusammenhanglose Rezitieren von Koranversen oder Suren zu verschiedenen Anlässen.

Für die Jugendlichen ist das Verstehen zudem eine Grundvoraussetzung für eigene Meinungen und Urteile, d. h. für religiöse Mündigkeit. Gül, eine 21-jährige

junge Erwachsene türkischer Herkunft und mit religiösem Hintergrund, betrachtet dies sogar als ihre religiöse Pflicht, die sie wie folgt aus dem Koran ableitet:

Also für mich ist es sehr wichtig, weil ich glaube, genau das macht es ja aus. Wie gesagt, im Koran steht ja, dass man ihn verstehen soll, und es wird ja immer erwähnt, wie heißt das Wort jetzt auf Deutsch? Eben, dass der Koran für die, die denken können, also auf Türkisch heißt es *akil-sahipleri*, eben da ist. Und damit sind ja nicht nur die Hodschas und Gelehrten angesprochen, sondern auch ich. Und ja, deswegen ist es für mich schon wichtig. Es ist ja nicht nur in dem religiösen Kontext so. Im normalen Leben läuft man ja auch nicht immer jedem hinterher, sondern denkt man: „Hey, ist es auch der richtige Weg für mich?“ Und man hinterfragt die Sache mal und ich denke, in der Religion ist es genauso, vielleicht sogar noch viel wichtiger. (Gül, Pos. 124)

Gül betont mit dem Hinweis auf den Koranvers und das alltägliche Handeln, dass Religiosität und religiöses Handeln ein kritisches Denken und Hinterfragen erfordern und sich nicht auf bloßes „Hinterherlaufen“ oder Nachahmen von Gelehrten beschränken sollten. Im Gegenteil, jede/jeder Einzelne sei aufgefordert, sich zu fragen: „Ist es auch der richtige Weg für mich?“, so Gül.

In diesem Zusammenhang heben die interviewten Jugendlichen ebenso die Bedeutung von Diskussionen für die religiöse Bildung hervor, so wie hier Mahmud, dem Diskussionen im IRU wichtig sind. Er erklärt:

Ich habe bis jetzt nur wirklich super Lehrer an den Schulen gehabt, mit denen ich auch immer wieder diskutiert habe. Weil, meiner Meinung nach, Diskutieren dazu gehört, auch wenn ich es zum dritten Mal sage. (Mahmud, Pos. 60)

Die Jugendlichen, hier am Fall von Mahmud veranschaulicht, bewerten insbesondere die Möglichkeit – sei es im IRU, in der Moschee oder in der Familie –, Diskussionen zu führen, positiv und betrachten sie als einen wichtigen Bestandteil ihrer Lernerlebnisse. Sie schätzen den Wert des interaktiven Austauschs von Ideen und Meinungen, da dieser dazu beiträgt, ihr Verständnis zu vertiefen und unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen.

In den Interviews zeichnet sich ab, dass die Jugendlichen in Diskussionen möglicherweise an ihre Grenzen stoßen und einen gewissen Widerstand zeigen, wenn nicht-traditionelle, neue Perspektiven, insbesondere auf sensible oder tabuisierte Themen, angesprochen werden. Ein Beispiel hierfür ist Samra, die berichtet, dass ihre Mitschüler:innen in der Schule die Versuche einer Lehrerin, neue Perspektiven auf das Thema Homosexualität einzubringen, wie folgt ablehnten:

Ich hatte mal eine andere Lehrperson. Sie war sehr, wie soll ich sagen, sie hat versucht, auch nicht-konservative Texte in den Unterricht einzubauen, was bei einigen meiner Kolleginnen sehr negativ angekommen ist, dass sie sie sogar gemeldet haben. [...] Also sie hat zum Beispiel,

wie soll ich sagen, es ging um das Lieblingsthema, irgendwie Homosexualität, und da hat sie einfach so die Perspektive gebracht mit ja, vielleicht die Geschichte mit Lut a.s., vielleicht ging es ja nicht um homosexuelle Menschen, sondern es ging einfach um die Menschen, um das Übermaß an Sex und über Pädophilie und solche Sachen: über Vergewaltigungen in dieser Hinsicht. Wo die Schüler einfach das nicht mal hören wollten und sofort gemeint haben, nein, es war Homosexualität und fertig. (Samra, Pos. 60 – 62)

Samra erklärt die Reaktion ihrer Mitschüler:innen damit, dass die „nicht-konservative“ Sichtweise der Lehrerin in ihren Augen den traditionellen bzw. „konservativen“ Sichtweisen widerspricht und deshalb negativ aufgenommen wird. Die didaktische Vorgehensweise könnte mitunter auch ein Grund für die Ablehnung der Schüler:innen sein, kann jedoch anhand der Interviewdaten nicht näher untersucht werden. Wie im Folgenden dargestellt, machen die interviewten Jugendlichen in erster Linie die Lehrenden für ihre religiöse Bildung und den Unterricht, sei es in der Schule oder in den Moscheen, verantwortlich.

Imame und Lehrende als Gestalter:innen und Former:innen erfahrbarer religiöser Bildung

Obwohl in den Interviews nicht explizit nach den Imamen oder Lehrenden gefragt wurde, erwähnen die Jugendlichen von selbst immer wieder die Imame und Religionslehrkräfte. Wie oben dargelegt, spielt für sie die Beziehung eine wesentliche Rolle, und die Lehrenden haben in ihren Augen nicht nur die Aufgabe, religiöses Wissen traditionsorientiert weiterzugeben, sondern auch Beziehungen, emotionale und gemeinschaftliche Erfahrungen und Bindungen zu fördern und zu schaffen. Diese Erwartung der Jugendlichen wird etwa im Fall von Ahmet deutlich, der seine Vorstellung von „das dann richtig mit dem Herzen lernen“ wie folgt verbildlicht:

[A]ber das dann richtig mit dem Herzen lernen: Wir haben ein Imam gehabt in XZ, zum Beispiel. Der ist leider nicht mehr da. Mit ihm zum Beispiel, wir haben oft, so am Abend, so Treffen gehabt, wo echt teilweise; also jetzt haben sie letzts probiert, ich glaube, zwei Leute waren in XZ, bei so vielen Menschen. Aber wo dieser Herr da war, waren wir teilweise hundert, fünfzig, siebzig, achtzig Leute, und da wurde dann intensiv Gutes mit Koran besprochen. Er konnte alle Fragen beantworten, uns stundenlang erzählen und so was. Also da habe ich sehr viel von ihm bekommen, nicht nur von ihm, auch von meinen Kollegen, die Fragen gestellt haben, die selbst etwas dazu geredet haben. (Ahmet, Pos. 61)

Ahmet hebt insbesondere hervor, wie er und seine Altersgenossen von einem bestimmten Imam profitiert haben, der es verstand, persönliche Beziehungen und gemeinschaftliche Erfahrungen im Rahmen regelmäßiger Treffen und Diskussionen zu schaffen und so eine gehaltvolle Lernumgebung zu bieten. Mit Ahmets Worten:

„Er war nicht der Jüngste, aber er war als Mensch jung. Er hat immer mit uns, wenn es sein muss, Billard gespielt und er konnte reden“ (Ahmet, Pos. 71). Im Laufe des Interviews macht Ahmet deutlich, dass für ihn die Imame als Leitfiguren und Respektspersonen die Verantwortung für eine ganzheitliche religiöse Bildung in Moscheen bzw. Gemeinden tragen und in seinen Augen nicht alle Imame dieser Verantwortung nachkommen:

Ja, meiner Meinung nach muss ein Imam da sein, der die Leute auch so leitet oder führt. So ein Führer muss da sein, nicht? [...] Und das ist das Problem, nur allein im Lokal von der Moschee zu sitzen, ist leider nicht so der Islam, so, nur weil man dort sitzt und nicht in einem Café sitzt. (Ahmet, Pos. 77)

Die Jugendlichen teilen diese Einsicht auch hinsichtlich der Lehrkräfte im IRU. Sie betonen, dass es „extrem wichtig [ist], was für eine Person einem den Glauben eben näherbringt und auf welche Art und Weise“ (Elma), und führen Qualitätsmängel und negative Erfahrungen im IRU auf mangelnde „Ausbildung“ (Elma) oder „Motivation“ (Fatma) von Lehrenden zurück. Oder wie im folgenden Fall von Mahmud auf mangelnde Offenheit und Flexibilität mancher Lehrkraft:

Also ich weiß, dass man mit manchen Lehrern sehr gut diskutieren kann und manche anderen Lehrer einfach ihren Standpunkt und ihre Sicht sehen. Und egal, was du sagst, sie bleiben stur und gehen auf die Diskussion nicht einmal ein. Das finde ich nicht richtig von Islamlehrern. Sie sollten, finde ich, offen sein und wirklich alle Fragen ernst nehmen und darauf eingehen. Ich habe beides erlebt. Ich habe genug Lehrer gehabt in den dreizehn Jahren. (Mahmud, Pos. 76)

Die dargelegten Fälle machen deutlich, dass Lehrende in den Augen der Jugendlichen, neben der Vermittlung traditionell religiösen Wissens, insbesondere auch einen ganzheitlichen, unterstützenden und dialogorientierten Zugang und ein Lernumfeld für den Islam schaffen sollen, in dem die Jugendlichen von und miteinander lernen und nicht nur Inhalte über den Islam (auswendig) lernen.

Fazit

Die vorliegende Untersuchung hat das Bildungsverständnis muslimischer Jugendlicher beleuchtet und gezeigt, dass es sich insbesondere im *Spannungsfeld zwischen Tradition und Moderne* entwickelt. Die Jugendlichen tendieren implizit zu einem *ganzheitlichen Bildungsverständnis*, das sowohl *traditionelle als auch moderne Elemente* umfasst.

In Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts legen die Jugendlichen der islamischen Bildungstradition (vgl. Günther 2020) entsprechend großen Wert

auf klassisches, tradiertes und auswendig gelerntes enzyklopädisches Wissen – von Klafki (2007) als „materiale Bildung“ beschrieben – und Orthopraxie. Sie schätzen die Bedeutung von traditionellem, religiösem Wissen sowie ebensolchen Praktiken und Ritualen und sehen sie als grundlegende Bestandteile ihrer religiösen Bildung an.

Gleichzeitig kritisieren die Jugendlichen autoritative und am Auswendiglernen orientierte didaktische Ansätze, die ihrer Meinung nach in der Vergangenheit vorherrschten und daher veraltet sind. Sie äußern den Wunsch nach einem interaktiven, auf Verstehen ausgerichteten Unterricht, der ihnen die Möglichkeit bietet, das Gelernte zu hinterfragen und zu diskutieren. Sie streben nach einem Bildungsansatz, der mit Klafkis (2007) formaler Bildungstheorie vergleichbar ist und ihnen erlaubt, Fertigkeiten, wie eigenes Verständnis und ihre eigene Interpretation des Islam, zu entwickeln sowie religiöse Reflexions- und Urteilskompetenz zu erwerben, die auf klassisch tradiertem Wissen beruht.

Diese Kritik wird besonders deutlich, wenn die Jugendlichen auf die inhaltlichen und didaktischen Ausrichtungen einiger Lehrender in Schulen und Moscheen eingehen. Sie äußern Unzufriedenheit mit Lehrenden, die sich strikt an traditionellen Lehrmethoden, wie Auswendiglernen und frontaler Instruktion, orientieren und wenig Raum für Diskussion und kritisches Denken lassen.

Demnach wünschen sich die Jugendlichen die Aneignung sowohl von Inhalten als auch von Fertigkeiten, die zu ihrer persönlichen Entwicklung und Bildung beitragen. Die Fertigkeiten sollen in der Auseinandersetzung mit klassischen traditionellen Inhalten angeeignet werden – siehe dazu die „kategoriale Bildungstheorie“ von Klafki, in der er Bildung als wechselseitige Erschließung von formaler und materialer Bildung zusammenfasst (vgl. Klafki 2007; Braun et al. 2018).

Zudem heben die Jugendlichen in der Studie hervor, dass religiöse Bildung nicht nur auf intellektueller Ebene stattfinden solle, sondern auch eine emotionale Komponente brauche. Sie sprechen dabei von einer Bildung „mit Herz“. Darüber hinaus betonen die Jugendlichen die Bedeutung von Gemeinschaftserfahrungen in ihrer religiösen Bildung. Sie sind der Ansicht, dass das Lernen in einer Gemeinschaft, sei es in der Schule, der Moschee oder der Familie, eine wichtige Rolle spielt, um ein tieferes Verständnis ihrer Religion zu erlangen. Gemeinschaftserfahrungen ermöglichen es ihnen, verschiedene Perspektiven zu hören, Fragen zu stellen, zu diskutieren und gemeinsam zu reflektieren, was zu einem breiteren und nuancierten Verständnis führt.

Insgesamt zeigt sich, dass die Jugendlichen eine ganzheitliche Sicht auf religiöse Bildung haben. Sie betrachten diese als einen Prozess, der sowohl den Verstand als auch das Herz einbezieht und in dem sowohl individuelles als auch gemeinschaftliches Lernen wichtig sind. Sie streben nach einer Bildung, die es ihnen ermöglicht, ihre Religion auf eine Weise zu verstehen und zu leben, die sowohl intellektuell

erfüllend als auch emotional bedeutungsvoll ist (vgl. Klappenecker 2007; Kirsberg 2019). Sie wünschen sich Religionslehrkräfte und Imame, die diesen ganzheitlichen Ansatz unterstützen und fördern.

Literaturverzeichnis

- Akca, Ayse Almila. *Moscheeleben in Deutschland. Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität*. Bielefeld: transcript, 2020.
- Aslan, Ednan, Jonas Kolb und Erol Yildiz. *Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS, 2017.
- Aslan, Ednan und Erol Yildiz. *Muslimische Religiosität im digitalen Wandel*. Wiesbaden: Springer VS, 2023.
- Badawia, Tarek, Said Topalović und Aida Tuhčić. *Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam. Explorative Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen*. Weinheim, Basel: Juventa, 2023.
- Boos-Nünning, Ursula und Yasemin Karakaşoğlu. *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 2005.
- Borchard, Michael und Rauf Ceylan (Hg.). *Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess. Gemeindepädagogische Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress, 2011.
- Braun, Karl-Heinz, Frauke Stübiger und Heinz Stübiger (Hg.). *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement*. Wiesbaden: Springer VS, 2018.
- Calmbach, Marc, Silke Borgstedt, Inga Borchard, Peter Martin Thomas und Berthold Bodo Flaig. *Wie ticken Jugendliche 2016?* Wiesbaden: Springer, 2016.
- Calmbach, Marc, Bodo Flaig, James Edwards, Heide Möller-Slawinski, Inga Borchard und Christoph Schleier. *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: bpb, 2020.
- Ceylan, Rauf. *Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen. Ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Lehre und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf den Integrationsprozess der muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland*. Hamburg: Kovač, 2008.
- Ceylan, Rauf. *Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*. Wiesbaden: Springer VS, 2014.
- Göle, Nilüfer. *Europäischer Islam. Muslime im Alltag*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, 2016.
- Günther, Sebastian (Hg.). *Knowledge and Education in Classical Islam: Religious Learning between Continuity and Change*. Leiden: Brill, 2020.
- Harring, Marius, Christian Palentien und Carsten Rohlf (Hg.). *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: Springer VS, 2007.
- Holzberger, Doris. *Evaluation des Modellversuchs „Islamischer Unterricht“. Bericht zur Datenerhebung im Schuljahr 2013/14*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014.
- Kamcili-Yildiz, Naciye. *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen*. Münster, New York: Waxmann, 2021.

- Karakaşoğlu, Yasemin. *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2000.
- Karakoç, Betül. „Der eine kann es – der andere nicht: Islam lehren zwischen Moschee und Schule“. *Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis*. Hg. Esma Öger-Tunç, Dorothea Ermert und Yaşar Sarıkaya. Münster: Waxmann, 2019. 107 – 124.
- Khorchide, Mouhanad. „Die Bedeutung des Islam für Muslime der zweiten Generation“. *Leben in zwei Welten*. Hg. Hilde Weiss. Wiesbaden: Springer VS, 2007. 217 – 244.
- Kirsberg, Igor W. „Von F. Schleiermacher zum religiösen Gefühl ausschließlich als Emotion“. *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie* 61.2 (2019): 149 – 164.
- Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz, 2007.
- Klappenecker, Gabriele. „Religiöse Bildung als Einüben von Lebensbeziehungen“. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 59.2 (2007): 144 – 155.
- Klinkhammer, Gritt Maria. *Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türcinnen der zweiten Generation in Deutschland*. Marburg: Dialog, 2000.
- Klinkhammer, Gritt Maria. „Islam, Frauen und Feminismus. Eine Verhältnisbestimmung im Kontext des Islam in Deutschland“. *Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess: Gemeindepädagogische Perspektiven*. Hg. Michael Borchard und Rauf Ceylan. Göttingen: V&R unipress, 2011. 155 – 169.
- Kuppinger, Petra. *Faithfully urban. Pious Muslims in a German City*. New York, Oxford: Berghahn Books, 2015.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz, 2015.
- Mayring, Philipp. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, 2023.
- Ornig, Nikola. *Die zweite Generation und der Islam in Österreich. Eine Analyse von Chancen und Grenzen des Pluralismus von Religionen und Ethnien*. Graz: Leykam, 2006.
- Schmid, Hansjörg, Ayşe Almıla Akca und Klaus Barwig. *Gesellschaft gemeinsam gestalten. Islamische Vereinigungen als Partner in Baden-Württemberg*. Baden-Baden: Nomos, 2008.
- Schröter, Jörg Imran. *Die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg*. Freiburg i. Br.: Verlag für Islamische Bildung und Erziehung, 2015.
- Shell Deutschland Holding (Hg.). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz, 2019.
- Spielhaus, Riem. „Making Islam Relevant: Female Authority and Representation of Islam in Germany“. *Women, Leadership, and Mosques*. Hg. Masooda Bano und Hilary E. Kalmbach. Leiden: Brill, 2012. 437 – 455.
- Tietze, Nikola. *Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich*. Hamburg: Hamburger Edition, 2001.
- Tuna, Mehmet H. *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung*. Münster: Waxmann, 2019.
- Tuna, Mehmet H., Jonas Kolb und Zekirija Sejdini. „Religious Learning Environments of Austrian Muslim Youth: An Empirical Analysis of Religious Educational Processes“. *Religions* 14.8 (2023): 1002.
- Ucar, Bülent (Hg.). *Imamausbildung in Deutschland. Islamische Theologie im europäischen Kontext*. Göttingen: V&R unipress, 2010.

- Uslucan, Haci-Halil. „Integration durch Religion? – Ein Beitrag zum Modell des islamischen Religionsunterrichts in Niedersachsen“. *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*. Hg. Bülent Uçar, Martina Blasberg-Kuhnke und Arnulf von Scheliha. Göttingen: V&R unipress, 2010. 219 – 232.
- Uslucan, Haci-Halil und Cem Serkan Yalcin. *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen*. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-1035.pdf>. Essen: o. V., 2018 (4. April 2024).
- Witzel, Andreas. „Das problemzentrierte Interview“. *FORUM: Qualitative Social Research* 1.1 (2000). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (4. April 2024).
- Wolff, Jutta. *Evaluation. Gesamtbericht. Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle*. <https://www.hamburg.de/contentblob/11228470/a9828c1f5defe932d0c85401ef5c39a4/data/gesamtbericht-religionsunterricht-fuer-alle.pdf>. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2018 (4. April 2024).
- Yaşar, Aysun. *Die DITIB zwischen der Türkei und Deutschland. Untersuchungen zur Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion e.V.* Würzburg: Ergon, 2012.

Annett Abdel-Rahman

Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht am Lernort Schule. Ein Widerspruch zu den Traditionen religiösen Lernens im Islam?

Einleitung

Aus einem Unterrichtsgespräch im islamischen Religionsunterricht (IRU):

Lehrkraft: „Warum beten Menschen?“

Schüler: „Na ja, weil sie Angst haben, dass sie Allah sonst bestraft, wenn sie nicht beten.“

Lehrkraft: „Aber kann man jemanden lieben, vor dem man Angst hat?“

Aus einem Gespräch mit der Mutter eines Schülers:

„Mein Sohn soll bei Ihnen lernen, wie man betet, deswegen habe ich ihn doch anmeldet!“

Bemerkung einer evangelischen Religionslehrerin:

„Das Gebet hat im Unterricht nichts zu suchen! Schon gar nicht so was wie ein Pflichtgebet!“

Diese exemplarischen Gesprächssituationen aus meinem Berufsleben als Lehrkraft zeigen drei verschiedene Perspektiven auf mögliche Inhalte und Ziele des IRU. Während die Mutter eine genaue Unterweisung in die Abläufe des Gebets erwartet, zielt das Unterrichtsgespräch der islamischen Religionslehrkraft darauf, darüber nachzudenken, warum Menschen beten. Die evangelische Religionslehrkraft lehnt dagegen die Thematisierung des Pflichtgebets in der Schule generell ab. Inwieweit kann oder soll IRU den Traditionen religiösen Lernens im Islam folgen, haben sie das Potenzial für Anknüpfungspunkte an einen gegenwartsbezogenen IRU?

Eine der elementaren Anforderungen an Lehrkräfte des Faches islamische Religion besteht heute darin, zu bestimmen, was genau sie eigentlich unterrichten sollen. Sie gestalten Religionsunterricht, indem sie entscheiden, welche Bildungsprozesse sie auslösen wollen. Welches Wissen, welche Fähigkeiten und Haltungen sollen sich muslimische Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht aneignen? Um das zu entscheiden, ist es notwendig, sich mit verschiedenen Fragen bezogen auf ihre Lerngruppe, auseinanderzusetzen:

Welche Lebensfragen sind für die Schülerinnen und Schüler wichtig? Welchen lebensweltlichen und biografischen Bezug haben sie zu dem ausgewählten Thema? An welches Vorwissen können die Lehrkräfte anknüpfen? Wie können sie den theologischen Kern der Sache, also das Unterrichtsthema, so reduzieren, dass er verständlich und anschaulich wird, ohne etwas von seiner Aussage einzubüßen? Mit welchen individuellen Erfahrungen und gesellschaftlich-relevanten Fragen ist ihr Unterrichtsthema verbunden? Welche kognitiven und emotionalen Veränderungen sollen durch die Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand initiiert werden? Und welcher gegenwärtige und zukünftige Nutzen liegt in eben diesem Wissen, dieser Fähigkeit oder Haltung?

An die Frage nach der inhaltlichen Schwerpunktsetzung schließt sich die Frage nach den geeigneten Impulsen und Methoden an, die einerseits der genuinen Eigenart des Faches, wie zum Beispiel der Umgang mit der arabischen Sprache oder mit bildlichen Darstellungen, gerecht werden und andererseits die Lernenden kognitiv aktivieren und zum Nach- und Weiterdenken anregen. Und last but not least: Wie können Lehrkräfte nachprüfen, ob ihre Schülerinnen und Schüler tatsächlich genau das gelernt haben, was sie mit ihrem Unterricht intendiert haben?

Diese auf den *Lernort Schule* bezogenen Aspekte setzen die Lehrkräfte, ob bewusst oder unbewusst, in Beziehung zu ihren eigenen Vorstellungen und Erfahrungen, wie sie religiöses Lernen aus islamischer Sicht verstehen oder erlebt haben.

In der Ausbildung angehender Lehrkräfte im Referendariat habe ich oft eine Divergenz wahrgenommen, die sich mit den beiden folgenden Fragen gut beschreiben lässt:

Welches Ziel hat der IRU in der Schule, wie viel Sprechen über Religion und den eigenen Glauben gehört dazu? Ist das, was wir im IRU in der Schule betreiben, überhaupt noch „Islam“, wie wir ihn kennen?

Um sich einer möglichen Antwort anzunähern, sollen in den folgenden Ausführungen grundlegende Aspekte des IRU am Lernort Schule einerseits und des religiösen Lernens und Lehrens aus islamisch-historischer Perspektive andererseits „ins Gespräch gebracht“ werden, um auszuloten, inwiefern traditionelle Bezüge im Religionsunterricht der Gegenwart Berücksichtigung finden (können).

Welche Rahmenbedingungen gelten für den IRU am Lernort Schule?

Die Art des Lernens und die Bedingungen, unter denen es stattfindet, werden durch die Kategorien *formales Lernen*, *non-formales Lernen* und *informelles Lernen* unter-

schieden. Sie beschreiben die jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen, Inhalte und Ergebnisse, unter denen Lernen stattfindet (vgl. Abdel-Rahman 2022a, 89–91).

Formales Lernen beinhaltet strukturierte Lernziele, konkrete Lernzeiten und Konzepte zur Lernförderung. Es ist zielgerichtet und führt zu einer Zertifizierung.

Charakteristisch für formales Lernen ist, dass

- es in einem organisierten, institutionell abgesicherten Rahmen stattfindet,
- es vorwiegend an didaktisch-methodischen Kriterien orientiert ist,
- Lernziele und Lerninhalte ausgewiesen werden,
- die Lernergebnisse überprüfbar sind,
- in der Lernsituation in der Regel eine professionell vorgebildete Person anwesend ist und eine pädagogische Interaktion mit den Lernenden besteht. (Dehnbostel et al. 2010, 8)

Formales Lernen findet vor allem an öffentlichen Schulen als Bildungs- bzw. Lernort statt. Deren institutionelle Bildung ist gekennzeichnet durch Schulpflicht, einen verbindlich festgelegten Tagesablauf, standardisierte Formen der Curricula, professionell ausgebildetes Personal, eine vergleichende Überprüfung der Lernergebnisse und vor allen Dingen durch die mit der Zertifizierung der Leistungen erworbenen Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Bildungsmöglichkeiten (vgl. Baumbast et al. 2012, 23). „Die Auslösung von Bildungsprozessen [gehört, A. A.-R.] dezidiert zu ihrer Funktion, ihren Aufgaben oder ihrem Selbstverständnis“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, 91).

Der signifikante Unterschied zwischen *formalem* und *non-formalem Lernen* besteht darin, dass bei Letzterem nicht spezielle Bildungsorte zur Verfügung stehen, sondern Lernwelten innerhalb individueller Lebenswelten, „... die oftmals anderen Zwecken folgen als jenem der Vermittlung [...] spezifischer Bildungsleistungen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, 96). Hier steht die unmittelbare Relevanz des Wissens für den Lernenden im Vordergrund, wie zum Beispiel Gelegenheiten, in denen sich Menschen Inhalte aus Musik, Sport, Technik oder Religion aneignen.

Informelles Lernen geschieht dagegen zufällig, in ungeplanten, offenen Situationen. Es unterscheidet sich vom *formalen Lernen* insbesondere dadurch, dass es in der Regel von den „individuellen Interessen der Akteure gesteuert ist. Es ist meist ungeplant, beiläufig, jedenfalls nicht institutionell organisiert, d. h. ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns“ (Rauschenbach 2004, 29).

Bildungsprozesse in den verschiedenen Kategorien sind miteinander verbunden, sie können sich überlagern oder gleichzeitig stattfinden.

Für den Lernort Schule bedeutet dies, dass neben dem Unterricht auch auf dem Schulhof, in der Pause, in der Mensa in unterschiedlichen Lernkontexten und nebenbei gelernt wird.

IRU, wie er am Lernort Schule stattfindet, ist daher von Formen religiösen Lernens außerhalb der Schule zu unterscheiden. Das religiöse Lernen junger Muslime findet demnach an unterschiedlichen Orten und unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen statt, wie die folgende Skizze verdeutlicht. Dabei ist zu beachten, dass für jeden Einzelnen unterschiedliche Formen und Zugänge denkbar sind.

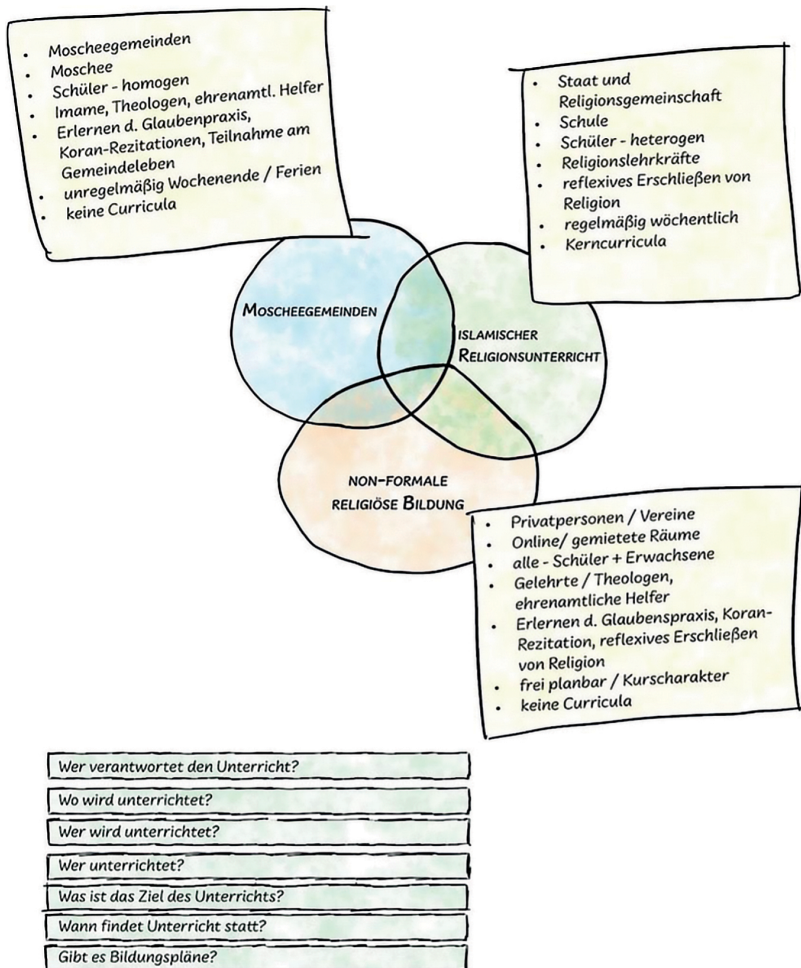


Abb. 1: Strukturmodell Lernorte islamisch-religiöser Bildung (Abdel-Rahman 2022a, 113).

Der Lernort Schule ist allgemeinen Bildungszielen verpflichtet, die einen gesellschaftlichen Konsens darstellen und in der KMK-Vereinbarung der Länder über die gemeinsame Grundstruktur und Verantwortung des Schulwesens formuliert sind. Darin heißt es unter anderem: „SuS sollen an allen Schulen zu selbständigem kritischem Urteil, zu eigenverantwortlichem Handeln, zu schöpferischer Tätigkeit befähigt werden, um im Sinne der Teilhabe zukünftig Aufgaben im sozialen Umfeld, in beruflichen Zusammenhängen und in der Gesellschaft aktiv wahrnehmen zu können“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz 2020, 10).

Die gesellschaftlich vereinbarten, allgemeinen Bildungsziele gelten für alle Fächer und damit auch für den IRU, durch Kompetenzmodelle werden die fachspezifischen Bildungsziele definiert.

Was bedeutet Kompetenzorientierung im Fach islamische Religion?

Um Lernprozesse überprüfen zu können, wurden für alle Fachbereiche spezifische Kompetenzmodelle und darauf aufbauende Curricula entwickelt, die angeben, welches fachbezogene Wissen dem jeweiligen Fach zugrunde liegt und welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen die Schülerinnen und Schüler erlangen sollten. Das Kompetenzmodell für den IRU ist strukturell dem christlichen Religionsunterricht entlehnt, da die Einführung der Kompetenzorientierung und des IRU etwa zeitgleich erfolgte. Die islamische Religionspädagogik hatte zu diesem Zeitpunkt noch keine bildungstheoretische Grundlegung des Religionsunterrichts vorgenommen oder gar diskutiert, sondern musste für die Implementierung an den ersten Schulen curriculare Vorgaben entwickeln und griff daher auf die Nachbarfächer zurück.

Religiöse Kompetenz als fachspezifisch zu erwerbende Kompetenz „ist die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“ (Hemel 1988, 674).

Sie entfaltet sich in den Teildimensionen,

- *Wahrnehmen und Darstellen* – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben
- *Deuten* – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten
- *Dialog führen* – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen
- *Gestalten* – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden
- *Urteilen* – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen und Position beziehen. (vgl. Hemel 1988, 675–689)

Im IRU wird zwischen *prozessbezogenen* und *inhaltsbezogenen* Kompetenzen unterschieden. Die *prozessbezogenen* Kompetenzen (abgeleitet aus den oben genannten Teildimensionen) verweisen auf die verschiedenen Erschließungsformen und -möglichkeiten religiös bedeutsamer Inhalte. Die verbindlichen Lernergebnisse des Unterrichts werden durch die *inhaltsbezogenen* Kompetenzen angegeben.

Die *Gegenstandsbereiche* des IRU sind in allen Bundesländern ähnlich, wenn auch die Gewichtung unterschiedlich ist, wie die folgende Tabelle zeigt. Die Gegenstandsbereiche stehen in Korrelation zu den Bezugsdimensionen, auf die hin Religion im Unterricht entfaltet, dargelegt und gedeutet werden soll. Es geht also darum, aus welcher der Perspektiven die Inhalte des Unterrichts ihre Bedeutung erhalten:

- *Perspektive der Biografie und Lebenswelt* der Schülerinnen und Schüler: existenzielle Fragen, Fragen nach dem Sinn des Lebens und der Hoffnung, Fragen nach dem Glauben und nach Orientierung, Fragen nach dem richtigen Handeln
- *Perspektive islamischen Glaubens*: islamische Theologie, Geschichte, Tradition, Glaubensinhalte
- *Perspektive der pluralen Gesellschaft*: Weltanschauungen, Bezugswissenschaften, Kultur/Medien, Gesellschaft

Die Perspektiven lassen dabei den Blick frei für *gelebte* und *gelehrte* Religion, denn ohne Bezug zum gelebten Glauben kann die Lehre der Religion nicht durchdrungen werden. Aus christlicher Sicht dient gelebte Religionspraxis am Lernort Schule dem Ziel, „dass die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise Religion besser verstehen und sie so religiös gebildet werden, nicht aber mit dem Ziel der Beheimatung oder Rekrutierung in eine Religionsgemeinschaft hinein“ (Mendl 2019, 87). Es ist sicherlich unstrittig, dass Religionsunterricht kein Mittel zur Rekrutierung sein kann, aber der *Aspekt der Beheimatung* spielt für den IRU eine größere Rolle, die bislang jedoch noch nicht ausreichend diskutiert und reflektiert worden ist.

Der Kompetenzerwerb wird durch Operatoren beschrieben, die Auskunft über die spezifische Verarbeitungsleistung der Schülerinnen und Schüler geben. Anforderungsbereiche definieren das Niveau der zu bewältigenden Leistungen. So umfasst Anforderungsbereich I (*Reproduktion*) die Wiedergabe von Sachwissen und die Anwendung gelernter und vertrauter Methoden. Anforderungsbereich II (*Reorganisation und Transfer*) umfasst das selbstständige Bearbeiten, Einordnen und Erklären bekannter Sachverhalte und das geeignete Anwenden bekannter Inhalte und Methoden auf andere Fragestellungen. Lernen im Anforderungsbereich III (*Urteilsbildung und Problemlösung*) bedeutet, die Fähigkeit zur eigenen Urteilsbildung bzw. Problemlösung zu entwickeln. Er umfasst den reflektierten Umgang mit Anforderungen, Problemen oder Situationen, indem selbstständig Wissen und Methoden auf neue Sachverhalte übertragen und angewendet werden (vgl. Abdel-Rahman 2022a, 241–242).

Gegenstandsbereiche in den Curricula für den islamischen Religionsunterricht

Kerncurriculum Niedersachsen (Sek I, 2014)

Nach dem Menschen fragen	Nach Gott, Glaube, eigenem Handeln fragen	Nach Koran und Sunna fragen	Nach Muhammad, anderen Propheten und der Geschichte des Islams fragen	Nach Religionen fragen	Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen
--------------------------	---	-----------------------------	---	------------------------	--

Kernlehrplan Nordrhein-Westfalen (Sek I, 2014)

	Islamische Glaubenslehre	Der Koran und die Sunna	Gemeinschaft der Propheten	Andere Religionen und Weltanschauungen	Verantwortliches Handeln
islamische Religionspraxis			Entwicklungsgeschichte des Islam		

Bildungsplan Baden-Württemberg (Sek I, 2016)

Mensch/ Glaube/ Ethik		Koran und islamische Quellen	Muhammad als Gesandter	Religionen und Weltanschauungen	Gott und Seine Schöpfung
			Gesellschaft und Geschichte		

Rahmenlehrplan Rheinland-Pfalz (Sek I, 2020)

	Religiöses Leben	Allah und der Koran	Muhammad und sein Leben/Propheten	Andere Religionen	Islamische Ethik
			Meine Gemeinschaft – Umma in Geschichte und Gegenwart		

Lehrplan Saarland (Primarstufe, 2015)

Religion und Glaube im Leben der Menschen			Die Wegweiser – die Gemeinschaft der Propheten und Muhammad, der letzte Gesandte Gottes		Leben in der Welt – Verantwortung wagen
	Über Allah/Gott – Alles wurde von Allah erschaffen und alles kehrt zu ihm zurück	Die heiligen Schriften und der Koran als Wort Gottes			

Kerncurriculum Hessen (Primarstufe, o.J.)

Mensch und Identität	Gott, Glaube, Handeln	Koran und Sunna	Muhammad und andere Propheten	Religionen und interreligiöse Befähigung	Verantwortung des Menschen in der Welt
----------------------	-----------------------	-----------------	-------------------------------	--	--

Tabelle 1: Gegenstandsbereiche im islamischen Religionsunterricht (Abdel-Rahman 2024, 86–87).

Für den IRU bedeutet die höchste Niveaustufe, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, religiöse Sachverhalte zu erörtern, auf sich und ihre Wirklichkeit zu beziehen, alte mit neuen Wissensbeständen zu verknüpfen, verschiedene Perspektiven auf eine Fragestellung einzunehmen, um dann eine Position oder Perspektive für ihr Handeln oder eine ethische Haltung zu entwickeln. Dabei ist das Ergebnis offen. Es kann also auch geschehen, dass sich ein Schüler gegen eine religiöse Lösung oder Antwort für eine Situation entscheidet.

Die Kompetenzorientierung ist also ein Instrument, welches Lehr- und Lernprozesse in den Blick nimmt. Dabei soll das religiöse Lernen einen erkennbaren Gegenwarts- und Lebensweltbezug haben, das aber gleichzeitig auf mögliche zukünftige Herausforderungen des Lebens verweist und damit auch nachhaltig ist.

Das Ziel des IRU ist es folglich, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, verantwortungsvoll und lebensbejahend ihr (religiöses) Leben in der sie umgebenden Gesellschaft zu gestalten, indem sie sich mit Religion und ihrem Glauben auseinandersetzen und zu bedeutenden Fragen und Situationen begründet positionieren.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise Traditionen religiösen Lernens im Religionsunterricht in der Schule einen Platz haben können.

Zu den Grundkomponenten religiöser Lernprozesse zählt Englert neben Erfahrung und Lebenspraxis auch die Tradition (vgl. Englert 2007, 273).

Weil Religion eine traditionsbezogene Seite hat, bei der es um überlieferte Deutungen, Symbole oder Bekenntnisse geht [...] hat auch religiöses Lernen eine *traditionelle* Komponente: Es deutet Erfahrungen und verarbeitet diese Deutungen hin zu religiöser Sprach- und Kommunikationsfähigkeit. Religiöses Lernen fördert auf diese Weise religiöse Identitätsbildung vor dem Hintergrund einer konkreten Glaubenstradition (Woppowa 2018, 32).

Welches Verständnis religiösen Lehrens und Lernens ist aus den Traditionen religiöser Bildung im Islam abzuleiten?

Die Perspektive auf das Verständnis von religiöser Bildung und religiösen Lerntraditionen muss nicht nur die Verschiedenheit der Lernorte berücksichtigen, sondern auch die Vielfalt von Struktur und Ziel von Bildungsprozessen sowie von Raum und Zeit der Lehrenden und Lernenden. Es besteht sonst die Gefahr, aus den Erfahrungen und dem Werteverständnis der Gegenwart heraus Sachverhalte unangemessen einzuordnen und fehlerhaft zu beurteilen. Ein Blick auf die Traditio-

nen und die Geschichte islamischen religiösen Lehrens und Lernens muss also mehrperspektivisch sein. Dies ist an dieser Stelle nicht zu leisten. Für die Frage nach der traditionellen Komponente religiösen Lernens sollten jedoch prominente Aspekte überlieferter theologischer und historischer Deutungen zum Ziel menschlicher (religiöser) Entwicklung sowie zur Relevanz von Wissen und (religiösem) Lernen ausreichen.

Der Erste, der die Menschen etwas lehrt, ist für Muslime Allah. Im Koran wird er als wichtigste Quelle und Rede Gottes an die Menschen (*kalām Allah*) bereits in der ersten Offenbarung thematisiert:

- (1) Lies im Namen deines Herrn, Der erschaffen hat,
- (2) den Menschen erschaffen hat aus einem Anhängsel.
- (3) Lies, und dein Herr ist der Edelste,
- (4) Der (das Schreiben) mit dem Schreibrohr gelehrt hat,
- (5) den Menschen gelehrt hat, was er nicht wusste (Koran 96:1–5)¹.

Allah teilt den Menschen mit, dass Er derjenige ist, *„der das Schreiben mit dem Schreibrohr gelehrt hat, den Menschen gelehrt hat, was er nicht wusste“*. Der Koran wird als eine Botschaft verstanden, die den Menschen etwas lehrt und ihm mitteilt, was es zu erlernen und zu verstehen gilt. Im Duktus einer Unterweisung wird im Koran über das Glaubensbekenntnis, über Gottesdienste, wie das Fasten und die Zakat, Speisegebote und andere Aspekte des religiösen Lebens, in Kenntnis gesetzt. Weitere Verse enthalten ausführliche Unterweisungen in weltlichen Angelegenheiten, die zum Beispiel die Beziehungen zwischen Menschen, politische, soziale und rechtliche Angelegenheiten betreffen. Darüber hinaus wird ethisches Verhalten, auch durch klare Verbote und Gebote, beschrieben (vgl. Abdel-Rahman 2022a, 200–204).

Das Verb *„allama“*, das so viel bedeutet wie *lehren, belehren, ausbilden, jemandem Wissen vermitteln*, kommt 42-mal im Koran vor. Die meisten der zahlreichen anderen Ausdrücke, die mehr oder weniger direkt die Idee des „Lehrens“ implizieren, beziehen sich auf die Vorstellung von „Gott, der den/die Propheten lehrt“ und des „Propheten Muhammad, der das Volk belehrt“ (vgl. Günther 2006, 200). Insbesondere Muhammad wurde beauftragt, den Menschen *„seine Zeichen zu verkünden und sie zu läutern und sie das Buch und die Weisheit zu lehren, obwohl sie vorher im größten Irrtum waren“* (Koran 62:2; vgl. Günther 2006, 201).

Neben den Propheten (und auch den Teufeln und Engeln) lehrt Allah die Menschen direkt, er weist sie darauf hin: *„Seid Leute des Herrn, da ihr das Buch*

1 Der Koran wird hier und im Folgenden zitiert nach Bubenheim und Elyas.

(euren Glaubensbrüdern) zu lehren, und da ihr (es) zu erlernen pflegtet“ (Koran 3:79; vgl. Günther 2006, 201–202).

Bereits im Koran werden Grundsätze für die Lehre genannt, wie:

- geduldig zu sein (Koran 17:11; 18:60–82; 75:16);
- aufmerksam zu sein (Koran 7:204; 50:37), während man unterwiesen wird;
- Menschen in ihrer Muttersprache zu unterrichten (Koran 12:2; 14:4);
- nur über Dinge zu streiten, von denen man etwas versteht (Koran 3:66);
- in einer höflichen Art und Weise zu argumentieren (Koran 16:125; 29:46);
- und durch Beispiele und Beweise zu unterrichten, wie die vielen Erzählungen im Koran veranschaulichen (zum Beispiel durch die Empfehlung, Lehren aus den Erfahrungen anderer zu ziehen, z. B. Koran 5:32; 11:89; vgl. Günther 2006, 203–204).

Der Duktus der Unterweisung sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass all diese Anweisungen im Kontext einer tiefen geistigen Durchdringung zu verstehen sind. Im Koran heißt es

- „Denken (*yataḍabbarūna*) sie denn nicht sorgfältig über den Koran nach?“ (Koran 4:82).
- „(Dies ist) ein gesegnetes Buch, das Wir zu dir hinabgesandt haben, damit sie über Seine Zeichen nachsinnen (*li-yaddabbarū*) und damit diejenigen bedenken, die Verstand besitzen“ (Koran 38:29).
- „Denken (*yataḍabbarūna*) sie denn nicht sorgfältig über den Koran nach? Oder sind an (diesen) Herzen deren Verriegelungen (angebracht)?“ (Koran 47:24).

Der Begriff *tadabbur* bedeutet das tiefe Nachsinnen über den Koran sowie über einzelne Verse und ihre Bedeutung. Es reicht nicht aus, die Verse zu lesen und zu rezitieren, der Leser, die Leserin soll sich bemühen, ihre tiefe Bedeutung zu erfassen. *Tadabbur* bezeichnet Kontemplation, also ein Innehalten im konzentrierten Nachdenken über die Aussage eines Verses oder Begriffes. Es geht darum, die Auswahl der Wörter zu verstehen und ihre Bedeutung(en) zu erfassen, Wortgruppen zu entschlüsseln und Parallelen zu vorhandenem Wissen zu ziehen und die Aussagen eines Verses in Verbindung mit den Konsequenzen für das eigene Handeln zu reflektieren (vgl. Abdel-Rahman 2022b, 42).

Immer wieder wird mit dem Ausruf „*Begreift ihr denn nicht ('afalā ta'qilūna)*?“ (Koran 2:44) an den Verstand, die Vernunft und das Verständnis (auch in Glaubensangelegenheiten) appelliert.

Eine Reihe von Versen verweist auf die Unterschiede zwischen denjenigen, die Wissen erlangt haben, und denjenigen, die über kein Wissen verfügen.

- „Diese Gleichnisse prägen Wir für die Menschen. Aber nur diejenigen verstehen sie, die Wissen besitzen.“ (Koran 29:43)

- „Sag: Sind etwa diejenigen, die wissen, und diejenigen, die nicht wissen, gleich? Doch bedenken nur diejenigen, die Verstand besitzen.“ (Koran 39:9)

Ebenso weist der Prophet Muhammad, im Koran als „das schöne Vorbild“ beschrieben, auf den hohen Stellenwert des Lernens hin.

- „Die Suche nach Wissen ist für Männer und Frauen gleichermaßen eine Pflicht.“ (Ibn Māğa, al-Muqaddima, 17)

Wenn Muhammad über sich selbst sagt:

- „Ich wurde gesandt, um den guten Charakter zu vervollkommen“ (Mālik ibn Anas, al- Muwaṭṭaʾ, Husn al-hulk, 8),

ist das der Auftrag, sich mit seinen Charaktereigenschaften auseinanderzusetzen, um zu verstehen, welche Eigenschaften ihn zum Vorbild machen und wie sie auf das gesellschaftliche Miteinander wirken. Daraus folgt die Konsequenz, diese Erkenntnisse mit eigenen Haltungen und eigenem Handeln zu reflektieren.

Das, was man zu lernen hat (oben in den Curricula als Gegenstandsbereiche benannt), findet sich in Kohärenz mit dem Koran im *Hadith Ğibrīl* auf den Punkt gebracht. Mit seiner Erläuterung der drei Dimensionen *islam*, *īmān* und *iḥsān* wird die Selbstbildung und Selbstentwicklung des (gläubigen) Menschen durch die Auseinandersetzung mit der Botschaft Allahs, in der Hoffnung auf das Jenseits, beschrieben.

Diese exemplarischen Ausführungen zeigen die enge Verschränkung von Religion und Bildung.

Religiöse Bildung im Islam bedeutet demnach, sich Kenntnis anzueignen von dem, was Gott den Menschen mitteilt, dieses Wissen mit einer reflexiven und gottergebenen inneren Haltung zu verbinden und in rituelle und ethische Verhaltensweisen und Handlungen für sich, die Gemeinschaft und die Umwelt umzusetzen mit dem Ziel der lebenslangen Entwicklung zum *al-insān al-kāmil*, dem vollkommenen Menschen (Abdel-Rahman 2022a, 205).

Mit der Weitergabe des Korans hat sich auch das Nachdenken über die Art und Weise des Lehrens und Unterrichtens seiner Botschaft entwickelt. Von besonderer Bedeutung sind dabei die wissenschaftlichen Abhandlungen, die wir vor allem zwischen dem neunten und 13. Jahrhundert in arabischen Schriften muslimischer Gelehrter finden können. Auf ihre Überlegungen zum religiösen Lernen und auf ihre Konzeptionen religiöser Bildung wird immer wieder zurückgegriffen.

In diesen mittelalterlichen arabischen Texten zu Bildung und Religion wird ein Kerngedanke immer wieder betont: Die Erziehung des Menschen sei sowohl als eine Form der Beziehung zu Gott, ‚dem Schöpfer‘, als auch zu den Mitmenschen, d. h. den Statthaltern Gottes auf Erden

(Koran, Sure 2, Vers 30), zu betrachten. Die normative Ethik im Islam umfasst deshalb eine ganze Reihe von Aussagen in den Bereichen Recht und Moral, welche die islamischen Bildungstheorien maßgeblich beeinflussten (Günther 2013, 362).

Das Buch *Ādāb al-mu'allim* (Die Verhaltensregeln der Lehrer) ist das früheste erhaltene „pädagogische Handbuch“, es wurde von dem tunesischen Rechtsgelehrten Muḥammad ibn Saḥnūn (817–870) verfasst. In seinem Leitfaden für Grundschullehrer rät er,

- den Schüler intellektuell zu fordern, um zum Nachdenken zu motivieren;
- im Unterricht einen fairen Wettbewerb zu unterstützen, da er die Persönlichkeitsentwicklung fördere;
- das Auswendiglernen und die genaue Artikulation des koranischen Textes;
- die Vermittlung grundlegender Lese- und Schreibkenntnisse;
- die regelmäßige Unterweisung in religiöse Pflichten;
- die Vermittlung der Regeln guten Benehmens (vgl. Günther 2013, 366).

Etwa zeitgleich schrieb der aus dem Irak kommende Amr ibn Baḥr al-Ġāḥiẓ (ca. 776–869) ein pädagogisches Buch, in dem er andere Schwerpunkte des Lehrens beschreibt:

Al-Ġāḥiẓ lehnt das Auswendiglernen ab, seiner Meinung nach bedeutet es, dass der Intellekt die Besonderheiten der Dinge und ihre wesentlichen Merkmale nicht wirklich erfasst und damit das kreative und kritische Denken vernachlässigt wird. Er sieht die Gefahr, dass sich Menschen nur noch auf das Weitertragen von Wissen konzentrieren, ohne eigene Anstrengungen des Weiterdenkens zu unternehmen. Er verweist in einer Zeit, in der die mündliche Überlieferung dominierte, auf das Buch als das wichtigste Medium für den Unterricht und das Nachdenken (vgl. Günther 2013, 367–368).

Der in Bagdad lebende Abū Naṣr Muḥammad al-Fārābī (ca. 872–950) plädierte für ein Curriculum, welches die religiösen Disziplinen und andere Wissenschaften miteinander verknüpfte, um das logische Denken für das Studium grundzulegen. Sein Anliegen war es, auf die Bedeutung von Argument, Dialog und Diskurs zu verweisen. Er vertritt in seinen Schriften die Ansicht, dass

jeglicher Unterricht dadurch erleichtert werden müsse, dass vor allem solche Vorstellungen und Konzeptionen in die Unterweisung von Schülern und Studenten einbezogen werden sollten, die dem Lernenden bereits vertraut sind, um ihm auf diese Weise einen besseren und schnelleren Zugang zum Unterrichtsstoff zu ermöglichen (Günther 2015, 115).

Seine Ansicht entspricht unserem gegenwärtigen Verständnis von *kognitiver Aktivierung*, eine der grundlegenden Voraussetzungen lernwirksamen Unterrichts.

Abū Hāmid Muḥammad bin Muḥammad al-Ġazzālī (ca. 1058–1111), der als einer der einflussreichsten Denker islamischer Bildungsfragen gilt, formuliert in seiner *iḥyā' ulūm al-dīn* (Die Wiederbelebung der Wissenschaften von der Religion) detaillierte Ratschläge für Lernende und Lehrende, von denen hier einige exemplarisch genannt werden.

Studierende ...

- sollten sich aus dem Alltag lösen, um sich dem Wissen hingeben und vertieft lernen zu können;
- sollten sich erst mit einem Gegenstand/Wissensgebiet auseinandersetzen und es durchdringen, ehe sie sich auf breitere Wissensinhalte einlassen;
- sollten insbesondere Lehrkräfte auswählen, die auch eine eigene Meinung ausdrücken, mit der sie sich auseinandersetzen sollen;
- sollten sich Wissen mit dem Ziel aneignen, ihre charakterlichen Eigenschaften zu vervollkommen und innerlich zu reifen.

Lehrkräfte ...

- müssten ein angemessenes Lernniveau erreicht haben: Der Schüler oder Student dürfe weder überfordert noch unterfordert sein;
- müssten den Studierenden helfen, schlechte Gewohnheiten abzulegen, damit sie motivierter lernen;
- müssten den Unterricht auch an Studenten mit Lernschwierigkeiten anpassen, niemand solle zurückbleiben;
- müssten mit gutem Beispiel vorangehen; freundliche Anregungen sowie vorbildhaftes, am Propheten orientiertes Benehmen sei grundlegend für Lehrkräfte (vgl. Günther 2017, 84–86).

In allen Abhandlungen und Essays der Gelehrten geht die Beschäftigung mit den Inhalten immer einher mit der Auseinandersetzung darüber, welche Aspekte guten Unterricht befördern. Das Lehren und Lernen der (religiösen) Inhalte wird nicht losgelöst von dem Nachdenken darüber betrachtet, wie Lehrende und Lernende fruchtbar miteinander agieren können und unter welchen Bedingungen Inhalte motiviert aufgenommen, mit Vorhandenem verknüpft und geistig durchdrungen werden können.

Allen gemeinsam ist das Ziel religiösen Lernens: nämlich durch den Erwerb von religiösem Wissen, Gottesnähe, Erfüllung und Glückseligkeit im Diesseits, vielmehr aber noch im Jenseits zu erlangen.

Die Lernorte waren anfangs Moscheen, später Privathäuser von Gelehrten oder auch Buchläden. Es wurden informelle Sitzungen (*mağlis*) abgehalten, dem gegenwärtigen Verständnis von Vorlesungen ähnlich, Professoren leiteten Lehr- und Studienzirkel (*ḥalaqa*), in denen spezifische Wissensinhalte vertieft und relevante

Fragen dazu gemeinsam erörtert wurden. Wer den Unterrichtsgegenstand seines Lehrers geistig durchdringen und fehlerfrei wiedergeben konnte, erhielt die Lehr-erlaubnis (*Idschaza*), die demjenigen erlaubte, nun seinerseits zu unterrichten. In Anlehnung an diese Bedeutung wird der Begriff heute für die Vergabe der Lehr-erlaubnis an Lehrkräfte für den IRU benutzt. Aus den Moscheen gliederten sich später Madrasas aus. Sie standen nicht nur für organisierte Formen von Unterricht und waren Herberge für weitgereiste Studierende, sondern vor dem Hintergrund der Herausbildung der vier sunnitischen Rechtsschulen waren sie auch Zentrum des Diskurses, der Dispute, des kritischen Austausches (vgl. Makdisi 1981, 9–20; Günther 2016, 214–217).

Vergleicht man nun diese Rahmenbedingungen, Inhalte und Ziele aus histori-scher Perspektive mit dem IRU am Lernort Schule, wird es schwierig, ihn in den islamischen Traditionen religiösen Lernens zu verorten.

Die dargelegten Gegenstandsbereiche, Absichten und Ziele überschneiden sich zwar, sind aber nicht die gleichen. Dies betrifft insbesondere die religiösen Unter-weisungen in glaubenspraktische Rituale und Gebote und den hohen Stellenwert des Auswendiglernens und der richtigen Artikulation des koranischen Textes.

(Wie) Geht beides zusammen? Kompetenzorientierter IRU und die islamische Tradition des religiösen Lernens. Versuch einer Antwort

Erzähle (ihnen) die Geschichte, auf dass sie nachdenken mögen (Koran 7:176).

Die Moderne zeichnet sich nicht dadurch aus, dass sie traditionslos sei, sondern im Gegenteil durch eine enorme Vielfalt in Frage kommender Traditionen. Diese zwingen den modernen Menschen jedoch, eine bewusste Entscheidung im Hinblick darauf zu treffen, welcher Tradition er folgen möchte (Dziri 2018, 13).

Sehen wir also die Gegenwart als Raum der Vielfalt von Traditionsangeboten, gilt es zu wählen, welcher Tradition wir folgen möchten, welche es zu bewahren gilt oder welche weiterentwickelt werden sollte. Mit Blick auf die Frage nach dem religiösen Lernen im IRU sollten Bildungsarrangements und Bildungsprozesse, die das *Urteilsvermögen* fördern, d. h. die Fähigkeit, sich begründet zu entscheiden, als ein Weiterführen und Weiterdenken der islamischen Tradition religiösen Lernens verstanden werden.

Im Religionsunterricht am Lernort Schule sind die Traditionen religiösen Lernens nicht als normative Legitimation von Inhalten und Methoden zu verstehen,

sondern als Träger des Ziels religiöser Bildung: das Reflektieren über die Botschaft Gottes und ihre Zusammenhänge und die sich daraus ergebenden Handlungsmöglichkeiten oder -aufforderungen.

IRU kann nicht in seiner *Form* an die Traditionen anknüpfen, wohl aber in seinem *Ziel religiöser Urteilsbildung und Reflexionsfähigkeit*. Damit kann der IRU in zwei Richtungen entlastet werden: Zum einen, weil er sich nicht vollständig an der gesamten Tradition der religiösen Lehre innerhalb islamischer Geschichte orientieren *muss*. Und zweitens, weil er an die islamische Tradition der religiösen Lehre anschließen *kann*, indem er das *Prinzip des Nachdenkens und Reflektierens (taḍabbur)* aufnimmt und mit dem Instrument der Kompetenzorientierung umsetzt.

Der Anknüpfungspunkt liegt also vor allem im Anforderungsbereich III, der *Reflexion über Religion und Glaube verbunden mit der Fähigkeit, daraus Handlungsoptionen abzuleiten*, auch wenn die Bezüge andere sind. Der Unterrichtsgegenstand kann sich dabei ändern, was nicht bedeutet, den theologischen Kern der Sache auszuhöhlen, sondern ihn konsequent an den Schülerinnen und Schülern und ihrer Lebenswelt auszurichten.

Es ist wichtig zu wissen, welches Ziel religiöses Lernen am jeweiligen Lernort verfolgt. Daraus folgt, dass die Konzepte darauf ausgerichtet sein müssen. Der Wert liegt also im Blick zurück nach vorn, was das Kernziel religiösen Lernens ausmacht:

Nachdenken über die Botschaft Gottes und seinen Auftrag an die Menschen im Rahmen der gegenwärtigen Herausforderungen, mit Blick auf die Fähigkeit, die Zukunft zu gestalten. Auch wenn Normen der religiösen Praxis dazugehören, liegt doch der *Schwerpunkt auf dem Erlernen der Fähigkeit, über das nachzudenken und zu reflektieren, was für den Einzelnen und die ihn umgebende Gesellschaft wesentlich ist*. Dieser Fokus hat seinen Platz im IRU, er ist der höchste Anspruch an die zu erwerbenden Kompetenzen.

Der frühislamische Rechtsgelehrte Abū Ḥanīfa an-Nu'mān b. Tābit (st. 767) definiert den Begriff der Bildung in einer für die klassische islamische Gelehrtensamkeit repräsentativen Weise, wenn er sagt, „[tiefgründiges] Verstehen (*fiqh*) bedeutet für die Menschen zu begreifen, was [sie in dieser Welt] tun dürfen und was sie tun müssen.“ Doch Wissen ohne einen praktischen Nutzen (das sich also nicht in adäquaten Handlungen niederschlägt) ist fruchtlos. (Günther 2016, 211)

Literaturverzeichnis

- Abdel-Rahman, Annett. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Berlin: Peter Lang, 2022a.
- Abdel-Rahman, Annett. „Dem Koran begegnen“. *Locumer Pelikan* 4 (2022): 39–47. 2022b.

- Abdel-Rahman, Annett. „Relevanz und Verhältnis von Fachwissen und Weltwissen im Islamischen Religionsunterricht“. *Seminar 3* (2024): 83 – 95.
- Baumbast, Stephanie, Frederike Hofmann-van de Poll und Christian Lüders. *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Wissenschaftliche Texte), 2012.
- Bubenheim, Abdullāh as-Sāmit Frank und Nadeem Elyas. *Der edle Qurʾān und die Übersetzung seiner Bedeutungen in die deutsche Sprache*. al-Madīna al-Munawwara: König-Fahd-Komplex zum Druck vom Qurʾān, o.J.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. BT 15/6014, 2005.
- Dehnbostel, Peter, Sabine Seidel und Isa Stamm-Riemer. *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise*. Bonn, Hannover, 2010.
- Dziri, Amir. „Zurück in die Gegenwart. Vom Verhältnis von Tradition und Kritik im Islam“. *Herder Korrespondenz 4* (2018): 13 – 15.
- Englert, Rudolf. *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2007.
- Günther, Sebastian. „Teaching“. *Encyclopaedia of the Quran*, vol. 5. (Si-Z). Hg. Jane Dammen McAuliffe. Leiden, Boston: Brill, 2006.
- Günther, Sebastian. „Das Buch ist ein Gefäß gefüllt mit Wissen und Scharfsinn: Pädagogische Ratschläge klassischer muslimischer Denker“. *Von Rom nach Bagdad*. Hg. Peter Gemeinhardt und Sebastian Günther. Tübingen: Mohr Siebeck, 2013. 357 – 379.
- Günther, Sebastian. „Auf der Suche nach dem Elixier der Glückseligkeit: Konzeptionen rationaler und spiritueller Bildung im Klassischen Islam“. *Theologie und Bildung im Mittelalter*. Hg. Peter Gemeinhardt und Tobias Georges. Münster: Aschendorff, 2015. 111 – 128.
- Günther, Sebastian. „Bildung und Ethik im Islam.“ *Islam. Einheit und Vielfalt einer Weltreligion*. Hg. Rainer Brunner. Stuttgart: Kohlhammer, 2016. 210 – 231.
- Günther, Sebastian. „Eine Erkenntnis, durch die keine Gewissheit entsteht, ist keine sichere Erkenntnis: Arabische Schriften zur klassischen islamischen Pädagogik“. *Aufbruch zu neuen Ufern*. Hg. Yaşar Sarıkaya und Zekirija Sejdini. Münster: Waxmann, 2017. 69 – 92.
- Hemel, Ulrich. *Ziele religiöser Erziehung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1988.
- Kultusministerkonferenz. *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2020), 2020.
- Makdisi, George. *The Rise of Colleges. Institutions of Learning in Islam and the west*. Edinburgh: University Press, 1981.
- Mendl, Hans. *Taschenlexikon Religionsdidaktik*. München: Kösel, 2019.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (Hg.). *Rahmenlehrplan Islamische Religion. Sekundarstufe I Modellprojekt*, 2020.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (Hg.). *Lehrplan Islamischer Religionsunterricht, Grundschule. Erprobungsphase*, 2015.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.). *Bildungsplan Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung, Sekundarstufe I*, 2016.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamischer Religionsunterricht*, 2014.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.). *Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I, Islamische Religion*. Hannover, 2014.

- Rauschenbach, Thomas. „Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht“. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin: BMBF-Publikation, 2004.
- Woppowa, Jan. *Religionsdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh/Brill, 2018.

Yaşar Sarıkaya

Hadithdidaktik. Ein neues Lehren und Lernen mit Hadithen

Einleitung

Die Rolle, Bedeutung und Funktion der Hadithe in der islamischen Erziehung und Bildung sind eine unbestreitbare islamische ideen- und bildungsgeschichtliche Tatsache. Die religiöse Erziehung muslimischer Kinder und Jugendlicher, insbesondere die Aneignung religiöser Praktiken, allgemeiner Anstandsregeln und moralischer Tugenden, wurde jahrhundertlang neben koranischen Versen auch durch Hadithüberlieferungen geprägt und geformt. Auch heute noch spielen die Hadithe eine wichtige Rolle in der religiösen Erziehung, in der Glaubenspraxis und in der muslimischen Lebensgestaltung, insbesondere in religiösen bzw. religiös geprägten Familien. Der moderne islamische Religionsunterricht (IRU), unabhängig davon, an welchem Lernort er stattfindet, soll dieser Realität Rechnung tragen. Doch wie soll dies realisiert werden? Was ist die pädagogische Bedeutung, die Wichtigkeit und das Potenzial der Hadithe? Oder was ist eine pädagogische Sicht auf Hadithe? Wie lässt sich ein Unterricht planen, der auf Hadithen beruht oder durch sie unterstützt wird? Welchen Beitrag können die Hadithe tatsächlich zu den in den Lehrplänen für den IRU im deutschsprachigen Raum anvisierten Bildungszielen und Kompetenzen leisten? Diese Fragen fallen in den Bereich der Fachdidaktik, insbesondere der Hadithdidaktik. Im vorliegenden Artikel wird diesen Fragen nachgegangen. Da die Hadithdidaktik jedoch ein relativ neuer Begriff sein dürfte, ist eine terminologische Einführung von Bedeutung, da sie einen konzeptionellen Rahmen skizziert.

Was ist ein Hadith? Eine neue Definition des Hadith

Das Wort Hadith, abgeleitet von der arabischen Wurzel *ḥ-d-t*, („Auspruch“, „Nachricht“ oder „Bericht“) wurde zu einem zentralen Begriff der islamischen Theologie, der sich auf die Worte und Taten des Propheten Muhammad und seiner Gefährten bezieht. Im religiösen Bewusstsein und im historischen Gedächtnis der muslimischen Individuen und Gesellschaften wird der Hadith heute konkret mit dem Propheten identifiziert und als Ausdruck seiner Worte und Taten verwendet.

Diese etablierte und allgemein anerkannte Akzeptanz schließt den normativen Charakter jeder als Hadith bezeichneten Überlieferung ein. Diese Definition bringt m. E. sowohl pädagogische als auch theologische Probleme mit sich. Zum Beispiel kann eine Person oder Gruppe für sich in Anspruch nehmen, die Wahrheit zu vertreten, indem sie ihre Ansichten oder Interessen zu einem bestimmten Thema unter dem Deckmantel des Hadith präsentiert. Tatsächlich ist es historisch erwiesen, dass in den ersten Jahrhunderten eine große Anzahl von erfundenen Sprüchen, Nachrichten, Informationen und Erzählungen unter dem Deckmantel vom Hadith auf den Markt gebracht wurden, die sich sogar als Anekdoten, die die feurigen Predigten der Prediger auf den Kanzeln der Moscheen schmückten, rasch verbreiteten. Die meisten Hadithgelehrten müssen diese Gefahr schon früh erkannt haben, denn sie akzeptierten die Tatsache, dass die Authentizität der Hadithe nicht mit absoluter Sicherheit festgestellt werden kann, weshalb die Echtheit der in den Haditherzählungen zum Ausdruck gebrachten Sachverhalte mit einer gewissen Skepsis oder Vorsicht zu betrachten ist. Tatsächlich wurden die historische Sicherheit und inhaltliche Glaubwürdigkeit der meisten Hadithe als relativ und spekulativ (*ẓanni*) eingestuft, mit Ausnahme einiger weniger Überlieferungen, die in der gesellschaftlichen Praxis und im Bewusstsein der Muslime zu einem kollektiven Habitus geworden sind. Trotz der fachlichen Sensibilität und Sorgfalt der Theoretiker der Hadith- und Fiqh-Wissenschaft hat sich der Begriff Hadith als Bezeichnung für die Überlieferung der Worte, Handlungen oder Zustimmungen des Propheten Muhammad etabliert.¹

Vor dem Hintergrund dieser problematischen begrifflichen Entwicklung plädiere ich dafür, den Hadith neu zu definieren. Dementsprechend beinhaltet der Hadith Worte, Verhaltensweisen und Praktiken, die von den Überliefernden dem Propheten Muhammad zugeschrieben werden. Dies bedeutet, dass Hadithe Erzählungen sind, die die Überliefernden (*rāwī*) der ersten drei muslimischen Generationen direkt oder indirekt über den Propheten übermittelten, je nach ihrer Fähigkeit, zu verstehen und wahrzunehmen, was sie hörten, sahen oder beobachteten, abhängig von ihren eigenen Interessen und Vorlieben. Fehler, die bei jedem Übertragungsvorgang auftreten können (Vergessen, Missbrauch, unvollständiges Hören und Weitergeben oder Missverstehen usw.), gelten auch für die Überlieferungen, die die Überliefernden auf den Propheten stützen. Darüber hinaus müssen wir annehmen, dass auch die persönlichen Interessen, Gedanken und Vorlieben der Überliefernden den Übertragungsvorgang beeinflussen. Zumindest aus diesen Gründen ist eine klare Unterscheidung zwischen Hadith und dem Propheten

¹ Unter Hadith versteht man allgemein die Worte, Taten und Zustimmungen des Propheten Muhammad (vgl. Koçyiğit 1985, 120; Kandemir 1997, 27).

Muhammad sowie Hadith und Offenbarung (Koran) im Hinblick auf Epistemologie, Verlässlichkeit und Verbindlichkeit erforderlich.²

Diese Unterscheidung ist ein Gebot der wissenschaftlichen Sorgfalt und entspricht der Auffassung, die der große Theologe Abū Ḥanīfa (gest. 767) von den Hadithen hatte. Dieser Gelehrte gilt als derjenige unter den Imamen der sunnitischen Rechtsschulen, der sich in seinem Denksystem am wenigsten auf Hadithe stützte, um seine Positionen und Urteile theologisch zu untermauern. Als er für diese Haltung kritisiert wurde, erklärte er, dass sich seine Skepsis keineswegs gegen die Worte des Propheten richte, sondern gegen die ihm zugeschriebenen Worte. Ihre Authentizität infrage zu stellen sei keineswegs gleichbedeutend damit, die Worte des Propheten zu leugnen. Beides sei voneinander zu unterscheiden (vgl. Sarıkaya 2021, 133).

Eine neue Definition aus religionspädagogischer Sicht ist auch aufgrund der Genese, Verschriftlichung und Kanonisierung der Hadithsammlungen sinnvoll. Bekanntlich wurden die Hadithe im Gegensatz zu den Koranversen, die auf der Mitteilung des Propheten beruhen und nach neuesten Erkenntnissen bereits zu seiner Zeit verschriftlicht wurden,³ mit einigen Ausnahmen erst etwa im zweiten Jahrhundert der Hidschra nach und nach, und zunehmend ab der dritten Generation schriftlich festgehalten und in den Sammlungen zusammengestellt. Die wichtigsten von ihnen sind die beiden Sammlungen von al-Buḥārī und Muslim, die *Ṣaḥīḥ* genannt werden. Neben diesen sind die sogenannten vier *Sunan*-Werke von vier unterschiedlichen Autoren zu nennen.⁴ Der Prozess ihrer Kanonisierung hat wiederum noch viel länger gedauert.⁵ Dabei sind auch das Interesse und der Einfluss der damaligen politischen Autorität (u. a. Umayyaden) auf den Prozess der Sammlung und Niederschrift der Hadithe besonders zu berücksichtigen.⁶

2 Weitere Informationen finden sich in Sarıkaya (2021, 34–38).

3 Siehe hierzu die Erklärung der Universität Birmingham, die das Koran-Manuskript besitzt, welches ein Labor der Universität Oxford mit Hilfe der Radiokarbon-Methode sehr nah an der Zeit des Propheten datiert. <https://www.birmingham.ac.uk/news-archive/2015/birmingham-quran-manuscript-dated-among-the-oldest-in-the-world>.

4 Das sind: *Kitāb as-sunan* von Abū Dāwūd, *Al-Ġāmi' aṣ-ṣaḥīḥ fī s-sunan* von at-Tirmidī, *Kitāb as-sunan* von an-Nasā'ī und *Kitāb as-sunan* von Ibn Māġa.

5 Zum Kanonisierungsprozess der Sammlungen von Buḥārī und Muslim siehe Brown (2007).

6 Eine solche Beziehung wird z. B. zwischen dem Kalifen 'Umar b. 'Abd al-'Aziz und den Hadithgelehrten Abū Bakr b. Hazm und Ibn Šihāb az-Zuhri überliefert (vgl. Juynboll 1983, 34).

Was bedeutet Hadithdidaktik?

Der Begriff Hadithdidaktik stellt, soweit ich das beurteilen kann, in der Tradition der islamisch-theologischen Disziplinen ein Novum dar. Wir kennen die Grundform der traditionellen Hadithlehre im Allgemeinen. Es handelt sich dabei um einen Prozess, der aus der Trias Empfangen-Auswendiglernen-Weitergeben besteht, wobei kognitive Anstrengungen, etwa Verstehen und Interpretieren, äußerst begrenzt sind. Vielmehr geht es dabei um Bewahrung und Überlieferung des Hadith (*taḥammul al-ilm*) im Rahmen eines unterrichtlichen Geschehens zwischen einem/einer Lehrenden und den Lernenden. Dabei bediente man sich traditionell verschiedener Methoden. Zu diesen gehört etwa *samāʿ*, das „Zuhören“ der Lernenden bei einem/einer Hadithgelehrten, der/die einen Hadith auswendig oder aus einem Buch lesend vorträgt. Verbreitet war auch die Methode der *qirāʾa*, des „Vortragens“, von einem oder mehreren Hadithwerken seitens der Lernenden – wiederum auswendig oder aus einem Buch lesend –, wobei der/die Lehrende diesen Vortrag mitverfolgte. Eine weitere Methode besteht darin, dass der/die Lehrende selbst eine Abschrift von Hadithen anfertigt oder anfertigen lässt (*kitāba* oder *mukātaba*).⁷ Bei all diesen Methoden⁸ konzentriert sich der traditionelle Hadithunterricht in der Regel auf das Lehren und Lernen von Hadithen bzw. Hadithwerken (wie beschrieben durch Auswendiglernen, Schreiben, Zuhören usw.). Ziel dabei ist es, die Hadithe in der Form zu lernen, in der sie überliefert sind, und sie derart zu bewahren und weiterzugeben. Da es sich dabei hauptsächlich um einen Prozess der Vermittlung handelt, sind sowohl Lernende als auch Lehrende gleichsam Medien der Übermittlung und Bewahrung.

Unter Hadithdidaktik im gegenwärtigen Sinne verstehe ich hingegen einen umfassenden und systematischen Prozess, der aus der theoretischen Konzeption, Planung, Durchführung und Finalisierung eines unterrichtlichen Geschehens mit Hadithen im Einklang mit den fachbezogenen und fachübergreifenden Zielen und Kompetenzen besteht. In diesem Sinne ist die Hadithdidaktik eine grundlegende Teildisziplin der islamischen Religionspädagogik. Im weitesten Sinne umfasst die Hadithdidaktik die Auseinandersetzung mit den dem Propheten oder seinen Gefährten zugeschriebenen Überlieferungen aus didaktischer Sicht in der Religionspädagogik. Diese Sichtweise umfasst sowohl die Eignung der Auswahl der in den Hadithen beschriebenen Themen, Fragen, Situationen und Ereignissen als Inhalt des Unterrichts als auch die Frage, mit welchen Methoden, Medien und Lernformen diese behandelt werden können und sollen. Ziel ist es, einerseits die Hadithe und

7 Zum Hadithunterricht im Osmanischen Reich siehe Sarıkaya (2005, 48–59).

8 Zu den Übertragungswegen siehe Sezgin (1967, 58–60).

die darin enthaltenen religiösen Phänomene wahrzunehmen, sie andererseits im Hinblick auf Lernziele und Kompetenzerwerb kritisch zu bewerten und ihre Eignung für pädagogische Grundsätze und Ziele zu prüfen.⁹

Pädagogisches Potenzial von Hadithen

Die *Hadithe*, die auf einer Überlieferungskette beruhen, sind im Hadithkorpus enthalten, das v. a. in „sechs Büchern“ (*kutub as-sitta*) kanonisiert wurde.¹⁰ Jede dieser Sammlungen enthält Tausende von Hadithen. Die Sammlung von al-Buḥārī besteht zum Beispiel aus über 6000 Hadithen und die von Muslim aus etwa 7000. Darüber hinaus gibt es eine Reihe weiterer Hadithsammlungen, die in ihrer Anzahl und in ihrem Inhalt eine gewaltige und enorme Literatur darstellen. Viele von ihnen haben tiefe Spuren im muslimischen Bewusstsein hinterlassen, einige von ihnen sind im Gedächtnis fast aller gläubigen Muslime verankert. Diese Tausende von Hadithen haben bis heute überlebt und sind sowohl in gedruckter als auch in digitaler Form verfügbar.

Wie bereits erwähnt, prägen und bestimmen die *Hadithe* die religiöse und moralische Erziehung, die persönliche (kognitiv-emotionale) Entwicklung und die religiöse Sozialisation des Kindes mit. Der Prophet Muhammad wird darin mit seinem Leben und seinen Reden als das Symbol idealer Schönheit und Tugendhaftigkeit dargestellt. In diesem Sinne sind *Hadithe* unverzichtbare Quellen, die dem Leben der Muslime Sinn und Identität verleihen. *Hadithe* dienen als Grundmodell für die Gestaltung der Gebete, des Fastens und des täglichen Lebens der Muslime. So sehr, dass sie konkrete Beispiele und Verhaltensmodelle in allen Bereichen des Islam präsentieren, die mit dem Gottesdienst zu tun haben. Im Leben der Muslime fungieren *Hadithe* auch als überzeugende Ratschläge und wirksame Trostquellen in schwierigen Zuständen wie Krankheit oder Krise. Dank der *Hadithe* stellen Muslime zudem eine imaginäre Brücke zu dem Propheten Muhammad her.

9 Der Autor dieses Artikels hat in den letzten fünfzehn Jahren einen erheblichen Teil seiner wissenschaftlichen Arbeit dem Thema der Koran- und Hadithdidaktik gewidmet. Nach zahlreichen Vorträgen und Artikeln, in denen ich großen Wert auf die Auffassung legte, dass der Hadith über ein reiches pädagogisches Potenzial verfügt, das nach den Kriterien der modernen islamischen Pädagogik für den Religionsunterricht (sowohl in der Schule als auch in der Moschee) gestalterisch, nutzbar und produktiv gemacht werden kann, wurde 2021 meine erste Monografie *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* publiziert. Darin sind die thematischen und methodologischen Aspekte der modernen Hadithdidaktik konzeptualisiert.

10 Es handelt sich um die „sechs Bücher“ bei den Sunniten, abgesehen von *Musnad* von Aḥmad b. Hanbal und *al-Muwaṭṭaʿa* von Mālik b. Anas. Schiiten haben ihren eigenen Kanon, der „vier Bücher“ enthält.

Sie haben die Möglichkeit, Muhammads Persönlichkeit stets zu aktualisieren und ihn als Vorbild zu erleben.

Das umfangreiche Hadithkorporum bietet mithin ein großes pädagogisches Potenzial für islamisch-religiöse Bildungsprozesse. Die rhetorischen Stilmittel in den Hadithen (z. B. Gleichnisse, Geschichten) können die kognitiven Fähigkeiten von Lernenden ebenso fördern wie die Entwicklung ihrer emotionalen Kompetenz, der Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit eigenen Gefühlen und jenen anderer Menschen. Zugleich bergen Hadithe viele spannende Inhalte, Impulse oder Denkanstöße für Lernende, um religiöses Wissen zu erwerben, zu vertiefen oder sogar neu zu konstruieren. Im Zuge des Lernprozesses rund um die Beschäftigung mit Hadithen können auch Kompetenzen, wie Verstehen, Diskutieren, Reflektieren, Interpretieren und Argumentieren, erworben bzw. gestärkt werden.

Der Hadith stellt folglich nicht nur einen Sachtext oder ein historisches Überlieferungsmaterial dar, sondern er bildet und prägt Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen von Individuen und letztlich ganzer Gesellschaften mit.

Neben diesen literarischen und sprachlichen Merkmalen geben die Hadithe auch Aufschluss über viele Fragen im Zusammenhang mit dem frühen Islam. Die Ereignisse, die zur Zeit des Propheten und seiner Gefährten stattfanden, einschließlich der Offenbarung und ihrer Vollendung (z. B. *asbāb an-nuzūl*), können durch die in den Hadithen überlieferten Informationen besser verstanden werden. So spielt etwa die Überlieferung von Ibn 'Umar eine grundlegende Rolle für das muslimische Verständnis über den Beginn der Offenbarung. Auch die Auskünfte über die mekkanische und medinensische Periode der koranischen Offenbarung, die Auswanderung der Muslime nach Medina, die kriegerischen Auseinandersetzungen mit den polytheistischen Mekkanern etc. werden in den Hadithen überliefert. Ebenso können die ersten Ansätze der islamischen Theologie, die sich im Schatten der politischen und sozialen Unruhen nach dem Tod des Propheten entwickelten, im Licht der Hadithe beleuchtet werden oder spiegeln sich in ihnen wider.

Auch Themen im Zusammenhang mit dem Gottesdienst können mithilfe der Hadithe besser veranschaulicht werden. Die meisten der einfachen, schlichten, aber wirkungsvollen Hadithe über Gebete, Waschung, Fasten, Pilgerfahrt usw. können im Unterricht verwendet werden. Eine Überlieferung von Abū Huraira etwa bringt die enge Beziehung zwischen Reinheit und Beten glänzend und exemplarisch zum Ausdruck: „Wenn einer von euch einen Fluss vor seiner Haustür hat und jeden Tag fünfmal ein Bad darin nimmt, kann dann noch Schmutz an ihm haften?“, fragt der Prophet die Gemeinde. Die Leute antworteten: „Nein, bestimmt nicht!“ „Genauso ist

es mit den fünf täglichen Ritualgebeten (Salah, Namaz)! Durch diese Gebete werden auch die Sünden gereinigt, die ihr zuvor begangen habt!“¹¹, erwidert der Prophet.

Ein weiterer Bereich ist die Ethik. Es gibt Hunderte von Hadithen in diesem Bereich, von denen viele sicherlich nützlich sind, um moralische Werte oder Prinzipien im Religionsunterricht zu reflektieren. So können beispielsweise moralische Schwächen wie Lügen, Unehrlichkeit, Diebstahl, Heuchelei usw. anhand dieser Hadithe diskutiert werden. Moralische Verhaltensweisen, die auch soziale Aspekte haben, wie Freundlichkeit und Solidarität, können ebenfalls durch Hadithe erörtert oder durch Hadithe unterstützt werden. Einer Überlieferung von Anas b. Mālik (gest. 708) zufolge sagte der Prophet Muhammad: „Keiner von euch darf sich als vollkommen gläubig ansehen, solange er seinem Freund oder seinem Nachbarn nicht das gönnt, was er sich selbst gönnt.“¹² Dieser Hadith lässt sich in verschiedene Unterrichtsthemen einbringen, etwa in: Miteinander leben, Freundschaft, Mitgefühl, soziale Gerechtigkeit etc.

Das Problem der Übersetzung und Interpretation von Hadithen

Um aus diesem reichen Potenzial für den IRU in Schulen oder Gemeinden sinnvoll schöpfen zu können, bedarf es einer plausiblen fachgerechten Übersetzung. Bekanntlich wurden Hadithe auf Arabisch zusammengestellt, klassifiziert und in verschiedenen Werken gesammelt. Einige davon (z. B. die *Ṣaḥīḥ*-Sammlungen von al-Buḥārī und Muslim) sind die Hauptquellen, die das muslimische religiöse Bewusstsein und das historische Gedächtnis lebendig halten, da sie über Jahrhunderte hinweg bis heute stets rezipiert und sogar auswendig gelernt und von Generation zu Generation weitergegeben wurden/werden. Viele von ihnen wurden mittlerweile z. B. ins Englische, Türkische und auf Urdu übersetzt. Der *Ṣaḥīḥ* von al-Buḥārī wurde auszugsweise auch ins Deutsche übersetzt. Eine dieser Übersetzungen stammt von Dieter Ferchl und trägt den Titel: *Ṣaḥīḥ al-Buḥārī. Nachrichten von Taten und Aussprüchen des Propheten Muhammad*. Eine andere wurde von Muhammad Rassoul mit dem Titel *Saḥīḥ Al-Buharyy – Gekürzte Ausgabe* herausgegeben. Zudem findet man Auszüge aus dem *Ṣaḥīḥ* von al-Buḥārī und jenem von Muslim in deutscher Sprache online. Der Religionswissenschaftler Adel Theodor Khoury hat die bekannten Hadithwerke übersetzt und in einer deutschsprachigen Ausgabe unter dem Titel *Der Hadith. Quelle der islamischen Tradition* zusammengeführt.

11 al-Buḥārī, *mawāqit* 6; Muslim *masāʿid* 282–283 (vgl. Sarikaya 2011; Hadith Nr. 161).

12 Muslim, imān 71,72.

Im Laufe der Zeit wurden Auswahlwerke, vor allem aus den *Şahîḥayn* zusammengestellt, die als grundlegende Handbücher dem Unterricht in der Medrese und der Predigt in der Moschee, der mystischen Erziehung in *tekke* (Sufikonvent) und der Erwachsenenbildung dienten/dienen. Hierzu gehört etwa *das Buch der Vierzig Hadithe (Kitāb al-arbaʿīn)* von an-Nawawī (gest. 1278), das heute in viele Weltsprachen übersetzt wurde, darunter auch ins Deutsche.¹³ Jedoch hat sich bislang kein eigenes literarisches Genre entwickelt, das sich speziell für Lehrbücher oder Unterrichtsmaterial anbieten würde. Einen ersten grundlegenden Beitrag zur Bildung einer Gattung der pädagogischen Hadithauswahl bildet der Band *401 Hadithe für den Islamunterricht* vom Verfasser des vorliegenden Artikels. Darin werden 401 nach pädagogisch-didaktischen und rationalen Kriterien ausgewählte Hadithe aus den Werken der *al-kutub as-sitta* elementarisiert. Die Sammlung dient primär als Hilfsmittel für den IRU und richtet sich somit in erster Linie an Schüler:innen sowie Lehrkräfte. Das Buch beinhaltet eine zeitgemäße Auswahl an lebenspraktischen Hadithen mit Bezug zu den in deutschsprachigen Lehrplänen vorgegebenen Unterrichtsthemen sowie zur kindlichen Lebenswelt.

Deutlich wird, dass es bereits eine Reihe von Auswahlübersetzungen (z. B. der *Şahîḥ* von al-Buḥārī und von Muslim) in deutscher Sprache gibt (vgl. Sarıkaya 2021), doch stellt sich die Frage: Wie sach- und fachgemäß sind diese Übersetzungen? Nach welchen theologischen Grundlagen und Kriterien wurde die Themenwahl bestimmt und wie wurden die dazu passenden Hadithe ausgewählt? In welchem Ausmaß übertragen diese Übersetzungen die Originalsprache der Hadithe des siebten bis neunten Jahrhunderts in die deutsche Gegenwartssprache sachgerecht?

Die fachwissenschaftlich und fachdidaktisch korrekte Übersetzung des Hadithkorpus ins Deutsche soll daher ein elementares Aufgabenfeld der islamischen Religionspädagogik sein. Dafür sollen Kriterien entwickelt werden, die dafür sorgen, dass die Übersetzung dem Interesse, der Neugier und dem Verständnishorizont der Lernenden gerecht wird. Gleichwohl sollte die Übersetzung die wichtigsten Ideen, Grundsätze, Inhalte und Fakten, die die Hadithe explizit oder implizit, direkt oder indirekt enthalten, so genau wie möglich wiedergeben. Folglich sollte jede pädagogische Übersetzung sowohl sach- als auch schülergerecht sein. Eine hinsichtlich der Sprach- und Fachkenntnisse unzureichende Übersetzung kann dazu führen, dass die Bedeutung des Textes unvollständig, falsch und manchmal sogar manipuliert wiedergegeben wird und dadurch zu falschen Interpretationen und Schlussfolgerungen führen kann. Ebenso wäre eine Übersetzung didaktisch nicht hilfreich, die die Lebenswirklichkeit der Lernenden und ihre kognitive und emotionale Entwicklung nicht anspricht. Natürlich sollte nicht behauptet werden, dass

13 Meiner Meinung nach ist Marco Schöllers (2007) Übersetzung am besten gelungen.

die Bedeutung und der Inhalt der betreffenden Texte in diesen Übersetzungen in jeder Hinsicht absolut genau wiedergegeben würden. Letztlich werden die übersetzten Texte von den Lernenden gelesen und im Einklang mit ihren persönlichen Herangehensweisen und Lebenserfahrungen verstanden und interpretiert. All dies ist natürlich keine leicht zu bewältigende Aufgabe.

Eine weitere Herausforderung für die Übersetzung besteht im zeitlichen und räumlichen Abstand zur Entstehungszeit der Hadithe. Wie andere religiöse Schriften (etwa Bibel und Koran) enthalten auch Hadithe die sprachlichen, kulturellen und intellektuellen Merkmale der Zeit und der Bedingungen, in denen sie entstanden sind (*asbāb al-wurūd*). Daher ist es notwendig, die Hadithe vor dem Hintergrund des zeitlichen und sozialen Kontextes, in dem sie entstanden sind, zu lesen und zu bewerten. Gerade in diesem Zusammenhang gibt es eine Reihe sprachlicher und kontextueller Schwierigkeiten, die es nach pädagogischen und didaktischen Grundsätzen zu überwinden gilt. Es ist notwendig, die Sprache der Hadithe zu aktualisieren und das darin enthaltene Wissen mit der für das Fachgebiet erforderlichen Sensibilität zu vermitteln, indem eine angemessene Auswahl aus der Masse von Hadithen getroffen wird.

Im Laufe der Zeit wurden die dem Propheten zugeschriebenen Denk- und Verhaltensformen aus ihrem Kontext entfernt, auf Stereotype beschränkt und im Zuge des Kanonisierungsprozesses weitgehend in den Sammlungen *eingefroren*. Die Annahme, dass die Sunna des Propheten nur in diesen niedergeschriebenen und in die Gegenwart übertragenen Texten zu finden sei, würde die Dynamik von Zeit und Geschichte außer Acht lassen. Entscheidend für das Verständnis der Hadithe sind die den Hadithen innewohnenden religiösen, theologischen und moralischen Prinzipien. Durch eine sinnorientierte Lektüre, die danach fragt, was *gemeint* ist, kann sichergestellt werden, dass das in den Hadithen tradierte Wissen aktualisiert wird und tatsächlich die heutigen Lesenden anspricht. Hier geht es darum, dass ein bedeutsames, erlebbares, kommunizierbares und anschlussfähiges Modell des Propheten für heute dargestellt wird. So kann der Prophet jenseits von überhöhten, unzugänglichen und tabuisierten Vorstellungen als verlässlicher, vorbildlicher Mensch, Begleiter, Ratgeber, Lehrer und Freund wahrgenommen werden.

Ein weiterer Aspekt ist die Frage des Verstehens und Deutens. Die in den islamischen Disziplinen, insbesondere im *Uṣūl al-fiqh*, entwickelten semantischen und hermeneutischen Ansätze haben in der Vergangenheit einen wichtigen und entscheidenden Beitrag zum Verständnis und zur Interpretation der Inhalte von Hadithen geleistet und können diese auch heute noch leisten (vgl. Görmez 2011; Kırbaşoğlu 2013). Da sie jedoch größtenteils auf einem textorientierten Verständnisparadigma basieren, sind sie für didaktische Zwecke kaum geeignet. Sie lassen den Lernenden kaum Raum für die Beteiligung am Verständnisprozess.

Die Methoden des Verstehens und der Interpretation des *fiqh* konzentrieren sich überdies auf die Ableitung von Bestimmungen für religiöse Praktiken aus Koran und Hadith (*naşş*). Insofern kann die Methode des *fiqh* wenig zum Verständnis und zur Auslegung des Korans und der Hadithe in Lehr- und Lernprozessen beitragen. Denn der Zweck der religiösen Bildung und Ausbildung besteht nicht darin, aus religiösen Texten (*naşş*) verbindliche Gesetze oder normative Handlungsweisen für den Einzelnen und die Gesellschaft herauszuarbeiten. Der Koran und die Hadithe sollten in der Bildung aus einer pädagogischen Perspektive heraus betrachtet werden. In dieser Hinsicht liefern religiöse Texte den Lernenden Anregungen für den Prozess des selbstständigen Denkens, des Erwerbs von Fähigkeiten und Kompetenzen und befähigen sie, über Sinn und Bedeutung reflexiv und argumentativ nachzudenken. Daher ist die Kenntnis der traditionellen Deutungsansätze zwar sinnvoll, allerdings sind sie im Unterricht anhand der Hadithe durch die Nutzung verschiedener Ansätze und Modelle zeitgenössischer Didaktik und pädagogischer Hermeneutik zu erweitern, um die Hadithe im Einklang mit den Bildungszielen kompetenzorientiert, fach- und sachgerecht zu verstehen und interpretieren zu können. Die *Reader-Response-Theorie*, die sich als Kritik am textzentrierten Strukturalismus in der Erschließung literarischer Texte entwickelte (vgl. Iser 1972; Davis und Womack 2002; Mart 2019), basiert beispielsweise auf der Annahme, dass die Bedeutung durch eine Transaktion zwischen den Lesenden und dem Text innerhalb eines bestimmten Kontextes konstruiert wird. Lernende nehmen bei der Erschließung des Hadithtextes demnach eine wesentliche Rolle ein, indem sie auf den überlieferten Inhalt reagieren. Der Prozess der Entwicklung von Reaktionen erleichtert ein aktives und bedeutungsvolles Lesen und erhöht die emotionale und intellektuelle Beteiligung am Text, was letztlich den Lernenden ein besseres Verständnis und Bewusstsein für den Text verschaffen kann. Folgende Fragen können dabei helfen:

- Was hat der Text mit dir persönlich und deinem Leben zu tun?
- Inwieweit stimmt der Text mit deiner Weltanschauung und damit, was du als richtig oder falsch ansiehst, überein (oder inwieweit widerspricht er dieser)?
- Hat der Text deine Sichtweisen herausgefordert oder gar verändert?
- Wie gut hat der Text Themen adressiert, die du persönlich als wichtig empfindest?
- Fasse zusammen! Was ist insgesamt deine Reaktion zu dem gelesenen Text?

Ein wesentlicher Vorteil dieser literaturwissenschaftlichen Theorie liegt darin, dass sie sowohl den Text als auch die Lesenden in den Fokus nimmt. Dadurch wird die Kompetenz der eigenen Urteilsbildung anhand der eigenen Erfahrung und Meinung zum gelesenen Text gefördert. Unterschiedliche Reaktionen von unterschiedlichen Rezipienten bilden viele verschiedene Sichtweisen, was wiederum die soziale

Kompetenz sowie die Fähigkeit, mit unterschiedlichen (Be-)Deutungen (Ambiguitätstoleranz) konstruktiv umzugehen, fördert.

Für die Erschließung der Hadithtexte könnten ebenfalls die in der Bibeldidaktik entwickelten leserzentrierten Modelle und Methoden hilfreich sein. Detlev Dormeyer beispielsweise, der die leserzentrierten Methoden für eine interaktionale Bibelauslegung fruchtbar macht, unterscheidet zwischen drei Phasen in einem Lehr- und Lernprozess (vgl. Adam 2006, 134–141). In der ersten Phase *Entdecken und Aneignen* solle die Möglichkeit gegeben werden, den Text mit eigenem (Vor-)Wissen auf der Ebene des eigenen Gefühls zu füllen und ihn sich auf diese Weise anzueignen. Die zweite Phase des *interaktionalen Lesens* solle diskursives Verstehen ermöglichen, indem die Struktur des Textes mit der eigenen Alltags- und Gefühlswelt verglichen werde. Bei der dritten Phase *Verstehen und Übertragen* handle es sich um die existenzielle Aneignung des Textes durch eine Wertung, Diskussion und Übertragung von Rollen und Handlungen in die eigene Lebenswirklichkeit.

Grundlagen des Lehrens und Lernens durch Hadithe

Um das pädagogische Potenzial der Hadithe im Lehr- und Lernprozess kreativ und konstruktiv nutzen zu können, ist eine umfassende Kenntnis der pädagogischen Prinzipien aus wissenschaftlicher und didaktischer Sicht erforderlich. In meinen bisherigen Publikationen habe ich in aller Bescheidenheit versucht, pädagogische Prinzipien für die Hadithdidaktik (und auch für die Korandidaktik) zu entwickeln und zu vertiefen. Diese werden in meinem 2021 erschienenen Studienbuch *Hadith und Hadithdidaktik* fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundiert und begründet.

Mit pädagogischen Prinzipien in Bezug auf Hadithdidaktik sind die wesentlichen Überlegungen und Perspektiven gemeint, die berücksichtigt werden sollten, wenn ein Hadith (oder ein Vers bzw. eine Sure) im unterrichtlichen Geschehen zur Anwendung kommt, unabhängig davon, ob dies zur Unterstützung des Unterrichtsthemas geschieht oder ob das Thema der Hadith selbst ist. Es reicht aus, einige dieser Grundsätze hier zusammenfassend darzustellen, da ausführliche Erklärungen in dem oben erwähnten Buch zu finden sind:

1. Ganzheitlichkeit. Hier geht es darum, zu vermeiden, dass Hadithe unabhängig von ihrem Kontext und isoliert voneinander gelesen und gedeutet werden. Um dies zu erreichen, sollten alle Hadithe (wie Puzzleteile) zu einem Thema (z. B. Frauen) zusammengeführt werden, um das Gesamtbild, den Hauptgedanken

des Themas und den allgemeinen moralischen Grundsatz, falls vorhanden, herauszuarbeiten und darzustellen.

2. Zwei- und Mehrdeutigkeit. In der islamischen Wissenschaftstradition der klassischen Periode waren die Relativität des erworbenen Wissens sowie die Subjektivität der gezogenen Schlussfolgerungen und der vorgenommenen Interpretationen von grundlegender Bedeutung. Die wichtigste Maxime, die dies zum Ausdruck bringt, ist der Ausdruck „Gott weiß es besser“, der generell von fast allen Autoren verwendet wurde, nachdem sie ihre Ansichten zu einem Thema dargestellt haben. Mit dieser Formulierung werden die Subjektivität und Mehrdeutigkeit des Verständnisses und der Interpretation und der damit verbundene Pluralismus – zumindest implizit – akzeptiert. Thomas Bauer, der dieses Verständnis in der islamischen theologischen Tradition wiederentdeckt hat, betont, dass die Ein-Wahrheits-Mentalität ein modernes postkoloniales Phänomen ist (vgl. Bauer 2011). Im IRU sollte das hermeneutische Prinzip der Mehrdeutigkeit, insbesondere beim Verständnis und der Auslegung von Koran und Hadith, als leitender didaktischer Gedanke gelten.
3. Elementarisierung. Dieses Prinzip wurde von den christlichen Religionspädagogen Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer (2003) entwickelt. Zentral dabei ist die Frage nach dem *Elementaren, Charakteristischen und Unverzichtbaren* eines Lerngehalts. Dadurch ist einerseits eine Reduktion des komplexen Wissensgehalts auf den Kern des Glaubensinhaltes möglich, andererseits lassen sich komplexe Lernvorgänge leichter strukturieren. Die Elementarisierung als wechselseitige Erschließung, entsprechend dem Korrelationsgedanken, hängt mit mehrfachen Faktoren (*elementare Inhalte* und *elementare Fragen*) zusammen. Dabei werden neben theologisch relevanten Kernthemen bzw. religiösen Wahrheiten und Erfahrungen auch elementare Fragen der Lernenden nach dem Wie, Warum, Was etc. als aufeinander bezogen dargestellt.¹⁴ Auf die Hadithe bezogen bedeutet Elementarisierung, die überlieferten Inhalte durch adäquate Umgestaltung für verschiedene Verstehenshorizonte der Lerngruppen erschließbar zu machen. Dabei handelt es sich um eine wechselseitige Anpassung zwischen den *elementaren Inhalten* des Überlieferungsmaterials und den *elementaren Fragen* der Lernenden.
4. Korrelation. Das wechselseitige Verhältnis von heutiger Lebenswelt und überliefertem Glauben bildet die Grundlage der Korrelationsdidaktik. Ziel ist es, den Religionsunterricht im heutigen Kontext mit besonderem Blick auf die Interessen, Fragen und Wünsche der Lernenden zu gestalten. Die Tatsache, dass die koranische Offenbarung und der Prophet Muhammad in einem dynamischen

¹⁴ Zur Elementarisierung siehe Schweitzer (2003).

Dialog mit den Zuhörern und Empfängern standen, bietet eine islamisch-theologische Grundlage für das Prinzip der Korrelation in Lehr- und Lernprozessen (vgl. Sarıkaya 2016, 63–67). Wie in zahlreichen Hadithen dokumentiert,¹⁵ vollzog sich die Kommunikation zwischen dem Propheten und seinen Gefährt:innen in Form eines Wechselspiels und bewegter Interaktion. Dabei handelte der Prophet keineswegs als gleichsam Allwissender, der seinen Gesprächspartnern Informationen oder Anweisungen diktiert und von ihnen absoluten Gehorsam akzeptiert hätte. Vielmehr nahm der Prophet Bezug auf die Lebenswirklichkeit, auf An- und Rückfragen, Anliegen, Sorgen etc. seiner Gemeinde. In Anlehnung an diese Herangehensweise soll der Unterricht mit Hadithen einen Bezug nehmen zum *Heute*, zur Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden.

5. Kontextualisierung. Hadithtexte sind in jener Form der arabischen Sprache verfasst, welche in ihrer Entstehungszeit in Gebrauch war. Sie spiegeln die damaligen sprachlichen, sozialen und kulturellen Gepflogenheiten wider. So ist die Hadithliteratur geprägt von Bildern, Metaphern, Begrifflichkeiten und Vorstellungen aus frühislamischer Zeit, die heutige Lesende zunächst zu entschlüsseln haben. Doch wie können Hadithe auf den gegenwärtigen Lebenskontext übertragen werden, wenn sie doch mit den historischen und soziokulturellen Bedingungen ihrer Entstehungszeit verknüpft sind? Genau an diesem Punkt erweist sich die Kontextualisierung als hilfreiche und zielführende Methode. Diese umfasst wiederum ein dreistufiges Verfahren:
 1. *Rekonstruktion*. Zuerst werden die Hadithe in die sprachlichen, kulturellen und historischen Zusammenhänge jener Zeit eingebettet, in welcher der Prophet Muhammad gewirkt und gepredigt hat.
 2. *Evaluation*. In einem zweiten Schritt werden die Inhalte der prophetischen Worte und Taten mit Blick auf Lernziele und Kompetenzen eruiert und bewertet.
 3. *Reflexion*. In einem abschließenden Schritt wird gefragt, ob und wie die erzählten Gegebenheiten und Gepflogenheiten auf die Lebenswelt der Lernenden bezogen werden können.
6. Gender- und Differenzgerechtigkeit. Hadithe entstanden in einem anderen politischen, sozialen und kulturellen Kontext als jenem des 21. Jahrhunderts. Daher können sie heutigen Lernenden in Sprache und Inhalt befremdlich und fragwürdig erscheinen. Auf sprachlicher Ebene werden beispielsweise Wörter und Begriffe generell in maskuliner Form verwendet, als ob nur Männer an-

¹⁵ Vgl. Hadithe über prophetische Medizin und über die Bestäubung der Datteln, etwa in: *Ṣaḥīḥ* von Muslim, *faḍā'il* 38.

gesprochen würden. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Erzählungen, die gegenüber Frauen restriktive oder abwertende Inhalte vermitteln.¹⁶ Ähnlich verhält es sich auch mit der Differenz hinsichtlich religiöser und weltanschaulicher Vorstellungen.¹⁷ Wie geht man im IRU didaktisch sinnvoll mit derartigen Überlieferungen um? Die oben dargestellten Prinzipien können dabei hilfreich sein. Darüber hinaus ist die Sensibilisierung der Lernenden für Themen, wie Heterogenität und Gendergerechtigkeit, von pädagogischer Bedeutung.

7. Diskursivität. Mit Diskursivität ist hier gemeint, dass der IRU in der Begegnung mit den Hadithen (neben all dem anderen, was das religiöse Bekenntnis ausmacht) auf gedankliche Auseinandersetzung hin ausgerichtet ist und dabei die Schüler:innen in ihrer Individualität und Eigenständigkeit einbezieht und sie als Subjekte im Lernprozess ernst nimmt und würdigt.¹⁸ Diesem Ansatz folgend fragt die Hadithdidaktik nach dem Sinn religiösen Lernens unter modernen Bedingungen, nach den Erfahrungen und Bedürfnissen der (muslimischen) Menschen heute. Sie versteht das religiöse Wissen nicht als eine abgeschlossene, gleichsam eingefrorene Einheit, daher geht sie nicht deduktiv von vorausgesetzten, fixen Wahrheiten und Beständen katechetischer bzw. dogmatischer Lehren aus. Vielmehr wendet eine zeitgemäße Hadithdidaktik Ansätze und Modelle an, die Lernende dazu befähigen, diskursiv und kritisch-reflexiv der religiösen Tradition und deren Inhalten und Themen zu begegnen und in der Folge ein eigenes Islamverständnis und eine individuelle Religiosität selbstständig und in deutscher Sprache zu konstruieren und auszubilden. Dieses induktive fachdidaktische Vorgehen stellt die Lernenden mit ihren Fragen, Interessen und Sorgen in den Mittelpunkt.

Diese Prinzipien können den Hadithinhalt jenseits komplexer theologischer, dogmatischer oder weltanschaulicher Debatten attraktiv und fruchtbar machen, indem sie auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden bezogen und aktualisiert werden. Beim Lernen und Lehren mit Hadithen (dies gilt auch für Lernen und Lehren mit dem Koran) sollte daher auf den deduktiven Ansatz verzichtet werden, der darauf abzielt, vorgefertigtes religiöses Wissen (Katechismus) in den Geist der Lernenden zu laden. Stattdessen sollten religiöse Inhalte im Hadithtext mit einem induktiven Ansatz erschlossen werden, bei dem die Lernenden aktiv am Lernprozess teilnehmen. Dieser Ansatz erfordert eine Veränderung der Rolle der/des Lehrenden und

16 Vgl. Muslim, *īmān*, 36; al-Buḥārī, *al-anbiyā'* 1.

17 Vgl. Muslim, *masāʿid*, 826.

18 Zum Modell des diskursiven Religionsunterrichts siehe Schoberth (2009).

bezieht sich auf einen Lehr-Lern-Prozess, der die Lernenden in den Mittelpunkt stellt und sich auf den Erwerb von Kompetenzen und Fertigkeiten konzentriert, statt auf die traditionelle Rolle des allwissenden Lehrers.

Für ein Lernen und Lehren nach diesen Kriterien stehen eine große Anzahl von Lernmethoden zur Verfügung, von textzentrierten und bildbasierten bis hin zu gestalterischen und handlungsorientierten (vgl. Niehl und Thömmes 2014; Wiemer et al. 2011). Diese methodische Vielfalt ermöglicht es Lehrenden, einen Unterricht mit dem Hadith attraktiv und kreativ zu gestalten. Bei den produktions- und handlungsorientierten Methoden beispielsweise wird davon ausgegangen, dass ein Text (mit der Intention seiner Autorin/seines Autors) erst dann wirklich verstanden worden ist, wenn nach deren/dessen Denkweise gehandelt und mit dem Text unterschiedlich umgegangen werden kann. Dies wird mithilfe produktions- und handlungsorientierter Methoden möglich gemacht. Bei Ersteren ist es beispielsweise möglich, ein Werbeplakat zu einem Text zu entwerfen, Quizfragen zum Text zu erstellen, den Text in einen Zeitungsbericht umzuformen oder den Text in die heutige Zeit zu übertragen. Bei handlungsorientierten Methoden eignen sich für den Unterricht beispielsweise pantomimische Spiele zum Hadithtext, das Erstellen von Textpuzzles, Collagen oder Wandzeitungen oder auch Reporterspiele zur Darstellung von Gefühlen der jeweiligen Personen im Text.

Fazit

Die im vorliegenden Artikel vertretene pädagogische Perspektive zeigt das große Potenzial der Hadithe für die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen in Bildungsprozessen. Dazu müssen die Hadithtexte jedoch mit einer kompetenten und pädagogischen Sensibilität so übersetzt werden, dass sie den Verstehenshorizont der Lernenden ansprechen. Darüber hinaus sollten die Hadithe – im Gegensatz zu dogmatischen, katechetischen oder deduktiven Ansätzen – induktiv und subjektorientiert behandelt werden. Lernende sollten in der Lage sein, mit dem Text zu kommunizieren, die im Text beschriebenen Ereignisse und Phänomene innerhalb ihrer eigenen Bedeutungswelt zu bewerten und ihre eigenen Schlussfolgerungen zu ziehen. Ein solcher neuer Lern- und Lehransatz kann mit Prinzipien und Kriterien erreicht werden, die sowohl die Perspektiven der Hadithwissenschaft und der Theologie als auch die der Religionspädagogik einbeziehen.

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried (Hg.). *Bibeldidaktik. Ein Lesebuch*. Münster: Comenius-Institut, 2006.
- al-Buḥārī, Muḥammad b. Ismā'īl. *Ṣaḥīḥ al-Buḥārī*, 4 Bände. Beirut: Dār al-kutub al-‘ilmiyya, 1999.
- Bauer, Thomas. *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams*. Berlin: Verlag der Weltreligionen, 2011.
- Brown, Jonathan. *The Canonization of al-Bukhari and Muslim. The Formation and Function of the Sunnī Ḥadīth Canon*. Leiden, Boston: Brill, 2007.
- Davis, Todd F. und Kenneth Womack. *Formalist Criticism and Reader-Response Theory*. Basingstoke: Palgrave, 2002.
- Görmez, Mehmet. *Sünnet ve Hadisin Anlaşılması ve Yorumlanmasında Metodoloji Sorunu*. Ankara: Diyanet Vakfı yay, 2011.
- Iser, Wolfgang. „The Reading Process: A Phenomenological Approach“. *Modern Criticism and Theory: A Reader*. Hg. David Lodge. Essex: Longman, 1972. 211–228.
- Izutsu, Toshihiko. *God and Man in the Qur’an. Semantics of the Qur’anic Weltanschauung*. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2008.
- Juynboll, G. H. A. *Muslim tradition. Studies in chronology, provenance and authorship of early ḥadīth*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press, 1983.
- Kandemir, M. Yaşar. „Hadis“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 15. İstanbul: TDV, 1997. 27–64.
- Kırbaçoğlu, M. Hayri. *Alternatif Hadis Metodolojisi*. Ankara: Otto, 2013.
- Koçyiğit, Talat. *Hadis İstihlaları, 2. Baskı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1985.
- Muslim, Abū I-Ḥusayn. *Ṣaḥīḥ al-Muslim*. Hg. Muḥammad Fu’ād ‘Abdulbāqī, 5 Bände. İstanbul: al-maktab al-islāmīyya, o.J.
- Niehl, Franz W. und Arthur Thömmes. *212 Methoden für den Religionsunterricht*. Neuausgabe. München: Kösel, 2014.
- Sarıkaya, Yaşar. *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 2021.
- Sarıkaya, Yaşar. *401 Hadithe für den Islamunterricht*. Hückelhoven: Anadolu, 2011.
- Sarıkaya, Yaşar. *Abū Sa’īd Muḥammad al-Ḥādīmī (1701–1762). Netzwerke, Karriere und Einfluss eines osmanischen Provinzgelehrten*. Hamburg: Kovač, 2005.
- Sarıkaya, Yaşar. „Islamische Religionspädagogik als Medium der Erneuerung islamisch-religiösen Wissens“. *Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis*. Hg. Yaşar Sarıkaya und Adem Ayyūn. Münster: Waxmann, 2016. 61–81.
- Schoberth, Ingrid. *Diskursive Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009.
- Schöllner, Marco. *Das Buch der Vierzig Hadithe*. Frankfurt a. M.: Verlag der Weltreligionen, 2007.
- Schweitzer, Friedrich. *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2003.
- Sezgin, Fuat. *Geschichte des arabischen Schrifttums*, vol. 1, *Qur’ānwissenschaften, Ḥadīth, Geschichte, Fiqh, Dogmatik, Mystik bis ca. 430 H.* Leiden: Brill, 1967.
- University of Birmingham. „Birmingham Qur’an manuscript dated among the oldest in the world“ (22. Juli 2015). <https://www.birmingham.ac.uk/news-archive/2015/birmingham-quran-manuscript-dated-among-the-oldest-in-the-world>. News Archive der University of Birmingham (21. Mai 2024).
- Wiemer, Axel et al. *Basiskartei Religionsdidaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011.

Tuba Işık

„Erzählen“ als Lehrform islamisch-religiöser Bildung in der Tradition und Gegenwart

Vorbemerkungen

Ein gelingender Islamischer Religionsunterricht (im Folgenden IRU) ist auf den ersten Blick ein solcher, der eine Balance zwischen fachlicher Vermittlung, zu der auch Wissen aus der Tradition und entsprechende Impulse gehören, und der lebensweltlich-religiösen Relevanz für die Lernenden herstellen kann. In meiner religionspädagogischen Forschung verfolge ich einen hermeneutischen Ansatz, der sich an den Problemen, Fragen und Bedürfnissen der Schüler:innen orientiert. Die methodologische Herstellung einer Kompatibilität zwischen der islamischen Erzähltradition und den Ansprüchen an einen modernen IRU setzt auf das institutionalisierte Zusammenspiel von ästhetischer und ethischer Bildung, indem anhand von Erzählungen ethische Fragestellungen ästhetisch erschlossen werden. Dabei beziehe ich die vielschichtige islamische Bildungstradition ein und suche nach Inhalten und Methoden, die über Jahrhunderte Gültigkeit besaßen, und prüfe sie auf ihre pädagogische, didaktische und lebensweltliche Eignung für den IRU in Deutschland. So werde ich auch in diesem Aufsatz vorgehen.

Das Profil des IRU sollte meines Erachtens nicht dem Theologischen den Vorrang geben, sondern eine Balance zwischen dem Theologischen einerseits und seiner lebensweltlichen Bedeutung und didaktischen Vermittlung andererseits wahren.¹ Die Diskussionsfrage, ob das „Theologische“ unmittelbar mit „der Tradition“ gleichgesetzt werden kann, mag in eine andere Richtung führen, wichtig ist aber: Die Sprache der Glaubenserfahrungen und Überlieferungen einer religiösen Gemeinschaft ist das Erzählen, das verloren zu gehen droht.

Ich halte die Anknüpfung an die Tradition als religionspädagogische Zielkoordinate aus vielerlei Gründen für außerordentlich wichtig. Einer sei in diesem Zusammenhang hervorgehoben. Die emotionale und ästhetische Verbindung mit und die Beheimatung in einem reichen religiösen Erbe können inmitten einer komplexen, unüberschaubaren modernen Welt integrierend, orientierend und identitätsstiftend wirken, indem sie durch die ästhetische und emotionale Texterschlie-

¹ Bereits um das Jahr 2000 entzündete sich die Prioritätsdebatte nicht nur an der grundsätzlichen Machtfrage zwischen religiösem Geltungsanspruch und Pädagogik, sondern berührte auch Fragen insbesondere im Zusammenhang mit dem IRU: Wer hat einen legitimen Anspruch auf Interpretation und ist Theologie eher eine Profession oder eine Kompetenz? Siehe hierzu Behr (2013, 17–41).

ßung die Imaginationsfähigkeit, die Perspektivübernahme sowie das kognitive Verständnis der religiösen Überlieferung fördern und zu eigenen Werturteilen verhelfen. Vor diesem Hintergrund möchte ich die Besonderheiten und bildungsspezifischen Vorteile des Erzählens für den IRU herausarbeiten und fruchtbar machen. Das Erzählen und die hermeneutische Methode des Erschließens erzählender Texte werden als Mittel religiös-ästhetischer Bildung von Kindern untersucht. Dabei geht es darum, die spezifischen Merkmale, Ziele und Vorteile des Erzählens im Rahmen des IRU zu analysieren und effektiv zu nutzen.

Auch wenn die religiös traditionelle Erziehung vorrangig auf Belehrung und Ermahnung beruhte, kann das narrative Material der Tradition methodisch zeitgemäßer und kindgerechter aufbereitet werden. Dies geschieht, indem die emotionale und ästhetische Qualität der Erzählungen die Selbstwirksamkeit und das je eigene lebensweltliche Vorverständnis der Kinder anspricht und fördert. Als „traditionell“ lassen sich in diesem Zusammenhang Erzählungen ausmachen, die in ihrem spezifischen kulturellen und historischen Kontext entstanden und überliefert wurden. Damit ist eine wichtige Funktion von Erzählungen bzw. Narrationen impliziert: Indem sie kulturelle Phänomene, wie Überzeugungen, Wissen, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen, konstruieren und im kollektiven Gedächtnis bewahren, geben sie Orientierung und stiften Identität. Vor diesem Hintergrund geht es darum, im Sinne einer narrativen Ethik literarische Erzählungen kritisch auf ihre moralischen Implikationen hin zu analysieren und exemplarisches religiöses Handeln und Deuten durch die Narrativität kennenzulernen (vgl. Joisten 2007, 10–12). Erzählungen erhalten so eine Orientierungsfunktion für die religiöse Lebensführung. Gleichzeitig bietet die kulturelle Gebundenheit von Narrationen einschließlich ihrer Handlungsmuster, Zeitstrukturen und Erzählformen eine gute Gelegenheit, ein literarisches Erbe zu erkunden. Vor diesem Hintergrund bedeutet eine kritische Betrachtung der Tradition, sofern sie für die Gegenwart fruchtbar gemacht werden soll, die Erzählinhalte kritisch zu analysieren und sie in Beziehung zur gegenwärtigen Kultur und zum lebensweltlichen Kontext der Kinder zu setzen. Hierfür bietet sich eine kritische Erörterung von Erzählungen an, auf die im weiteren Verlauf des Textes näher eingegangen wird.

Einführung

Das Erzählen charakterisiert der Philosoph Walter Benjamin treffend als „Vermögen, Erfahrungen auszutauschen“ (Benjamin 1982, 385). Das Erzählen ist Weitergabe, Überlieferung und Vermittlung von Erlebnissen und Erfahrungen von Generation zu Generation. Wir erzählen von Propheten und überliefern die Erfahrungen und Erlebnisse des Propheten Muḥammad, seiner Gefährtinnen und Gefährten

sowie der nachfolgenden Generationen und ihre Erfahrungen mit Gott und dem Glauben. Der Koran ist ein Buch, das die Erfahrungen des Propheten Muḥammad mit Gott und den Menschen um ihn herum widerspiegelt. Darüber hinaus erzählt der Koran u. a. von vergangenen Völkern, Propheten und Gleichnissen. Geschichten werden auch deshalb erzählt, weil sie das Wirken Gottes in den Ereignissen oder eine von Gott gewünschte, erstrebenswerte Haltung, Handlung oder Rede an andere weitergeben sollen. Auf diese Weise können auch andere inspiriert, angeregt, aufgerüttelt oder angeleitet werden.

Jede Kultur und Gesellschaft hat ihre eigenen, einzigartigen Formen des Sprechens und Vortragens. Dazu gehören Anlässe, zu denen Erzähler:innen auftreten, die Art der Geschichten, die erzählt, die sprachlichen Mittel, die verwendet werden, sowie der Einsatz von Musik, Gesang und Performanz. All dies prägt die Tradition einer Kultur. Der Islam ist keine Ausnahme und verfügt über eine reiche Erzählkultur, die ihn zu einer Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaft macht (vgl. Mauz 2017, 187).

Das Erzählen berührt viele Ebenen der menschlichen Wahrnehmung und des religiösen Verstehens. Ausgehend von einem ganzheitlichen Verständnis des Menschen, der eine Einheit aus Herz (*qalb*), Seele (*ruh*) und Intellekt (*aql*) bildet (vgl. Hashim 2007, 92–115), konzentriere ich mich auf die ästhetische Erlebensdimension der Narrationen.² Erzählungen als poetische Sprache gehören mit ihren Metaphern, Symbolen und künstlerischen Ausdrucksformen zweifellos zur ästhetischen Signatur des Islam. Ästhetische, also sinnliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse sind von elementarer Bedeutung für ein ganzheitliches persönliches Wachstum, denn ästhetisches Lernen ist ein Tor zum Inneren, auf das Erzählungen in ihrem Kern zielen. Ästhetisches Lernen ist Teil zentraler Lernbereiche religiös fundierter Kultivierungsprozesse, zu denen insbesondere Literatur-, Kunst- und Musikbildung gehören.³ Ethische Urteilsbildung, die mittels Narrationen durch eine ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit und einen ästhetischen Lernweg vermittelt werden kann, ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit Sinn- und Glaubensfragen (vgl. Mendl 2015, 161). Narrationen machen, wie es Hans Mendl formuliert, religiöse „Sehvorschläge“, die Welt mit den Augen des Glaubens zu erfassen (vgl. Mendl 2015, 161). „Vor diesem Hintergrund eignen sich Narrationen an vielen Stellen für einen altersgerechten Zugang zur Bedeutungsvielfalt ethischen Handelns und bieten orientierende und identitätsstiftende Anker.“ (Isik und Kamcili-Yildiz 2023, 170)

In diesem Aufsatz möchte ich mich mit der Kunst des Erzählens und der Vermittlung von Inhalten über diese Kunst in islamisch geprägten Gesellschaften befassen und dafür plädieren, dieser altbekannten, gegenwärtig vernachlässigten

2 Siehe Näheres dazu bei Işık (2022).

3 Siehe hierzu Özbal und Aydoğan (2017, 249–260).

Kulturtechnik einen gebührenden Platz in der islamischen Religionsdidaktik zu geben.

Storytelling vs. Erzählen?

Bevor das Erzählen in muslimischen Kulturen als didaktische Methode erörtert wird, soll zunächst geprüft werden, ob der allgegenwärtig verwendete englische Begriff *storytelling* mit dem hier intendierten Konzept des Erzählens übereinstimmt. Der englische Begriff *storytelling* ist heute in den allgemeinen deutschen Sprachgebrauch eingegangen und bezeichnet die Kunst des Geschichtenerzählens im Allgemeinen. Storytelling wird in verschiedenen Bildungs- und Führungskontexten als wirkungsvolles Mittel eingesetzt. Es dient dazu, Wissen zu vermitteln, komplexe Ideen verständlich zu machen und persönliche sowie gesellschaftliche Werte zu verankern (vgl. Bromley 2025, 4). Es ist eine effektive, emotional eingängige Form der Kommunikation, die seit jeher genutzt wird. Dazu werden Geschichten fesselnd, ansprechend und bedeutungsvoll erzählt. Durch eine klare narrative Struktur, die Einbindung von Charakteren, Handlungselementen und anschaulichen Details können Geschichten dazu beitragen, komplexe Sachverhalte nachvollziehbar zu vermitteln. Sie schaffen Kontext, fördern die Merkfähigkeit und wecken durch ihre erzählerische Gestaltung das Interesse sowie die emotionale Beteiligung der Zuhörenden.

In dieser allgemeinen Form und Funktion weisen Storytelling und traditionelles Erzählen in muslimischen Gesellschaften gewisse Parallelen auf, da beide die Kraft der Sprache nutzen. Dennoch lassen sie sich nicht undifferenziert miteinander vergleichen, da sie sich insbesondere in ihrem kulturellen Kontext, ihrer Intention und ihrer methodischen Anwendung unterscheiden. Die wesentliche Differenz liegt vor allem in ihrer Funktion, ihrem Kontext und ihrer Überlieferungsweise. Traditionelles Erzählen in islamischen Kulturen dient primär der Weitergabe religiöser, ethischer und historischer Inhalte. Es hat oft eine didaktische Funktion und soll Wissen, Moralvorstellungen und spirituelle Erkenntnisse vermitteln. Wie sich noch zeigen wird, stehen besonders in der islamischen Erzähltradition Lehrgeschichten (*hikayât*), prophetische Erzählungen (*qişşās al-anbiya*), Fabeln und mystische Geschichten im Zentrum. Storytelling hingegen wird oft strategisch eingesetzt, etwa im Bildungswesen als ein zentrales Instrument, um Lernen sinnvoll zu strukturieren, im Marketing oder in der Politik, um gezielt Emotionen zu wecken, Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen und Überzeugungen zu beeinflussen (vgl. Moin 2024, 19–21). Das traditionelle Erzählen in muslimischen Kulturen hat eine lange mündliche und schriftliche Überlieferungsgeschichte, die tief in der Kultur verwurzelt ist. Die Geschichten wurden über

Generationen hinweg tradiert und oft mit poetischen oder rhythmischen Elementen versehen, um das Memorieren zu erleichtern. In Form von Mythen, Märchen, Fabeln, Legenden und Erzählungen dienen sie dazu, Orientierung zu geben, die Identität einer Gemeinschaft zu stärken und moralische Lehren zu vermitteln (vgl. Martínez 2017, 259; Puckett 2016, 223–224). Diese Form des Erzählens könnte möglicherweise als *oral storytelling* bezeichnet werden, doch diese Bezeichnung erfasst nicht die spezifische Art und Weise der generationenübergreifenden Tradierung. Storytelling beschreibt zunächst allgemein das Erzählen von Geschichten, ohne dabei die strukturellen und kulturellen Mechanismen der Weitergabe zu berücksichtigen. Vielmehr handelt es sich um eine klassische Form der Wissens- und Kulturvermittlung, die tief in der europäischen und insbesondere der deutschen Erzähltradition verankert ist. Es gibt unterschiedliche Ansichten darüber, ob Storytelling eher eine monologische Vortragsform ist⁴ oder auch dialogisch konzipiert sein kann. Dies hängt vor allem von der Absicht des Erzählenden und vom Kontext ab. In der dialogischen Form wird die Interaktion mit dem Publikum stärker betont. Das Publikum kann aktiv am Geschehen teilnehmen, Fragen stellen, Kommentare abgeben oder in einen Dialog mit dem Erzählenden treten (vgl. Frenzel et al. 2006, 76). Gerade im Bildungskontext können in der Erfahrung mit Storytelling monologische und dialogische Elemente kombiniert werden (vgl. Frenzel et al. 2006, 5). In diesem Sinne kann Storytelling eine pädagogische Absicht verfolgen. Es kann eine Einladung an die Zuhörenden sein, als Beteiligte an einem Austauschprozess mit gleichem Rederecht mitzuerzählen oder weiterzuerzählen (vgl. Goding 2012).

Oral Storytelling also das mündliche Erzählen (*al-tahkī qiṣṣah*) von tradierten Geschichten vor einem Publikum war in muslimischen Kulturen eine fest verwurzelte Methodik bzw. Praktik, die im Laufe der Jahrhunderte weiterentwickelt wurde und weitaus mehr ist als nur eine Tradierung einer Geschichte. Bemerkenswert ist, wie diese Vortragsform monologische sowie dialogische bzw. interaktive Elemente miteinander verknüpft und sich dadurch vom klassischen Storytelling unterscheidet, das traditionell als lineare Erzählweise verstanden wird. Die altarabische Erzähltradition kannte bereits das freie mündliche Vortragen, wohingegen das Vorlesen eines Textes in pädagogischer Absicht ein vergleichsweise modernes Phänomen in muslimischen Gemeinschaften ist. Das freie Erzählen in islamisch geprägten Gesellschaften weist drei charakteristische Merkmale auf:

4 Storytelling bezeichnet die Kunst des Geschichtenerzählens, bei der Geschichten in einer narrativen und emotional ansprechenden Form präsentiert werden, um Inhalte zu vermitteln, Informationen zu transportieren oder Botschaften effektiv zu kommunizieren. Dabei werden oft Elemente wie narrativer Aufbau, Visualisierung, Emotionalität und Authentizität eingesetzt, um das Publikum zu fesseln und eine starke Verbindung zu den Inhalten herzustellen.

(1) die Reziprozität zwischen Erzähler:in und Hörer:in, (2) die Freiheit der Erzähler:in, die Geschichte um den Erzählkern herum zu variieren und zu verändern, und (3) ein offenes Ende.

- (1) Das freie Erzählen, das im Wechselspiel mit dem Publikum einen Gestaltungsraum eröffnet, ist nicht nur ein kulturelles Phänomen, sondern eine zwischenmenschliche Kommunikationsform, die über die Dichotomie des Erzählens einerseits und des bloßen Hörens des Erzählten andererseits hinausgeht. Mündliches, freies Erzählen impliziert immer auch die Beteiligung der Zuhörenden an einem intersubjektiv geteilten und kulturell gesicherten Wissen. Es handelt sich somit um eine soziale und kulturelle Aktivität, da der Erzähler und das Publikum in einer diskursiven Reziprozität stehen. Das Erzählen einer Geschichte gestaltet sich in einem fortwährenden Austauschprozess und bietet den Zuhörenden aufgrund seiner interaktiven Struktur einen Spielraum, sich zu beteiligen und aktiv am Austausch teilzunehmen. So werden eingeworfene Fragen und Äußerungen in Form von Kommentaren oder nonverbalen Reaktionen wie lautem Weinen oder Lachen nicht als störend empfunden, sondern als Zeichen von Aufmerksamkeit und Interesse gedeutet. Gleichzeitig wird dem Publikum das Gefühl vermittelt, dass es ein natürlicher Teil des Erzählprozesses ist und sich mitten im Wirkungsbereich der Geschichte befindet. Allerdings nimmt das Publikum nicht aktiv am Erzählen teil oder gibt die Geschichte weiter.
- (2) Die Grundstruktur einer Geschichte wurde von dem/der Erzähler:in durch den Einsatz weiterer Erzählmuster erweitert und angereichert. Es erforderte Geschick, die Episoden neu zu arrangieren, neue Themen einzuführen oder einzelne Szenen detailreich auszumalen, was jedes Hörerlebnis anders machte und das Publikum immer wieder neu fesselte. Außerdem regte diese Art des Erzählens zu einem Meinungs austausch im Anschluss an die Geschichte an. Grundsätzlich musste also ein/eine Erzähler:in die Fähigkeit besitzen, die *hi-kāye* (Erzählung, Geschichte) bei jedem Vortrag zu variieren, ohne den tradierten Rahmen zu verletzen.
- (3) Erzählungen haben oft ein offenes Ende, was verschiedene Funktionen erfüllen kann. Einerseits ermöglicht es den Zuhörenden, ihre Fantasie und Vorstellungskraft einzusetzen. Kinder im Besonderen lernen, alternative Interpretationen zu entwickeln, wenn eine Geschichte kein eindeutiges Ende hat. Sie werden dazu angeregt, über die Motive der Protagonist:innen und die Folgen von deren Handlungen nachzudenken, ihre eigenen Schlussfolgerungen zu ziehen oder ein alternatives Ende für die Geschichte zu ersinnen. Ein offenes Ende kann auch dazu dienen, Ungewissheit oder Spannung zu erzeugen, was einen Raum für mögliche Fortsetzungen eröffnet, oder es wirft moralische oder

ethische Fragen auf, die zum Nachdenken und zur Diskussion über Werte und Verhaltensweisen anregen.

In islamisch geprägten Gesellschaften wurde diese heute vergessene Technik über Jahrhunderte in verschiedenen Ausprägungen und mit unterschiedlichen Funktionen praktiziert. Auch in der islamischen Bildungstradition hat das Geschichtenerzählen eine lange Tradition, die sogar bis in die Zeit des Propheten Muhammad zurückreicht. Wie bereits erwähnt hat das Erzählen für die Weitergabe des religiösen Erbes an die nachfolgenden Generationen eine zentrale Bedeutung. Nicht nur, weil die Geschichtlichkeit des Menschen darin besteht, dass er sich aus der Vergangenheit heraus motiviert auf die Zukunft hin entwirft, sondern auch, weil er mithilfe vergangener Erfahrungen neue religiöse Deutungen für die Gegenwart und das eigene Dasein formulieren kann. Erzählungen können Menschen für ihr Leben prägen.

Vor diesem Hintergrund verstehe ich die Einbeziehung des Erzählens als Lehrform und Mittel für ästhetische Erfahrungen in den IRU gewissermaßen als eine Wiederentdeckung dieser verschütteten Kunst und Kulturtechnik für den Lernkontext Schule. Allerdings ist anzumerken, dass das Erzählen vor Kindern und ausschließlich für Kinder eine moderne Entwicklung ist. Denn traditionell war das Erzählen stets generationenübergreifend. Kinderspezifisches Erzählen ist ein recht spätes Phänomen. Zu beobachten ist, dass erst ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kinderspezifische Lernorte (osman. *terbiye-i etfâl*) in muslimischen Gesellschaften etablierten. Erst dann wurde die Frage nach Konzepten von Kindheit und v. a. nach der kindergerechten Vermittlung von Glaubensinhalten Teil des islamisch-bildungstheoretischen Denkens, abgesehen davon, dass bis dahin Prinzen und Prinzessinnen in den Herrscherhäusern privaten Unterricht genossen hatten.⁵ Es sei daran erinnert, dass das Osmanische Reich ein großes geografisches Gebiet umfasste, was bedeutet, dass es dort keine standardisierten Lehrpläne oder Unterrichtsformate gab. Die Angaben über die Anfänge von Kinderliteratur differieren zwar im Osmanischen Reich, doch kann als das erste Beispiel für eine Fabel in der türkischen Literatur der Mathnawî⁶ *Harnâme* des Arztes und Dichters Şeyhi (gest. 1431) aus dem 15. Jahrhundert angesehen werden. Darin wird die Geschichte eines

5 Siehe hierzu beispielsweise Işık-Yiğit und Tatari (2011, 243–260).

6 Das *Masnawî* (auch *Mathnawî* oder *Mesnewî*) ist eine besondere Form literarischer Doppelverse, die nicht nur eine poetische Technik darstellt, sondern auch einigen der bedeutendsten mystischen Werke ihren Namen gibt. Diese persische Gedichtform besteht aus einer Abfolge von Reimpaaren, wobei nach jedem Doppelvers ein Reimwechsel möglich ist. Diese flexible Struktur erlaubt es, ausgedehnte Dichtungen zu verfassen, in denen erzählerische Tiefe, philosophische Reflexion und spirituelle Weisheit kunstvoll miteinander verwoben sind.

Esels in Reimprosa erzählt. Erst im 17. und 18. Jahrhundert wurden zwei weitere Mathnawīs für Kinder geschrieben. Das Erste ist *Hayrinâme* bzw. *Hayriyye*⁷, 1701 von dem berühmten Dichter Nâbi (1642–1712) für seinen Sohn Ebulhayr Mehmet geschrieben; das andere ist das Werk *Lutfiye*, das Sümbülzâde Vehbi (1718–1809) im Jahr 1791 für seinen Sohn Lütfullah verfasst hat. Beide Ratschlagwerke (osman. *nasihat-nâme*) enthalten Unterweisungen des Vaters an den Sohn, gut, rechtschaffen, moralisch und tugendhaft zu sein.

Historische Spuren des Erzählens in muslimischen Gesellschaften

Die Kunst des Erzählens war bei den Arabern beliebt und verbreitet. Bereits im neunten Jahrhundert wurden Kenntnisse von Märchen, Geschichten und Erzählungen als Bestandteil der feinen Bildung (*adab*) angesehen (vgl. Walther 2004). Allgemein und am häufigsten wird der arabische Begriff *hikâya* für Erzählung verwendet. Ebenfalls sind die Begriffe *qişsa* (Geschichte), *ḥabar* (Nachricht, Bericht), *ḥurâfa* (Fantasterei, wunderbare Erzählung), *asâtir al-awwalîn* (Fabeln, Legenden der Vorfahren) oder *ḥadîṯ* (Bericht, Überlieferung), *nâdira* (Schwank, spaßige Anekdote, lustige kurze Geschichte) in Verwendung; für Märchen hingegen, die dem deutschen Gebrauch entsprechen, ist die Zusammensetzung *qişsa ḥurâfiya* (wunderbare fantastische Geschichte) in Gebrauch (vgl. Spies 1999, 685–718). Vor- und postprophetisch wurden öffentliche Erzähler als *qaşş* oder *qaşşâş* (Pl. *quşşas*) bezeichnet. Auch in Persien entstand bereits vor der Islamisierung eine epische Vortragskunst, die große Würdigung und Erwähnung in Berichten erfuhr. Bemerkenswert ist, dass es auch eine in allen sozialen Schichten verbreitete weibliche Erzähltradition gab. Weniger auf Plätzen als in einer „Gegenöffentlichkeit“ in geschützten Räumen erzählten Frauen Zuhörerinnen Geschichten (vgl. Merkel 2021, 204).

In den ersten Jahrhunderten des Islam traten Erzähler im arabischen Kulturraum vor allem in den Moscheen auf. Es gibt jedoch nur wenige Berichte über professionelle Erzähler in der Frühphase des Islam im arabischsprachigen Raum, da sie anscheinend nicht als erwähnenswert angesehen wurden (vgl. Merkel 2021, 164). Ihre Erzählungen enthielten anfangs zum Teil religiöse Aussagen aus dem Koran und der Sira, andere bezogen sich unmittelbar auf das Zwischenmenschliche, aber auch Heldengeschichten und Fiktion gehörten irgendwann dazu. Sie verbreiteten erbauliche Geschichten aus der mündlichen Überlieferung, die über

7 Siehe Kaplan (2019).

den Propheten Muḥammad und seine Gefährt:innen im Umlauf waren. Sicherlich auch, um die Gunst der Zuhörenden zu behalten und zu steigern, erfanden sie immer unglaublichere Taten und Ansichten des Propheten und gerieten damit in einen Konflikt mit den Gelehrtenzirkeln. Deren Kritik richtete sich dagegen, dass die Erzählungen sich nicht auf historisch belegte Ereignisse bezogen. Die volkstümlichen Erzähler, *quṣṣas*, die koranische Legenden ausschmückend nacherzählten und religiös-erbauliche Vorträge hielten oder auch die Prophetengeschichten, die viele Märchen- und Erzählstoffe aufwiesen, einbezogen, wurden im Laufe des neunten Jahrhunderts aus den Moscheen vertrieben; auch aus diesem Grund erlangte der *isnād* (Autoritäten- bzw. Überliefererkette) der prophetischen Aussprüche eine enorme Relevanz. Bedenkt man, dass der *isnād* eines Hadith seit dem achten Jahrhundert sowohl in der hocharabischen Literaturlandschaft als auch in der Geschichtsschreibung einen eigenen Platz einnahm, liegt die Vermutung nahe, dass er diese Bedeutung der Vermischung von Faktizität und Fiktion den ausgeschmückten Geschichten der Erzähler verdankte. Der den Hadithen vorangestellte *isnād* sollte einerseits die historische Faktizität der religiösen Erzählung belegen, ein Kriterium, das dem Hadith autoritative Bedeutung und Authentizität verlieh. Andererseits strahlte diese Autorisierung und Glaubwürdigkeit auch auf den Überlieferer als eine religiös gebildete Persönlichkeit ab. Dieser Distinktionsgewinn an religiöser Bedeutung und Charisma sollte nicht den professionellen Erzählern, sondern ausschließlich den Predigern und Gelehrten in den Moscheen zuteilwerden. In diesem Zusammenhang kommt dem *isnād* noch eine andere – dramatische – Bedeutung zu, als das Überlieferte auf den Propheten Muḥammad zurückzuführen oder nur ein Vorspann zu sein. In der Kette der Überlieferer liegt eine über historische Zeiten und Zeugen sich erstreckende Beglaubigungsdynamik. Dieser „erzählende *isnād*“ wirkt wie eine Ouvertüre zum *matn*, die diesem eine genealogische Lebendigkeit und Unmittelbarkeit verleiht.

Nach dem gegen die professionellen Erzähler ergangenen Platzverweis führten diese ihre Tätigkeit überwiegend auf den Straßen und Märkten der großen Städte weiter. Im 16. Jahrhundert kamen im Osmanischen Reich die Kaffeehäuser als Erzählort hinzu. Während in Kaffeehäusern ausschließlich Männer zu einem männlichen Auditorium sprachen, war das Publikum auf den Marktplätzen sowohl geschlechter- als auch generationengemischt. Daneben waren, anfangs nur vereinzelt, weitere Gestalten namens *maddāḥ* (bzw. *meddāḥ*) anzutreffen. Ein *maddāḥ* ist ein Darstellungskünstler, der das Publikum durch Imitationen und verschiedene schauspielerische sowie dramatische Vorführungen erzählend unterhält und zum Nachdenken anregt (vgl. Nutku 1997, 11). Der Begriff *maddāḥ* stammt aus dem Arabischen und bedeutet „loben, preisen“. Diese Bezeichnung verweist auf eine weitere essenzielle Funktion: die des Lobredners, der durch kunstvolle Sprache und poetische Ausdruckskraft Verehrung und Ehrerbietung zum Ausdruck bringt. Im

Osmanischen Reich finden sich die synonymen Bezeichnungen *kissahan* oder *şeh-nâmehan* (vgl. Nutku 2003, 293). Ihre Zahl nahm im 15. Jahrhundert im Iran und im Osmanischen Reich zu. Sie wandten sich auch an die breite Masse und erzählten in Prosa Heldengeschichten, dabei wurden die Zuhörenden durch rhetorische Fragen manchmal wachgerüttelt.

Mit grossem Geschick und Realismus stellt er Szenen und komische Situationen aus dem Volksleben der niederen Stände dar, indem er die Handlung in direkte Rede bringt, die Dialoge durch Mimik und Imitation der Stimme und Sprache wiedergibt und das Leben humorvoll und lebendig kopiert. Jede Person lässt er in ihrem Dialekt und Jargon redend auftreten, so dass die Gestalten ergötzlich vorgeführt werden. (Spies 1982, 411)

Ein *maddāh* hatte immer einen Stock in der Hand und ein Tuch um den Hals oder die Schulter gebunden, um diese Accessoires in dramatischen Szenen als Hilfsmittel zu benutzen. Der Text eines *maddāh* beruhte hauptsächlich auf mündlichen Erzählungen oder er bediente sich schriftlicher Erzählinhalte oder solcher Texte, die extra für professionelle Erzähler geschrieben wurden. Zum Auftakt forderte ein *maddāh* sein Publikum auf, zunächst gemeinsam eine Eulogie (*taşliya*) auf den Propheten Muḥammad zu sprechen, um die Gegenwart des Propheten lebendig werden zu lassen. Während der Darbietung wurde das mehrmals wiederholt, z. B. wenn der Held in Gefahr geriet oder vor einer schweren Prüfung stand (vgl. Merkel 2015, 252). In Erzählungen wurden Inhalte bewusst zurückgehalten oder nur angedeutet, um Neugier zu wecken. Zudem drückte der *maddāh* seine Gefühle, Sorgen und Wünsche aus und ermunterte das Publikum, diese ebenfalls zu äussern (vgl. Başgöz 1970, 391–405).

Die Hauptsaison der professionellen Erzähler war der Ramadan. Reiche Familien engagierten renommierte Erzähler, die jeden Abend vortrugen. Manchmal wurden Geschichten nur gesprochen, manchmal gesungen oder dramatisch inszeniert und weckten damit das Mitgefühl der Zuhörenden, die oft spontan mitlachten oder mitweinten.

Aber nicht nur Geschichtenerzähler, wie die *quşşas* oder *maddāhs* im osmanischen und persischen Raum, sondern auch Derwische bzw. Sufis, z. B. in der Figur des *āşiqs* (Liebender), brachten Erzählungen unter die Menschen und trugen so dazu bei, ein Grundbedürfnis nach Information, Identifikation und Lebenshilfe zu befriedigen. (Kurz-)Geschichten wurden insbesondere von Derwischen erzählt, als exemplarische Verarbeitung von Erfahrungen, die dem Hörenden als Rat dienen.

Geschichten waren mitunter wie ein Element einer „Volkspsychotherapie“, die sich seelischer Konflikte annahm, lange bevor Psychotherapie eine wissenschaft-

liche Disziplin wurde.⁸ Die wohl bekannteste Geschichtensammlung als Lebenshilfe ist das Werk *Tausendundeine Nacht*, dessen Rahmenhandlung von der Heilung eines psychisch kranken Herrschers mithilfe der von Scheherazade erzählten Geschichten berichtet. Wie ersichtlich, konnten Erzählungen vielfältigen Wirkungsbereichen zugeordnet und gezielt für diese genutzt werden: zur Erbauung (im erzieherischen Sinn), als Lebenshilfe (im therapeutischen Sinn) und zur Unterhaltung bzw. zum Amüsement.

Es lässt sich festhalten, dass verschiedene Textsorten und Erzählgattungen für verschiedene Zwecke geschaffen wurden und auf vielfältige Weise verschiedene Funktionen erfüllten. Die Form selbst diente als Mittel, die Funktion des Erzählens zu realisieren (vgl. Ehlich 1998, 144). Darüber hinaus ist festzuhalten, dass das Erzählen einen zentralen Platz im Alltag muslimischer Gesellschaften einnahm und die Funktion einer Kulturtechnik hatte. Nun stellen sich die Fragen: welche Lernräume speziell für Kinder geschaffen wurden, zu welchem Zweck sie dienten und inwieweit das Erzählen als didaktisches Mittel eingesetzt wurde – und wenn ja, mit welchem Ziel.

Kurzer Streifzug durch das letzte Jahrhundert der Osmanen

Wie ein Blick in das letzte Jahrhundert der Osmanen zeigt, kamen bis zur Gründung der türkischen Republik im Jahr 1924 in den als Kindergärten zu bezeichnenden *sıbyan mektep* (osman.) Erzähltexte auf, die im Zusammenhang mit ethischer Bildung standen bzw. dem Fach *Ahlâk Eğitimi* zugeordnet wurden (vgl. Yazıbaşı 2018, 347–363). Kinder konnten ab einem Alter von vier Jahren, vier Monaten und vier Tagen an diesem Unterricht teilnehmen. Diese Schulen, deren Lehrinhalte in den Reformbewegungen der *Tanzimat*-Epoche (Reformphase, 1839–1876) immer wieder variierten, bestanden in der Regel aus einem Raum und waren oft an Moscheen angegliedert. Grundschulen (osman. *ibtida-i mektep*) wurden ab 1881 im Zuge des Modernisierungsprozesses gegründet. Ab 1924 wurden mit der Reform des Bildungssystems (*Tevhid-î Tedrisat Kanunu*) die *sıbyan* und *ibtida-i mektebs* vollständig abgeschafft, an ihrer Stelle wurde die *ana mekteb*, also Grundschule, nach westlichem Vorbild eingeführt (vgl. Tekin 2017, 1593). In diesen *sıbyan mektep* wurden vor allem die arabische Alphabetisierung, Koranlesen mit korrekter Aussprache (*tağ-wîd*), grundlegende Inhalte der Glaubenslehre (*ilm al-ḥāl*), Schönschrift (*husn-u hat*), Grammatik, mathematische Grundkenntnisse, Koransuren, Eulogien, religiöse

⁸ Siehe hierzu Peseschkian (1979).

Lieder, Bittgebete sowie das rituelle Gebet (*şalah*) gelehrt (vgl. Günyol 1997, 655–656). Von einem einheitlichen Lehrplan kann jedoch nicht gesprochen werden. Die Lehrinhalte konnten von *mahalle mektep* (im Sinne einer Kiez-Schule) zu mahalle-mektep, von Lehrkraft zu Lehrkraft, von Stadt zu Stadt variieren; das Koranlesen war jedoch in allen *mektebs* üblich (vgl. Mehmedoğlu 2001, 97). In einem Lehrhandbuch, das einem Methodenhandbuch gleicht und von einem Pädagogen namens Selim Sabit Efendi⁹ um das Jahr 1874 unter dem Titel „*Rehnüma-yi Muallimin*“ („Leitfaden für Lehrer“) verfasst wurde, ist für das zweite Lehrjahr neben der erweiterten Koranleststufe und den grundlegenden Glaubenslehren eine *Ahlâk Risalesi*, also ethische Schrift bzw. Abhandlung, vorgesehen (vgl. Pehlivan Ağırakça 2013, 30). Bis 1924 entstanden immer mehr ethische Abhandlungen für den Unterricht, die die politischen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen ihrer Zeit widerspiegeln. Im Laufe der Zeit haben sich die Wertvorstellungen teilweise im Diskurs und aufgrund der politischen Öffnungen gen Westen verändert. Einige seien hier exemplarisch erwähnt.

Eine der ersten und bekanntesten *Risale* für die *sıbyan mekteb*, die *Risale-i Ahlâk* von Mehmet Sadık Rifat Paşa (1807–1857), datiert auf das Jahr 1846. Zu Beginn des Werkes erklärt Rifat Paşa, dass es sich bei dieser Abhandlung um ein Werk in Form eines väterlichen Rates an die Kinder handelt, und gibt den Zweck des Schreibens und das Zielpublikum an. In seiner Abhandlung gibt er Ratschläge und Empfehlungen zu den menschlichen Eigenschaften, die er kategorisch als Überschrift zunächst definiert und dann beschreibt bzw. erläutert. Als Unterscheidungsmerkmal zwischen Menschen und anderen Lebewesen bestimmt er die Freiheit, sich für das Gute oder das Böse zu entscheiden (vgl. Keskiner 2015, 260). Rifat Paşa ermutigt die Kinder, gute Gewohnheiten und Verhaltensweisen zu kultivieren und schlechte zu zügeln. Der Text ist in einer einfachen Sprache verfasst, Quellenangaben fehlen gänzlich. Das Werk ist knappgehalten, es verzichtet auf ausführliche Erklärungen, weil Rifat Paşa Kürze für kindgerechter hält, wie er selbst in seiner Abhandlung schreibt (vgl. Paşa [1846, 4]).

Ein weiteres für den vorliegenden Zusammenhang aufschlussreiches Buch ist das Werk *Şükûfe-i Sıbyan* von Alipaşazâde Mahmud aus dem Jahr 1890. Es besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil behandelt Themen der Lebenskunde, der zweite ethische Themen und beginnt mit dem Gehorsam gegenüber Gott, dem Propheten und dem Staatsoberhaupt (vgl. Mahmud 1307, 16). Im Ethikteil wird dann anhand von Beispielgeschichten moralisches Verhalten beschrieben. Insgesamt handelt es sich um Erzählungen, die mit einem ethischen Anspruch verbunden sind.

⁹ Selim Sabit Efendi (1829–1911) war ein moderner Pädagoge, der eine wichtige Rolle bei der Entstehung der modernen Bildung im Osmanischen Reich spielte.

Die zweite osmanische Verfassungsperiode (*II. Meşrutiyet Dönemi*) (1908–1918) war eine Phase des politischen Umbruchs und lebhafter geistiger Strömungen. Es war zugleich eine Zeit militärischer, wirtschaftlicher, pädagogischer und sozialer Reformen und die wichtigste Phase in der türkischen Bildungsgeschichte. In dieser Zeit wurden viele neue Schulen eröffnet und alte Schulen grundlegend reformiert. Dem Fremdsprachenunterricht wurde in der Sekundarstufe ein hoher Stellenwert beigemessen, wobei das Französische eine besondere Rolle spielte. Die in dieser Zeit verfassten ethischen Abhandlungen unterschieden sich inhaltlich von denen früherer Perioden. Moralische Vorstellungen wurden nun weniger religiös, sondern stärker vernunftmäßig begründet. In diesem Zusammenhang seien exemplarisch zwei ethische Abhandlungen von Ahmet Cevad Paşa (1851–1900) genannt, der ein Staatsmann und Autor einer Reihe von Werken u. a. zur osmanischen Militärgeschichte und -ausbildung war. Die Titel der Werke lauten *Mektepte Malûmât-ı Ahlâkiyye ve Medeniyye Dersleri* (Unterrichtslektionen über Moral und Zivilisation in der Schule) sowie *Musâhabât-ı Ahlâkiye* (Unterhaltungen über Charakter und Ethik). Vor dem Hintergrund der vielschichtigen Umwälzungen im Reich fordert auch Cevad Paşa in seinen ethischen Abhandlungen die Grundschüler:innen auf, zu arbeiten und etwas zu produzieren. Arbeit und Produktion zur Gewohnheit zu machen, damit der/die Einzelne und die Gesellschaft friedlich leben können, sei eine Verpflichtung für jeden jungen Menschen (vgl. Cevad 1334, 42). Diese ethische Abhandlung verbindet ethisch wünschenswerte Eigenschaften und identifiziert ein tugendhaftes Leben mit der Verantwortung, ein tüchtiger Bürger zu sein. Cevad Paşa nennt Eigenschaften, die als Tugenden bezeichnet werden können, und erläutert sie im Rahmen einer Erzählung, z. B. Fleiß, Geduld, Mut, Hilfsbereitschaft, Genügsamkeit oder Respekt vor Älteren. Der Respekt vor Älteren ist einer der Grundwerte der türkisch-muslimischen Kultur. Das Prinzip, allen Menschen gegenüber respektvoll zu sein, ist in vielen ethischen Abhandlungen zu finden (vgl. Yazıbaşı 2018, 357).

Diese Beispiele zeigen, dass Erzählungen als literarische Texte in der letzten Epoche des Osmanischen Reiches als zentrale Bildungsmedien in den Grundschulen eingesetzt wurden. Dabei stand weniger die Erzählung als Unterrichtsmethode zur Förderung ethischer Urteilsfähigkeit im Vordergrund, sondern vielmehr die Erziehung zu guten, tugendhaften Bürger:innen, die sich an den zeitgenössischen Werten orientierte.

Einen ähnlichen Titel und eine ähnliche Programmatik hatte das um 1909 als Lesebuch konzipierte *On Temmuz: Malûmat-ı Medeniyye ve Tatbikat-ı Ahlâkiyye Vesâireye Dâir Kiraat Kitabı* (10. Juli: Lesebuch über Wissenswertes zu gesellschaftlichen, praktischen und weiteren Charaktereigenschaften) des Pädagogen Mehmed Ali Nâzimâ (1861–1935). Das Buch hat kein Vorwort und beginnt unvermittelt mit den gesammelten Lesetexten, die schon zu seiner Zeit bekannte Er-

zählungen waren und heute noch in der modernen Türkei verbreitet sind, z. B. die Fabel von der Grille und der Ameise in der Version von Jean de la Fontaine (1621–1695) oder von dem Fuchs und dem Raben in der Version von ‘Abdallāh Ibn-al-Muqaffa’ (gest. um 756), einem *adīb*, der vor allem für seine Übersetzung von *Kalila und Dimna* aus dem Mittelpersischen ins Arabische bekannt ist.¹⁰

Ein weiteres für den vorliegenden Zusammenhang interessantes Werk ist das Buch *Mesîre-i Etfâl*¹¹ von Halîl Edîb Bey (1863–1912), das 1885/1886 erschien. Das speziell für Kinder zusammengestellte Buch enthält aus dem Französischen übersetzte didaktische Stoffe wie Briefe, Artikel, Verse, Geschichten und viele andere kurze Texte. Am Ende seiner Übersetzungen nimmt der Autor unter dem Titel *Müteala* (Anmerkung) einige Bewertungen vor und gibt Hinweise, welche Lektionen gelernt werden sollen. Halîl Edîb Bey, der Übersetzungen der Werke von Schriftstellern wie François Fénelon (1651–1715), La Fontaine, Voltaire (1694–1778) und anderer französischer Namen verfasst hat, möchte mit diesem Werk den Kindern Schamgefühl, Zielstrebigkeit, Genügsamkeit, Güte und Freundschaft vermitteln. Es liegt nahe, dass dieses Lesebuch im Klassenverband gemeinsam gelesen wurde. Ob die Lehrkraft daraus erzählte, bleibt hingegen ungewiss.

Traditionelles Erzählgut für die Schule?

Obwohl die klassisch-arabische und die persische Erzählliteratur wichtige Quellen kulturellen Wissens darstellen und ein zentraler Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses der Muslim:innen sind, stehen die literaturwissenschaftliche Erforschung und die Erschließung von Erzähltexten für Kinder mit pädagogischer sowie religionspädagogischer Ausrichtung noch in den Anfängen. Es wäre naiv zu denken, dass *Kalila und Dimna* für heutige Grundschul Kinder in Deutschland geeignet sind, bevor sie in eine kindgerechte, diversitätssensible und didaktisch angemessene sprachliche Form gebracht worden sind.¹² Die beiden Figuren aus dem Hauptteil des Erzählwerkes sind zwei Schakale, die die Lesenden hauptsächlich durch die

¹⁰ Siehe hierzu Alsdorf (1952).

¹¹ *Mesîre* (osman.) ist ursprünglich ein arabischer Begriff (*sayr*) und hat folgende Bedeutungen: Ort zum Beobachten, Ort zum Bereisen, Ort zum Flanieren.

¹² Im sechsten Jahrhundert übersetzte ein persischer Arzt die auf Sanskrit verfassten Texte ins Persische und reichernte sie mit neuen Inhalten an, die dann später al-Muqaffa’ gänzlich ins Arabische übersetzte und die uns bis zum 19. Jahrhundert in dieser Form erhalten blieben. Die Erzählungen basieren auf der Dichtung des Panchatantra, einer Geschichtensammlung, mit deren Hilfe Prinzen am Hof lernen sollten, wie sich ein guter Herrscher zu verhalten habe, siehe Stiller (2023).

Fabelsammlung begleiten. Das Werk gilt als Fürstenspiegel, obwohl es sich nicht nur belehrend an Prinzen richtete, sondern auch von der gehobenen Elite als wichtige Literatur angesehen und gelesen wurde. Es ist heute in vielen Ländern ein selbstverständlicher Bestandteil des literarischen Repertoires. Zugleich gehörte es ebenfalls zum Repertoire der städtischen Berufserzähler und konnte von der breiten Masse rezipiert werden (vgl. Irwin 2004, 84, 102, 144). Das bedeutet, dass Geschichten, die in einem spezifischen Kontext mit konkreter Zielsetzung entstanden und damit auf narrative Weise die Themen ihrer Zeit und Kultur repräsentierten, unter anderen kulturellen Bedingungen mit anderem Inhalt und anderen Schwerpunkten versehen wurden. Dies ermöglicht auch heutigen Erzähler:innen eine gewisse Flexibilität darin, wie sie die symbolische Sprache und die Redewendungen der überlieferten Erzählweise in eine zeitgemäße Sprache übertragen.

Ein aktuelles Desiderat der Islamischen Religionspädagogik besteht insbesondere in der gezielten Auswahl narrativer Texte, die sowohl für religiöse Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter geeignet sind als auch mit dem Curriculum übereinstimmen. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung religiöser Inhalte, sondern auch darum, muslimischen Kindern und Jugendlichen altersgerechte Deutungsangebote bereitzustellen, die ihnen helfen, ihre Lebenswirklichkeit zu reflektieren, Herausforderungen zu bewältigen und ihre Vorstellungen zu gestalten.

Der Blick in einige osmanische Lesebücher hat deutlich gemacht, dass sie stark von politischen Umbrüchen, gesellschaftlichen Verhältnissen, sozialen Bedürfnissen, Bildungsreformen und religiösen Ansprüchen geprägt waren. Wir verfügen über viele Erzähltexte aus der traditionellen Bildungsliteratur, die ein ethisches Bildungspotenzial enthalten. Um die Erzählungen zu verstehen und zu interpretieren, um darüber nachzudenken, wie und ob sie für den gegenwärtigen IRU eine Rolle spielen können, bedarf es einer Analyse ihrer Struktur, ihres Inhalts und ihrer Bedeutung. Denn es steht eine breite Erzählliteratur zur Verfügung – Erzählungen von und über die humoristische Figur Nasreddin Hoca, Meisterwerke wie das *Mathnawi* von Rumī (1207–1273), Kurzgeschichten oder Fabeln, Erzählungen von und über Gottesfreunde und -freundinnen (*awliya*). Aber auch der Koran, die breite Hadithliteratur sowie die *aḥbār*-Literatur sind als Erzählliteratur Ressourcen, die sich prinzipiell eignen.

Potenzial des „Erzählens“ als Lehrform in der Gegenwart

Ich möchte nun auf das Potenzial der narrativen Vermittlung von religiösen Lehrinhalten im IRU eingehen. Denn dieser Ansatz zielt nicht primär darauf ab, religiöses Fachwissen oder handlungsrelevantes Wissen durch Geschichten bzw. Erzählungen zu vermitteln. Das Erzählen als fachdidaktische Methode steht nicht im Dienste der bloßen Wissensweitergabe – diese erfolgt ohnehin, wenn beispielsweise Prophetengeschichten im Unterricht behandelt werden. Im Mittelpunkt stehen vielmehr die Förderung ethischer Urteilsfähigkeit, die Schulung des Zuhörens sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Denn in der gegenwärtigen Schulpraxis und den Curricula steht die Vermittlung von Fachwissen durch Erklären im Vordergrund. Der entscheidende Unterschied zwischen Erklären und Erzählen ist m. E. die Dimension der Emotionalität. Während es beim Erklären um die Vermittlung von Informationen, Zusammenhängen und Sachverhalten geht, fördern erzählte Geschichten durch die Bildhaftigkeit der Sprache, durch einen Spannungsbogen und persönliche Erlebnisse die Imaginationsfähigkeit der Zuhörenden und wecken bei ihnen Gefühle. Beim Erzählen spielen die emotionale Resonanz und die erlebte Handlung eine größere Rolle. Was Kinder und auch Erwachsene nach neurobiologischen Erkenntnissen bewegt, sind nicht Daten, Fakten, Theorien oder abstrakte Regeln, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen und ihre Charaktere (vgl. Spitzer 2002, 453). Erzählungen sind mit ihrer emotionalen Eindringlichkeit grundsätzlich dazu geeignet, die Aufmerksamkeit und Betroffenheit der Zuhörenden unmittelbar zu wecken. In dieser Ergriffenheit können sie als Emotionsauslöser wirken, indem sie die ethische Wahrnehmungsfähigkeit schärfen und fremde Perspektiven eröffnen. Da Erzählungen eine so starke Wirkung auf Kinder haben und sie sogar für ihr Leben prägen können, ist die Auswahl des Erzählstoffes von entscheidender Bedeutung.

Vor allem Erzählungen, die überwiegend Werte und eine ethische Grundhaltung vermitteln, haben das Potenzial für eine intensive Auseinandersetzung und Reflexion. Denn insbesondere (religiös-)ethische Erzähltexte sind Lernmodelle, in denen sich die spezifische Moral und Kultur einer Gemeinschaft spiegeln und an denen sie reflektiert werden können (vgl. Işık 2022, 135). Kulturen verfügen über ein Repertoire an Erzählmustern, mit denen sie sich selbst beschreiben, Bedeutungen vorgeben und Konflikte beispielhaft lösen. Durch die Einbettung dieser Inhalte in Erzählstrukturen erhalten die Lernenden einen Einblick in einen historischen und kulturellen Kontext und stellen andererseits eine Verbindung mit einer Tradition gelebter Religiosität her. Dies kann zunächst ein Traditionsbewusstsein schaffen und Heranwachsenden helfen, sich in einer reichen Überlieferungstradition auf-

gehoben zu fühlen. Erzählte Geschichten verlieren aber, wenn sie exemplarisch wirken, trotz ihrer Zeit- und Kulturgebundenheit nichts an Aktualität für die Lernenden, die ihre eigenen Fragen und Probleme darin wiedererkennen können. Erzählungen fungieren in diesem Sinne als primär strukturierendes Schema, mit dem Menschen ihr Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur physischen Umwelt organisieren und sinnhaft deuten. Die Beschäftigung mit einer Erzählung wird so zu einer dialogischen Interaktion mit dem Text, der den Kindern und Jugendlichen eine Projektionsfläche für ihre Werte, Überzeugungen, Verhaltensweisen und Motive bietet und ihnen hilft, sich selbst besser zu verstehen. Weder ein moralischer Appell noch die Vermittlung spezifischer Werte stehen daher im Fokus, sondern vielmehr die Förderung einer Haltung, die Werturteile in einen konkreten lebensweltlichen Zusammenhang stellt und reflektiert. Der Schulkontext selbst mit seinem typischen konfliktbeladenen Schulalltag eignet sich sehr gut, Reflexionen über eigene Haltungen und persönliche Eigenschaften in Gang zu setzen – sofern sie von geschulten Lehrkräften entsprechend initiiert werden.

Entscheidet sich die Lehrkraft für eine Geschichte, z. B. *Die Freundschaft zwischen dem Bären und dem Jäger* aus dem *Mathnawī* von Rumī, weil sie Freundschaft thematisieren will, so wird die Geschichte auf Deutsch mit klaren, verständlichen, lebendigen und anschaulichen Worten erzählt. Dies ermöglicht sowohl eine kognitive als auch emotionale Auseinandersetzung. So kann die Erzählung zum Schauplatz eigener Gefühle wie Angst, Freude, Wut, Neid oder Zuneigung werden. Emotionen haben einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung und prägen kognitive Denk- sowie Entscheidungsprozesse. Dadurch kommt ihnen eine besondere Bedeutung als Medium der ethischen Urteilsbildung zu (vgl. Işık 2022, 97).

Erzählungen aus dem Leben von Muslim:innen, von ihren Motiven und Entscheidungen können beispielhaft wirken und Schüler:innen in der Subjektwerdung, ihrem Autonomiestreben und ihrer (religiösen) Identitätsbildung fördern. Die Einfühlung in eine Erzählung kann so in eine ethische Praxis überführt werden. Dies setzt einen teilnehmenden Blick auf die handelnden Figuren, ihre Motive, Haltungen, Konflikte und Emotionen voraus, die in der Regel den Spannungsbogen einer Erzählung ausmachen. Erst ein teilnehmendes Verständnis der erzählten Situation kann zu einer adäquaten Reflexion führen. Durch diese Identifikation des Hineinversetzens in die geschilderte Situation oder „in der Imagination in die erzählte Situation“ (Fischer 2007, 237) kann der nächste Schritt zum Perspektivwechsel und dann zur individuellen Reflexion erfolgen.

Eine weitere Funktion religiöser Vorbildtexte besteht darin, den Lernenden neue Welt- und Deutungszugänge zu eröffnen und den Weg für eine persönliche Beziehung zu Gott und zum Glauben zu ebnet. Die anschauliche Sprache des Erzählens bietet Bilder religiöser Erlebnisse, an denen sich die Hörenden reiben oder mit denen sie sich identifizieren können. Erzählungen können so zur Veränderung

von Einstellungen führen. Für die Entwicklung einer religiösen Identität sind daher vor allem solche Erzähltexte geeignet, die den Rezipient:innen einen Spielraum eröffnen, sich ihr Leben als Fortsetzung des Narrativs vorzustellen, sie selbst aufzuschreiben oder zu erzählen (vgl. Davidsen 2014). Denn Erzählungen laden die Hörenden in eine gewisse Spannung von Identifikation und Abgrenzung von diesen je individuellen Erfahrungen ein. Dadurch werden sie Teil der historischen Erinnerung und können als Positivfolie für die kritische Selbstreflexion identitäts- sowie charakterbildende Bedeutung für die Hörenden gewinnen. Verschiedene Erzählformen haben zudem eigene genrespezifische Merkmale, die auf unterhaltsame und leicht verständliche Weise Kindern Lernprozesse ermöglichen. In Fabeln z. B. repräsentieren Tiere menschliche und tierische Eigenschaften, die von jedem/jeder Autor:in unterschiedlich zugeschrieben werden (vgl. Kümmerling-Meibauer 2004, 588). Sie verkörpern bestimmte menschliche Typen, Verhaltensweisen oder Haltungen. Da auch Fabeln wie andere Textgenres unterschiedliche Funktionen haben können, ist vor diesem Hintergrund bei der Auswahl von Geschichten darauf zu achten, welche Auswahl mit welcher Zielsetzung im Unterricht getroffen wird.

Von der Tradition zu aktuellen Schlüsselkompetenzen

Im Folgenden möchte ich drei Kernkompetenzen hervorheben, die durch den dargestellten narrativen Lehransatz erworben werden können.¹³

Wiederbelebung der Kultur des Zuhörens

In den vergangenen Jahrzehnten haben sich die Freizeitaktivitäten der Kinder verändert. Sie verbringen heute mehr Zeit mit Bildschirmmedien wie Fernsehen, Videospielen, sozialen Medien oder auch Malen und Puzzlespielen auf dem Display. Das bewusste (Zu-)Hören von Geschichten, Musik oder Hörbüchern tritt dabei oft in den Hintergrund. Zwar gibt es keine Studien darüber, wie viel in Familien *erzählt* wird, aber die *Stiftung Lesen*, die *Deutsche Bahn Stiftung* und *Die Zeit* erheben seit 2007 gemeinsam verlässliche Daten zum *Vorlesen* in Deutschland. Laut dem Vorlesemonitor aus dem Jahr 2023, für den 833 Familien befragt wurden, wird Kindern im Alter von einem bis acht Jahren zu 36,5 % selten oder nie vorgelesen. 39,7 % wird mehrmals pro Woche vorgelesen, 23,7 % einmal oder mehrmals pro Tag (Die Zeit et

¹³ In meinem Aufsatz „Erzählen‘ als eine wichtige Kulturtechnik ästhetisch-ethischer Bildung im Islam“ (Işık 2024) sind die hier angerissenen Punkte ausführlich nachzulesen.

al. 2023). Die Vorlesepraxis hängt davon ab, ob Eltern oder andere Bezugspersonen das aktive Zuhören zunächst in der Familie fördern bzw. initiieren, damit es überhaupt kultiviert werden kann. Nicht nur die frühkindliche Musikerziehung und später der Musikunterricht in der Schule, sondern auch die Belebung des Erzählens zu Hause oder der Besuch von Erzähltheatern, Bücherkinos und anderen kulturellen Aktivitäten können dazu beitragen, bei Grundschulkindern die Freude an der auditiven Wahrnehmung wieder zu stärken. Dem Zuhören ist ein Eigenwert zuzusprechen im Sinne einer Schlüsselkompetenz, sich auf das Gehörte einzulassen, es sinnlich aufzunehmen und dabei die erforderliche Konzentration aufrechtzuerhalten. Geschichten aufmerksam zuzuhören kann auch das Verständnis für die Welt um die Kinder herum vertiefen. Forschungsergebnisse zeigen, dass das (aktive) Zuhören von Erzählungen die Aufmerksamkeitsspanne und die Konzentrationsfähigkeit von Kindern verbessern kann.¹⁴

Zudem löst Zuhören einen Imaginationsprozess aus, es regt die Fantasie, das kreative Denken und die kognitive Entwicklung der Kinder an. Dabei spielt die Zeitebene des Erzählens eine wichtige Rolle, vor allem wenn es darum geht, eine bestimmte Stimmung und Atmosphäre zu erzeugen. Das Präteritum ist die Zeitform fiktionaler Erzählungen. Das Präsens hingegen erweckt den Eindruck einer Unmittelbarkeit und Tatsächlichkeit, was didaktisch nicht gewünscht ist, weil es das freie Schweifen der Fantasie und der Assoziationen hemmt.

Eine spannende Erzählung muss bestimmte formale Bedingungen erfüllen sowie mit Gestaltungs- und Ausdrucksmitteln wie Stimmführung, Mimik und Lautmalerei arbeiten, damit sie Kinder erreicht und ihnen das Zuhören erleichtert. Ergänzend kann es hilfreich sein, die Kinder durch eine unterstützende Übung, z. B. eine Ohrenmassage vor dem Erzählereignis¹⁵, symbolisch darauf vorzubereiten, sich aufmerksam und bewusst auf das Erzählte einzulassen.

Perspektiven einnehmen und wechseln

Perspektivwechsel als Kompetenz bedeutet, die eigene Sichtweise um die einer/eines anderen zu erweitern. Perspektivübernahme besteht – auch beim Verstehen narrativer Texte – vor allem darin, sich in eine andere Person hineinzusetzen; dabei geht es weniger um Einfühlung als um das Verstehen der Gedanken, Gefühle

¹⁴ Siehe hierzu Horowitz-Kraus und Hutton (2015, 648–656).

¹⁵ Die Ohren-Massage ist eine sinnlich-haptische Übung aus der Kinesiologie. Zeigefinger und Daumen werden zunächst an die beiden Ohrläppchen geführt und diese werden sanft durchgeknetet, dann geht es das ganze Ohrläppchen nach oben und wieder hinunter. Das wird ein paar Mal wiederholt.

und Motive der Protagonist:innen, wobei die Zuhörenden die Position von virtuell teilnehmenden Beobachtenden nicht verlassen. Auf diese Weise erkennen Kinder nicht nur, dass andere Menschen unterschiedliche Wahrnehmungen und Erfahrungen haben können, sondern auch, dass ein und dasselbe aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. Durch den Standpunktwechsel kann ihr Urteilsvermögen geschärft, eine Sensibilität für soziale und kulturelle Differenzen geschaffen und langfristig eine, wenn nicht respektvolle, so doch tolerante Haltung aufgebaut werden.

Reflektieren und Urteilen

Abschließend soll ein Aspekt hervorgehoben werden, der bereits gestreift wurde. In der Auseinandersetzung mit den Erzählungen können sich die Schüler:innen eine eigene Meinung bilden und kritisch über religiöse Fragen reflektieren, indem sie religiöse Überzeugungen und Praktiken analysieren, bewerten und schließlich einen eigenen Standpunkt und eine eigene Haltung entwickeln. Das erfordert die Fähigkeit zur Verallgemeinerung, d. h. zur Abstraktion von den in der Erzählhandlung vorkommenden Werten und Motiven, und zu ihrer Übertragung auf andere Kontexte. Damit Kinder dabei die Orientierung nicht verlieren und eine eigene Position finden und formulieren können, müssen sie zu Argumenten und begründeten Urteilen über eigene und fremde Überzeugungen gelangen, sie prüfen und gegebenenfalls relativieren können. Im IRU ist dann die Orientierung an dem, was Gott und der Prophet Muḥammad als ethisch erstrebenswert und moralisch gut benannt haben, eine wesentliche Hilfe, sofern diese Perspektiven auch eingebracht und zur Diskussion gestellt werden.

Ausblick

Im IRU sollte verstärkt ein narrativer Ansatz einbezogen werden, weil Erzählungen eine hervorragende Möglichkeit bieten, komplexe religiöse Konzepte und moralische Vorstellungen zu reflektieren. Durch die Verwendung von Erzählungen können Schüler:innen eine tiefere emotionale Verbindung zu den Inhalten herstellen und diese besser verstehen. Erzählungen bieten eine ausgezeichnete Grundlage, um traditionell gewachsene Wertvorstellungen zu reflektieren, sie mit der eigenen Lebenswelt in Beziehung zu setzen und gegebenenfalls daraus konkrete Handlungsimpulse abzuleiten. Darüber hinaus fördert das Erzählen von Geschichten die Entwicklung von Perspektivwechseln, kritischem Denken und ethischem Bewusstsein bei den Lernenden. Die narrative Methode ermöglicht es auch, verschiedene

Perspektiven und Interpretationen zu diskutieren, was zu einem besseren Verständnis religiöser Themen führt. Damit kann die Integration von Erzählungen in den Religionsunterricht dazu beitragen, dass die Schüler:innen nicht nur Wissen über Religion(en) erlangen, sondern auch ihre persönliche Entwicklung und ihre Wertvorstellungen daran ausrichten. Dazu dienen ansprechende, lebendige und interaktive Erzählungen, die zudem schüler- und bedürfnisorientiert sind.

Erzählen bzw. die narrative Vermittlung von Inhalten war schon immer ein fester Bestandteil religiöser Sozialisation und sollte es weiterhin bleiben, nicht nur im IRU, sondern auch wieder in (muslimischen) Familien.

Literaturverzeichnis

- Alsdorf, Ludwig (Hg.). *Panschatantra. Fünf Bücher altindischer Staatsweisheit und Lebenskunst in Fabeln und Sprüchen*. München: Müller & Kiepenheuer, 1952.
- Başgöz, İlhan. „Turkish Story Telling Tradition in Azerbaijan Iran“. *The Journal of American Folklore* 83.330 (1970): 391 – 405.
- Behr, Harry Harun. „Islamischer Religionsunterricht in der Kollegstufe“. *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe*. Hg. Harry H. Behr, Werner Haußmann und Frank van der Velden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013. 17 – 41.
- Benjamin, Walter. „Der Erzähler“. *Illuminationen*. Hg. Walter Benjamin. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1982.
- Bromley, Matt. *The stories we tell: How to use story and storytelling to improve teaching and school leadership*. New York: Routledge, 2025.
- Cevad, Ahmet. *Musâhabât-ı Ahlâkiye, Sihhiye, Medeniye, Vatanîye ve İnsaniye*. İstanbul: Yayinevi, 1334.
- Daidsen, Markus A. *The Spiritual Tolkien Milieu: A Study of Fiction-based Religion*. Leiden University, 2014.
- Die Zeit, Stiftung Lesen und Deutsche Bahn Stiftung (Hg.). *Vorlesen gestaltet Welten – heute und morgen. Vorlesemonitor 2023. Repräsentative Befragung von Eltern mit Kindern zwischen einem und acht Jahren. 11. Oktober 2023*. https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/PM/2023/Vorlesemonitor2023_final.pdf (12. Januar 2024).
- Ehlich, Konrad. „Alltägliches Erzählen“. *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott: Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Hg. Willy Sanders und Klaus Wegenast. Stuttgart: Kohlhammer, 1998. 128 – 150.
- Fischer, Johannes. „Vier Ebenen der Narrativität. Die Bedeutung der Erzählung in theologisch-ethischer Perspektive“. *Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen*. Hg. Karen Joisten. Berlin: Akademie, 2007. 235 – 252.
- Frenzel, Karolina, Michael Müller und Hermann Sottong. *Storytelling. Das Praxisbuch*. München: Franz Vahlen, 2006.
- Goding, Anne. *Storytelling: Reflecting on Oral Narratives and Cultures*. California: Cognella Academic Publishing, 2012.
- Günyol, Vedad. „Mektep“. *İslam Ansiklopedisi 7* (Eskişehir 1997). 655 – 656.

- Hashim, Rosnani. „Intellectualism in higher Islamic traditional studies: Implications for the curriculum“. *The American Journal of Islamic Social Sciences* 24.3 (2007): 92 – 115.
- Horowitz-Kraus, Tzipi und John S. Hutton. „From emergent literacy to reading: How learning to read changes a child’s brain“. *Acta Paediatrica* 104 (2015): 648 – 656.
- Irwin, Robert. *Die Welt von Tausendundeine Nacht*. Frankfurt a. M., Leipzig: Insel, 2004.
- Isik, Tuba und Naciye Kamcili-Yildiz. *Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium*. Paderborn: Brill Schöningh, 2023.
- Işık, Tuba. *Die Kultivierung des Selbst: Die Bedeutung des Charakters für die Bildung im Horizont von Tugendethik*. Baden-Baden: Karl Alber, 2022.
- Işık, Tuba. „Erzählen‘ als eine wichtige Kulturtechnik ästhetisch-ethischer Bildung im Islam“. *Handbuch für islamische Religionspädagogik*. Hg. Hakan Aydin. Köln: plural publications, 2024. 207 – 215.
- Işık-Yiğit, Tuba und Muna Tatari. „Kindheitskonzepte in islamischer Perspektive. Ein Streifzug“. *Religionssensible Schulkultur*. Hg. Gudrun Guttenberger und Harald Schroeter-Wittke. Jena: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. 243 – 260.
- Joisten, Karen. „Möglichkeiten und Grenzen einer narrativen Ethik. Grundlagen, Grundpositionen, Anwendungen“. *Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen*. Hg. Karen Joisten. (= DZPh, Sonderband 17.) Berlin: Akademie, 2007. 9 – 21.
- Kaplan, Mahmut. *Nâbi: Hayriyye*. Ankara: Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, 2019.
- Keskiner, Emine. „M. Sadık Rifat Paşa’nın Risale-İ Âhlak ve Zeyl-i Risale-i Âhlak Eserleri Üzerine Bir İnceleme“. *Son Dönem Osmanlı Ahlak Terbiyecileri ve Âhlak Terbiyesi*. Hg. Faruk Bayraktar. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2015. 257 – 268.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina. *Klassiker der Kinder und Jugendliteratur. Ein internationales Lexikon, Bd. 1: A–K*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2004.
- Mahmud, Alipaşazâde. *Şükûfe-i Sıbyan*. İstanbul: Yayınevi, 1307.
- Martínez, Matías. „Vorwort“. *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hg. Matías Martínez. Stuttgart: Metzler, 2017. 259 – 262.
- Mauz, Andreas. „Theologie“. *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hg. Matías Martínez. Stuttgart: Metzler, 2017. 187 – 195.
- Mehmedoğlu, Yurdagül. *Tanzimat Sonrası Okullarda Din Eğitimi (1838 – 1920)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2001.
- Mendl, Hans. *Religionsdidaktik Kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*. München: Kösel, 42015.
- Merkel, Johannes. *Hören. Sehen. Staunen. Kulturgeschichten des mündlichen Erzählens*. Hildesheim: Georg Olms, 2015.
- Merkel, Johannes. *Sieh, Damit Wir Sehen! Eine Geschichte des Geschichtenerzählens*. Berlin: Der Erzählverlag, 2021.
- Moin, S M A. *Storytelling in marketing and brand communications*. New York: Routledge, 2024.
- Nutku, Özdemir. *Meddahlık ve Meddah Hikayeleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1997.
- Nutku, Özdemir. „Meddah“. *TDV* 28 (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 2003). 293 – 294.
- Özbal, Nurcan und İsmail Aydoğan. „Eğitimde Estetiğin gerekliliği ve oluşumu üzerine bir inceleme“. *DergiPark Akademik* 7.2 (2017): 249 – 260.
- Pehlivan Ağırakça, Gülsüm. *Mekteplerde Ahlak, Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2013.
- Peseschkian, Nossrat. *Der Kaufmann und der Papagei: Orientalische Geschichten in der Positiven Psychotherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1979.
- Puckett, Kent. *Narrative Theory: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

- Rifat Paşa, Mehmed Sadık. *Risâle-i ahlâk*. İstanbul: Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane Litografya Destgâhı, 1846.
- Spies, Otto. „Die türkische Volksliteratur“. *Handbuch der Orientalistik. Der Nahe und der Mittlere Osten, Altaistik. Erster Abschnitt: Turkologie* 5 (Leiden: Brill, 1982). 383–417.
- Spies, Otto. „Arabisch-islamische Erzählstoffe“. *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*. Hg. Kurt Ranke. Berlin: De Gruyter, 1999. 685–718.
- Spitzer, Manfred. *Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2002.
- Stiller, Anne. „Zwei Schakale reisen um die Welt. Forschende untersuchen die transkulturelle Geschichte uralter arabischer Fabeln über einen Zeitraum von zehn Jahren“ (04.07.2023). <https://www.fu-berlin.de/campusleben/forschen/2023/230707-tsp-kalila-und-dimna/index.html>. Website der HU Berlin (3. Februar 2024).
- Tekin, İshak. „1876–1923 Yılları Arasında Çocuk Eğitimi Konusunda Yazılmış Kitapların İncelenmesi“. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6.3 (2017): 1589–1623.
- Walther, Wiebke. *Kleine Geschichte der arabischen Literatur. Von der vorislamischen Zeit bis zur Gegenwart*. München: Beck, 2004.
- Yazıbaşı, Muhammed Ali. „Son dönem Osmanlı Ahlâk Risalelerinde öne çıkan değerler (1908–1918)“. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6.10 (2018): 347–363.

Naciye Kamcili-Yildiz und Marion Keuchen

„Ich mache mir die Welt, wie sie mir gefällt.“ Jona und Yūnus in Kinderbibel, Kinderkoran und interreligiösen Lesebüchern

Hinführung

Im interreligiösen Lernen gibt es seit Langem das Phänomen, dass in didaktischen Werken thematisch ähnliche Bibel- und Koranstellen miteinander verglichen werden.¹ Neu ist jedoch, dass biblische und koranische Geschichten nebeneinander erzählt werden.² Dadurch soll die jeweils eigene wie auch die andere Religion besser verstanden werden (vgl. Augst et al. 2023, 6). Diese Nacherzählungen, die von interreligiösen Autor:innen-Teams verfasst sind, richten sich vor allem an Kinder im Primar- und Unterstufenbereich. Im Christentum knüpfen diese interreligiösen (Vor-)Lesebücher an die mehr als fünfhundertjährige Tradition christlicher Kinderbibeln an.³ In den Herkunftsländern der in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslime hingegen existiert die Literaturgattung „Kinderkoran“ bzw. „Koran für Kinder“ nicht und die Nacherzählungen knüpfen eher an die Tradition der Prophetengeschichten an, in denen das Leben der im Koran genannten Propheten als zusammenhängende Geschichte nacherzählt wird.⁴ Beim Nacherzählen biblischer Geschichten für Kinder (und alle weiteren Personen im Haus und in der Gemeinschaft) bringen die Autor:innen ihre eigenen Lebenskontexte und religiösen, theologischen und pädagogischen Überzeugungen in die Nacherzählungen ein

1 Exemplarisch sei hier die Publikation *Von Adam bis Muhammad. Bibel und Koran im Vergleich* von Wimmer und Leimgruber (2007) genannt.

2 Siehe etwa die Lesebücher *Was Bibel und Koran erzählen* von Augst et al. (2023) und *40 Geschichten aus dem Koran. Ein Lesebuch für Kinder, Jugendliche und Erwachsene* von Krausen et al. (2022). Im zweiten Werk werden nur die Geschichten aus dem Koran nacherzählt, auf biblische und andere Parallelen wird verwiesen. Als drittes Beispiel sei an dieser Stelle das für die Gestaltung interreligiöser Begegnungen (Christentum und Islam) in Kindertagesstätten und Schulen konzipierte Praxisbuch *Aufeinander zugehen – gemeinsam Schätze teilen* von Aderras et al. (2018) genannt.

3 Reents und Melchior (2011) haben ein einschlägiges Überblickswerk vorgelegt.

4 Siehe das Buch-Set mit *Prophetengeschichten für Kinder* von Öze (2019). Darin werden die Geschichten von Adem/Adam, Nuh/Noah, Ibrahim/Abraham, Yusuf/Josef, Eyyup/Hiob, Musa/Moses, Dawud/David, Suleyman/Salomo, Yunus/Jona und Isa/Jesus erzählt.

und verfolgen mit ihren Werken eine jeweils spezifische didaktische und religiöse Intention. Die Nacherzählungen sind zwischen den Polen *Text-* und *Kindgemäßheit* anzusiedeln (vgl. Fricke 2015). Es gilt die Prämisse: So textgemäß wie möglich, so kindgemäß wie nötig. Als dritte Dimension wird im 21. Jahrhundert die heterogenitätssensible Perspektive bei der Produktion von Kinderbibeln immer relevanter (vgl. Keuchen 2022, 1–18). Es geraten z. B. auch Kinder anderer Religionen als Lesende/Hörende von Kinderbibeln in den Blick, daneben konfessionslose Kinder sowie Kinder mit fehlender religiöser Sozialisation.

Auch die Kinderkorane tragen spezifische Perspektiven in das Werk ein. So ist es Hamideh Mohagheghi ein ausgesprochenes Anliegen, mit ihrem Werk muslimischen Kindern und Jugendlichen, „die die fachliche Voraussetzung für das Verstehen des Qur’an nicht haben, einen ersten Eindruck über die Inhalte des Qur’an zu ermöglichen“ (Mohagheghi 2017, 268). Lamy Kaddor und Rabeya Müller hingegen richten sich an eine muslimische wie nichtmuslimische Leserschaft: „Das Buch soll der verbreiteten Unkenntnis von muslimischen Kindern und Jugendlichen bezüglich der eigenen Religion entgegenwirken und will auch für Nichtmuslime ein Leitfadens zur Koranlektüre sein“ (Kaddor und Müller 2008, 225).

In diesem Beitrag greifen wir die beiden Pole der Kind- und Sach- bzw. Textgemäßheit auf und gehen der Frage nach, wie in einem interreligiösen Lesebuch eine Prophetengeschichte für Kinder umgesetzt worden ist. Exemplarisch betrachten wir die Jona- bzw. Yünus-Erzählung, die sowohl in der Bibel als auch im Koran enthalten ist. Diese Geschichte ist inhaltlich für beide Religionen wichtig, zeigt sie doch, wie Gott/Allah mit Menschen durch Propheten spricht. Die Beliebtheit der Geschichte gerade im Elementar- und Primarbereich zeigt sich im christlichen Bereich daran, dass christliche Kinderbibeln Jona auf ihrem Cover illustrieren.⁵ Analog dazu gehört Yünus im muslimischen Bereich zu den Propheten, dessen Geschichte oft auch in Schulbüchern für den islamischen Religionsunterricht aufbereitet wird.⁶ Auch gibt es zahlreiche Miniaturen aus der islamischen Kunst mit Yünus im Bauch des großen Fisches.⁷

Unser Beitrag analysiert die beiden Nacherzählungen aus *Was Bibel und Koran erzählen. Ein Lesebuch für das interreligiöse Lernen* (Augst et al. 2023) und zeigt im Vergleich mit Kinderbibeln und Kinderkoranen auf, welche erzählerischen Entscheidungen getroffen worden sind und welche Intentionen die beiden Erzählungen

5 So etwa *Die Bibel für Kinder* von Käßmann und Manea (2017). Auch die insbesondere für Jugendliche und Erwachsene gedachte *Bibel* als *Graphic Novel* (Brouwer 2023) zeigt die Figur Jona in einem von zehn Szenenbildern auf dem Cover.

6 Siehe exemplarisch Ucar (2011, 16–17).

7 So ist beispielsweise im Metropolitan Museum of Art eine Illustration aus einem Jami’ al-tawarikh aus der Zeit um 1400 zu bewundern; einsehbar über die Website des MET (10. Juli 2024).

verfolgen. Abschließend nehmen wir eine Beurteilung vor; inwiefern die beiden Nacherzählungen die Entwicklung (inter-)religiöser Kompetenzen fördern. Dabei nehmen wir auch Bezug auf die Darstellungen der Geschichte in anderen Nacherzählungen bzw. in Kinderkoranen und Kinderbibeln.

Erstbegegnungen mit Bibel und Koran im Vergleich

In muslimischen Kontexten ist es eher eine moderne Entwicklung, dass Kinder sich mit dem Korantext inhaltlich auseinandersetzen. In muslimischen Gesellschaften hat sich die Praxis etabliert, dass der Koran vor allem ein Rezitationstext ist oder, wie Navid Kermani es formuliert, „kein Buch [...], sondern ein liturgischer Vortrag“ (Haberl 2015) ist. Der Koran war in der Erstbegegnung des Propheten Muhammad mit dem Erzengel Gabriel eine mündliche Rede Gottes, die erst nach dem Tod des Propheten eine Buchform angenommen hat. Die Erstbegegnung muslimischer Kinder mit dem Koran erfolgt auch heute noch über diesen Weg: Wenn in der Familie eine gelebte religiöse Praxis besteht, werden den Kindern einzelne Suren aus dem Koran vorgelesen, sie hören einzelne Suren beim rituellen Gebet, und vor dem Schlafengehen werden kurze Gebetstexte oder Suren gemeinsam gesprochen. In der islamischen Religionspädagogik fehlen bislang empirische Erhebungen, wo und wie der Erstkontakt muslimischer Kinder mit dem Koran stattfindet. Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten: Die Begegnung mit dem Buch in gedruckter Form erfolgt oft bei der Alphabetisierung in der Moscheeunterweisung, wobei das phonetisch korrekte Lesenlernen des Korans in arabischer Sprache und das Memorieren einzelner Suren bzw. Passagen, die insbesondere im rituellen Gebet vorgetragen werden, den Schwerpunkt bilden (vgl. Isik und Kamcili-Yildiz 2023, 82). Eine Begegnung mit den Inhalten des Korans erfolgt über *qiṣaṣ al-anbiyā*, die Prophetenerzählungen, die anders als die koranische Anordnung als zusammenhängende Geschichten und unter Hinzunahme von Hadithen und der biblischen Erzählungen zu den jeweiligen koranischen Gestalten chronologisch aufbereitet sind. Auch wenn diese Literaturgattung durchaus Parallelen zu der Gattung „Kinderbibel“ aufzeigt, werden in muslimischen Kontexten diese Ausgaben nicht als „Kinderkoran“ bezeichnet (vgl. Sarıkaya und Ermert 2017, 269).

Im deutschsprachigen Raum sind bislang zwei Werke entstanden, die sich selbst als ein Koran für Kinder verstehen und damit Kinder als Zielgruppe adressieren. Das von Hamideh Mohagheghi und Dietrich Steinwede (2010) herausgegebene Buch *Was der Koran uns sagt* enthält eine Auswahl fundamentaler Themen des islamischen Glaubens, wie etwa Gott und seine Schöpfung, Erzählungen über

Gesandte und Propheten sowie Glaubensprinzipien und Hinweise zur Praktizierung des Glaubens. Die darin zusammengestellten Koranverse wurden bei der Übersetzung sprachlich stark bearbeitet. Der von Lamya Kaddor und Rabeya Müller (2008) herausgegebene *Koran für Kinder und Erwachsene* hat in zwölf Kapiteln Themen wie etwa Gott, Schöpfung, Mitmenschen, Propheten und Jenseitsvorstellungen nach dem Muster einer Konkordanz zusammengestellt und enthält darüber hinaus kommentierende Texte zu den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten.

Im christlichen Bereich liegt eine aktuelle Studie zum Erstkontakt mit der Bibel in Deutschland vor:⁸ An der Universität Leipzig wurde im Jahr 2023 unter der Leitung von Alexander Deeg und Gert Pickel die empirische Studie *Dimensionen biblischer Relevanz* zum tatsächlichen Bibelgebrauch, zur konkreten Bibelnutzung und zu den Einstellungen von Konfessionsmitgliedern und Konfessionslosen zur Bibel in Deutschland abgeschlossen. Diese Studie belegt, dass die Bibelsozialisation sich maßgeblich im Alter von vier bis vierzehn Jahren vollzieht. Als häufigster Ort des (erinnerten) Bibelkontakts wurde mit 88 % der christliche Religionsunterricht genannt. Hier werden biblische Erzählungen gehört, in höheren Klassen auch selbst gelesen, biblische Bilder und – immer mehr – Filme angeschaut. Die biblischen Inhalte dürften zumindest in der Grundschule und auch Unterstufe kaum aus einer Vollbibel, sondern aus Kinderbibeln mit Illustrationen didaktisch vermittelt werden. Als zweithäufigster Ort der Bibelsozialisation wurde mit 85 % der christliche Gottesdienst genannt, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Im Gottesdienst werden biblische Inhalte und Texte meistens aus der Vollbibel vorgelesen, in bearbeiteten Formen auch gesungen und sind in die liturgische Gestaltung eingebunden.⁹ Für den häuslichen Bereich erinnerten sich 71 % der Befragten an einen Kontakt mit der Bibel durch Eltern und 62 % durch Großeltern. Es ist offen, ob der Bibelkontakt mit einer Vollbibel oder mit Kinderbibeln stattgefunden hat, zu vermuten ist aber, dass hier genauso wie im Religionsunterricht der Bibelkontakt vor allem bei jüngeren Kindern über Kinderbibeln hergestellt wurde. Im christlichen Kontext bleibt festzuhalten, dass die Kinder, die nicht den Gottesdienst, sondern nur den Religionsunterricht besuchen, kaum mit der Vollbibel, sondern vor allem mit bearbeiteten Kinderbibeln (oder Bibelfilmen) in Kontakt kommen. Dazu passt, dass der Studie zufolge fast die Hälfte aller christlichen und konfessionslosen Haushalte (47 %) keine Vollbibel in gedruckter Form zu Hause haben, aber insgesamt 36 % eine

⁸ In den USA wird das Bibelleseverhalten im Gegensatz zu Deutschland weitaus intensiver empirisch erforscht (vgl. Fulks et al. 2023).

⁹ Leider differenziert die Studie nicht, ob unter „Gottesdienst“ der Sonntagsgottesdienst für die ganze Gemeinde mit dem Einsatz der Vollbibel verstanden wird oder spezifische Kindergottesdienste, in denen wiederum vor allem Kinderbibeln und bearbeitete biblische Erzählungen verwendet werden.

Kinderbibel (vgl. Deeg et al. 2023). Die Hälfte der konfessionslosen Befragten ist nach Selbstaussage noch nie mit der Bibel in Kontakt gekommen und immerhin auch ein Drittel der christlichen Befragten.

Die Relevanz von Kinderbibeln, Kinderkoranen – wenn man analog zu den beiden anderen heiligen Schriften den Begriff (überhaupt) übernehmen sollte¹⁰ – und interreligiösen Lesebüchern ist demnach hoch, da sie, wenn überhaupt, eine Grundlage für einen Erstkontakt mit dem Inhalt der Bibel und dem Koran im Leben schaffen. Es ist daher religionspädagogisch von Interesse zu analysieren, inwiefern diese Werke überhaupt „Bibel“ und „Koran“ sind. Bei jeder freien Nacherzählung besteht schließlich die Gefahr, dass Inhalte, Personen und Intentionen in biblische und koranische Geschichten „hineingeschrieben“ werden, die nicht textgemäß sind und biblische und koranische Vorlagen dadurch fälschlicherweise moralisieren, unzulänglich verkürzen bzw. erweitern oder sogar verfälschen. Mit Pippi Langstrumpf ist es auf den Punkt gebracht: „Ich mache mir die Welt, wie sie mir gefällt.“¹¹ Diese narrativen Konstruktionen sind kritisch zu beurteilen, da Kindern aufgrund fehlender religiöser Sozialisation womöglich nicht ersichtlich ist, worin sich die nacherzählte Geschichte von den Vorlagen unterscheidet. Falsches, vermeintliches Wissen um biblische und koranische Inhalte kann Menschen so ein Leben lang begleiten. Gerade heilige Schriften werden im gesellschaftlichen Kontext oftmals mit Vorurteilen belegt, die nicht textgemäß sind. Im Bildungsbereich sollten diese Vorurteile gegenüber der eigenen wie auch anderen Religionen kritisch erkannt und auf der Grundlage der heiligen Schriften berichtigt werden, damit die Lernenden eine (inter-)religiöse Kompetenz entwickeln können.

Jona und Yūnus in Bibel und Koran

Yūnus gehört zu den 25 Propheten, die namentlich im Koran erwähnt werden. Prophetengeschichten bieten in religionspädagogischer Hinsicht den Lernenden die Möglichkeit, die Lebenswelt der Gesandten kennenzulernen, womit ihnen eine bislang unbekannt Dimension des Glaubens an Gott eröffnet wird. Yūnus gehört im Koran zu den Propheten, die im Vergleich zu Ibrahim/Abraham oder Musa/Moses keine zentrale Rolle spielen, lediglich neunzehn Verse beziehen sich auf sein Leben

¹⁰ Im Islam wird der Koran eher als *karīm*, als „schöner oder erhabener Koran denn als Heilige Schrift“ (Tautz 2022, 3) bezeichnet.

¹¹ Zitiert nach: *Hej, Pippi Langstrumpf! Das große Astrid-Lindgren-Liederbuch* (Lindgren et al. 2007, 6–7). Der bekannte Liedtext ist die deutsche Version von *Här kommer Pippi Langstrump* (1969), veröffentlicht als Titellied der Pippi-Langstrumpf-Fernsehfilm, Liedtext: Astrid Lindgren, Musik: Jan Johansson; deutsche Übersetzung: Wolfgang Franke, Helmut Harun und Astrid Lindgren.

und Wirken. So wie bei anderen Propheten – mit Ausnahme des Propheten Yusuf, dessen Geschichte in einer ganzen Sure chronologisch erzählt wird – sind die neunzehn Verse, die mit Yünus in Verbindung stehen, auf mehrere Suren in geraffter und fragmentarischer Form verteilt. Der Koran bricht die Chronologie auf, was diametral zu unseren Lesegewohnheiten steht. Erst in der zusammenhängenden Betrachtung im gesamten Koran entsteht ein Bild des Gesandten: Yünus ist laut Vers 6:86 ein Nachkomme Nuhs/Noahs sowie Ibrahims/Abrahams und steht in einer Prophetensukzession, die bis Muhammad reicht. Der Koran bezeichnet Yünus als einen Gesandten Gottes (6:86–87, 37:137), als „Gefährten mit dem großen Fisch“ (68:48–50) und charakterisiert ihn als ungeduldig. Der Koran verweist darauf, dass Yünus nur mit der Gnade Gottes der Notsituation entkommen ist, er nennt die Situation selbst aber nicht. In Sure 68 ist somit Yünus' Handeln in größtmöglicher Kürze zusammengefasst: Yünus erkennt seine Not, wendet sich Gott rufend und seinen Fehler eingestehend zu und erfährt im Gegenzug Gottes Gnade.

In der 37. Sure wird es hingegen konkreter: Hier wird von Yünus' Flucht berichtet und davon, dass er auf dem beladenen Schiff ein Los gezogen hat und verstoßen wurde. Im Bauch des großen Fisches wendet er sich Gott zu und lobpreist ihn. Dadurch ändert sich sein Schicksal und er wird auf das kahle Land geworfen. Gott lässt für ihn einen Kürbisbaum sprießen. Bei der zweiten Verkündigung der Botschaft glauben nach der koranischen Aussage 100.000 Personen an seine Botschaft. In der Sure 21, Verse 87–88, bezeichnet Yünus sich selbst als Frevler und ist sich seiner Schuld bewusst. Er sieht sein Fehlverhalten ein, wendet sich Gott zu, gesteht es und wandelt sich durch seinen Lobgesang von einem Mann in Not zu einem Geretteten und Gläubigen. In Sure 10, Vers 98, wird als Grund für die Rettung des Volkes, das als „Yünus' Volk“ bezeichnet wird, berichtet, dass dieses an Gott glaubt. Gott reagiert auf den Glauben des gesamten Volkes und verschont es daher von einer irdischen Strafe.

Auch im biblischen Jonabuch steht die Rettung der Bewohner:innen und Tiere der Stadt Ninive durch das Einlenken Gottes im Mittelpunkt (vgl. Gerhards 2008). Jona erhält von Gott den Auftrag, in die Stadt Ninive zu gehen, um der Stadt das Gericht anzukündigen. Jona flieht allerdings vor dem Auftrag mit einem Schiff nach Tarsis. Gott lässt bei der Überfahrt einen Sturm aufkommen, der das Schiff in große Seenot bringt. Jona wird als Verantwortlicher ausgemacht und nach anfänglichem Zögern der Matrosen von diesen über Bord geworfen. Gott rettet Jona, indem er einen großen Fisch sendet, der Jona verschluckt. Jona betet im Inneren des Fisches und wird vom Fisch auf Gottes Befehl hin wieder ausgespuckt. Gott wiederholt seinen Auftrag, den Jona nun befolgt. In Ninive löst Jonas Ankündigung eine umfassende Buße bei Menschen und Tieren aus. Aufgrund dieser Buße reut Gott seine angekündigte Vernichtung und er zerstört Ninive nicht, was Jona sehr verärgert. Er erklärt, warum er den Auftrag Gottes zunächst nicht habe ausführen wollen: weil er

gewusst habe, dass Gott „ein gnädiger und barmherziger Gott“ sei, „langsam zum Zorn, aber reich an Güte, einer, den das (geplante) Unheil reut“ (Jona 4,2)¹². Jona wünscht sich den Tod und baut sich eine Hütte außerhalb Ninives. Gott lässt einen Rizinus als Schattenspender wachsen, was Jona freut. Am nächsten Morgen lässt Gott die Pflanze jedoch verdorren, woraufhin Jona erneut der Hitze ausgesetzt ist und sterben will. Gott fragt ihn nach der Berechtigung seines Zorns: „Dich rührt die Rizinusstaude, um die du dich nicht mühen und die du nicht großziehen musstest [...]. Und mich sollte nicht Ninive, die große Stadt, rühren, in der es mehr als 120 000 Menschen gibt, die nicht zwischen rechts und links zu unterscheiden wissen, dazu zahlreiches Vieh?“ (Jona 4,10 f.) (Jeremias 2007, 104).

Jona selbst wird im Buch nicht als „Prophet“ bezeichnet, jedoch wird in 2Kön 14,25 ein Prophet Jona erwähnt, dessen Vater Amittaiwar war und der aus Gathhepher bei Nazareth stammt. Gott wendet sich Jona zu, obwohl dieser sich zunächst von ihm abwendet. Religionspädagogisch bietet das Buch Jona den Lernenden die Möglichkeit, sich mit Angst und Strafe, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit, Auflehnung und mit der Änderung der eigenen Haltung auseinanderzusetzen (vgl. Forssman 2022). Anthropologische und religiöse Fragen greifen ineinander, zum Beispiel: Bestraft Gott Menschen? Gibt Gott Menschen eine zweite Chance?

Jona und Yūnus im interreligiösen Lesebuch

Das Buch *Was Bibel und Koran erzählen. Ein Lesebuch für das interreligiöse Lernen* hat laut den Autorinnen das Ziel, mithilfe der Geschichten die „eigene Religion und die jeweils andere Religion besser zu verstehen“ (Augst et al. 2023, 6). Die Geschichte von Jona/Yūnus steht darin im vierten Kapitel „Wie spricht Gott/Allah mit uns?“ (2023, 50–53). Dabei befindet sich die biblische Version auf der linken, die koranische Version auf der rechten Doppelseite. Während die biblische Fassung auf der Seite 53 weitergeführt wird, ist die koranische Erzählung eine knappe Seite lang. Auch trägt die biblische Version „nach ‚Der Prophet Jona‘“ im Untertitel. Die koranische Erzählung beschränkt sich als Quelle auf die Erzählung „nach Sure Saffat 37:139–148“.

Im Folgenden analysieren wir die Struktur des Textes anhand einzelner inhaltlicher Schwerpunkte der beiden Erzählungen.

12 Zitiert nach der Übersetzung von Jeremias (2007, 103).

Der Auftrag Gottes an Jona/Yünus

In der biblischen Vorlage umfasst das Jonabuch vier Kapitel und erzählt davon, wie Jona von Gott den Auftrag erhält, der Stadt Ninive ihre Bosheit vor Augen zu führen (Jona 1,2). Das *Lesebuch für das interreligiöse Lernen* erzählt: „Gott gab ihm einen Auftrag. Jona sollte in die Stadt Ninive gehen. Die Menschen in Ninive taten viele schlimme Dinge. Jona sollte sie warnen und sie dazu bringen, Gutes zu tun“ (Augst et al. 2023, 50). Diese Nacherzählung enthält eine Ergänzung, wird doch in der biblischen Vorlage gerade nicht erzählt, dass Jona die Menschen dazu bringen soll, in Zukunft Gutes zu tun. Nach der biblischen Fassung flieht Jona zunächst vor dem Auftrag, führt ihn dann aber doch aus und verkündet der Stadt Ninive, dass sie in vierzig Tagen zerstört werde (Jona 3,4). Die Menschen in Ninive hören von der Zerstörung ihrer Stadt, es ist eine Untergangsansage ohne jedes Wenn und Aber. Sie halten Jonas Wort für eine wahre Prophezeiung und nehmen es deshalb ernst. Zugleich vertrauen sie jedoch darauf, dass das wahre Wort des Propheten nicht das letzte Wort Gottes ist und der Untergang noch abgewendet werden kann. Aus dieser Hoffnung heraus kehren sie um. Der evangelische Alttestamentler Jürgen Ebach schreibt zur fortschreitenden Zerstörung der Lebenswelt der Menschen schon 1987: „Wie die Niniviten, die Jonas Wort gehört haben, können wir nur hoffen, daß noch wendbar sei, was als unwendbar erscheinen muß. Wie die Niniviten hoffen wir, daß es *vielleicht* noch eine Rettung geben könnte, wenn wir umkehren“ (Ebach 1987, 10). In der *3-Minuten Kinderbibel* wird von den möglichen Gedanken der Menschen in Ninive erzählt und das „Vielleicht“ betont:

[Jona] sieht nicht mehr, wie erschrocken die Leute über seine Worte sind, wie sie miteinander tuscheln: „Noch 40 Tage?“ „Oh weh, dann ist unsere Stadt kaputt.“ „Es ist ja auch nicht richtig, wie wir leben. Einige sind reich und andere bitterarm.“ [...] „Wir sollten uns ändern.“ „Ja, vielleicht ist Gott dann gnädig und lässt unsere Stadt leben.“ (Westhof und Birkenstock 2006, 90)

Auch das interreligiöse Lesebuch *Was Bibel und Koran erzählen* inszeniert nach der Untergangsansage von Jona an Ninive den selbstkritischen Wandel der Menschen in Ninive, die zunächst erschrocken waren, dann nachdachten und ihr Leben ändern wollten: „Sie wollten bessere Menschen werden.“ An dieser Stelle betont die Nacherzählung die Eigeninitiative der Menschen, was sowohl für die biblische Vorlage als auch für den Erwerb einer (inter-)religiösen Kompetenz bei den Lesenden wichtig ist. Die biblische Erzählung und Gottes Ansage durch einen Propheten bringen Menschen zum Nachdenken und zur Umkehr. Genauso erzählt die Vorlage dann davon, dass das geänderte menschliche Handeln Gott zur Reue bringt und ihn von der Vernichtung abhält: „Das fand Gott gut, und er bestrafte sie nicht“ (Augst et al. 2023, 52).

Im *Lesebuch für das interreligiöse Lernen* beginnt die koranische Geschichte wie folgt: „Yünus war ein Prophet in Israel. Er wurde von Allah zu den Leuten einer großen Stadt geschickt. Sie hatten alle die Gebote von Allah vergessen. Sie taten viele verbotene und böse Dinge. Aber Yünus hörte nicht auf Allah. Er floh auf ein Schiff“ (Augst et al. 2023, 51). Auch wenn die Nacherzählung als Quelle die 37. Sure angibt, ist die Information, dass Yünus ein Prophet in Israel sei, im gesamten Koran nicht zu finden. Im Vergleich zu den beiden Kinderkoranen, die nur den Korantext aufnehmen, ist an dieser Stelle die Nacherzählung durch biblische Bezugnahme ergänzt worden. Ähnlich verfährt auch Halima Krausen. Ihre Yünus-Geschichte weist deutlich mehr biblische Bezüge auf und die Stadt wird entsprechend als „Niniveh“ (Krausen et al. 2022, 95) bezeichnet. Der Koran verzichtet auf diese Information, lediglich in der Sure 10, Vers 98, spricht er von dem „Volk von Yünus“. Diesbezüglich verzichtet auch das Praxisbuch *Aufeinander zugehen – gemeinsam Schätze teilen* in seiner Version der Geschichte auf die genauere Bezeichnung und erwähnt, dass Yünus im Auftrag Gottes zu seinem Volk geschickt wurde (vgl. Aderras et al. 2018, 81).

Das Gebet von Jona/Yünus im Bauch des Fisches

In der Bibel versucht Jona, sich zunächst Gottes Auftrag zu entziehen, indem er mit einem Schiff nach Tarsis flieht. Auf der Überfahrt gerät das Schiff in einen lebensbedrohlichen Sturm und die Matrosen und der Kapitän flehen ihre jeweiligen Gottheiten um Hilfe an. Jona erkennt, dass Gott das Unwetter wegen seines Fluchtversuches geschickt hat, und bietet der Schiffsbesatzung an, ihn ins Meer zu werfen, da er schuld an dem Sturm sei. Als alle anderen Versuche, sich zu retten, fehlschlagen, werfen sie Jona ins Meer. Gott schickt einen großen Fisch, der Jona verschluckt und auf diese Weise rettet. Jona beginnt im Bauch des Fisches zu beten.

Auf das Gebet von Jona im Fischbauch wird im *Lesebuch für das interreligiöse Lernen* nur hingewiesen, die konkreten Psalm-Worte der biblischen Vorlage werden dabei nicht übernommen: „Drei Tage und drei Nächte verbrachte er im Bauch von dem Fisch. Jona begann zu Gott zu beten. Er dankte ihm. Denn er lebte. Selbst der Sturm und das Meer hatten ihn nicht getötet. Dann redete Gott mit dem Fisch“ (Augst et al. 2023, 50). Auch in vielen Kinderbibeln wird die direkte Rede nicht wiedergegeben, sondern Jonas Gebet wird mit verschiedenen Intentionen nacherzählt. *Meine erste Kinderbibel* zielt nicht auf das Moment des Dankes ab, den Jona infolge seiner Rettung gegenüber Gott empfindet und zur Sprache bringt, sondern auf sein Nicht-Gehorchen gegenüber Gott und Jonas Reue darüber: „Drei Tage brachte Jona im Inneren des riesigen Fisches zu. Er bereute, Gott nicht gehorcht zu haben, und sagte ihm das in seinen Gebeten. Gott hörte Jona zu, und als er sicher

war, dass Jona es wirklich bereute, befahl er dem Fisch, Jona an einen Strand auszuwerfen“ (The Complete Works [ohne Jahr], 211). Biblisch wird gerade nicht erzählt, was Gott über Jonas Gebet denkt. Gott befiehlt nach Jonas Gebet dem Fisch, Jona an Land zu bringen und auszuspucken. Jonas Gebet ist in der biblischen Vorlage nicht als Reue über seinen Ungehorsam aufzufassen, sondern als Ausdruck seines Dankes: Jona dankt Gott, dass er sein Leben aus dem Abgrund gezogen habe, weil Gott sein Gott sei (Jona 2,7). Deshalb dankt Jona Gott und will nun den Auftrag erfüllen. Auch hier denkt Jona eigenständig nach, „kommt zur Besinnung“ (Westhof und Birkenstock 2006, 89) und dann zu dem Entschluss, Gottes Auftrag zu erfüllen. Die koranische Nacherzählung geht wie folgt weiter:

Als das Schiff auf hoher See war, wurde er ins Meer geworfen. Da kam ein riesiger Fisch angeschwommen. Er schluckte Yünus ganz hinunter. Er landete im großen Fischbauch, ohne sich verletzt zu haben. Yünus begann tief im dunklen Fischbauch nachzudenken. Er fühlte sich allein. Er hatte Angst. In seinem Unglück fing er von ganzem Herzen an zu beten: „O Allah! Du bist einzig. Dich allein lobe und preise ich. Ich habe falsch gehandelt. Wenn du mir nicht hilfst, bin ich verloren!“ Da hörte Allah sein Gebet, so wie er das Gebet von allen Menschen hört, die fest an ihn glauben. Und Allah machte, dass Yünus aus dem Bauch von dem Fisch wieder herauskam. (Augst et al. 2023, 51)

Die Fortführung der Geschichte zeigt, dass die inhaltlichen Lücken, die die koranischen Verse 37:139–144 durch die Fokussierung auf das Wesentliche aufweisen, von den Autorinnen geschlossen wurden. Der Text lässt einige Informationen des Korantextes unberücksichtigt. So thematisieren die Verse 37:141–142, dass Yünus derjenige war, der das Los gezogen hat und entsprechend über Bord geworfen und vom großen Fisch verschlungen wurde. Dieser Aspekt wird hingegen von Krausen et al. (2023, 95) und Aderras et al. (2018, 82) aufgenommen. Auch wird der Fisch hier als riesiger „Walfisch“ (Aderras et al. 2018, 82) bezeichnet, obwohl der Koran nur von einem großen Fisch spricht. Die Nacherzählung im *Lesebuch für das interreligiöse Lernen* nimmt aber auch durchaus weiterführende, angleichende Ergänzungen vor. So sind die Informationen, dass Yünus verschlungen wurde, „ohne sich verletzt zu haben“, im Bauch des Fisches „nachzudenken“ begann und „sich allein“ (Augst et al. 2023, 51) fühlte, und auch das formulierte Gebet Ergänzungen, die die Leerstellen des Korantextes schließen.

Die Pflanze als Schutz für Jona/Yünus

Die koranische Nacherzählung geht wie folgt weiter:

Er wurde vom Meerwasser an eine Küste gespült. Dort lag er nun krank und schwach und ganz elend. Deshalb ließ Allah einen Baum über ihn wachsen. Und der Baum gab durch seine Blätter kühlen Schatten. Es wuchsen herrliche Früchte auf diesem Baum. Da wurde Yünus wieder gesund und stark. (Augst et al. 2023, 51)

Die Erzählung konzentriert sich auf den Baum, den der Koran als „rankende Pflanze“ (37:146) kennzeichnet. Entgegen der koranischen Version wird der Baum ausgeschmückt und detailliert beschrieben und bekommt die Funktion zugeschrieben, Yünus „durch seine Blätter kühlen Schatten“ zu geben. Auch trägt der Baum „herrliche Früchte“ (Augst et al. 2023, 51), Informationen, die der Originaltext nicht enthält. Die Nacherzählung von Aderras et al. (2018, 85) orientiert sich stärker an der koranischen Version und erwähnt eine große Kürbispflanze, die Yünus Schatten spendet und ihm bei seiner Genesung hilft. Krausen et al. (2022, 51) hingegen erwähnen diese Information nicht.

Wie im Koran lässt Gott in der biblischen Vorlage eine Pflanze schnell wachsen, die Jona Schatten spendet. Jona freut sich sehr über den Strauch (Jona 4,6). Anders als im Koran bestimmt Gott aber einen Wurm, der im Morgendämmern den Strauch sticht, sodass dieser verwelkt (Jona 4,7). Gott bestimmt zum Sonnenaufgang außerdem einen heißen Ostwind, sodass Jona der Sonne und dem Wind ungeschützt ausgesetzt ist, ihm schummrig wird und er zu sterben wünscht. Gott fragt ihn daraufhin, ob es gerechtfertigt sei, dass er wegen des Strauches in Zorn entbrannt sei. Indem Gott die Pflanze wachsen lässt, schützt er Jona, und indem er sie vernichtet, will er Jona eine Erfahrung machen lassen: Gott will, dass Jona am eigenen Leib erfährt, wie es ist, wenn etwas Gewachsenes wieder vernichtet wird.

Offener Schluss in Bibel und Koran

Die koranische Nacherzählung der Yünus-Geschichte endet im *Lesebuch für das interreligiöse Lernen* wie folgt: „Und Allah schickte Yünus wieder in die Stadt. Die Menschen hörten nun auf ihn, als er zu ihnen sagte: ‚Ihr sollt nur an Allah glauben, zu ihm beten und stets das Gute tun‘“ (Augst et al. 2023, 51). Die Geschichte endet wie die koranische Version offen, ohne zu konkretisieren, was „das Gute“ sein könnte. Eine solche Konkretisierung nimmt aber Krausen in ihrer Nacherzählung vor und erwähnt, dass die Menschen zu fasten begannen, die selbstgemachten Götzenbilder

verbrannten, einander halfen und ehrlich und freundlich zueinander waren (vgl. Krausen et al. 2022, 96).

Die biblische Nacherzählung hingegen endet mit der Frage Gottes: „Dann schimpfte Gott mit Jona. Er sagte zu ihm: ‚Du bist traurig, dass die Pflanze ihre Blätter verloren hat und tot ist. Kannst du dir vorstellen, wie traurig ich gewesen wäre, wenn ich alle Menschen in Ninive mit dem Tod bestraft hätte?‘“ (Augst et al. 2023, 52). In der biblischen Vorlage steht im hebräischen Text zwar keine Fragepartikel, der Satz (Jona 4,11) ist aber grundsätzlich als Frage zum Nachdenken zu verstehen (vgl. Gerhards 2008, 11–12).¹³ Die meisten christlichen Kinderbibeln beenden die Erzählung der Geschichte jedoch mit einem Aussagesatz. Der Schlusssatz aus *Meine erste Kinderbibel* ist typisch für diese Erzählrichtung: „Schließlich verstand Jona, wie sehr Gott seine Welt liebte und sich um sie sorgte“ (The Complete Works [ohne Jahr], 213). Im *Lesebuch für das interreligiöse Lernen* bleibt wie in der biblischen Vorlage durch die Frage Gottes offen, was in Jona (und den Lesenden) vorgeht. Auch *Die 3-Minuten Kinderbibel* lässt die Jona-Erzählung mit einer offenen Frage enden:

Da redete Gott noch einmal mit ihm: „Jona! Schau die Menschen in der Stadt, schau, wie sie sich geändert haben. Da kann ich doch nicht alles zerstören. Du denkst immer nur an dich. Schau den König an. Denk an die ganzen Tiere in Ninive. Ich habe Mitleid mit ihnen allen. Sie sollen leben. Meinst du nicht?“ (Westhof und Birkenstock 2006, 91)

In der *Gütersloher Erzählbibel*, die sich eher an ältere Kinder, Jugendliche und auch (junge) Erwachsene richtet, wird sowohl Gottes Frage wiedergegeben als auch noch einmal explizit darauf hingewiesen, dass die biblische Vorlage mit einer Frage endet:

GOTT¹⁴ antwortete: „[...] Und was ist mit mir? Darf mir die große Stadt Ninive nicht Leid tun? Die unzähligen Menschen, die nicht zwischen links und rechts, zwischen gut und böse unterscheiden können?“ Mit dieser Frage endet das Buch Jona. (Klöpper et al. 2004, 212)

Diese beiden Beispiele eines Endes bieten eine weitere Perspektive auf das *Lesebuch für das interreligiöse Lernen*. Das *Lesebuch* endet zwar mit einer offenen Frage, zuvor wird aber erzählt, dass Gott mit Jona schimpft; anders als in den beiden genannten Beispielen, in denen Gott „noch einmal mit Jona redet“ bzw. Gott Jona „antwortet“. Die aus einer Schimpfrede heraus gestellte Frage Gottes ist nicht mehr

¹³ Siehe dazu auch Ebach (1987, 11), der eine programmatische Ausführung bietet.

¹⁴ Der Eigenname Gottes wird in diesem Werk in verschiedenen Farben abgedruckt (hier Rot), um zu zeigen, dass Gottes Name „für ganz vielfältige unterschiedliche Beschreibungen steht“ (Klöpper et al. 2004, 6).

als offen gegenüber Jona und als interessiert daran zu verstehen, dass Jona selbst nachdenkt, sondern so, dass Gott kein weiteres Gespräch mehr mit Jona wünscht. Diese Form der Nacherzählung widerspricht der biblischen Vorlage wie auch dem Grundgedanken interreligiösen Lernens, das ein Gespräch gerade offenhalten und zum Selbstdenken anregen möchte.

Fazit zum interreligiösen Lernen mit interreligiösen Lesebüchern

Die Betrachtung der Jona-/Yünus-Nacherzählung im *Lesebuch für das interreligiöse Lernen* zeigt zusammengefasst, dass die Autorinnen aufgrund der vergleichbaren Struktur der biblischen und koranischen Versionen ähnliche Zugänge gesucht haben, was wir als islamische und evangelische Religionspädagoginnen aus religionspädagogischer wie theologischer Perspektive grundsätzlich für sinnvoll erachten, weil dadurch der jeweils anderen Religion der identitätsstiftende Charakter des eigenen Textes deutlich gemacht wird. Die Gegenüberstellung der beiden Erzählungen im *Lesebuch für das interreligiöse Lernen* zeigt: Durch die Anknüpfung an die christliche Tradition der Kinderbibeln und die islamischen Prophetenerzählungen, die ursprünglich für monoreligiöse Lernorte und Lernziele gedacht waren, werden historisch gewachsene Genres nun kindgerecht für Lehr- und Lernprozesse im multireligiös-gesellschaftlichen Kontext Deutschlands erzählt. Um es anders zu formulieren: Die Geschichten der einen Religion kommen so im Klassenzimmer der anderen Religion an, was eine Begegnung auf Augenhöhe befördert, zumal heilige Schriften herausfordernd genug sind. Didaktisch betrachtet liegt darin eine wertvolle Chance, die Schüler:innen der einen Religion mit der fremden Wirklichkeit der anderen vertraut zu machen. Dabei den Fokus auf gemeinsame Grundbestände zu legen und diese auszugestalten und zu deuten ist hier ausschlaggebend und eröffnet Möglichkeiten des interreligiösen Lernens, das sowohl Nähe als auch Distanz zulässt. Gerade wenn der islamische und der evangelische/katholische Religionsunterricht miteinander kooperieren, können in der Wahrnehmung des anderen die Dialogkompetenzen der Schüler:innen gefördert werden.

Im Wahrnehmungsprozess darf aber nicht nivelliert werden, dass Bibel und Koran gerade keine interreligiös angelegten Bücher sind, sondern jeweils aus der spezifischen Perspektive ihrer Religion heraus erzählen. Im biblischen Jonabuch geht es auch um Gottes Umgang mit andersreligiösen Menschen, etwa den Matrosen, die in ihrer Lebensgefahr zu ihren anderen Gottheiten beten (Jona 1,5). Die anderen Gottheiten der Matrosen und der Niniviten werden in der Nacherzählung für Kinder nicht erwähnt, zu problematisch wäre es wohl in einem *interreligiösen*

Lesebuch zu erzählen, dass die Matrosen „bekehrt“ werden, in Jona 1,16 Gott ein Dankopfer darbringen und Gott gegenüber Gelübde ablegen. Die Textgemäßheit darf nicht zugunsten eines dialogisch-interreligiösen Anspruchs und einer Kindgemäßheit aufgegeben werden.

Die parallele Didaktisierung der Erzählungen zeigt aber, dass solche Nacherzählungen zwischen den beiden Polen *Text-* und *Kindgemäßheit* grundsätzlich konzipiert werden können. Zu würdigen bleibt die Tatsache, dass beide Religionspädagogiken sich dieser soziologischen und entwicklungspsychologischen Subjektorientierung nicht verschließen und somit ein kognitives Verständnis der Texte fördern.

Aus der Perspektive der Sach- bzw. Textgemäßheit betrachtet, fehlen bislang didaktische Prinzipien, die von beiden Religionspädagogiken koran- und bibeldidaktisch weiterzudenken sind. Die untersuchten Nacherzählungen weisen keine perspektivische Erzählweise auf; Bibel und Koran hingegen sind offener, vieldeutiger, schmücken weniger aus und haben Leerstellen. Die Nacherzählung von Yünus lässt die ursprünglichen Zusammenhänge der koranischen Version außer Acht und stellt – um eine Vergleichbarkeit mit dem Bibeltext zu gewährleisten – Kohärenzen und Klarheiten her, die der Koran selbst nicht aufweist. Da der Koran anders als die Bibel nicht zusammenhängend aufgebaut ist, wird die narrativ zusammenhängende Struktur der biblischen Erzählung dem koranischen Yünus übergestülpt. Bewusst oder unbewusst setzt man sich über das differierende Schriftverständnis hinweg und orientiert sich an der Bibel. Durch inhaltliche Angleichungen werden parallele Strukturen aufgebaut. Zu bedenken ist, ob dies nicht die Gefahr birgt, das andere bis zur Unterschiedslosigkeit zu nivellieren. Wird so nicht die Chance vertan, einen inhaltlichen Perspektivenwechsel anzuregen, der die Entwicklung von Differenzbewusstsein und damit Alteritätskompetenzen fördern würde? Müssten nicht über die Vermittlung von Wissen hinaus auch Anregungen dazu gegeben werden, wie denn der Sitz der Geschichte im Leben aufgearbeitet und diese in Lehr- und Lernkontexten vermittelt werden kann? Auszuarbeiten bleibt die religionsdidaktische Begründung für diese Ausrichtung. Der fehlende Hinweis auf die Dominanz der jüdisch-christlichen Vorlage ist daher als Kritik zu verstehen. Es wäre zumindest wünschenswert, die Dominanz der christlichen Lese- und Erzählgewohnheiten bei dieser Form des interreligiösen Lernens religionsdidaktisch zu begründen. Umgekehrt kann man fragen, ob nicht die Treue zur koranischen Offenbarung, genauer: zur ästhetischen Dimension des Korans als klingendes Wort Gottes, die im Islam eine große religiöse Bedeutung hat, eine neue Perspektive auf die Konzipierung von Kinderkoranen einerseits, aber auch Kinderbibeln andererseits eröffnen würde. Religionsdidaktisch könnten Werke mit Zugaben von Hörtexten (abrufbar durch einen QR-Code) bedenkenswert sein.

Die hier aufgeworfenen Fragen sind als Anregung für die islamische und christliche Religionspädagogik zu verstehen, die sich dem sensiblen Umgang mit der eigenen und der fremden heiligen Schrift als didaktischer Zukunftsaufgabe zu stellen hat. Um es auch mit Pippi Langstrumpf zu sagen: Ich mache mir die Welt nicht nur, wie sie mir gefällt, sondern wie sie allen gerecht wird.

Literaturverzeichnis

- Aderras, Saida, Beate Brauckhoff, Reinhard Horn, Michael Landgraf und Ulrich Walter (Hg.). *Aufeinander zugehen – gemeinsam Schätze teilen. Christliche und islamische Geschichten, Lieder und Ideen für die interreligiöse Begegnung in Kita und Schule*. Lippstadt: Kontakte Musikverlag, 2018.
- Augst, Kristina, Anke Kaloudis, Birgit Neukirch und Esma Öger-Tunc. *Was Bibel und Koran erzählen. Ein Lesebuch für das interreligiöse Lernen*. Stuttgart: Calwer, ²2023.
- Brouwer, Willeke. *Die Bibel. Graphic Novel*. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 2023.
- Deeg, Alexander, Gert Pickel, Yvonne Jaeckel und Anika Mélix. *Dimensionen biblischer Relevanz. Befunde einer empirischen Befragung zur gesellschaftlichen Verbreitung und Nutzung der Bibel in Deutschland 2022* (Forschungsbericht). Leipzig, 2023.
- Ebach, Jürgen. *Kassandra und Jona. Gegen die Macht des Schicksals*. Frankfurt a. M.: Athenäum, 1987.
- Forssmann, Eva. „Jona, bibeldidaktisch, Grundschule“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200807/>. 2020 (2. April 2024).
- Fricke, Michael. „Kinder- und Jugendbibeln“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100039/>. 2015 (2. April 2024).
- Fulks, Jeffery, Randy Petersen und John Farquhar Plake. *State of the Bible USA 2023*. https://1s712.americanbible.org/state-of-the-bible/stateofthebible/State_of_the_bible-2023.pdf. American Bible Society, 2023 (2. April 2024).
- Gerhards, Meik. „Jona / Jonabuch“. *WiBiLex. Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet*. https://cms.ibep-prod.com/app/uploads/sites/18/2023/08/Jona_Jonabuch__2018-12-03_22_10.pdf. 2008 (2. April 2024).
- Haberl, Tobias. „„Natürlich ist Religion erst mal Pflicht‘: Der Katholik Martin Mosebach und der Muslim Navid Kermani sind fasziniert vom Glauben des jeweils anderen. Ein Gespräch über falsche und echte Toleranz – und darüber, wie der Islam im Westen missverstanden wird.“ *Süddeutsche Zeitung* (1. September 2015). <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/leben-und-gesellschaft/natuerlich-ist-religion-erst-mal-pflicht-81594>. (6. Juli 2024).
- Isik, Tuba und Naciye Kamçili-Yıldız. *Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium*. Paderborn: Brill Schöningh, 2023.
- Jeremias, Jörg. *Die Propheten Joel, Obadja, Jona, Micha*, ATD 24,3. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.
- Kaddor, Lamy und Rabeya Müller. *Der Koran für Kinder und Erwachsene*. München: C.H. Beck, 2008.
- Käßmann, Margot (Text) und Carla Manea (Illustration). *Die Bibel für Kinder*. Freiburg i. Br.: Herder, 2017.
- Keuchen, Marion. „Religionspädagogische Medien zur Förderung von Religionssensibilität als Diversitätskompetenz. Jesus war Jude und eine Person of Color.“ *Handbuch der Religionen, Bd. XIV*. Hg. Michael Klöcker und Udo Tworuschka. Hohenwarsleben: Westarp Science, 2022. 1 – 18.

- Klöpfer, Diana (Text), Kerstin Schiffner (Text) und Juliana Heidenreich (Illustration). *Gütersloher Erzählbibel*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2004.
- Krausen, Halima, Susanne von Braunmühl und Andreas Gloy. *40 Geschichten aus dem Koran. Ein Lesebuch für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Mit didaktisch-methodischen Anregungen für Schulen und Gemeinden*. Hannover: Klett Kallmeyer, 2022.
- Lindgren, Astrid (Originaltext), Björn Berg, Ilon Wikland, Katrin Engelking und Jan Buchholz (Illustration). *Hej, Pippi Langstrumpf! Das große Astrid-Lindgren-Liederbuch*. Hamburg: Oetinger, 2007.
- Metropolitan Museum of Art. „Jona und der Wal: Blatt aus einem Jami’ al-tawarikh“. <https://www.metmuseum.org/de/art/collection/search/453683>. Digitale Ansicht der Kollektion (10. Juli 2024).
- Mohagheghi, Hamideh und Dietrich Steinwede. *Was der Koran uns sagt. Für Kinder in einfacher Sprache*. München: Patmos, 2010.
- Mohagheghi, Hamideh. „Qur’an für Kinder? Theologische und pädagogische Chancen aus Sicht von Autorinnen“. *Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen*. Hg. Georg Langenhorst und Elisabeth Naurath. Freiburg i. Br.: Herder, 2017. 261 – 268.
- Öze, Özkan. *Prophetengeschichten für Kinder*. Köln: Ditibverlag, 2019.
- Reents, Christine und Christoph Melchior. *Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel. Evangelisch – katholisch – jüdisch*. Göttingen: V&R unipress, 2011.
- Sarıkaya, Yaşar und Dorothea Ermert. „Kinderkoran. Religionspädagogische Reflexionen zu einer neuen Gattung“. *Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen*. Hg. Georg Langenhorst und Elisabeth Naurath. Freiburg i. Br.: Herder, 2017. 269 – 288.
- Tautz, Monika. „Textarbeit interreligiös, Bibel und Koran“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201027/>. 2022 (2. April 2024).
- The Complete Works mit Unterstützung von Adrian Rees und Illustrationen von John Dillow (Hg.). *Meine erste Kinderbibel*. Bath: Naumann & Göbel, ohne Jahr.
- Ucar, Bülent. *Mein Islambuch. Grundschule 3*. Augsburg: Oldenbourg, 2011.
- Westhof, Jochem (Text) und Anna Karina Birkenstock (Illustration). *Die 3-Minuten Kinderbibel. Geschichten von Menschen der Bibel*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlage, 2006.
- Wimmer, Stefan Jacob und Stephan Leimgruber. *Von Adam bis Muhammad. Bibel und Koran im Vergleich*. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk, 2007.

Naciye Kamcili-Yildiz

Warum Frommsein allein nicht reicht. Zur Entwicklung des religionspädagogischen Habitus im universitären Lehramtsstudium

Hinführung

Der islamische Religionsunterricht (IRU) ist nach Art. 7 (3) GG des Grundgesetzes in den Bundesländern Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg ein reguläres Unterrichtsangebot, das von der Grundschule bis in die Oberstufe angeboten wird. Im Zentrum des IRU steht die islamische Tradition, die in unterschiedlichen Kontexten in ihrer theologischen, historischen und kulturellen Vielfalt thematisiert und weitergegeben werden soll. Ich gehe in meinem Beitrag auf Grundlage der empirischen Forschung der Frage nach, wie angehende islamische Religionslehrkräfte ihre Rolle in diesem Prozess betrachten und inwieweit die universitäre Lehre Einfluss auf die Selbstreflexivität der angehenden Religionslehrkräfte und ihre Vorstellungen von einem Religionsunterricht im öffentlichen Raum der Schule nehmen kann.

Zunächst werde ich den Forschungsstand zur Religiosität von (angehenden) Lehrkräften, zu ihren Studienmotiven und Einstellungen gegenüber dem Fach anhand empirischer Studien dokumentieren, die erkennen lassen, welches Traditionsverständnis bei dieser Gruppe dominiert. Ausgehend von diesen Ergebnissen möchte ich anhand des Habitusmodells erläutern, wie das Modell in der islamischen Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden kann, um die Studierenden in ihrer religionspädagogischen Reflexionsfähigkeit zu fördern. Beenden werde ich meine Ausführungen mit einem Fazit und Ausblick.

Tradition in empirischen Untersuchungen zu (angehenden) islamischen Religionslehrkräften

Lena Dreier und Konstantin Wagner (2020) gehen in ihrer Untersuchung der Frage nach der Motivation für das Studium der islamischen Theologie bzw. Religionslehre nach und zeigen, dass die befragten muslimischen Studierenden sich dem Islam stark oder sehr stark zugehörig fühlen. Die Befragten geben an, dass die Religion für sie im Alltag eine große oder sehr große Rolle spielt. Dies verdeutlicht, dass es bei dem Studium der islamischen Theologie für muslimische Studierende nicht um eine

abstrakte Beschäftigung mit Religion geht, sondern sie sich im Studium in ihrem persönlichen Glauben berührt sehen (vgl. Dreier und Wagner 2020, 20; Zimmer et al. 2017, 353).

In der quantitativen Erhebung fällt auf, dass das *religiöse Motiv* „Interesse an religiösen Fragen“ mit 68 % am häufigsten genannt wird (vgl. Dreier und Wagner 2020, 25). Auch bei der qualitativen Erhebung dominiert in den Interviews das *religiöse Motiv*, Wissen über den Islam zu erwerben. Die Befragten verbinden dies mit der eigenen Zugehörigkeit, nennen aber auch den Wunsch nach der Stärkung bzw. Weiterentwicklung des eigenen Glaubens durch eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten während des Studiums (vgl. Dreier und Wagner 2020, 28; Zimmer et al. 2017, 355).

Der Frage nach der Religiosität und religiösen Selbstverortung unter muslimischen Religionslehrkräften und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern gingen Veronika Zimmer, Rauf Ceylan und Margit Stein (2017) mithilfe vertiefter, qualitativer Interviews nach. Ihre Ergebnisse wurden drei Typen religiöser Selbstverortung zugeordnet:

1. Nach Auffassung des/der *Wissensvermittlers/-in* (N = 14) ist die Vermittlung von Wissen, der Glaubensgrundlagen und deren Umsetzung an die Schüler:innen eine wichtige Aufgabe. Damit meinen die Teilnehmenden vor allem die Ausübung von Ritualen und das Einhalten der Gebote unter Beachtung der Verbote. Es fällt auf, dass diese Haltung am ausgeprägtesten vertreten ist.
2. Für den/die *Präventionshelfer:in oder Wegweiser:in* (N = 9) ist es wichtig, dass die jungen Muslim:innen sowie die Gesellschaft eine andere Sichtweise auf den Islam bekommen. Die Lehrkraft soll nicht nur Wissen vermitteln, sondern trägt die Verantwortung, den Schüler:innen ein „klares und gesundes Islamverständnis“ (Stein et al. 2018, 62) zu vermitteln.
3. Der/die *Unterstützer:in* (N = 9) versteht seine/ihre Rolle in der Schule in erster Linie als Förderung der eigenständigen Auseinandersetzung mit der Religion und betont, dass die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft die Begleitung der Schüler:innen auf ihrem Weg zur Werte- und Religionsentwicklung sei. Er/sie hebt als wichtig hervor, dass die Religion ein individuelles Gut ist. Der IRU soll bei diesem Typus vor allem zur Aufklärung und Reflexion des eigenen religiösen Handelns beitragen.

Die Betrachtung beider Studien verdeutlicht, dass muslimische Studierende unterschiedliche Studienmotive und Vorstellungen von ihrer Rolle vertreten. Es dominiert allerdings die Beobachtung, dass die angehenden Lehrkräfte vorrangig auf Wissensvermittlung in ihrer künftigen Lehrtätigkeit zielen.

Untersuchungen zu islamischen Religionslehrkräften scheinen diese Ergebnisse zu bestätigen: So bescheinigt die qualitative Studie von Mehmet Tuna (2019)

den Religionslehrkräften das Fehlen von Reflexion, Offenheit und Mut, aber auch mangelnde Ausdifferenzierung im Spannungsfeld zwischen religiös-kollektiver, persönlicher und beruflicher Identität. Auch die Lehrenden in der islamischen Religionslehrkräftebildung legen in fremdreligiösen universitären Lehrveranstaltungen einen starken Fokus auf die Vermittlung religionskundlichen Wissens und die Förderung eines auf Gemeinsamkeiten abzielenden formalen Dialogs, während die Heterogenität der Muslim:innen oft vernachlässigt wird (Mauritz et al. 2020). Die Ergebnisse der Untersuchungen weisen darauf hin, dass unter (angehenden) islamischen Religionslehrkräften der IRU als Ort der einfachen Weitergabe von Tradition verstanden wird, d. h.: wie muslimische Gelehrte in der Geschichte bzw. in muslimischen Gesellschaftskontexten den Islam verstanden und ausgelegt haben. Daher liegt die Vermutung nahe, dass im IRU eine Kategorisierung und Schematisierung des Umgangs mit Glaubensaussagen stattfindet, die zur Verfestigung von Vorstellungen gelebten Glaubens führen. In der Folge wird eine individuelle und personenbezogene reflexive Auseinandersetzung mit den traditionellen Glaubensinhalten weder gefördert noch angeleitet. Hierin zeigt sich ein religionspädagogischer Habitus-Konflikt, da die auszumachende Praxis im Widerspruch zu Artikel 7 (3) GG steht. Wenn der Bildungsauftrag der Schule ernst genommen wird, geht es in diesem Bildungskontext darum, Schüler:innen zu einem selbstständigen kritischen Urteilsvermögen und zu eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen (KMK 2020, 10, Punkt c), aber auch um die Anleitung zu Toleranz gegenüber anderen Meinungen, Auffassungen und Lebensweisen (KMK 2020, 10, Punkte d und f)¹.

Auch wenn es bislang noch keine Forschung dazu gibt, kann angenommen werden, dass sich in den Vorstellungen der muslimischen Studierenden von einem schulischen Religionsunterricht Erfahrungen mit dem Islam in ihrer privaten Biografie, ihrer Familien- wie Moscheesozialisation widerspiegeln (Zimmer et al. 2017). Der IRU ist ein junges Fach und erreicht selbst in Nordrhein-Westfalen, das sich um ein flächendeckendes Angebot bemüht, etwa 6% der muslimischen Schüler:innen, daher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende entsprechende Erfahrungen mit dem IRU in der Schule mitbringen, äußerst gering (vgl. Mediendienst Integration 2020, 11). Werner Helsper argumentiert, dass der familiär erworbene Herkunftshabitus den Grundstein für alle späteren Habitusformen legt, einschließlich des Schülerhabitus, der sich im Umgang mit den spezifischen Anforderungen und Kulturen der Schule herausbildet (vgl. Helsper 2019, 57–58). Bezogen auf angehende islamische Religionslehrkräfte würde dies bedeuten, dass sie den familiären bzw.

¹ Die Untersuchung von Christhard Lück zeigt, dass christliche Studierende den Aspekt durchaus nennen, denn 93,7% geben an, dass sie mit Kindern und Jugendlichen arbeiten möchten, 59,4% wollen einen besseren Religionsunterricht machen als ihr eigener/ihre eigene Religionslehrer:in (vgl. Lück 2012, 69–70).

den in ihrer Moscheesozialisation erworbenen Habitus auf den IRU in der Schule übertragen. Wenn sie aber einen IRU in der Schule erlebt haben, ist auch hier aufgrund der Forschungslage die Wahrscheinlichkeit groß, dass es sich eher um einen glaubensvermittelnden IRU gehandelt hat (vgl. Kamcili-Yildiz 2021).

Der (berufs-)biografische Ansatz der Lehrerprofessionalität zeigt diesen Zusammenhang zwischen den eigenen biografischen Erfahrungen, dem Übergang in den Beruf und dem (berufs-)biografischen Verlauf. Es sind „oftmals weit bis in die Herkunftsfamilie und Kindheit zurückreichende biografische Erfahrungen, die als Ressource, aber auch Belastung und Hypothek in den Prozess der individuellen Professionalisierung hineinragen und diesen beeinflussen“ (Helsper 2021, 115). Daher ist davon auszugehen, dass auch muslimische Studierende nicht ohne Vorerfahrungen in die erste Ausbildungsphase der islamischen Religionslehre eintreten und der Professionalisierungsprozess keinen Sozialisations-, sondern einen transformatorischen Bildungsprozess darstellt. Studierende des Faches stehen vor der Herausforderung, einen besonderen Rollenwechsel vornehmen zu müssen, nämlich den Wandel von der ihnen aus eigener Erfahrung bekannten Schüler:innenrolle zur Lehrer:innenrolle. Dabei sind biografische Erfahrungen äußerst wirkmächtig (vgl. Helsper 2019, 50).

Rollen und (Selbst-)Reflexionskompetenz im Studium

Es stellt sich die Frage, wo an einer staatlichen Universität überhaupt der Platz geboten wird, den mitgebrachten Konzepten der Studierenden Raum zur Reflexion zu geben, sofern das Theologiestudium nicht nur Wissenserwerb, sondern auch Persönlichkeitsbildungsprozess und -entwicklung sein soll. Denn ohne eine Anknüpfung an solche Konzepte bleibt das Studium künstlich und oberflächlich, wenn nämlich Studierende nur lernen, um lediglich die Prüfungen zu bestehen. Vonseiten der muslimischen Dachverbände fehlen bislang Positionierungspapiere, aber auch religiöse Begleitangebote wie etwa das Mentorat auf der katholischen Seite, um u. a. das wissenschaftliche Studium mit dem eigenen Glauben und der eigenen religiösen Praxis in Verbindung zu bringen. Die von der EKD herausgegebenen Empfehlungen (Gemischte Kommission für die Reform des Theologiestudiums – Fachkommission II Lehramtsstudiengänge der Evangelischen Kirche in Deutschland 2009), die auch in die KMK-Richtlinien übernommen wurden, sehen vor, dass Lernprozesse nicht nur auf Aneignung unabhängigen Wissens, sondern auch auf Weiterentwicklung der Lernenden zielen sollen:

Die Studienabsolventinnen und -absolventen [...] entwickeln ein berufliches Selbstkonzept als Religionslehrer/in in Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens- und Glaubenspraxis, theologischem Fachwissen, der Berufsrolle und der wissenschaftlichen Religionspädagogik, sind darüber auskunftsfähig und überprüfen kritisch das eigene Handeln als Religionslehrer/in (Rollen- bzw. Selbstreflexionskompetenz). (KMK 2019, 52)

Diese Aufgabe geht über den Erwerb bestimmter fachwissenschaftlicher Kompetenzen hinaus, über die eine Lehrkraft gemäß den universitären Curricula verfügen sollte. Für das Hochschulstudium stellt sich daher die Frage, wie in dieser Ausbildungsphase Studierende und ihre Lernprozesse im Sinne einer Habitusbildung in den Fokus genommen werden können, damit eine zielgerichtete Weiterentwicklung der Handlungskompetenzen der Studierenden als eine „berufsbiografische Aufgabe“ verstanden und konzeptionell profiliert werden kann. Anknüpfend an diese Problemlage stellen sich folgende Fragen:

1. Wie können die lebensweltlichen Herausforderungen der Studierenden ins Studium eingebunden werden? Wie können sie angeleitet werden, ihre Lernbiografie zu reflektieren und dabei ihre Fragen und Erwartungen an das Studium zu hinterfragen?
2. Wie können sie des Weiteren an die islamisch-theologische Fachkultur herangeführt und ihre theologisch-religionspädagogischen Kompetenzen erweitert werden?

Im Folgenden möchte ich den Zugang zu den beiden Fragekomplexen mithilfe der Habitustheorie entwickeln und am Beispiel meiner eigenen Lehre dokumentieren.

Arbeit am professionellen Selbst: das Habitusmodell

Um die Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts der muslimischen Studierenden in ihrem hochschuldidaktischen Bildungsprozess auch religionspädagogisch begleiten zu können, greife ich in meinen Ausführungen auf das Habitusmodell von Hans-Georg Ziebertz und Stefan Heil aus der katholischen Religionspädagogik zurück, das es ermöglicht, „das komplexe professionelle Handeln von ReligionslehrInnen analytisch zu fassen“ (Heil und Ziebertz 2005, 42).

Dem von ihnen entwickelten *religionspädagogischen Habitusmodell* liegt die Habitus-theorie von Pierre Bourdieu zugrunde. Bourdieu versteht unter Habitus einen besonderen eigenen Stil, eine individuell aus- und eingeübte Art und Weise des Handelns, in der Erfahrungen der Vergangenheit für das Handeln in der Gegenwart fruchtbar gemacht und diese (neuen) Erfahrungen dann wiederum für das Handeln in der Zukunft bedeutsam werden (vgl. Heil 2013, 168). Der Habitus ist

insofern nicht statisch, sondern durch stetige Transformationsprozesse geprägt, die sich über längere Zeit vollziehen. Der Habitus hat also eine Art „Doppelstruktur“ (Heil 2016, 1), die einerseits vom Individuum selbst hervorgebracht wird und gleichzeitig „unter dem Einfluss äußerer Faktoren“ (Altmeyer und Grümme 2018, 251) steht. Eine solche Doppelstruktur als eine Art Wechselbeziehung zeigt der Habitus aber auch bei seiner (Weiter-)Entwicklung im Laufe des Lebens. Denn einerseits wirkt er „stets im Hintergrund mit, wird aber zugleich durch Praxis verändert“ (Altmeyer und Grümme 2018, 251–252). So zeichnet sich ein angeeigneter Habitus durch relativ gleichbleibende Eigenschaften und Strukturen aus und ist gleichzeitig doch auch veränderbar.

Die Theorie des Habitus kann somit erklären, wie Lehrende zum einen durch soziale Räume geprägt werden und zum anderen persönliche Prägungen verarbeiten. Gleichzeitig stellt sie die erforderlichen professionellen Kompetenzen in Beziehung zueinander.

Für die universitäre Lehrer:innenbildung bedeutet dies: Es geht darum, vielfältige Kompetenzen zu entwickeln, um die verschiedenen Ebenen (religions-)pädagogischen Handelns wahrzunehmen, deren Zusammenwirken mithilfe von Modellen zu beschreiben und das eigene (religions-)pädagogische Handeln sowohl subjektorientiert als auch sachlogisch begründet planen und durchführen zu können.

Ziebertz und Heil stellen diesen *professionellen religionspädagogischen Habitus* ins Zentrum ihres Modells. Dieses setzt sich in seiner zirkulären Struktur zusammen aus den alltäglichen professionellen Handlungen im Berufsfeld Schule, hauptsächlich im Unterricht (Handlungsstrukturen), sowie den mitgebrachten Prägungen, die in eine professionelle Beziehung eingehen (Rahmenbedingungen). Der professionelle Habitus bringt die einzelnen äußeren Bereiche ins Gleichgewicht. Hierzu müssen reflexive Kompetenzen in den einzelnen äußeren Bereichen aufgebaut werden.

Bei der Frage, wie innerhalb des Hochschulstudiums die Rollen- und Selbst-reflexionskompetenz angehender islamischer Religionslehrkräfte aufgebaut und reflektiert werden kann, beziehe ich mich auf die religionspädagogischen Angebote im Studium der islamischen Religionslehre an der Universität Paderborn, in denen das Habitusmodell angewendet wird, um bereits zu Beginn des Studiums Grundlagen und erste Reflexionen über das neue Rollenbewusstsein in Gang zu bringen. Für die Studierenden des Faches eröffnet sich mit dem Beginn des Studiums ein großes Feld theologischer Ansätze und Fragen, *in das sie ihre Jugendreligiosität mitbringen*, die sich aus ihren Erfahrungen in Familie, Moschee und Gesellschaft speist. Um dem Antagonismus von individuellen Erfahrungen und persönlichen Herausforderungen des Studiums zu begegnen, bieten sich eine frühzeitige Aus-

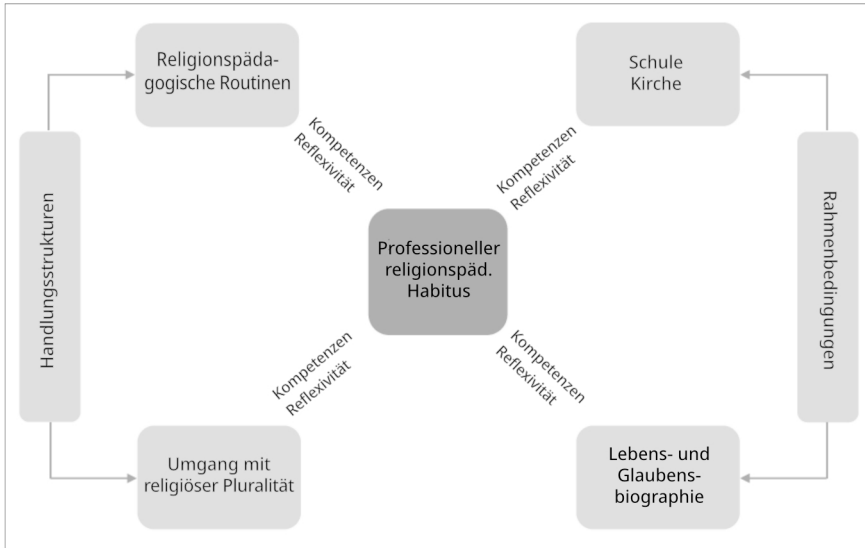


Abb. 1: Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus nach Ziebertz und Heil (2005, 56).

einandersetzung mit der eigenen Rolle als Religionslehrkraft und die Arbeit am Habitus an (vgl. Ziebertz und Heil 2005, 44).

Implikationen des Habitusmodells am Beispiel des Seminars „Mit Muḥammad im Islamischen Religionsunterricht“

Die Struktur des Habitusmodells lege ich bei der Planung des Seminars „Mit Muḥammad im Islamischen Religionsunterricht“ zugrunde.

Themenschwerpunkte	Implikationen des Habitusmodells
Muḥammad-Bilder der Studierenden	Lebens- und Glaubensbiografie
Abriss der wesentlichen biografischen Etappen	Religionspädagogische Routinen
Koranische Muḥammad-Bilder	Religionspädagogische Routinen
Muḥammad-Bilder in muslimischen Gesellschaften	Schule, Politik und Gesellschaft
Westliche Muḥammad-Rezeptionen	Schule, Politik und Gesellschaft

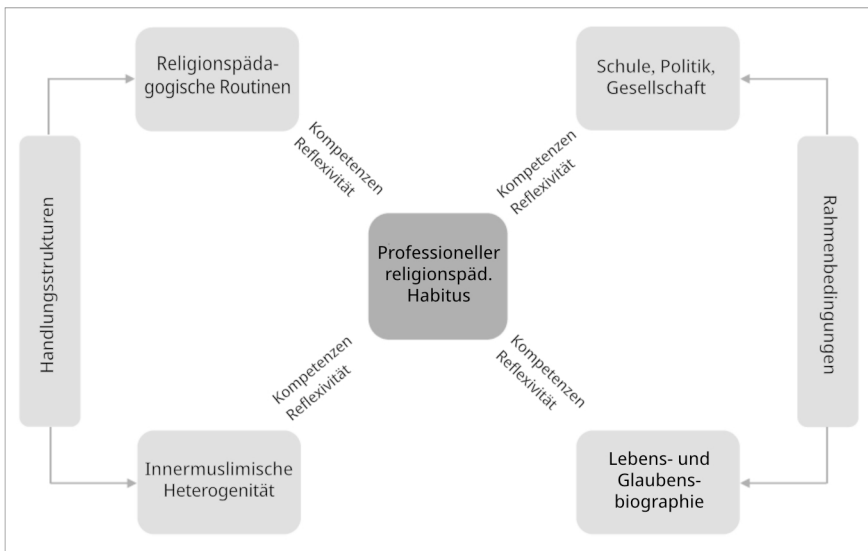
Fortsetzung

Themenschwerpunkte	Implikationen des Habitusmodells
Muhammad-Bilder in den Schulbüchern und in den Lehrplänen des islamischen Religionsunterrichts	Religionspädagogische Routinen
Lernen am Modell	Religionspädagogische Routinen
Hadithe im IRU	Religionspädagogische Routinen
Didaktische Konkretionen	Umgang mit religiöser Pluralität

Abb. 2: Verlaufspllan des Seminars.

Zu Beginn des Seminars wird den Studierenden das Habitusmodell vorgestellt und sie werden mit der Habitusstheorie von Pierre Bourdieu vertraut gemacht.

Die Adaption des Modells an die islamische Religionspädagogik erfolgte in der Weise, dass die Institutionen „Schule und Kirche“ aus dem Modell von Ziebertz und Heil zu den Bereichen „Schule, Politik und Gesellschaft“ verändert wurden. Zusätzlich wurde der Bereich „Umgang mit religiöser Pluralität“ in „Innermuslimische Heterogenität“ umgewandelt.

**Abb. 3:** Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus nach Ziebertz und Heil (2005, 56) in der eigens adaptierten Version.

Im Folgenden werden exemplarisch drei Seminareinheiten in Verbindung mit den Strukturen des Habitusmodells vorgestellt. Des Weiteren wird auf das seminarbegleitende Lerntagebuch eingegangen.

Muhammad-Bilder der Studierenden

Auf der linken Seite des Habitusmodells nach Ziebertz und Heil (vgl. Abb. 1) finden sich die *Handlungsstrukturen*, die aus dem Zusammenspiel von bisher erworbenen *religionspädagogischen Routinen* und dem *Umgang mit Neuem* bestehen. Nach Heil (2013, 171) sind *Routinen* Muster des Handelns, die individuell auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen im sozialen Raum aufgebaut wurden. Diesen Bereich der Handlungsstrukturen bilden die religionspädagogischen bzw. theologischen Inhalte des Seminars: In der islamischen Glaubenslehre kommt der Person Muhammad eine exzeptionelle Vorbildrolle zu. In der Rolle des *'abd* und in seiner Gottesbeziehung ist der Prophet für den gelebten Glauben wie auch für ein adäquates Verständnis der Botschaft des Koran unersetzlich. Somit gehen Sunna, die prophetische Tradition, und der Koran in dem Sinne Hand in Hand, dass die prophetische Tradition, die das Handeln, die Haltung und das Sprechen Muhammad insgesamt umfasst, wie ein Kommentar zum Koran bzw. dessen Exemplifizierung zu verstehen ist. Der Prophet als Erstinterpret der göttlichen Offenbarung hat damit eine sehr große Bedeutung für die *'ibādāt*-Kategorie, d.h., er ist Vorbild für die Praxis des islamischen Glaubens, weshalb der Sunna des Propheten eine normative Kraft zugesprochen wird (Isik und Kamcili-Yildiz 2023).

Zu Beginn des Seminars gilt es zunächst herauszufinden, mit welchen Muhammad-Vorstellungen die Studierenden in ihrer Sozialisation in Berührung kamen und welche Bedeutung sie diesen in ihrem Leben beimessen. Dieser Schritt ist essenziell, um die Mindsets der Studierenden im Sinne eines subjektorientierten Arbeitens und einer kritisch reflektierenden Begleitung ihrer Lernprozesse und ihrer Erfahrungswelt wahrnehmen und zielgerichtet weiterentwickeln zu können. Somit steht auch die Person der islamischen Religionslehrkraft selbst im Fokus. Nach Heil (2013, 172) kommen mit dem Konzept der *Person* auf der linken Seite des Modells die je eigenen individuellen Merkmale und Verhaltensformen der Lehrkräfte zum Tragen, die mit ihrer Tätigkeit nicht nur die Institutionen Schule und Religionsgemeinschaft vertreten, sondern auch personal eine eigene Lebens- und Glaubensbiografie mitbringen, die ihre Haltung und Werteinstellung, aber auch Handlungen geprägt haben. An dieser Stelle kann an die zu Beginn vorgestellten Studien von Dreier und Wagner sowie Stein et al. angeknüpft werden, an denen deutlich wird, dass die von den Studierenden genannten Zielvorstellungen die ei-

gene religiöse Sozialisation im Moscheeunterricht abbilden, aber auch von den Anfragen an sie als muslimische Schüler:innen in der Schule geprägt sind.

In diesem Zusammenhang kann das Habitusmodell einen Ansatz liefern, den Einfluss der eigenen Glaubensbiografie aufzuarbeiten, um diese – angesichts der beruflichen Erfordernisse im öffentlichen Raum der Schule – zu reflektieren und an dem „eigenen“ Habitus zu arbeiten. Eine kritische Reflexion der eigenen Rolle als (künftige) Lehrende des Faches Religion bedarf daher einer besonderen Sensibilität für eine explizite biografische Perspektive, indem lebensgeschichtliche Erfahrungen reflektiert werden, zumal sich diese intuitiv auf die Unterrichtsplanung, aber auch auf die Art und Weise des Unterrichtens und des Umgangs mit Lernenden wie auch mit Eltern und Kolleg:innen auswirken (vgl. Tautz 2016, 159). Der evangelische Religionspädagoge Bernhard Dressler spricht in diesem Zusammenhang von „Selbstunterscheidungsfähigkeit“ (2009, 117), mit der die eigene religiöse Biografie und die darin wirksamen Prägungen und Lebensführungsmuster kritisch betrachtet und zu den eigenen unterrichtlichen Ziel- und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. Dressler 2009, 120). Dabei ist auch das Zusammenspiel von Kognition, Emotion und Habitus zu bedenken und für die auf Kompetenzorientierung ausgerichteten Bildungsprozesse zu entfalten (vgl. Lindner 2014, 178–179).

Die Abfrage der Muḥammad-Bilder der Studierenden erfolgt im Seminar durch digitale Tools, mittels derer die Studierenden anonym die dort hinterlegten Fragen zu ihrer Begegnung mit Muḥammad in ihrer Biografie beantworten.

Die Tabelle zeigt die den Studierenden gestellten Fragen; im Sommersemester 2024 lauteten deren Antworten in Auswahl wie folgt:

Welche Eigenschaften würden Sie dem Propheten Muḥammad zuschreiben?

edel, barmherzig, gerecht, gütig, freundlich, respektvoll, geduldig, warm, liebevoll, gutherzig, pflichtbewusst, milde, vertrauenswürdig, wahrhaftig, ehrlich

Welche Rolle spielen/spielten der Prophet und seine Sunna in Ihrem Leben?

- Die Sunna des Propheten beeinflusst mich regelmäßig, auch kleine Alltagssituationen, wie zum Beispiel das Essen mit der rechten Hand.
 - Sobald ich neue Lebensweisheiten des Propheten lerne, versuche ich diese auch in mein Leben zu implementieren.
 - Das Verhalten gegenüber den Eltern hat sich stark verändert.
 - Kleinigkeiten wie im Sitzen zu trinken und allgemein die Nächstenliebe
 - Ich bin bemüht, die Sunna des Propheten stetig in meinen Alltag zu integrieren, dies neben rituellen Praktiken auch in alltäglichen Situationen und zwischenmenschlichen Beziehungen.
-

Hat sich hier mit der Zeit ein Wandel ergeben? Erläutern Sie.

- Ich habe ihn als Kind als sehr wichtige Figur empfunden, aber gar nicht verstanden, wieso und warum. Heute weiß ich, dass er viel Gerechtigkeit gestiftet, positive Taten vollbracht und uns als Umma geformt hat.
 - Bevor ich seine Sira gelesen habe, konnte ich ihn nicht wie andere einfach in mein Herz schließen.
 - Er wirkte als Kind auf mich unerreichbar, da er oft auch mystifiziert wurde. Mittlerweile spüre ich eine tiefere Verbundenheit und Nähe zu ihm.
 - Je mehr ich über ihn gelernt habe, desto mehr habe ich verstanden, dass es unmöglich ist, so zu sein wie er, wir es aber dennoch versuchen sollten.
-

Welche Stereotype/Narrative über den Propheten haben Sie schon einmal/öfter gehört?

- Mehrfachehe
 - Minderjährige geheiratet
 - Kriegsherr
-

Abb. 4: Exemplarische Ergebnisse der anonymen Befragung im Sommersemester 2024.

Die Antworten auf die Fragen werden im Anschluss im Plenum betrachtet und Kategorisierungen vorgenommen. Auf der Grundlage der anonymen Befragung, aber auch der Rückmeldung der Studierenden zum Seminarprogramm werden dessen Inhalte nach Bedarf modifiziert und angepasst: Die Ergebnisse aus dem Durchgang im Sommersemester 2024 zeigen, dass die Studierenden Muhammad sehr positive Charaktereigenschaften zuschreiben. Auch wird offenbar, dass seine Vorbildfunktion sich für sie auf seine Charaktereigenschaften und seine Sunna erstreckt. Bei der Frage nach dem Wandel ihres Zugangs scheint die Idealisierung seiner Figur für manche Studierende auch zu einer Vergrößerung der Distanz zu führen. Dieser Aspekt wird in der didaktischen Konkretisierung aufgegriffen und entwicklungspsychologisch thematisiert. Die Narrative aus der Mehrheitsgesellschaft konzentrieren sich weitestgehend auf seine Ehe mit mehreren Frauen, aber auch auf seine Rolle als Kriegsherr. Auch diese Aspekte werden zu einem späteren Zeitpunkt, im Rahmen der didaktischen Konkretisierung für den Unterricht in der Oberstufe, vertiefend betrachtet.

Hier tritt nun auch der *Umgang mit Neuem* im Habitusmodell in den Fokus des Seminargeschehens. Die Unterrichtspraxis kann nämlich nicht nur mit Routinen bewältigt werden, sondern gestaltet sich gerade durch ihre nicht vollständige Planbarkeit. Heil zählt dazu den Umgang mit der *religiösen Pluralität* (vgl. Lindner 2014, 172). Der Umgang mit religiöser Pluralität betrifft vorrangig nicht eine inhaltliche Auseinandersetzung, sondern die Wahrnehmung religiöser Vielfalt auf allen Ebenen. Allerdings ist der Begriff „religiöse Pluralität“ missverständlich, da in heutigen Diskursen darunter eher der Raum interreligiöser Begegnungen verstanden wird (Schweitzer 2021). Da es dabei um heterogene religiöse Voraussetzungen der Schüler:innen im Klassenraum geht, ist für unseren Kontext der Begriff „in-

ermuslimische Heterogenität“ passender, da er bildungstheoretisch relevante Perspektiven von Verschiedenheit erfasst (Grümme 2017).

Die inhaltliche Auseinandersetzung hat als Ziel die Erkenntnis, dass die Lehrkräfte die innermuslimische Heterogenität – etwa sozioökonomische Faktoren, individuelle Lernpotenziale wie Vorwissen, Intelligenz oder bildungssprachliche Fähigkeiten – in ihrer Planung berücksichtigen, Raum zur Entfaltung geben und Angebote zu planen lernen, die die religiöse Perspektive und Standpunktfähigkeit der Schüler:innen fördern. Da es in deutschsprachigen Publikationen bislang keine Studien gibt, die die Bedeutung des Propheten Muḥammad für muslimische Kinder und Jugendliche behandeln, wird im Seminar vereinbart, dass die Teilnehmenden auf junge Muslim:innen zugehen und sie zu ihren Vorstellungen vom Propheten Muḥammad interviewen. Die Ergebnisse werden gemeinsam im Seminar ausgewertet und es wird über erste religionspädagogische Implikationen der nicht-repräsentativen Befragung nachgedacht. Es geht dabei um die Bedeutung von Lernausgangslagen sowie die Heterogenität der Zugänge, die die muslimischen Schüler:innen aufgrund ihrer Familienreligiosität, religiösen Vorbildung oder kulturellen Herkunft in den Religionsunterricht mitbringen.

Abriss der wesentlichen Etappen der Muḥammad-Biografie

Die inhaltliche Gestaltung des Seminars orientiert sich zum einen an den schulischen Lehrplänen, die eine Auseinandersetzung mit der Prophetie und der Vorbildfunktion Muḥammads vorsehen. Zum anderen kommt das Anliegen hinzu, dass die Teilnehmer:innen seine Biografie kennenlernen und anhand exemplarischer Lebenssituationen seine Haltung zu grundlegenden Fragen des Lebens entdecken. Die Erarbeitung der Muḥammad-Biografie erfolgt unter Hinzunahme von Methoden, die durchaus auch im Religionsunterricht relevant sein können. Hierbei geht es nicht um die Wiedergabe historischer Ereignisse, sondern um die Beschäftigung mit dem Propheten Muḥammad als Mensch. Dies erfolgt u. a. mit der Methode der Lebenslinie. Hierzu werden in einem Koordinatensystem markante Lebensereignisse Muḥammads chronologisch geordnet. Dabei stellt die x-Achse eine Zeitachse dar und markiert „Meilensteine“ seiner Biografie, die u. a. als Wendepunkte markant bzw. prägend waren. Die y-Achse hingegen stellt die emotionale Wirkung dar. Je positiver die Auswirkungen des Ereignisses, desto höher, oder je negativer die Auswirkungen für Muḥammad sind, desto tiefer erfolgt die jeweilige Markierung. Die Einordnung erfordert von den Studierenden eine Beurteilungs- und Bewertungskompetenz, um die Ereignisse bzw. Situationen auf dieser Lebensgefühl-Skala für Muḥammad eintragen zu können. Im Anschluss wird im Gespräch in Kleingruppen geklärt, was Muḥammad in diesen zum Teil schwierigen Lebenssituatio-

nen Kraft gab. Was brachte ihn im Leben weiter? Wie könnten ihn diese Ereignisse geprägt haben? Die Fragen stellen eine perspektivische Übung dar, mögliche verdeckte biografische Prägungen Muḥammads zu erkennen: etwa, wie die familiären, gesellschaftlichen oder sozialen Umstände auf seinen Lebensweg eingewirkt und ihn zu dem Menschen gemacht haben, der er war. Damit die Studierenden durch religionspädagogische Routinen habituelle Muster aufbauen, z. B. hinsichtlich der Frage, welche Methoden im Religionsunterricht eingesetzt werden können, wird diese Seminereinheit mit einer Reflexion über die Angemessenheit der angewendeten Methode im Seminar, aber auch mit einer Reflexion ihres möglichen Einsatzes im schulischen Unterricht beendet.

Westliche Muḥammad-Rezeptionen

Eine weitere Vertiefung der Seminarinhalte erfolgt mit der rechten Seite des Modells, nämlich dem Zusammenspiel der Rahmenbedingungen, das aus *Institution* und *Person* besteht. Die *Institution* prägt nach Ziebertz und Heil den Habitus der Religionslehrkraft zum einen durch den vorgegebenen Rahmen der Schule, wie Lehrpläne, kollegialer Umgang etc., und zum anderen durch den Rahmen des Religionsunterrichts (RU), wie etwa hinsichtlich der religiösen Bildung, die sich von den Zielen und Methoden der Moscheeunterweisung unterscheidet. Zu der Institution gehören auch die Religionsgemeinschaften. Sie prägen die Rahmenbedingungen des schulischen RUs vor dem rechtlichen Hintergrund des Artikels 7 (3) GG und der damit einhergehenden Sonderstellung des RUs durch ihre Mitwirkungsrechte, z. B. durch die Genehmigung der Lehrpläne oder die Erteilung der Idschaza. Im Falle der islamischen Religionslehrkräfte sollte dieses Feld der Institution zu dem Bereich *Schule*, *Politik* bzw. *Gesellschaft* erweitert werden, da sowohl von politischen Instanzen als auch von einigen Schulleitungen wiederholt Erwartungen an das Fach herangetragen werden, die es als Mittel zur Integration positionieren (vgl. Sauer 2022, 35).

Bezogen auf den Propheten Muḥammad bedeutet dies, dass die Thematisierung seiner Person nicht nur im IRU relevant ist, sondern auch in unterschiedlichen historischen, kulturellen oder politischen Kontexten, sodass die Wahrnehmung seiner Gestalt auch über den IRU bzw. rein muslimischen Kontext hinaus relevant wird. So hebt Hartmut Bobzin hervor, dass keine andere Gestalt der Weltgeschichte „im christlichen Abendland über lange Zeit so negativ dargestellt, dann aber ebenso überschwänglich gelobt worden ist wie Mohammed“ (Bobzin 2000, 9). Entsprechend wurden in Bezug auf Muḥammad viele Klischees aus dem reichhaltigen Reservoir religiöser Polemik bedient: Dazu zählen das Bild eines Pseudo-Propheten bei Johannes von Damaskus, eines Häretikers bei Dante, eines Betrügers bei Humphrey

Prideaux, eines Epileptikers bei Ricoldo da Montecroce, des Antichristen bei Martin Luther oder eine wertschätzende Haltung bei Goethe (vgl. Bobzin 2000, 9–18). Auch aktuell dient Muḥammad in Diskursen über den Islam bzw. die Muslime im Zusammenhang mit Frauenrechten oder politischer Gewalt als politische Projektionsfläche (vgl. Brunner 2011, 103). Da solche Klischees je nach politischer Lage aktuelle Debatten prägen, werden im Seminar auch historische Muḥammad-Rezeptionen thematisiert, um die Studierenden dazu anzuregen, ein umfassenderes Verständnis der vielschichtigen Diskussionen und Interpretationen seiner Person über den muslimischen Kontext hinaus zu entwickeln. Zudem wird der Karikaturenstreit (vgl. Ata 2011) tiefer gehend thematisiert, da auch diese Thematik seit dem ersten Erscheinen der Zeichnungen im Jahre 2005 nicht an Aktualität verloren hat.

Zur bildlichen Darstellung des Propheten Muḥammad muss festgehalten werden, dass diese – zumindest im sunnitischen Islam – als problematisch gilt, auch wenn er im muslimischen Kulturraum in der aus Persien stammenden Kunstrichtung der Miniaturkunst abgebildet wurde. Darstellungen des Propheten sind hier ab dem 13. Jahrhundert nachweisbar. In den kleinen Papierzeichnungen, die in Bilderalben gesammelt oder als Buchillustrationen erstellt wurden, ist das Gesicht des Propheten allerdings häufig hinter einem Schleier verborgen oder durch eine Flamme symbolisiert. Bilder von Menschen und selbst vom Propheten existierten in der islamischen Geschichte also durchaus. Die dänischen und französischen Muḥammad-Karikaturen hingegen wurden vor allem als beleidigende Darstellungen des Propheten verstanden und lösten weltweit unter Musliminnen und Muslimen heftigen Widerspruch aus. Entsprechend thematisiert die Seminarsitzung die Besonderheiten der islamischen Kunstrichtungen, die weitestgehend ohne menschliche Abbildungen auskamen und in denen sich muslimische Künstler:innen auf Kalligrafie und abstrakte Ornamentik fokussierten. Hierbei gilt es aufzuzeigen, dass die Problematik der Darstellung des Propheten in den Karikaturen in ihrer diffamierenden Art besteht.

Im öffentlichen Raum der Schule sind islamische Religionslehrkräfte gefragt, ihren Standpunkt aus der theologischen Innenperspektive heraus zu entwickeln und zu begründen. Dabei sollte ihnen bewusst sein, dass die schulische Vermittlung der theologischen Innenperspektive stets subjektiv gefärbt ist. „Die Selbstbewusstmachung seiner eigenen religiösen Positionalität gehört zum professionellen Habitus und zu einem nachhaltigen professionellen Handeln einer jeden Religionslehrerin und eines jeden Religionslehrers“ (Fabricius 2022, 10).

Wie auch in anderen Seminarkontexten werden in dieser Seminareinheit praxisnahe Anforderungssituationen konstruiert, an denen die Studierenden literaturbasierte Lösungsansätze entwickeln sollen: „Stellen Sie sich folgende Situation vor: Ihr Geschichtskollege führt in seinem Oberstufenkurs gerade eine Unterrichtseinheit zum Thema Islam durch. Dabei will er in einer Unterrichtsstunde

westliche bildliche Darstellungen von Muḥammad seit dem Mittelalter (vgl. Saviello 2015) zum Thema machen. Er stellt Ihnen die ausgewählten Abbildungen zur Verfügung, unter denen auch einige Karikaturen der dänischen Zeitung enthalten sind. Er bittet Sie, die Abbildungen aus Ihrer Perspektive zu kommentieren. Bereiten Sie diesen Kommentar vor.“

Lerntagebuch

Neben den reflexiv gestalteten Seminareinheiten haben die Studierenden die Aufgabe, ein seminarbegleitendes Lerntagebuch zu führen. Darin soll der persönliche Erkenntnisprozess mit dem Ziel der Reflexion des Lernprozesses dokumentiert werden. Dabei bleibt es den Studierenden überlassen, welche Aspekte sie aus dem Seminar, die sie persönlich als besonders bedeutsam empfunden haben, aufgreifen. Das Lerntagebuch dient auch dazu, das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess zu fördern. Es begleitet den eigenen Lernprozess, wobei durch die Verschriftlichung die Weiterentwicklung des eigenen Zugangs nicht nur dokumentiert, sondern auch reflektiert wird.

Die Leitfragen sind dabei folgende:

- Welche Aspekte der heutigen Sitzung erscheinen mir so wichtig, dass ich sie noch einmal mit eigenen Worten auf den Punkt bringen möchte?
- Welche Fragen blieben offen?
- Welche behandelten Themen des heutigen Seminars fand ich interessant und welche nicht? Warum?
- Welche Erfahrung habe ich mit den Inhalten in meiner bisherigen Biografie gemacht?
- Wie lautet für mich die Botschaft der Seminarsitzung?

Die Studierenden erhalten den Auftrag, die Einträge bis zum Ende des Seminars kontinuierlich fortzuführen. Im Sinne des konstruktivistischen Lernens übernehmen die Studierenden damit die Verantwortung für den eigenen Lernprozess und für die reflektierte Offenlegung des eigenen Standpunktes, der eigenen Annahmen, Anfragen und Interessen.

Ausblick: Chancen und Grenzen der Förderung eines professionellen religionspädagogischen Habitus

Ich möchte nun ein Resümee ziehen: Das vorgestellte Seminarkonzept verfolgt das Ziel, angehende islamische Religionslehrkräfte darin zu unterstützen, stärker zwischen persönlich gelebter Religion und der unterrichtlich gelehrt Religion zu unterscheiden, was Bernhard Dressler als „Differenzkompetenz“ (Dressler, 2009, 118) bezeichnet. Das Konzept betont die Relevanz des erworbenen Wissens für den zukünftigen Schulalltag, damit die Studierenden stets ihr Studien- und Berufsziel vor Augen haben: die Vielfalt der islamischen Tradition im Hinblick auf die aktuelle Lebensrealität der muslimischen Schülerinnen und Schüler im Unterricht zur Geltung zu bringen und dadurch religiöse Bildungsprozesse zu gestalten. Daher plädiere ich dafür, das Habitusmodell als Grundlage in die islamische Religionslehrkräftebildung aufzunehmen, damit sich die Lehrkräfte biografische Prägungen und verdeckte Normativität bewusst machen und aufbrechen können. *Die Thematisierung durch unterschiedliche Methoden*, wie etwa die Bewusstmachung der eigenen Vorannahmen und der Prägungen durch gesellschaftliche Diskurse oder das Verfassen von Lerntagebüchern, soll die Studierenden dabei unterstützen, einen reflexiven Habitus und damit eine bestimmte Haltung während des Studiums zu entwickeln. Den Lehrenden kommt somit die Aufgabe zu, eine entsprechende Lernumgebung zu schaffen, während die Studierenden für ihren Kompetenzerwerb verantwortlich sind. Dies entspricht auch der Forderung der Studierenden, dass das Studium der islamischen Religionslehre sie stärker auf die Herausforderungen des Schulalltags und ihrer gesellschaftlichen Rolle als islamische Religionslehrkraft sowie auf den Umgang mit aktuellen gesellschaftspolitischen Problemfeldern vorbereiten soll (vgl. Çakır-Mattner et al. 2022, 50).

Die intensiven Reflexionsprozesse erfordern eine vertrauensvolle Atmosphäre in einem geschützten Raum, einer Art *safe space*, um respektvoll miteinander arbeiten zu können. Sie erfordern aber auch Lehrende, die den Studierenden Lernbereitschaft zutrauen, sich selbst als Lernende verstehen, mit ihnen eine reflexive Lerngemeinschaft eingehen und in einen Diskurs treten. Dass diese Aufgabe nicht allein von der Hochschule getragen werden kann, steht außer Frage. Aufgrund meiner Erfahrungen halte ich es für unerlässlich, dass die muslimischen Religionsgemeinschaften weitere Lernorte schaffen, die – wie z. B. das Mentorat auf katholischer Seite – strukturell die Auseinandersetzung der angehenden Religionslehrkräfte mit ihrem angestrebten Beruf und ihrem professionellen Selbstkonzept fördern.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan und Bernhard Grümme. „Unentdeckte Potentiale. Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik“. *Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie. (= Quaestiones disputatae, Band 295.)* Hg. Ansgar Kreuzer und Hans-Joachim Sander. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 2018. 248 – 267.
- Ata, Mehmet. *Der Mohammed-Karikaturenstreit in den deutschen und türkischen Medien. Eine vergleichende Diskursanalyse.* Wiesbaden: Springer, 2011.
- Bobzin, Hartmut. *Mohammed.* München: Beck, 2000.
- Brunner, Rainer. *Mohammed. Wissen, was stimmt.* Freiburg i. Br.: Herder, 2011.
- Çakır-Mattner, Naime, Christina Lux, Erkin Calisir, Jan Felix Engelhardt und Constantin Wagner. *Berufsfeld Islam? Zur Berufseinmündung und Professionalisierung von Absolvent_innen der Islamisch-Theologischen Studien.* Frankfurt a. M.: AIWG, 2022.
- Dreier, Lena und Constantin Wagner. *Wer studiert islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden. AIWG-Expertise.* Hg. Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG). Goethe-Univ. Frankfurt a. M.: AIWG, 2020.
- Dressler, Bernhard. „Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können?“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 2.8 (2009): 115 – 127.
- Fabricius, Steffi. „Positionalität, Lehrende“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet.* <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201013/>. 2022 (1. April 2024).
- Gemischte Kommission für die Reform des Theologiestudiums – Fachkommission II
Lehramtsstudiengänge der Evangelischen Kirche in Deutschland.
Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums. https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_texte_96.pdf. Hg. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). (= EKD-Texte 96.) Hannover, 2009 (1. April 2024).
- Grümme, Bernhard. „Heterogenität“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet.* <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100317/>. 2017 (1. April 2024).
- Heil, Stefan. „Habitus“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet.* <https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/8-lernende-lehrende/habitus>. 2016 (1. April 2024).
- Heil, Stefan. *Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis.* Stuttgart: Kohlhammer, 2013.
- Heil, Stefan und Hans-Georg Ziebertz. „Professionstypischer Habitus in der Lehrerbildung“. *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus.* Hg. Hans-Georg Ziebertz, Stefan Heil, Hans Mendl und Werner Simon. Münster: LIT, 2005. 41 – 64.
- Helsper, Werner. „Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade“. *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.* Hg. Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2019. 49 – 72.
- Helsper, Werner. *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung.* Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 2021.
- Isik, Tuba und Naciye Kamçili-Yıldız. *Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium.* Paderborn: Brill Schöningh, 2023.
- Kamçili-Yıldız, Naciye. *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen.* Münster: Waxmann, 2021.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und*

- Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 10. 2008 in der Fassung 16. 05. 2019).* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (1. April 2024).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2020).* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf (1. April 2024).
- Lindner, Heike. „Kompetenzen diskursiv: eine lösbare Herausforderung für die Fachdidaktik der Evangelischen Theologie?“. *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung.* Hg. André Bresges et al. (= LehrerInnenbildung gestalten 4.) Münster: Waxmann, 2014. 169–183.
- Lück, Christhard. *Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen.* Berlin: LIT, 2012.
- Mauritz, Gerrit, Oliver Reis, Annika Wittke, Miriam Hillebrand und Naciye Kamcili-Yildiz. „Dann mache ich einfach mal weiter.“ – Zur Lehrsteuerung der Studierenden in die Indifferenz“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19.1 (2020): 267–281.
- Mediendienst Integration. *Religion an Schulen. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. MDI-Expertise.* https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MDI_Informationspapier_Islamischer_Religionsunterricht_Mai_2020.pdf. Berlin: Mediendienst Integration, 2020 (1. April 2024).
- Saviello, Alberto. *Imaginationen des Islam. Bildliche Darstellungen des Propheten Mohammed im westeuropäischen Buchdruck bis ins 19. Jahrhundert.* Berlin, München, Boston: De Gruyter, 2015.
- Sauer, Martina. *Erfahrungen und Bedarfe der für den islamischen Religionsunterricht ausgebildeten Lehrkräfte in NRW. Eine Studie des ZfTI im Rahmen des Exzellenzclusters Religion und Politik der Universität Münster.* Essen: Selbstverlag, 2022.
- Schweitzer, Friedrich. „Religiöser Pluralismus und Heterogenität: konkurrierende, komplementäre oder inkommensurable Grundbegriffe der Religionspädagogik?“ *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft.* Hg. Bernhard Grümme, Thomas Schlag und Norbert Ricken. Stuttgart: Kohlhammer, 2021. 29–40.
- Stein, Margit, Rauf Ceylan und Veronika Zimmer. „Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland“. *Hikma: Journal of Islamic Theology and Religious Education* 8.1 (2018): 48–63.
- Tautz, Monika. „Reflexion des professionellen Selbst in der ReligionslehrerInnenbildung – Portfolioarbeit im Praxissemester mithilfe des Modells zum religionspädagogischen Habitus“. *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung.* Hg. Maria Boos, Astrid Krämer und Meike Kricke. (= LehrerInnenbildung gestalten 8.) Münster, New York: Waxmann, 2016. 154–163.
- Tuna, Mehmet Hilmi. *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung.* Münster: Waxmann, 2019.
- Ziebertz, Hans-Georg und Stefan Heil (2005). „Religionspädagogisch professioneller Habitus“. *Profession – Religion – Habitus.* Hg. Hans-Georg Ziebertz et al. Münster: Waxmann, 2005. 41–95.
- Zimmer, Veronika, Rauf Ceylan und Margit Stein. „Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 16.2 (2017): 347–367.

Said Topalović

Der Blick in die Vergangenheit – für die Zukunft. Religionspädagogische Reflexion über das Verhältnis von Tradition und Moderne in der religiösen Bildung

Einleitung: Religiöse Bildung am Wendepunkt

Im Vorwort zur bosnischsprachigen Ausgabe des Werkes *Islam und Säkularismus* des malaysischen Philosophen Muḥammad Naqīb al-‘Aṭṭās schrieb der Islamwissenschaftler Enes Karić Folgendes: „Die alten Bildungskonzepte des Islams sind in einer Krise, und neue wurden noch nicht entwickelt“ (al-‘Aṭṭās 2003, 19). Zu einer ähnlichen Erkenntnis gelangten schon über 350 Islamwissenschaftler:innen verschiedener Fachrichtungen auf der internationalen Bildungskonferenz, die im Jahr 1977 in Mekka (*Makka*) stattfand. Dort wurden bildungsbezogene Problemlagen diskutiert, um in der Folge Ziele, Richtlinien und Maßnahmen für die Rekonstruktion der islamischen Bildung zu entwickeln (vgl. Iqbal 1978, 123–125). Dies galt zunächst als Wendepunkt; die Bewältigung kumulierter multi-kontextueller Problemlagen sollte sich allerdings schwieriger gestalten als zu Beginn angenommen. Die mangelnde Analyse sozialgesellschaftlicher und politischer Veränderungen in den muslimischen Gesellschaften sowie damit zusammenhängender Fragestellungen in Bezug auf die (religiöse) Bildung hat Lücken hinterlassen, die immer noch nicht adäquat beseitigt sind. Die Identifizierung und Analyse von Krisenfaktoren ist ein komplexes Unterfangen, weil diese sich auf verschiedenen Ebenen bemerkbar machen und Züge einer sich in kontinuierlicher Veränderung befindlichen und durch sie charakterisierten Moderne aufweisen. Als entscheidender Krisenfaktor erweist sich in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass sich die islamische Bildungstheorie und -praxis im Rückblick auf die „glorreiche“ wissenschaftliche Vergangenheit allzu lange mit den bestehenden und mittlerweile nicht mehr zeitgemäßen Bildungskonzeptionen zufriedengegeben und dabei den sozialen sowie gesellschaftspolitischen Wandel und die daraus resultierenden bildungsrelevanten Fragen aus den Augen verloren haben. Zum anderen hat sich, vor allem in den religiösen Bildungsinstitutionen, ein kontinuierlicher Paradigmenwechsel vollzogen, von einer über längere Zeit andauernden kritisch-diskursiven Bildung hin zu einer bloßen Vermittlungs- und Nachahmungslehre.

Im europäischen Bildungsdiskurs werden aktuell Alternativen untersucht: als Weiterentwicklung oder Gegenentwurf zur krisenbetroffenen traditionellen reli-

glösen Bildung. Gemäßigte Stimmen, wie die des bosnischen Islamwissenschaftlers und ehemaligen Großmuftis Mustafa Cerić, rufen zur Besinnung auf und plädieren bei der Entwicklung von Bildungskonzepten für eine Synthese zwischen der islamischen Tradition und modernen pädagogischen Kernideen (vgl. Cerić 2000, 4–9). Vor diesem Hintergrund analysiert der vorliegende Beitrag die angesprochene Bildungskrise, bevor das Spannungsverhältnis zwischen der islamischen Tradition und der globalen Moderne diskutiert wird. Abschließend werden Perspektiven für eine zeitgemäße religiöse Bildung betrachtet.

Die Kontinuität der Krise – die Krise der Kontinuität

Aufstieg und Krise der islamisch-religiösen Bildung

Die sozialwissenschaftliche Analyse von Bildungssystemen differenziert in der Regel folgende drei Ebenen: 1. *Makroebene* (Ziele, Vorgaben); 2. *Mesoebene* (Institutionen); 3. *Mikroebene* (Bildungsprozesse). Eine solche differenzierte Betrachtung ist auch geeignet, das Grundverständnis und die Struktur der islamischen Bildung in knappen Zügen zu charakterisieren.

Auf der *Makroebene* spricht der Koran an verschiedenen Stellen Inhalte und Ziele von Bildung an: Grundsätzlich gilt die Offenbarungsschrift als der von Gott an alle Menschen herabgesandte Inhalt (Koran 21:107; 25:1; 34:28).¹ Die Offenbarung ist auch nicht auf die Schrift reduziert, vielmehr offenbaren sich die Zeichen Gottes (*āyāt*) im gesamten Universum (Koran 2:164; 30:20–25). Durch Beobachtung, Erkundung, Erforschung etc. sind die Menschen, so der Bildungstenor des Korans, stets aufgefordert, diese Zeichen zu entdecken (Koran 29:20; 30:9). Im Bildungsauftrag an den Propheten Muhammad werden die allgemeinen Bildungsziele, die sich auf der geistigen, spirituellen und ethischen Ebene manifestieren, formuliert: die Offenbarungsschrift und Weisheit zu lehren sowie spirituelle und ethische Reinheit (*tazkiya*) zu fördern (Koran 62:2). Auf der *Mesoebene* weist die frühe Offenbarungsgeschichte keine Institutionalisierung im herkömmlichen Sinne auf. Im Rahmen seiner prophetischen Mission vermittelte der Prophet Muhammad schrittweise die Offenbarungsschrift. Dafür nutzte er neben persönlichen Gesprächen vor allem das Haus seines Gefährten Arqam ibn Abī l-Arqam (gest. zwischen

¹ Die Angabe der Koranstellen ist exemplarisch zu verstehen, sie umfasst nicht alle Verse zum jeweiligen Themenbereich.

673 und 675) sowie öffentliche Versammlungsorte. Auf der *Mikroebene* orientierte sich der Bildungsprozess an den kulturellen Gegebenheiten der Zeit, wobei die mündliche Wiedergabe die primäre Vermittlungsmethode darstellte. Die Adressaten dieser Bildungsvermittlung waren mit der Methode vertraut und erlernten die erforderlichen Erinnerungs- und Aneignungsfähigkeiten, um die Inhalte aufzunehmen und anschließend in die Praxis umzusetzen. Gleichzeitig erfolgte die Vermittlung des Korans systematisch, wie etwa dem Bericht des Prophetengefährten ‘Abdallāh ibn Mas‘ūd (gest. 652) zu entnehmen ist: „Wir lernten immer nur zehn Verse aus dem Koran und nicht mehr, bis wir sie verstanden hatten, sie in uns aufnahmen und danach handelten“ (Ġarīr aṭ-Ṭabarī 2000, 80). Die detaillierte Analyse der prophetischen Tradition ergibt grundlegend, dass der Prophet – in Anlehnung an den Koran – den Schwerpunkt auf geistige, körperliche, spirituelle und ethische Bildung legte und dabei sowohl etablierte als auch innovative Vermittlungsmethoden einsetzte (vgl. Aygün 2014, 99–103; Kurum 2017, 35–52). In diesem Sinne kann die prophetische Tradition (*sunna*) nicht nur als weitere inhaltliche Quelle betrachtet werden, sondern sie ergänzt bzw. vervollständigt die koranischen Bildungsintentionen, vor allem in praktischer Hinsicht.

Nach der Auswanderung (*hiğra*) der Muslim:innen von Mekka nach Medina (*Madīna*) wurde die erste Moschee gebaut, die neben ihrer spirituellen Funktion auch als Bildungsstätte fungierte (vgl. Aygün 2014, 104–105). Der institutionelle Charakter der prophetischen Tradition wurde in den nachfolgenden Generationen beibehalten: Die Bildungsinstitutionen waren selbst als Moscheen oder in deren unmittelbarer Nähe errichtet, wobei die Bildungsprozesse gleichermaßen außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfanden, beispielsweise in Gelehrtenkreisen (*halaqa*).

Im Laufe der Zeit entstanden außer Moscheen zunächst Medresen² und in der Folge Universitäten. Neben diesen beiden hochschulischen Einrichtungen etablierten sich Maktabs³, deren Organisation und Struktur mit der heutigen Grundschule vergleichbar sind. Hier lernten die jungen Heranwachsenden das Lesen und Schreiben, die Koranrezitation sowie die wesentlichen Grundlagen der islamischen Glaubenslehre, Glaubenspraxis und Morallehre. In den hochschulischen Einrichtungen lag der Schwerpunkt zunächst auf den theologischen Wissensdisziplinen, später wurden auch andere Fachbereiche in das Bildungsprogramm integriert. Der Kanon, so der Theologe Abdullah Takim, „der in den islamischen Bildungsinstitu-

2 Der Begriff *Medrese* kommt aus dem Arabischen (*madrassa*, Pl. *madāris*) und bezeichnet einen Ort, an dem gelernt bzw. gelesen wird, an dem Menschen also studieren bzw. eine Ausbildung absolvieren (vgl. Wehr 1985, 386).

3 *Maktab* stammt aus dem Arabischen (*maktab* oder *kuttāb*, Pl. *makātib* oder *katātib*) und hat die wörtliche Bedeutung „Ort für Schreiber“.

tionen im Laufe der Jahrhunderte gelehrt wurde, hatte zwar seinen Kern, daneben wurden aber auch zusätzliche Hilfswissenschaften gelehrt“ (Takim 2017, 103). Die rationalen Wissenschaften galten als Dimension religiöser Bildung und die wissenschaftliche Forschung als Mittel zur Analyse von (religiösen) Wahrheiten und zur Erfassung der Schöpfung Gottes. In diesem Entwicklungsprozess haben sich vier Paradigmen in der Erforschung und Weitergabe des (religiösen) Wissens etabliert:⁴

1. *Schulungspraxis der Pflege und Weitergabe traditioneller Textgrundlagen*: Im Mittelpunkt steht die lückenlose Überlieferung von Primärquellen (Koran und Sunna), die sich in den ersten Jahrhunderten nach der Offenbarung als Bildungsparadigma etablierte.
2. *Diskursive, intellektuelle und philosophische Lernkultur*: Hier liegt der Fokus auf dem Seelenleben, der Selbstfindung, der Reflexion des Daseins etc., die als zentrale Bildungsziele gelten. Dieses Paradigma hat sich – unter anderem – infolge der Begegnung mit der griechischen Philosophie entwickelt.
3. *Integrative Bildungskultur*: Die Religion gilt hier als Ansporn für die wissenschaftliche Forschung und ermöglicht die Zusammenführung naturwissenschaftlicher und theologischer Erkenntnisse. In diesem Paradigma stehen neben dem klassischen theologischen Wissen auch wissenschaftliche Erkenntnisse im Mittelpunkt von Bildungsprozessen.
4. *Textgetreue Nachahmung*: Das Primat der Bildung garantiert den Schutz der nachfolgenden Generationen vor religiöser Entfremdung und die Rückbindung an den Ursprung der Religion. In Bildungsprozessen liegt der Fokus auf der Vermittlung traditioneller Quellen sowie der Positionen von Prophetengefährten und ausgewählten Gelehrten.

Diese vier Paradigmen charakterisieren nicht nur den theoretischen Charakter der Bildung, sondern auch einen Prozess, den die religionsbezogene Bildung durchlaufen hat. Die Stagnation kritischer Wissenschaft und das Erstarken bloßer Vermittlungs- und Nachahmungslehre war in gewisser Hinsicht ein institutionelles Anzeichen eines epochalen Paradigmenwechsels: Wiedergabe und Memorieren standen von nun an höher im Kurs, Rationalität und Spiritualität verloren nach und nach an pädagogischer Bedeutung. So haben sich in den Bildungseinrichtungen auf der Mikroebene – grob zusammengefasst – zwei hauptsächliche Lehr- und Lernpraktiken etabliert: einerseits die bloße Vermittlungslehre⁵, andererseits subjekt-

⁴ Siehe dazu auch Badawia und Topalovic (2022, 296–298).

⁵ Die bloße Vermittlungslehre stieß indes immer wieder auf Kritik. So hat etwa der renommierte Gelehrte Abū Ḥāmid al-Ġazālī (gest. 1111), um ein Beispiel zu nennen, in seiner Schrift *Der Erretter aus dem Irrtum* die bloße Vermittlung scharf kritisiert, zumal diese zu „blinde[n] Nachahmungen“ (al-Ġazālī 1988, 5) führe bzw. führen könne.

und kontextbezogene Bildung, die auf Vernunft und kritische Reflexion ausgerichtet war.⁶

Während die religiöse Bildung parallel zu den politischen und sozialgesellschaftlichen Entwicklungen in muslimischen Gesellschaften voranschritt oder stagnierte, begann die konstruktive Analyse von Problemlagen mit Gegenwartsrelevanz ab etwa dem 18. Jahrhundert. Wie auch zahlreiche andere Autor:innen hat der zeitgenössische Islamwissenschaftler Muḥammad ibn ‘Āšūr (gest. 1973) die Ursachen analysiert und Reformvorschläge diskutiert (2006, 100–117): Ibn ‘Āšūr diagnostiziert zunächst den allgemeinen Bedeutungsverlust von Bildung in den muslimischen Gesellschaften. Er sieht, in soziohistorischer Perspektive, drei Gründe als dafür ausschlaggebend an: Zum einen ist es die Frage der bloßen Vermittlung und kritischer Überprüfung. Die Muslim:innen folgten bloß den Gelehrtenaussagen, ohne deren Inhalte kritisch zu hinterfragen bzw. auf ihre Aktualität und Praktikabilität zu überprüfen. Der Großteil der Gelehrten wiederum lebte zwar in der Moderne, ihre theologischen und bildungsbezogenen Positionen stammten jedoch, so Ibn ‘Āšūr, aus dem siebten oder achten Jahrhundert. Zum anderen waren es globale Ereignisse, wie etwa die Modernisierung bzw. Säkularisierung von Gesellschaften und die damit verbundenen Herausforderungen, auf die adäquat zu reagieren die Bildungsinstitutionen in der islamischen Welt weder inhaltlich noch personell in der Lage waren. Und schließlich sei die Kolonialisierung hinzugekommen, welche die Verwirrung unter den islamischen Bildungstheoretiker:innen noch verschärfte, insofern sich in der Folge eine teilweise dysfunktionale Haltung „Islam vs. Westen“ entfaltete, mit gleichzeitiger Verschlossenheit gegenüber Reformen und offenem Diskurs. Summa summarum brachten die erwähnten Entwicklungen, so Ibn ‘Āšūr, inkompetentes Lehrpersonal, unzeitgemäße Lehrbücher und Stillstand in den Bildungseinrichtungen hervor. Ibn ‘Āšūr plädiert für Reformen auf allen drei Ebenen des Bildungssystems: Auf der Metaebene fordert er die Etablierung von Curricula, die zeitgemäße Ziele und Inhalte – in Anlehnung an zentrale koranische Botschaften (*maqāsid*) und moderne Wissenschaften – vorgeben. Auf der Mesoebene plädiert Ibn ‘Āšūr für eine Erneuerung und Modernisierung von Bildungsinstitutionen – in Anlehnung an moderne Bildungssysteme – sowie für eine Qualitätsentwicklung bei der Ausbildung des Lehrpersonals. Auf der Mikroebene schließlich tritt er für eine Entwicklung zeitgemäßer Didaktik und Methodik ein, um Bildungsprozesse zu ermöglichen, die analytisches und kritisches Denken und damit ein tiefes Verständnis von Bildungsinhalten fördern.

⁶ Siehe dazu die Werke des Göttinger Islamwissenschaftlers Sebastian Günther, u. a. *Auf der Suche nach dem Elixier der Glückseligkeit: Konzeptionen rationaler und spiritueller Bildung im Klassischen Islam* (2015, 111–128) und *Eine Erkenntnis, durch die keine Gewissheit entsteht, ist keine sichere Erkenntnis. Arabische Schriften zur klassischen islamischen Pädagogik* (2017, 69–94).

Das Spannungsverhältnis von Tradition und Moderne – (k)ein Weg aus der Krise

Die Bildungskrise betrifft dabei nicht nur die islamische Welt, vielmehr erscheint sie als ein globales Phänomen. Im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Veränderungen, religionsbezogener Entwicklungen und orthopraktischer Transformationen wird die aktuelle Bildungskrise im Hinblick auf den europäischen bzw. westlichen Kontext auf folgenden Ebenen erkennbar:⁷

Einerseits auf der *konzeptionellen Ebene*, da sich zwei disparate wissenschaftliche Ausrichtungen entwickelt haben, die entweder primär an säkulare Bildungskonzepte anknüpfen oder diese im Hinblick auf die Suche nach Alternativen gänzlich ablehnen (vgl. Vejo 2020, 38). Letztere gehen von einer Inkompatibilität islamischer Bildung mit dem modernen Säkularismus aus, da der Grundgedanke der islamischen Lehre durch die Einheit Gottes (*tauḥīd*) charakterisiert sei und damit der Bildungsschwerpunkt auf der göttlichen Offenbarung und Transzendenz liege. In den säkularen Bildungskonzepten wiederum spielen Gott und die Offenbarung keine Rolle. Der Religionswissenschaftler William Chittick bringt dies auf den Punkt: „Any knowledge of the world that does not situate the world in term of its Transcendent Source is in fact ignorance, because it prevents people from seeing things as they truly are“ (Chittick 2011, 88). In diesem Zusammenhang wurden von muslimischen Bildungstheoretiker:innen zwar alternative Bildungskonzepte diskutiert, jedoch waren diese überwiegend reaktionär und konzentrierten sich auf antisäkulare bzw. antiwestliche Positionen.

Im deutschsprachigen Raum hat sich die islamische Religionspädagogik von Anfang an um Modernität, Aktualität und Kontextualität bemüht, allerdings offenbaren die unterschiedlichen Forschungszugänge eine latente Einwirkung der hier angesprochenen Problematik. Es besteht noch keine Klarheit darüber, welche methodologische Bedeutung der Tradition im modernen wissenschaftlichen Diskurs zukommen soll. Im Prozess von Adaptionen und Modifikationen bestehender religionspädagogischer Konzeptionen gerät in mancher Hinsicht die islamische Tradition in den Hintergrund. Eine solche wissenschaftliche Vorgehensweise führt, so etwa der Erziehungswissenschaftler Harun Harry Behr, „in der Sache nicht weiter“, da den Konzepten „die Rückbindung an die islamischen Traditionen sowohl in inhaltlicher Hinsicht als auch was Theorien religiösen Lernens angeht“, fehle, dementsprechend „zielen [sie] weitgehend an der Lebenswelt der muslimischen Zielgruppe vorbei“ (Behr 2017, 188). Die religionspädagogische Aufgabe besteht also

⁷ Siehe dazu auch Topalović (2024, 15–25).

darin, Bildungskonzepte zu entwickeln, die den Anforderungen der Moderne gerecht werden, ohne dabei die islamische Tradition zu ignorieren.

Zweitens zeigt sich die Bildungskrise auf der *strukturellen Ebene*, da die sogenannten traditionellen (Bildungs-)Einrichtungen inzwischen an Reichweite und Kompetenz verloren haben. Aktuelle empirische Studien belegen eine Verschiebung religiöser Kommunikation hin zu digitalen Aktivitäten.⁸ Neben den Online-Prediger:innen, die explizit theologisches Wissen vermitteln und den religiös-normativen Diskurs weitgehend prägen, treten immer wirksamer muslimische Influencer:innen mit diversen Illustrationen religiöser Lebensstile und Lebensvorstellungen auf. Diese Entwicklung erweitert zwar diskursive Räume und religionsbezogene Interaktionen, kann jedoch religiöse Manipulation bzw. Indoktrination verstärken. Dies stellt die Religionspädagogik vor enorme Herausforderungen, insbesondere, da es an fachlich begleiteten digitalen Räumen bzw. an entsprechenden Bildungsangeboten fehlt, die eine bildungsbezogene Ausgleichsfunktion erfüllen können. Im religionspädagogischen Diskurs wird dem schulischen islamischen Religionsunterricht (IRU) eine zentrale Bedeutung für die kritische Reflexion religiöser Inhalte zugeschrieben. Der Professionalisierung von islamischen Religionslehrkräften wird demnach große Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Badawia et al. 2023, 18–29).

Drittens und eng damit verbunden ist die *inhaltliche Ebene*. Damit ist die wesentliche religionspädagogische Zielsetzung gemeint, nämlich die Bildung junger Heranwachsender zur Selbstbestimmung, welche sich wiederum in theologischer Perspektive in einem Spannungsfeld zur religiösen Normativität befinden kann (vgl. auch Topalović 2022). Die aktuelle Studie zum schulischen IRU *Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam* zeigt, wie sich eine gewisse *Pop-Kultur des Normativen* unter jungen Muslim:innen entwickelt hat (vgl. Badawia et al. 2023, 122–127). Die Social-Media-Kanäle haben dieses Problem noch verschärft.⁹ Damit besteht die Gefahr, dass junge Menschen die Religion nicht als spirituelle und ethische Ressource erkennen, sondern sie bzw. die religiöse Praxis lediglich darauf reduziert wird, welche religiösen Aktivitäten und Handlungen erlaubt (*ḥalāl*) oder untersagt (*ḥarām*) sind. In religionspädagogischer Hinsicht können die Fragen junger Muslim:innen aber auch als subjektives Bedürfnis gedeutet werden, indem sie damit einen Raum für pädagogisch-professionelle Begleitung einfordern. Damit bean-

⁸ So etwa die von Tarek Badawia, Said Topalović und Aida Tuhčić (2023) durchgeführte Studie *Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam. Explorative Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen*. Said Topalovićs Publikation „Ohne online geht nichts“ – Explorative Studie zu Online-Aktivitäten und Online-Erfahrungen junger Muslim:innen befindet sich in Vorbereitung.

⁹ Diese Entwicklung ist Thema der noch unveröffentlichten *Explorativen Studie zu Online-Aktivitäten und Online-Erfahrungen junger Muslim:innen* von Topalović.

spruchen sie eine (Mit-)Gestaltung der verschiedenen Themen ihrer Entwicklungsphase, durch die Perspektiven, Handlungsoptionen und Zukunftsaussichten in einem gemeinsamen, offenen und kritischen Austausch reflektiert werden. Dies kann gleichzeitig dazu beitragen, dass die jungen Muslim:innen selbstständige Positionierungen einüben bzw. entwickeln und in den eigenen Alltag transferieren. Gerade in dieser Frage ist die islamische Religionspädagogik noch dabei, einen entsprechenden didaktischen Weg zu finden, mit dem sie sowohl an ihre Fachtradition als auch an den gegenwärtigen Handlungskontext anknüpfen kann.

Bildung in der islamischen Tradition

Bildungsziele und pädagogische Ausrichtungen

Konzeptionell und praxeologisch haben sich in der islamischen Tradition drei pädagogische Ausrichtungen entfaltet: *tarbiya*, *ta'lim* und *ta'dib*.

Der arabische Begriff *tarbiya*, der von *rabbā* (wachsen lassen, erziehen) stammt, wird in der Regel mit „Erziehung“ übersetzt, auch als „Zucht“ bzw. „Züchtung“ von Tieren, Pflanzen etc. (vgl. Wehr 1985, 449). In diesem Sinne bedeutet *tarbiya* unter anderem „das Füttern von Hasen oder das Gießen von Rosen“ (Behr 2010, 137). Der Begriff bezieht sich also prinzipiell auf alles, was heranwachsen kann, beispielsweise Menschen, Pflanzen und Tiere. Behr hält daher den Begriff *tarbiya* im bildungswissenschaftlichen Gebrauch für ungeeignet, denn er konnotiere „materielle Versorgung, die das Aufwachsen garantiert“ (Behr 2010, 137). Aus womöglich diesem Grund wurde von den frühzeitlichen muslimischen Gelehrten unter *tarbiya* nicht Bildung als solche verstanden (vgl. al-ʿAṭṭās 1991, 34), sondern eher ideelle Erziehung, ein Prozess, der – gesellschaftspolitisch betrachtet – nicht immer ideologiefrei verlaufen ist. Dennoch wurde und wird der Begriff *tarbiya* insofern für die Bildung verwendet, „als er den Vorgang, den Prozess und das Ergebnis der Vermittlung [...] von Wissen, Werten und Fähigkeiten ausdrückt“ (Günther 2017, 70). Unter *tarbiya* wird demnach ein Prozess verstanden, durch den sich Nachfolgenerationen ein bestimmtes Korpus an Kenntnissen, Werten und Fähigkeiten aneignen (vgl. Waghid 2011, 2–3).

Der Begriff *ta'lim* wird vom Wortstamm *ʿallama* abgeleitet, was „genau kennend“ oder „hochgelehrt“ bedeutet. *Ta'lim* wird in den arabischen Lexika mit „Unterweisung, Unterricht, Ausbildung“ etc. übersetzt (vgl. Wehr 1985, 869–870). Das Konzept *ta'lim* wird in der entsprechenden Literatur somit als ein auf die Vermittlung kognitiver Kenntnisse ausgelegtes Bildungskonzept verstanden. Der Bildungsphilosoph Muḥammad al-Fārābī (gest. 950) definiert *ta'lim* wiederum als

„Verstehen“ bzw. „Fähigkeit zu verstehen“ (Günther 2006, 374), bildungstheoretisch gesprochen: als Förderung kognitiver Fähigkeiten, die zum Verstehen bestimmter Sachverhalte verhelfen sollen. In Anlehnung daran vermittelt die *ʿIlmihāl*-Literatur – auch heute im türkischen und bosnischen Sprachraum präsent – theologisches Wissen, das für eine religiöse Lebensführung erforderlich ist. Sie enthält neben der Einführung in die religiöse Praxis (*ibādāt*) und in die Glaubensgrundlagen (*aqīda*) Anweisungen die guten Sitten und Tugenden betreffend (*aḥlāq*) sowie eine Anleitung zur Erfüllung moralischer Pflichten gegenüber Gott, der Umwelt und den Mitmenschen. Von daher erfüllt das Konzept des *taʿlīm* zwar eine bedeutende Aufgabe in der Vermittlung religiösen Wissens, wird aber von den muslimischen Bildungstheoretiker:innen nicht als ein ausgereiftes Bildungskonzept verstanden – unter anderem auch wegen seiner starken Beschränkung auf die kognitive Wissensvermittlung (vgl. Wan Daud 2010, 170–171).

Der Begriff *taʿdīb* wird mit „Erziehung“ oder „Zurechtweisung“ übersetzt. Er stammt von derselben Wortwurzel wie *adāb* ab, was wiederum „gutes Benehmen“ oder „feine Bildung“ bedeutet (vgl. Wehr 1985, 14). Fachspezifisch wird *taʿdīb* als Erziehung des menschlichen Charakters verstanden (vgl. al-ʿAṭṭās 1991, 203). ʿAṭṭās gilt unter den zeitgenössischen Bildungsphilosophen als einer der wichtigsten Vertreter des *taʿdīb*-Ansatzes. Die islamische Bildungslehre legt nach ʿAṭṭās ihren Schwerpunkt auf das Individuum und dessen Glück im Diesseits und im Jenseits. Das Bildungsziel ist somit die Hervorbringung eines guten Menschen, der sich seiner Verantwortung gegenüber dem einen Gott bewusst ist und seine Pflichten gegenüber sich selbst und anderen in der Gesellschaft auf gerechte Weise erfüllt. Das *taʿdīb*-Konzept fasst ʿAṭṭās in den folgenden vier Punkten zusammen: *erstens* Disziplinierung der Vernunft und der Seele, *zweitens* Erwerb von guten Eigenschaften, *drittens* Erwerb von Wissen, das den Menschen vor Fehlern beim Urteilen und vor Schande schützt, und *viertens* Förderung von Gerechtigkeit und Weisheit (vgl. Wan Daud 2010, 172).

Der Bildungsphilosoph Yusef Waghid analysierte alle drei Konzepte und stellte in jedem von ihnen minimalistische und maximalistische Bestimmungen fest, was sowohl auf konzeptionelle Unschärfe als auch auf kontextuelle und kulturelle Einflussnahmen hinweist (vgl. 2011, 1–5). So befindet sich *tarbiya* zwischen unkritischer Annahme von Fakten, was unkritische Religiosität hervorbringen kann, die sich kaum Mühe macht, ihre Überzeugungen zu hinterfragen, und der Entwicklung eines kritischen Geistes, der Inhalte und deren Sinn analysieren und kritisch hinterfragen will. Genauso bewegen sich die Bildungsdimensionen im *taʿlīm*-Konzept zwischen einem Auswendiglernen von Text ohne kritisches Hinterfragen bis hin zum vertiefenden Lernen. In seiner minimalistischen Bestimmung ist der Bildungszweck von *taʿdīb* auf die muslimische Gemeinschaft und deren Moral reduziert. Im maximalistischen Sinne umfasst der Ansatz kognitive, spirituelle und af-

fektive Dimensionen und enthält in gesellschaftlicher Hinsicht sowohl individuelle als auch kollektive Aufgaben- und Verantwortungsfelder des Menschen. Im Anschluss an seine Analyse plädiert Waghid für maximalistische Bestimmungen und verweist dabei auf die Schwierigkeit der absoluten Trennschärfe zwischen den Konzeptionen. Diese besteht unter anderem auch deshalb, weil die Begriffe bzw. Konzepte unter den Einflüssen der jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren verwendet wurden. Die Anpassung ist demnach stets an kontext- und lebensweltbezogene Faktoren angelehnt und an religions- und lernpsychologische Erkenntnisse über die jeweilige Zielgruppe gebunden. Vor diesem Hintergrund erfordert gerade die Komplexität der Moderne eine kritische Reflexion von zeit-, kultur- und kontextabhängigen Bildungskonzepten, da eine zeitgemäße islamische Bildung in ihrem Grundverständnis über die bestehenden Konzepte und Termini – wenngleich unter Berücksichtigung und Orientierung an der Tradition – hinausdenken und kontinuierlich neue Wege beschreiten muss.

Tazkiya – Bildung zur Selbstbildung

Unter *tazkiya* wird im theologischen Diskurs in der Regel die Läuterung der Seele oder des inneren Selbst (*tazkiyat an-nafs*) verstanden. Historisch betrachtet wurde *tazkiya* daher nicht immer auf Bildung bezogen, die verstärkte Verbindung des Begriffs mit Bildung ist ein eher neueres Phänomen. Dementsprechend erweitert Behr die ursprüngliche, auf die Läuterung der Seele beschränkte Definition und versteht unter *tazkiya* in religionspädagogischer Hinsicht die „Einübung in die kritische Inblicknahme des Selbst“ (Behr 2010, 138). Behr plädiert generell dafür, im Bildungskontext den Begriff *tazkiya* anzuwenden, denn dies komme „einem dynamischen und auf die Entwicklungsaspekte des Subjekts abgestellten Verständnis von Erziehung und Bildung näher“ (Behr 2010, 500).

Die Religionspädagogin Fahimah Ulfat (2019, 157) schließt daran an und versteht unter *tazkiya* die „Kultivierung des Selbst“: „das Reinigen des Selbst im Sinne des sich Abwendens von allem, was schlecht ist, als auch die Verfeinerung des Selbst im Sinne des Verstärkens von allem, was gut ist“ (Ulfat 2019, 159). Darauf aufbauend formuliert die Autorin als Bildungsziel die „Förderung und Anregung der Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung der intellektuellen, sozialen und spirituellen Fähigkeiten und Potenziale des Menschen“ (Ulfat 2019, 160). Darauf, wie dies im konkreten Bildungsprozess verlaufen kann – unter anderem auch auf die didaktischen Strukturen bezogen –, geht Ulfat nicht näher ein. Sie versucht, an das traditionelle und allgemeine Bildungsziel anzuknüpfen, welches lautet: die Entfaltung des *al-insān al-kāmil* (Zustand des vollkommenen Menschen). Auf dieses Konzept hat bereits der Theologe Mizrap Polat verwiesen. Er spricht dabei vom Ziel einer

ganzheitlichen Bildung, einen reifen bzw. vollständigen Menschen zu bilden, „der einen ganzheitlichen und ganzzeitlichen Werdeprozess durchläuft“ (Polat 2010, 189). Dieser Prozess muss jeglichen Zwang ausschließen, da der Islam keine bloße und unwillige, sondern eine freiwillige Hingabe bedeute. Den schulischen IRU schätzt Polat als einen geeigneten Ort für die Gestaltung solcher Bildungsprozesse ein. Als pädagogische Maxime gelte die „Freiheit des Fragens und Nachfragens“, da „Fragen, nachfragen und infrage zu stellen [...] zu den Indizien des Mündigwerdens“ (Polat 2010, 196) gehörten.

Ulfat geht – ähnlich wie Polat – von der theologischen Zielsetzung aus, ein moralisches Idealbild des Menschen hervorzubringen, diskutiert aber tiefer gehend die dafür zur Verfügung stehenden Potenziale des Menschen (vgl. Ulfat 2019, 151–152). Von der naturgegebenen inneren Disposition des Menschen (in Anlehnung an den koranischen Begriff *fiṭra*)¹⁰ und der dadurch gegebenen Möglichkeit zur Entfaltung des eigenen Vermögens bis hin zum Zustand des vollkommenen Menschen (*al-insān al-kāmil*) sieht Ulfat in der *tazkiya*-Methode (*Kultivierung des Selbst*) das Potenzial, die Mündigkeit junger Heranwachsender zu fördern. Die Mündigkeit wird – in Anlehnung an Behr – als die Fähigkeit verstanden, selbstbestimmt und verantwortend eigenständige Positionen und Entscheidungen zu finden (vgl. Ulfat 2019, 159–160). In diesem Zusammenhang könnte *tazkiya* wegen seiner reflexiven, affektiven und spirituellen Aspekte, die bei anderen traditionellen und den zuvor genannten Bildungskonzepten wenig ausgebildet sind, eine wichtige Rolle bei neuen Entwicklungen der religiösen Bildung spielen. Mögliche Weiterentwicklungen des Konzepts bzw. des islamisch-traditionellen Bildungsgedankens insgesamt sollen nachfolgend näher diskutiert werden.

Religiöse Bildung in der Moderne

Das religiöse Bildungsparadigma: kritisch – kommunikativ – reflexiv

Den Ausgangspunkt aller bildungstheoretischen Überlegungen bildet im Wesentlichen die Wechselwirkung von vier grundlegenden Komponenten: 1. der *Bildungsziele*: Dieser Faktor bezieht sich auf die grundlegenden Ziele der religiösen Bildung; 2. der grundlegenden *Bildungsinhalte* traditioneller und kontextbezogener Natur; 3. des *Bildungssubjekts*: Damit sind Fragen, Bedürfnisse, Vorkenntnisse, (Vor-)Erfahrungen etc. der zu Bildenden gemeint; 4. des *Bildungsprozesses*, der den Kom-

¹⁰ Siehe dazu im Koran den Vers 30 der Sure 30.

munikations- und Interaktionsprozess in einem engen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden fasst. Bildung versteht sich somit nicht als bloße Wissenswiedergabe, sondern als Organisation eines kritisch-reflexiven Lehr- und Lernprozesses. Denn wenn religionsbezogene Inhalte unter dem Aspekt von Verständnis und Erkenntnis behandelt werden, erfordert dies einen kritisch-reflexiven Raum, in dem die islamische Tradition auf aktuelle Lebensrealitäten und religionsbezogene Herausforderungen trifft. Dabei werden unterschiedliche Erfahrungen gemacht, die sowohl durch Kongruenz als auch durch Differenz charakterisiert sein können. Denn der neue Kontext, in dem etwa die Hauptquellen Koran und Sunna gelesen werden, ist ein anderer als der zur Offenbarungszeit. Diese erste Erfahrung von zunächst zeitlicher Differenz erfordert die Konstruktion eines Vergleichsrahmens – etwa mithilfe pädagogischer Anforderungssituationen –, in dem der Text neu gelesen, kontextualisiert sowie auf aktuelle soziale Verhältnisse hin (neu) ausgelegt wird. In diesem Sinne ist ein kritisch-reflexiver Zugang kommunikativer Bildungsprozesse an folgende Aufgaben gebunden: *Erstens* sind lebensnahe Fragen bzw. religionsbezogene Problemsituationen in einem offenen und kritischen Diskurs zu reflektieren. Darauf aufbauend besteht *zweitens* die pädagogische Aufgabe, die selbstbestimmte und verantwortungsbewusste Urteilsfindung zu fördern, um in der Folge selbstbestimmte und eigenverantwortliche Positionierungen zu ermöglichen. *Drittens* soll ein solcher Zugang die Gewissensbildung unterstützen, da religiöse Praxis stets an moralethische Prinzipien gebunden ist. Dies kann etwa mithilfe lebensnaher pädagogischer Problemsituationen ermöglicht werden. *Viertens* sind spirituelle Erfahrungen im Rahmen der Bildung zu reflektieren. Der Prozess wird zwar von außen angeregt, Gewissens- und Erkenntnisbildung sind jedoch stets an innere Prozesse gebunden, die im Verhältnis von Reflexion und Erfahrung arrangiert werden. Und *fünftens* sind die Bildungsprozesse über dies hinaus angehalten, Dialog- und Pluralitätsfähigkeit zu fördern, damit ein bewusster Umgang mit Differenzen in einer pluralen Gesellschaft entwickelt werden kann.

Vor diesem Hintergrund kristallisiert sich ein Bildungsansatz heraus, der sich von den traditionellen und zuvor präsentierten Konzeptionen zu unterscheiden vermag bzw. als deren Weiterentwicklung sowie zeit- und kontextbezogene Konkretisierung zu verstehen ist.¹¹ Die Vermittlung religionsbezogener Inhalte ist dabei inkludiert, insofern knüpft der Ansatz am *ta'lim*-Konzept an. Die Bildung ist jedoch nicht nur auf Wissensvermittlung zu reduzieren, sondern muss vielmehr einen diskursiven Rahmen schaffen, in dem die religiöse Tradition mit dem Ziel kritisch reflektiert werden kann, das *Verstehen* und die *Gewissensbildung* zu fördern. Mit dem Verstehen ist hier die Erfassung des (tiefen) Sinns und die intellektuelle Er-

11 Siehe dazu auch Topalović (2024, 174–176).

schließung von Zusammenhängen, in denen ein Sachverhalt, Thema, Vers etc. steht, gemeint. Mit der Gewissensbildung wiederum wird die Förderung der Selbstwahrnehmung bezeichnet, unter anderem der inneren Stimme des Gewissens, welche wiederum auf der bewussten, der Vernunft und der inneren Disposition (*fiṭra*) zugänglichen Einsicht des Menschen beruhen kann (vgl. Badawia 2016, 84–88). Auch lehnt das Konzept keinesfalls die Erziehung und Begleitung junger Heranwachsender (*tarbiya*) ab, doch findet diese nicht durch Formung und Belehrung statt, sondern durch Schaffung einer diskursiven Umgebung, welche die Fragen und Lebenserfahrungen junger Heranwachsender mit berücksichtigt und damit einen pädagogischen Raum für deren Reflexion schafft. Durch Diskussion, Reflexion und Evaluation erfahren junge Heranwachsende Wertschätzung ihrer Ansichten und lernen, kritisch mit Ergebnissen und Erkenntnissen umzugehen und auch unterschiedliche Positionen zu akzeptieren. Ferner kommt eine solche Konzeption der ethischen Bildung eines guten Menschen (*ta'dīb*) entgegen, da religionsethische Bildung einen wesentlichen Gegenstand der religiösen Bildung ausmacht. Sie will jedoch die traditionelle Lehre mit der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit in ein Verhältnis bringen und in einem kritisch-diskursiven Prozess Handlungs- und Entscheidungsoptionen reflektieren, die stets die Realität und den aktuellen Kontext im Fokus behalten. Der Ansatz bedenkt genauso die Bildungsdimensionen der *tazkiya* und betrachtet vor allem deren affektive und spirituelle Dimensionen als in einem Bildungsprozess unumgänglich, um alle dem Menschen inhärenten Potenziale (Moralität, Spiritualität, Sprach- und Reflexionsfähigkeit etc.) auszuschöpfen. Die Gestaltung von Bildungsprozessen auf der unteren *Mikroebene* ist somit sozial-kommunikativ bzw. kritisch-diskursiv, indem dadurch die religiöse Tradition im Kontext neuer sozialer Lebenswirklichkeiten kritisch reflektiert wird.

Didaktische Struktur: reflexive Momente im Mittelpunkt von Bildungsprozessen

Der sozial-kommunikative bzw. der kritisch-diskursive Bildungsansatz erfordert notwendigerweise eine entsprechende systematische Lehr- und Lernstruktur. Diese enthält – neben bereits bekannten und empirisch als effektiv belegten didaktischen Grundlagen – zwei wesentliche didaktische Elemente: Zum einen die aktive Beteiligung der Lernenden am Bildungsprozess, die unter anderem mithilfe pädagogischer Anforderungssituationen gefördert werden kann. Unter Anforderungssituation sind im kritisch-diskursiven Bildungsansatz soziale, ethische und spirituelle Bedingungen des Handelns und Denkens zu verstehen. Dabei geht es bei der Bewältigung von pädagogischen Anforderungssituationen weniger um die Reproduktion von Fachwissen, sondern vielmehr um kreative und zielgerichtete Nutzung

des erworbenen Wissens, um in der entsprechenden bzw. in einer ähnlichen Situation im Alltag verantwortungsbewusst und reflexiv handeln zu können. Mithilfe von Anforderungssituationen wird ein Bezug zur Lebenswelt hergestellt und durch Wiedererkennung die kognitive und emotionale Aktivierung gestärkt. Das zweite und damit zusammenhängende didaktische Element umfasst die reflexiven Momente im Bildungsprozess, die in enger Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden arrangiert werden. Dabei begleitet die kritische Reflexion den gesamten Bildungsprozess, einerseits im Rückblick auf den Lernprozess bzw. auf das Gelernte, andererseits in der Aussicht auf die konkreten handlungsorientierten Momente. Dabei steht folgende Frage im Mittelpunkt: Wie kann in dieser und einer ähnlichen Situation gehandelt werden? Die Reflexion wird auf diese Weise als Werkzeug zur Didaktisierung der Erfahrung und der Erkenntnis gezielt eingesetzt. Denn jede Anforderungssituation erfordert in der Regel eine Bewältigung, die subjektiv geprägt ist und eine kreative Denk- und Handlungsweise impliziert (vgl. auch Klement 2016, 27). Der Transfer des Gelernten ist in religionspädagogischer Hinsicht nicht immer konstant, vielmehr liegt der pädagogische Fokus auf offenen und unbestimmten Situationen. Die menschliche Handlungsstruktur wird dabei im Rahmen von Bildungsprozessen um schöpferisch-kreative Handlungsmomente erweitert, da sich bei der Bewältigung von Anforderungssituationen lösungsorientierte und situationsadäquate Denk- und Handlungsmuster systematisch entfalten können.¹²

Darauf aufbauend kann der Bildungsprozess wie folgt didaktisch strukturiert werden (vgl. Topalović 2023, 204–209): Er wird mit einer Anforderungssituation aus der Lebenswelt eröffnet. Die Lernenden werden anschließend mithilfe konkreter Aufgabenstellungen dazu angeregt, Fragen zur Situation zu stellen bzw. sich an den Lösungsvorschlägen zu beteiligen. Die offenen Fragen, die sich aus der Diskussion ergeben, bilden die gemeinsame Zielsetzung und zugleich den Übergang zu anschließenden Lehr- und Lernprozessen. Die Reflexion offener Fragen vollzieht sich zunächst in Anknüpfung an Vorwissen und Vorerfahrung und mithilfe themenbezogener Inhalte in der Einzelarbeit, ehe dann die Lernenden – in Begleitung der Lehrperson – in einen gemeinsamen reflexiven Prozess eintreten. Die anschließende Phase dient der Präsentation bzw. der Sichtbarmachung und Reflexion von Ergebnissen und Erkenntnissen, die am Anfang des Bildungsprozesses als offene Fragen formuliert wurden. Den Abschluss bildet die Phase des Transfers, in der darüber nachgedacht wird, welche Bedeutung das Gelernte im Alltag bzw. in der Lebenswelt haben kann. Hier schließt sich zunächst der Lehr- und Lernzyklus: Die

¹² Siehe dazu auch Topalović (2023, 201–202).

am Anfang entfalteten Fragen bzw. die Anforderungssituation sollen hier in einer neuen Form und in neuem Kontext reflektiert werden.

Ausblick und Perspektiven

Ausgehend von der Krise der islamisch-religiösen Bildung wurden in Anlehnung an die islamische Tradition Aufgaben und Perspektiven einer zeitgemäßen religiösen Bildung erörtert. In diesem Zusammenhang wurden, allerdings nur knapp, theoretische Prämissen und die entsprechende didaktische Struktur skizziert (mehr dazu bei Topalović 2024, 167–176). Es handelt sich dabei um allgemeine religionspädagogische und religionsdidaktische Prinzipien, die in weiterer Folge in verschiedenen didaktischen Zugängen (wie Korandidaktik, Siradidaktik etc.) konkretisiert werden können. Erste positive Erfahrungen mit dem Ansatz konnten bei Fortbildungsveranstaltungen mit islamischen Religionslehrkräften gewonnen werden. Dies schließt jedoch nicht die Notwendigkeit empirischer Untersuchungen aus, die allemal zur Rekonstruktion bzw. Weiterentwicklung von Bildungsansätzen beitragen können.

Literaturverzeichnis

- al-ʿAttās, Muḥammad Naqīb. *The concept of Education in Islam. A Framework for an islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: Library of Islam, 1991.
- Aygün, Adem. „Die Bedeutung und Funktion des Propheten Muhammad als Lehrperson für die Muslime“. *Muhammad. Ein Prophet – viele Facetten*. Hg. Mark Chalil Bodenstern, Yaşar Sarıkaya und Erdal Toprakçyan. Münster: LIT, 2014. 89–110.
- Badawia, Tarek. „Konturen eines islamischen Gewissenskonzepts“. *Zwischen Gewissen und Norm. Autonomie als Leitkategorie religiöser Bildung im Islam und Christentum*. Hg. Tarek Badawia und Hansjörg Schmid. Berlin: LIT, 2016. 77–96.
- Badawia, Tarek und Said Topalović. „Kontextbezogen – Vernunftbasiert – Lebensweltorientiert. Bildungstheologische und didaktische Bestimmungen des Islamischen Religionsunterrichts“. *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung*. Hg. Andreas Kubik, Susanne Klinger und Coskun Saglam. Göttingen: V&R unipress, 2022. 291–316.
- Badawia, Tarek, Said Topalović und Aida Tuhčić. *Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam. Explorative Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen*. Weinheim, Basel: Juventa, 2023.
- Behr, Harry Harun. „Islamische Religionspädagogik und Didaktik: Eine zwischenzeitliche Standortbestimmung“. *Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*. Hg. Mizrap Polat und Cemal Tosun. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2010. 131–144.
- Behr, Harry Harun. „Streitfall Koran – Die Heilige Schrift des Islams als Gegenstand des pädagogischen Diskurses“. *Buchstabe und Geist. Vom Umgang mit Thora, Bibel und Koran im*

- Religionsunterricht*. Hg. Bernd Schröder, Harry Harun Behr, Katja Boehme und Daniel Krochmalnik. (= Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 6.) Berlin: Frank & Timme, 2017. 187–223.
- Cerić, Mustafa. „Spas je u odgoju i obrazovanju“. *Novi Muallim* 1 (2000): 4–9.
- Chittick, William. „The Goal of Islamic Education“. *Education in the Light of Tradition*. Hg. Jane Casewitt. Bloomington: World Wisdom, 2011. 85–92.
- al-Ghazālī, Abū Ḥāmid. *Der Erretter aus dem Irrtum*. Hamburg: Meiner, 1988.
- Günther, Sebastian. „Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory“. *Comparative Education Review* 50.3 (2006): 367–388.
- Günther, Sebastian. „Auf der Suche nach dem Elixier der Glückseligkeit: Konzeptionen rationaler und spiritueller Bildung im Klassischen Islam“. *Theologie und Bildung im Mittelalter*. Hg. Peter Gemeinhardt und Tobias Georges. Münster: Aschendorf Verlag, 2015. 111–128.
- Günther, Sebastian. „Eine Erkenntnis, durch die keine Gewissheit entsteht, ist keine sichere Erkenntnis. Arabische Schriften zur klassischen islamischen Pädagogik“. *Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*. Hg. Yasar Sarikaya und Franz-Josef Bäumer. Münster: Waxmann, 2017. 69–94.
- Ibn ʿĀšūr, Muḥammad. *Alaysa al-ṣubḥu bi-qarib: al-taʿlim al-ʿArabī al-Islāmī: dirāsah tārikhiyah wa-arāʾi islāhiyah*. Kairo: as-Salam, 2006.
- Ibn Ḡarīr aṭ-Ṭabarī, Muḥammad. *Ġāmiʿ al-bayān fī taʾwīl al-qurʾān*. Beirut, 2000.
- Iqbal, Muhammad. „First World Conference on Muslim education and its possible implications for British Muslims“. *Learning for Living* 17.3 (1978): 123–125.
- Klement, Karl. „Aneignungsdidaktik und Kompetenzorientierung. Didaktische und methodische Gestaltung von Prozessen des Lehrens und Lernens in einem kompetenzorientierten Unterricht“. *Weißt du noch oder tust du schon? Impulse aus Theorie und Praxis für die Weiterentwicklung von Kompetenzen an Schulen*. Hg. Olivia de Fontana, Brigitte Pelzmann und Hildegard Sturm. Wien: Facultas 2016. 17–37.
- Kurum, Emine. „‚Wahrlich, ich wurde als ein Lehrer gesandt [...]‘ Der Prophet Muḥammad als Erzieher und Lehrer einer neuen Gemeinde“. *Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*. Hg. Yasar Sarikaya und Franz-Josef Bäumer. Münster: Waxmann, 2017. 35–52.
- Naqīb al-ʿAttās, Muḥammad. *Islam i sekularizam*. Sarajevo: Bemust, 2003.
- Polat, Mizrap. „Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts“. *Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*. Hg. Mizrap Polat und Cemal Tosun. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2010. 185–212.
- Takim, Abdullah. „Grundlegung einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext“. *Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*. Hg. Yasar Sarikaya und Franz-Josef Bäumer. Münster: Waxmann, 2017. 95–136.
- Topalović, Said. „Das rituelle Fasten zwischen Normativität und Selbstbestimmung: Religionspädagogische und didaktische Perspektiven“. *Normativität des Korans im Zeichen gesellschaftlichen Wandels. Theologische und religionspädagogische Perspektiven*. Hg. Fahimah Ulfat, Mouez Khalfaoui und Mohammed Nekroumi. Baden-Baden: Nomos, 2022. 137–166.
- Topalović, Said. „Wissen ohne Tat ist Torheit und eine Handlung ohne Wissen ist undenkbar – der kompetenzorientierte Ansatz für den Islamunterricht“. *Islamunterricht im Diskurs. Religionspädagogische und fachdidaktische Ansätze*. Hg. Tarek Badawia und Said Topalović. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2023. 195–212.

- Topalović, Said. *Selbstbestimmung als Ziel islamisch-religiöser Bildung. Religionspädagogische Grundlegung und didaktische Umsetzung im Rahmen des kompetenzorientierten Bildungsparadigmas*. Münster: Waxmann, 2024.
- Topalović, Said. „Ohne online geht nichts“ – *Explorative Studie zu Online-Aktivitäten und Online-Erfahrungen junger Muslim:innen* (Publikation in Vorbereitung).
- Ulfat, Fahimah. „Theologisch-anthropologische Grundlagen religiöser Bildung aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive“. *Theologische Quartalsschrift* 199.2 (2019): 149 – 160.
- Vejo, Edina. „Idearij uvoda u Religijsku pedagogiju“. *Novi Muallim* 21 (2020), 36 – 39.
- Waghid, Yusef. *Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings*. New York: Peter Lang, 2011.
- Wan Daud, Wan Mohd Nor. *Syed Muhammad Naquib Al-Attas. Obrazovna filozofija i praksa*. Sarajevo: Tugra, 2010.
- Wehr, Hans. *Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart*. Wiesbaden: Harrassowitz, 1985.

Betül Karakoç-Kafkas

Moscheetradition(en) gestalten. Wissenssoziologische und religionspädagogische Perspektiven

Hinführung

Der Begriff *Tradition* bezeichnet eine Linie von der Vergangenheit in die Gegenwart, er bezieht sich auf historisch gewachsene Strukturen und generationenübergreifend überlieferte Narrative und Verhaltensmuster. Gemeindepädagogische Abhandlungen greifen „Moscheetraditionen“ explizit auf oder verweisen in impliziter Form auf die Traditionsverständnisse, beispielsweise durch die Relationierung der Prophetenmoschee als Lernort und der Moscheen in der Gegenwart (Zengin 2017, 2016; Köylü 2017; Şimşek 2017; Çelik 2013). Solche Vergleiche heben einerseits die Kontinuität bestimmter Prozesse hervor und deuten andererseits aber auch auf die Traditionsverständnisse in der islamischen Religionspädagogik, die in dominanter Weise durch historische Rückgriffe gerahmt sind. Während der Fokalkpunkt für die Gestaltung der Tradition(en) somit in der Vergangenheit liegt, bleibt hingegen die Perspektive auf eine gegenwartsbezogene Traditionsgestaltung eher unzureichend.

Vor diesem Hintergrund richtet dieser Beitrag den Blick auf die Konstruktionen von Moscheetraditionen, die sich in den kollektiven Erfahrungen von Moscheebesucher:innen in Deutschland nachzeichnen lassen. Dazu werden exemplarisch Erfahrungsberichte herangezogen, die in der Hashtag-Aktion *#meinmoscheereport* erfasst sind und die kollektive und implizite Gestaltung von Moscheetraditionen in der Gegenwart belegen. Die Fortführung tradierten Wissens durch die Gestaltung der Gegenwart soll in religionspädagogischer Hinsicht einen Beitrag dazu leisten, die Handlungsmacht und das Gestaltungspotenzial der Moscheebesucher:innen zu stärken und ihrer Moscheetraditionen Geltung zu verleihen.

Nach einer Darlegung der begrifflichen Einordnung und des theoretischen Bezugs sowie der methodologischen Überlegungen folgen die Kontextualisierung und die Analyse des herangezogenen empirischen Materials. Die Ergebnisse münden in einen religionspädagogischen Ausblick auf gegenwartsbezogene Konstruktionen von Traditionen.

Begriffliche Einordnung und theoretischer Bezug

Den Traditionen (von lateinisch *tradere*, hinübergeben [Kuhn 2016, 94]) liegt eine „geschichtliche Kontinuität und Tradierung“ (Höftberger 2023, 39) bestimmter Strukturen und Glaubensinhalte zugrunde. Assmann definiert „Tradition [als] das gelebte, in Trägern verkörperte und in lebendigem Umgang sowohl durch sprachliche Unterweisung als auch und vor allem durch sprachloses Vormachen und Nachmachen weitergegebene und in weiten Bereichen selbstverständlich, unbewußt und implizit gewordene Wissen“ (1999, 18). Diese Wissensbestände führen zum „Implizit-Werden, zur Habitualisierung und Unbewußtmachung“ (Assmann 1999, 14); sie werden von Generation zu Generation weitergegeben, manifestieren sich in den kollektiven Erzählungen und prägen das tradierte Wissen in bestimmten Räumen. Die kollektiv aufbewahrten Traditionen wirken handlungsleitend und -strukturierend und dienen als Handlungslegitimation (Dziri 2023, 5). Durch historischen Rückgriff und Aktualisierung werden Teile der Tradition, die den Beteiligten unveränderlich zu sein scheinen, situativ interpretiert und gegebenenfalls verschoben. Dementsprechend soll hier ein Traditionsbegriff zugrunde gelegt werden, wonach Tradition einem stetigen und nicht abgeschlossenen Aushandlungsprozess unterliegt, in dem die Subjekte durch ihr Gestaltungspotenzial in die Konstruktion der Traditionen eingebunden sind. In diesem Kreismodell orientieren sich die von den Subjekten vorgenommenen Konstruktionen an der historischen Traditionserzählung, die ihrerseits durch aktuelle Fragestellungen modifiziert wird. Tradierte Wissensbestandteile werden dadurch nicht entwertet, sie verlieren aber einen Teil ihrer Deutungshoheit und Dogmatik durch die Handlungs- und Deutungsmacht der Subjekte. Eine solche Begriffsrahmung forciert die Berücksichtigung von Hybridität, Diversität und Kontextualität und erfordert, Traditionen im Plural zu denken. Diese Perspektive vermeidet es, Tradition als Gegensatz zur Moderne zu verstehen, und ermöglicht stattdessen, ihre Gültigkeit an der Situations- und Standortgebundenheit sowie Kontextualität aktueller Fragen (Mannheim 1952, 229–230) zu bemessen. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Frage, wie eigentlich Traditionen gegenwärtig sowie in kollektiver und impliziter Weise – also in konjunktiven Erfahrungsräumen – konstruiert werden.

Methodologische Überlegungen

Konjunktive Erfahrungsräume entstehen in „gruppenhaften und gemeinschaftlichen Milieus“ (Bohnsack 2014, 63) und verweisen auf geteilte biografische Erfahrungen. So kann Religions-, Geschlechter- oder Milieuzugehörigkeit einen kon-

junktiven Erfahrungsraum aufspannen, der mehrdimensional und überlagert erscheinen kann (Bohnsack 2017, 115). In wissenssoziologischer Perspektive (Mannheim 1952) zeichnen sich diese Räume nicht nur durch das explizite Wissen aus, das sich auf der kommunikativen Ebene rekonstruieren lässt; in den konjunktiven Erfahrungsräumen dokumentiert sich gleichzeitig das implizite Wissen (Bohnsack 2017, 329). Implizites (oder atheoretisches) Wissen zeigt sich beispielsweise in Habitualisierungen, die bei geteilten Erfahrungen nicht explizit werden müssen. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Wird in einer türkischsprachigen Gemeinschaft der Tee aus türkischen Teegläsern getrunken und der kleine Teelöffel nach dem Austrinken des Tees horizontal auf das Glas gelegt, so wissen die Gruppenmitglieder, dass kein Wunsch nach weiterem Tee besteht. Dieses implizite Wissen muss nicht expliziert werden, denn der Gastgeber versteht diese Geste unmittelbar. Die Handlung wird aber dann expliziert werden müssen, sobald dieser Codex einer Person, die diesen kulturell geteilten Erfahrungsraum nicht kennt, fremd erscheint. Implizites Wissen muss folglich nicht immer expliziert werden; es läuft unhinterfragt mit und kann handlungsleitend wirken, ohne dass die Subjekte wissen, „was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (Bohnsack et al. 2013, 12). Das implizite Wissen in konjunktiven Erfahrungsräumen lässt kollektive Orientierungen und Modi der Bearbeitung nachzeichnen, die Rückschlüsse auf handlungsleitende und -strukturierende Aspekte geben. Diese in Anlehnung an die Wissenssoziologie angestellten methodologischen Überlegungen können für religionspädagogische Analysen fruchtbar gemacht werden. Die Rekonstruktion des impliziten Wissens und die Analyse konjunktiver Erfahrungsräume lassen Habitualisierungen herausarbeiten. Wenn davon ausgegangen wird, dass religiöse Bildung habitualisiert und andersherum Habitualisierungen religiös bilden können, erscheint es angebracht, in der religionspädagogischen Auseinandersetzung den Blick auch auf das implizite Wissen der Subjekte zu richten.

Kontextualisierung des empirischen Materials

Der Beitrag zieht ausgewählte Hashtags aus digitalen Plattformen (Twitter und Facebook) heran, die im Rahmen der Hashtag-Aktion *#meinmoscheereport* hervorgerufen wurden. Die Aktion entstand als Reaktion auf den ARD-Moscheereport (ARD 2017) und die Publikation *Inside Islam* (Schreiber 2017): Schreiber gibt in beiden Formaten Einblicke in ausgewählte Moscheen und schildert zusammenfassend vor allem seine Eindrücke von den Predigten. Bei unterschiedlichen Rezipienten stießen diese Berichte allerdings auf Kritik, die insbesondere eine undifferenzierte Darstellung, mangelnde Konstruktivität sowie, damit einhergehend,

eine fehlende Dialogbereitschaft moniert (Behnam 2017; Güvercin 2017). Als Reaktion initiierte das Nachrichtenmagazin *IslamiQ* eine Hashtag-Aktion (*#meinmoscheereport*), die über die genannten sozialen Medien verbreitet wurde. Die Initiator:innen dieser Aktion bündeln eine Auswahl an Hashtags in einer Sammlung (Rezek 2021).

Im Modus der Gegenreaktion, der in dieser schriftlichen Hashtag-Aktion zum Ausdruck kommt, artikuliert sich ein Widerstand der daran Beteiligten, die einen digitalen Erfahrungsraum (*#meinmoscheereport*) eröffnen, indem sie die eigenen Moscheeerfahrungen mitteilen. Diese Aktion lässt sich auch als Inanspruchnahme der Deutungshoheit über „die Moschee“ verstehen, die sich in der Formulierung der Aktion (*#meinmoscheereport*) verstärkt dokumentiert.

Neben vielen weiteren konjunktiven Erfahrungsräumen, die es empirisch zu rekonstruieren gilt, verweist die Hashtag-Aktion *#meinmoscheereport* auf zwei konjunktive Erfahrungsräume: Die Moschee wird zu einem geteilten Erfahrungsraum der an der Hashtag-Aktion Beteiligten, der sich auf der Grundlage der eigenen biografischen Erfahrungen in der Moschee aufspannt. Zum anderen wird aber auch die Hashtag-Aktion selbst zu einem konjunktiven Erfahrungsraum. In dem herangezogenen Beispiel greifen diese beiden Erfahrungsräume – jenseits weiterer Erfahrungsräume, beispielsweise Geschlecht, Generation und Klasse – ineinander.

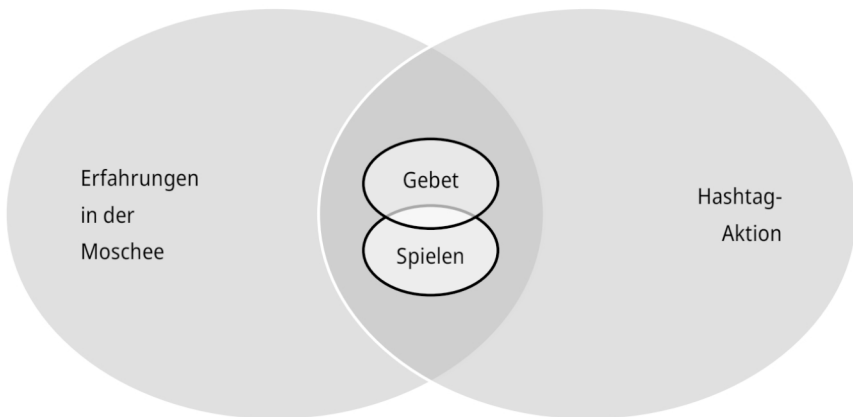


Abb. 1: konjunktive Erfahrungsräume (eigene Darstellung).

In der Hashtag-Aktion werden als Resultat der komparativen Analyse kontextabhängige konjunktive Erfahrungsräume (das Spielen und das Gebet in Moscheen) sichtbar, die hier in einer Auswahl genauer untersucht werden.

Analyse

In Anlehnung an die methodologischen Überlegungen wird im ersten Schritt erläutert, wie die Autor:innen der Hashtags „ihre Moschee“ konstruieren. Im Anschluss an eine komparative Analyse werden die kollektiven Moscheekonstruktionen herausgearbeitet und es wird der Frage nachgegangen, welche Formen der Traditionsbildung darin enthalten sind.

Moscheekonstruktionen in den Hashtags

Wenn du die Tweets unter #meinmoscheereport liest und denkst „Boa! Wir erleben ja alle die gleichen Erlebnisse!“ Gänsehaut pur!

In erster Linie ist die Moschee ein geteilter Erfahrungsraum („gleiche Erlebnisse“), der sich durch die Explikationen über die Hashtag-Aktion konstituiert. Die Hashtag-Aktion bündelt in dieser Weise die Moschee als konjunktiven Erfahrungsraum und macht die Hashtags zu einer Möglichkeit der Entfaltung. Das zuletzt festgehaltene Erlebnis „Gänsehaut pur“ eröffnet die Frage nach der sozialen und spirituellen Erfahrung, die durch die Erfahrungsberichte („wenn du liest [...] und denkst ‚Boa! [...]‘“) gemacht wird. So wird jenseits der kontextbezogenen gemeinsamen Erfahrungen im übergeordneten Sinne die Moschee als ein *gemeinsamer* Ort gerahmt.

Aus dieser Perspektive auf die geteilten Erfahrungen wurden die nachfolgenden Hashtags betrachtet, die in kollektiver Weise (1.) das Gebet und (2.) das Spielen in Moscheeräumen thematisieren. In bestimmten Hashtags sind beide Kontexte miteinander verbunden.

Der Ort, an dem die vierte Generation an der ersten vorbeikrabbelt.

In der Vorstellung eines *generationsübergreifenden Moscheeraums* dokumentiert sich in besonderer Weise die Altersunabhängigkeit: Die Benennung der „ersten“ und „vierten“ Generation lässt sich hierbei als symbolische Markierung verstehen, die auf eine maximale Breite der Altersspanne verweist. Die Bestimmung der Moschee als „Ort“ (im Singular) lässt rekonstruieren, dass der generationsübergreifende Aspekt als homogene Struktur der Moschee konzipiert wird. Neben dieser

Altersunabhängigkeit wird die Moschee als *inniger Raum* verstanden, was sich insbesondere in dem Ausdruck „vorbeikrabbelt“ dokumentiert. Der Ausdruck des „Vorbeikrabbeln“ eröffnet in impliziter Weise ebenfalls die Frage nach der Generationsverschiebung (Karakoç 2020) in einem generationenübergreifenden Raum. Auf diesen Aspekt verweisen auch die nächsten Hashtags:

Während des Gebets auf Papas Rücken klettern und dabei laut kichern.

Das Verständnis der Moschee als *inniger Raum* dokumentiert sich auch in diesem Hashtag („auf Papas Rücken klettern“). Zudem erscheint das Gebet als Kontext in einer Verwobenheit mit dem Spielen („klettern“). Mit dem Bezug auf die religiöse Praxis (das Gebet) wird aus einer Kindheitsperspektive der Ort als Raum des Vergnügens aufgespannt. Zudem lässt sich rekonstruieren, dass die Moschee als *familiärer Raum* („Papa“) gezeichnet wird. Eine ähnliche Figur lässt auch der nächste Hashtag erkennen:

Wenn man als Kind beim Gebet mit den FreundInnen nur damit beschäftigt war, nicht zu kichern und sich gegenseitig bei der Haltung zu korrigieren.

Die religiöse Praxis ist hier ein kollektives Erlebnis („mit den FreundInnen“). Es findet in einem Raum statt, der durch die *Peers* und *das Soziale* gekennzeichnet ist. Die religiöse Erfahrung wird somit durch den Autor/die Autorin erneut in einer Kindheitsperspektive im Modus des Vergnügens gerahmt. Die „Haltung zu korrigieren“ rekurriert auf zugrunde liegende Normvorstellungen, die die Ausübung des Gebets betreffen. Somit entfaltet sich die Moschee zu einem Raum, in dem bestimmte Normvorstellungen geteilt, aber auch verhandelt werden. Die Ebene des kindlichen Vergnügens erschien in dem Hashtag zuvor („laut kichern“) in einer uneingeschränkten Form, wohingegen nun auf bestimmte Grenzen verwiesen wird („nicht zu kichern“), die hier aus der Perspektive der Betenden formuliert wird.

Dieser Moment, wenn du als Kind mit 20 Freunden in der Moschee Fussball WM spielst, plötzlich hörst, dass Erwachsene rein kommen und ihr so tut als ob ihr am beten wart. (Alle natürlich rot und am schwitzen.) Da kommt ein erwachsener Mann und sagt: „Maschallah, die Kinder beten so intensiv, dass sie aus der Puste und rot wie Tomaten sind.“

Neben der Kollektivierung der sozialen Gruppe („mit 20 Freunden“) lässt sich eine Binarität zwischen den „Kindern“ und den „Erwachsenen“ rekonstruieren, die hierarchisch angeordnet wird. In diesem Zusammenhang deutet die Beschreibung auf einen Moscheeraum hin, in dem die Lebensrealitäten und Erwartungen in einer disjunkten Form erscheinen. Das kindliche Vergnügen und das Spielen („Fussball WM“) erscheinen mit bestimmten Machbarkeitsgrenzen, die vor dem Hintergrund

der Fremderwartungen der Erwachsenen zu deuten sind. Die Normvorstellung, in religiösen Räumen eine religiöse Praxis auszuüben, wird einerseits beibehalten („und ihr so tut als ob ihr am beten wart“); andererseits wird nach Zwischenräumen für das Vergnügen gesucht. Die komparative Analyse dieses Hashtags mit dem folgenden verweist auf diesen geteilten Erfahrungszusammenhang:

Wenn alle Kinder brav Koran lesen und, sobald der Imam kurz weg ist, die Socken ausziehen, zusammenknüllen und Fußball spielen.

Während zuvor eine Binarität in der Grenzziehung zwischen den Kindern und Erwachsenen sichtbar wurde, zeigt sich nun die hierarchische Anordnung zwischen den „Kindern“ und dem „Imam“. Die gemeinsame Praxis des „Koranlesens“ („alle Kinder“) und das gemeinsame Spielen („Fußball“) verweisen auf das geteilte implizite Wissen über die Machbarkeitsgrenzen und Möglichkeitszwischenräume. Damit konstituiert sich die Moschee als ein Raum des Ausbalancierens zwischen (Un-)Möglichkeiten und den Zwischenräumen.

Der Moment, wenn alle still und konzentriert im Gebet stehen und aus irgendeiner Hosentasche türkische Musik erklingt.

Die Kontextualisierung des Hashtags („im Gebet“) deutet auf eine Verwobenheit von religiöser Praxis, Sprache, Kultur und Ethnizität hin: Auf der kommunikativen, aber auch impliziten Ebene spannt sich ein transnationaler sozialer Raum (Pries 2008) auf. Die Moschee in Deutschland als Kontext, der deutschsprachige Hashtag und die türkische Musik lassen die Deutung der Moschee als *transnationaler und grenzüberschreitender religiöser Raum* zu.

Der Moment, wenn du mit den Kindern Völkerball spielst und dabei das Fenster einschlägt, dies aber keine rechtlichen Konsequenzen hat.

Mit einer erneuten Kindheitsperspektive auf das Spielen deutet sich hier eine Moscheekonstruktion an, die den Ort als Raum der Gelassenheit und des Nicht-Institutionalisierten („keine rechtlichen Konsequenzen“) im Institutionellen („Moschee“) markiert.

Wo Kinder fangen spielen und sich hinter den Rücken betender Frauen verstecken.

Durch das Ineinandergreifen der religiösen Praxis und des Spielens lässt sich auch hier eine Konstruktion der Moschee als inniger Raum rekonstruieren. In dieser Form erscheint der Moscheeraum nicht nur in seiner Multifunktionalität, sondern in einer Verzahnung der Praktiken. Die geschlechterbezogene Konkretisierung der

Betenden („Frauen“) verweist auf die Diskurse um die Präsenz von Frauen in Moscheen (Beinhauer-Köhler 2008; Chourabi und El-Solami 1999) sowie die geschlechtersegregierten Gebetsräume (Karakoç 2017).

Komparative Analyse

Auf Basis der komparativen Analyse der ausgewählten Hashtags lässt sich nun herausarbeiten, wie die Autor:innen an der Schnittstelle der konjunktiven Erfahrungsräume (Moschee und Hashtag-Aktion) kollektive Vorstellungen zu Moscheeräumen konstruieren. Die Befunde aus der Hashtag-Analyse ergänzen die bisherigen Forschungserkenntnisse zu Moscheen:

- Die Rolle der Moscheen, als Orte der Sozialisation und Bildung zu fungieren, wird in der bisherigen Forschungsliteratur mehrfach thematisiert (Akca 2020; Karakoç 2022). Die Hashtags, die mit einem Rückgriff auf die Kindheitserfahrungen formuliert werden, verweisen nicht nur auf die emotionalen und spirituellen Erfahrungen, sondern auch darauf, dass die Erfahrungen die biografischen Artikulationen und Relevanzsetzungen prägen.
- Die Erkenntnis, dass Moscheen durch Multifunktionalität gekennzeichnet sind (Ceylan 2006; Karakoç und Behr 2022), kann nach der mikroskopischen Betrachtung der Hashtags zusätzlich auf das Ineinandergreifen der sozialen und religiösen Kontexte hinweisen. Die religiösen und nichtreligiösen Bildungsetzungen in Moscheen, wie sie üblicherweise in den Studien kategorisiert und getrennt erscheinen (Halm et al. 2012), lassen sich somit nicht isoliert voneinander betrachten (Karakoç 2022). Für religionspädagogische Analysen ist es folglich unerlässlich, die sozialen, religiösen, kulturellen und genderbezogenen Kontexte in ihrer Verwobenheit zu berücksichtigen.
- Die Forschungsliteratur charakterisiert Imame als Autoritätspersonen und pädagogische Orientierungsfiguren (Ceylan 2010; Kamp 2008). Die kollektiven Erfahrungen, die sich in den Hashtags dokumentieren, verweisen darüber hinaus auf die hierarchische Anordnung und die Wirkmächtigkeit. Denn in der Nennung der Imame als Autoritätspersonen zeigen die Autor:innen, in welcher Form die Entscheidungsfunktion der Imame ihre Handlungen leiten und strukturieren.
- Die Wirkmächtigkeit für die Handlungspraktiken dokumentiert sich ebenfalls entlang der Differenzlinie „Erwachsene – Kinder“, die sich in ähnlicher Weise in den Forschungsberichten zur Jugendarbeit (Behr und Kulaçatan 2022; Şimşek 2022) und zum Generationenwandel in Moscheen (Karakoç 2020) zeigt. Diese Erkenntnisse werden durch die empirischen Einblicke ergänzt, in denen

die Moschee als generationenübergreifender *und* generationsspezifischer Raum – also in einer Gleichzeitigkeit – konstituiert wird.

Zur impliziten Konstruktion von Traditionen

In Anlehnung an die komparative Analyse lassen sich in einem weiteren Schritt die zugrunde liegenden Raumkonstruktionen konkretisieren. In den Hashtags spannen die Autor:innen die Moschee als konjunktiven Erfahrungsraum auf und spezifizieren die Moscheeräume in kollektiver Weise wie folgt:

Kollektiver und geteilter Raum	Spirituelle Raum	Generations- übergreifender Raum	Inniger Raum
Raum des Spielens und Vergnügens	Raum für Familie und Peers	Raum der Kindheitserfahrung	Transnationaler sozialer Raum
Hierarchisch und binär angeordneter Raum (entlang von Generation und Status)	Nicht-institutionalisierter Raum	Raum der Gelassenheit	Raum mit Normenvorstellungen und Fremderwartungen

Abb. 2: Kollektive Moscheekonstruktionen in den konjunktiven Erfahrungsräumen (eigene Darstellung).

Die Moscheeräume spiegeln zugleich die darin eingeschriebenen impliziten Wissensbestände der Autor:innen wider. Bedingt durch den Aufruf zur Hashtag-Aktion unterliegt das implizite Wissen einer Forderung nach Explikation, sodass das Implizite explizit wird. Vor diesem Hintergrund lässt sich nun die Frage verfolgen, wie durch die Raumkonstruktionen und das implizite Wissen im konjunktiven Erfahrungsraum Moschee in kollektiver Weise Traditionen konstruiert werden. Denn kollektive Erfahrungszusammenhänge prägen kollektive Verständnisse und somit auch Traditionen. Die bisherigen Traditionsverständnisse, die den Kern einer „islamischen Tradition“ in der historischen Linie zu suchen scheinen, werden hier nun durchbrochen mit einem erweiterten Begriffsverständnis von „Traditionen“ und machen die *gegenwärtigen Traditionenkonstruktionen der Subjekte* zum Fokuspunkt der Analyse. In den gegenwärtigen Konstruktionen zeigen sich in beson-

derer Weise aber auch Rückgriffe auf die biografischen Erfahrungen, die über die Hashtag-Aktion in die Öffentlichkeit transportiert werden.

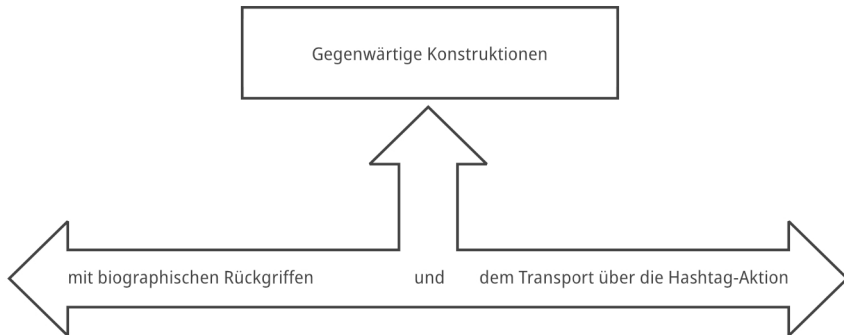


Abb. 3: Gestaltungsförm.

Die Autor:innen gestalten die Moscheetraditionen somit in einer Wechselwirkung von Gegenwarts- und Vergangenheitsbezügen. Folgt man nun der These, dass institutionelle Strukturen und Narrative das Denken, die Wahrnehmungen und das Handeln der Subjekte prägen (Arnold et al. 2012), so kann der Transport dieser kollektiven Erfahrungsberichte Narrative mit Blick auf den Moscheeraum verfestigen. Durch die Artikulation und das Sichtbarmachen über die sozialen Medien entsteht zusätzlich ein Möglichkeitsraum für die Tradierung dieser kollektiv hergestellten Deutungen, die auch Diskurse leiten und somit in die Zukunft greifen können (Arnold et al. 2012). Die Narrative, die in diesem Fall für die Verfestigung durch die *kollektiven* Deutungen an Bedeutung gewinnen, können in die Diskurse zu Moscheen hineingreifen. Vor diesem Hintergrund greifen in den impliziten Konstruktionen von Traditionen die *Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsperspektive* ineinander. In dieser Annahme spiegelt sich die These wider, dass das *Heute* durch Rückgriff auf das *Gestern* und zugleich in einem impliziten Verweis auf das *Morgen* entsteht (Ayaß 2021, 64). Im Hinblick auf diese Gestaltungsförm von Traditionen lassen sich die oben angeführten Moscheekonstruktionen als Narrative deuten, die von den Subjekten konstituiert werden.

Ausblick: religionspädagogische Perspektivierung auf gegenwartsbezogene Konstruktionen von Traditionen

Ein erweitertes Begriffsverständnis und die Verlagerung des Kerns auf die gegenwärtigen Herstellungen von Traditionen ist für die islamisch-religionspädagogische Forschung in vielerlei Hinsicht anschlussfähig: Die Verschiebung der Perspektive ermöglicht es, die *Subjekte* in den Vordergrund zu rücken und sie zum *Kern der Analyse* zu machen, anstatt den Ausgangspunkt „islamischer Traditionen“ ausschließlich in der islamisch-historischen Linie zu suchen. Ein solcher Wechsel der Analyserichtung berücksichtigt das gestalterische Potenzial und die Deutungshoheit der Subjekte. Sie lässt religionshybride Deutungen zu, orientiert sich an den Lebenswelten der sich (religiös) stetig wandelnden Subjekte und kann die diversen Aneignungsformen von Traditionsverständnissen in den Vordergrund rücken. Hier lässt sich an Kraml und Sejdini (2018, 210) anknüpfen, die in ihrer Beschreibung von einer „Tradition im Modus der Bildung“ ausgehen, damit zugleich auf Lern- und Bildungsprozesse hindeuten und in impliziter Weise eine subjekt- und gegenwartsbezogene Betrachtung stärken. Traditionen vor diesem Hintergrund im Modus der Bildung zu denken, wird Anchlüsse für die Verschiebung einer reinen Reproduktion religiöser Glaubensinhalte und Narrative hin zu der Berücksichtigung der hybriden Deutungen ermöglichen, die Ambiguitätstoleranz und Diversitätsbewusstsein fördern können. Dieser Ansatz ermöglicht neben dem subjektgeleiteten zudem den Einfluss der hiesigen gesellschaftlichen Strukturen und Merkmale zu berücksichtigen. Denn die Moscheetraditionen in anderen nationalen Kontexten lassen sich nicht in homogener Weise in den hiesigen Kontext übertragen und vielmehr sogar zum Ausgangspunkt der Traditionsdeutungen machen. Jedoch lassen die religionspädagogischen Abhandlungen, die bislang in dominanter Weise die Traditionsverständnisse mit dem Rückgriff auf historische Linien *und* andere nationale Kontexte verfestigen, noch nicht ausreichend zu, die Moscheetraditionen aus einer *hiesigen* Gesellschafts- und Subjektbezogenheit heraus zu denken, die vielmehr durch die diversen Lebenswelten, Relevanzsetzungen und Praktiken in den Moscheen formiert werden. Für das Einspeisen dieser Annahmen in die religionspädagogische Forschung und eine solche Perspektivierung bzw. Perspektivverschiebung können methodologische Überlegungen dienlich sein, die das implizite Wissen und die Konstruktionen der Subjekte in den Fokus zu rücken.

Literaturverzeichnis

- Akca, Ayşe Almıla. *Moscheeleben in Deutschland. Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität*. Bielefeld: transcript, 2020.
- ARD. *Der Moscheereport*. 2017. <https://www.tagesschau.de/multimedia/video/video-273349.html> (5. August 2024).
- Arnold, Markus, Gert Dressel und Willy Viehöver (Hg.). *Erzählungen im Öffentlichen. Über die Wirkung narrativer Diskurse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012.
- Assmann, Jan. „Fünf Wege zum Kanon. Tradition und Schriftkultur im altem Israel und frühen Judentum“. *Wissensbilder. Strategien der Überlieferung*. Hg. Ulrich Raulff und Gary Smith. Berlin: Akademie, 1999. 13–31.
- Ayaß, Ruth. „Projektive Gattungen. Die kommunikative Verfestigung von Zukunft“. *Verfestigung in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Hg. Beate Weidner, Katharina König, Wolfgang Imo und Lars Wegner. Berlin: De Gruyter, 2021. 57–82.
- Behnam, Said. *Rezension Inside Islam*. Frankfurt a. M.: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, 2017.
- Behr, Harry Harun und Meltem Kulaçatan. *DITIB Jugendstudie 2021*. Weinheim: Beltz Juventa, 2022.
- Beinhauer-Köhler, Bärbel. „Muslimische Frauen in Moscheen – zwischen Tradition und Innovation. Emanzipationsprozesse: Auf der Suche nach einem eigenen intellektuellen Zugang zum Islam“. *Forschung Frankfurt. Wissenschaftsmagazin der Goethe-Universität* 26.1 (2008): 52–56.
- Bohnsack, Ralf. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarb. u. erw. Aufl. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 2014.
- Bohnsack, Ralf. *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 2017.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl. „Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis“. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Hg. Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl. Wiesbaden: Springer, 2013. 9–32.
- Çelik, Abbas. *Din Eğitimi Tarihi*. Istanbul: Arı Sanat Yayınevi, 2013.
- Ceylan, Rauf. *Ethnische Kolonien. Entstehung, Funktion und Wandel am Beispiel türkischer Moscheen und Cafés*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Ceylan, Rauf. *Die Prediger des Islam. Imame – wer sie sind und was sie wirklich wollen*. Freiburg i. Br.: Herder, 2010.
- Chourabi, Hamza und Riem El-Solami. „Frauenräume – Räume für Frauen?“. *Moscheen und islamisches Leben in Berlin*. Hg. Gerdien Jonker und Andreas Kapphan. Berlin: Ausländerbeauftragte des Senats, 1999. 35–40.
- Dziri, Amir. *Tradition und Diskurs. Wandel als Möglichkeit islamischer Hermeneutik*. Berlin: De Gruyter, 2023.
- Güvercin, Eren. „Kritik an Constantin Schreibers ‚Inside Islam‘. Angeprangert, statt den Dialog gesucht“. Deutschlandfunk Kultur: 10. April 2017; <https://www.deutschlandfunkkultur.de/kritik-an-constantin-schreibers-inside-islam-angeprangert-100.html> (22. Februar 2024).
- Halm, Dirk, Martina Sauer, Jana Schmidt und Anja Sticks. „Islamisches Gemeindeleben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz 2012“. *Islamisches Gemeindeleben in Deutschland*. Im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz 2012 (5. August 2024).
- Höftberger, Elisabeth. *Religiöse Tradition in Bewegung. Zur Hermeneutik des Zweiten Vatikanischen Konzils im jüdisch-christlichen Dialog*. Bielefeld: transcript, 2023.

- Kamp, Melanie. „Mehr als Vorbeter: Zur Herkunft und Rolle von Imamen in Moscheevereinen“. *Islamisches Gemeindeleben in Berlin*. Hg. Riem Spielhaus und Alexa Färber. Berlin: Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration, 2008. 40 – 45.
- Karakoç, Betül. „Eingeengt oder frei? Frauen in Gebetsräumen“. *FAMA. feministisch, politisch, theologisch* 33.3 (2017): 12 – 13.
- Karakoç, Betül. „Changement de génération. Conflicts de normes et de valeurs dans les espaces d'apprentissage culturels et religieux“. *European Journal of Education Studies* 7.4 (2020): 70 – 78.
- Karakoç, Betül. „Moschee als pädagogischer Raum. Ein erweiterter Blick auf die religiöse Bildung und Erziehung in Moscheegemeinden“. *Handbuch Islamische Religionspädagogik 1*. Hg. Ednan Aslan. Göttingen: V&R unipress, 2022. 631 – 656.
- Karakoç, Betül und Harry Harun Behr (Hg.). *Moschee 2.0. Internationale und transdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, 2022.
- Köylü, Mustafa. „Medrese Öncesi Kurumlarda Eğitim“. *İslam Eğitimi Tarihi*. Hg. Mustafa Köylü und Şakir Gözütok. Istanbul: ensar, 2017. 75 – 106.
- Kraml, Martina und Zekirija Sejdini. „Gemeinsames als theologische und didaktische Herausforderung“. *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte*. Hg. Martina Kraml und Zekirija Sejdini. Stuttgart: Kohlhammer, 2018. 201 – 213.
- Kuhn, Tobias. *Die Ordnung hinter der Ordnung. Ethnographie einer islamischen Gemeinwissenschaft*. Berlin: LIT, 2016.
- Mannheim, Karl. „Wissenssoziologie“. *Ideologie und Utopie*. Hg. Karl Mannheim. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1952. 227 – 267.
- Pries, Ludger. *Die Transnationalisierung der sozialen Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2008.
- Rezek, Said. „Moscheereport‘ vs. #meinmoscheereport“. *IslamiQ. Nachrichten- und Debattenmagazin*. 31. Oktober 2021. <https://www.islamiq.de/2021/10/31/moscheereport-vs-meinmoscheereport/> (5. August 2024)
- Schreiber, Constantin. *Inside Islam. Was in Deutschlands Moscheen gepredigt wird*. Berlin: Econ, 2017.
- Şimşek, Akin. „Junge Muslim:innen im Spagat zwischen Erwachsenenvorstand, Jugendorganisation und Selbstentfaltung. Eine Binnenperspektive“. *Moschee 2.0. Internationale und transdisziplinäre Perspektiven*. Hg. Betül Karakoç und Harry Harun Behr. Münster: Waxmann, 2022. 69 – 80.
- Şimşek, Eyup. „Camilerde Eğitim“. *İslam Eğitimi Tarihi*. Hg. Mustafa Köylü und Şakir Gözütok. Istanbul: ensar, 2017. 107 – 134.
- Zengin, Zeki Salih. „İslam Din Eğitiminin Tarihsel Gelişimi: İslam'da Eğitim ve Öğretim“. *Din Eğitimi*. Hg. Recai Doğan und Remziye Ege. Ankara: Grafiker, 2016. 19 – 40.
- Zengin, Zeki Salih. „Başlangıçtan Cumhuriyet Dönemine Din Eğitimi“. *Din Eğitimi*. Hg. Mustafa Köylü und Nurullah Altaş. Istanbul: ensar, 2017. 23 – 47.

Monika Tautz

Tradition – ein vielschichtiger Begriff. Zur Bedeutung traditionstheoretischer Vergewisserungen für die islamische und christliche Religionspädagogik

Einleitung

Der Begriff der Tradition ist vielschichtig, denn er wird sowohl alltagssprachlich verwendet wie auch als wissenschaftlicher Terminus in verschiedenen Disziplinen, so zum Beispiel der Kulturwissenschaft oder der Theologie. Dabei werden Debatten um Tradition in der medialen Öffentlichkeit allgemein und im gesellschaftlichen Diskurs um weltanschauliche und religiöse Grundlagen einer Gesellschaft im Besonderen nicht selten recht emotional geführt. Gleichzeitig hat die Rede von einer posttraditionalen (Diensberg et al. 2017) und enttraditionalisierten Gesellschaft (Gabriel 1991; Burrichter 2020) weiterhin Konjunktur. Sowohl für die christliche als auch für die islamische Theologie sowie die je darauf aufbauende Religionspädagogik ist eine traditionstheoretische Vergewisserung eine notwendige Grundlage für eine Kommunikation, die sowohl ad intra innerhalb der Theologie wie auch ad extra mit einer säkularen und weltanschaulich pluralen Gesellschaft geführt wird.

Im Folgenden werden zunächst philosophische Überlegungen zur Tradition als anthropologischen Grundbegriff in Kürze referiert, um von hier aus das Traditionsverständnis der Theologie in den Blick zu nehmen. Dabei wird zwischen der christlich-katholischen und islamischen Perspektive unterschieden, um daraus einige Aspekte der Bedeutung traditionstheoretischer Vergewisserungen in der Theologie ableiten zu können. Im letzten Abschnitt liegt der Fokus auf einer religionspädagogischen Reflexion der philosophischen und theologischen Erkenntnisse, die sich für bildungstheoretische und didaktische Aufgaben im Theorie-Praxis-Zirkel des Faches ergeben und die auf mögliche Forschungsdesiderate verweisen.

Tradition – eine philosophische Perspektive

Etymologisch geht der Begriff der Tradition auf das lateinische Verb *tradere* zurück. Er bezeichnet zum einen das *traditum*, einen zu überliefernden bzw. zu übergebenden Sachzusammenhang, den es durch die Zeit hindurch zu bewahren gilt. Dieses Verständnis von Tradition geht auf das römische Recht zurück. Die *traditio*

wurde „zu einem eigenständigen Rechtsbegriff, der Übergabehandlungen von Eigentum schützt“ (Dziri 2023, 50; Borsche 2006, 148; Winter 2017, 159–160; Assmann 2021, 50). Zum anderen bezeichnet der Begriff Tradition den *Prozess des Tradierens*, womit ein aktives Moment der Aneignung verbunden ist (Winter 2017, 166–169).¹

Philosophiegeschichtlich wird der Begriff der Tradition in Phasen des Übergangs – d.h. in Phasen des Paradigmenwechsels bisher als sicher gegoltener Denkformen – kritisch bedacht, so in der Zeit des Übergangs vom Mythos zum Logos mit Beginn der griechischen Philosophie und später zur Zeit der Aufklärung, in der Tradition und Vernunft als Gegensatzpaar verstanden wurden. Seit der Neuzeit sind „Traditionen und Überlieferungen als selbstverständliche Wahrheitsquellen desavouiert und als Legitimationsprinzipien sozialer Ordnung entmachtet“ (Winter 2017, 7) worden. Eine neue Würdigung erfährt der Begriff der Tradition wiederum mit der Kritik am Vernunftglauben der Aufklärung. Die damit verbundene Weitung des Begriffs, der nunmehr weder normativ noch inhaltlich konkret – damit gerade nicht ein-deutig – zu fassen ist, fördert die Überzeugung, dass die Inhalte der Tradition ständigem Wandel unterworfen sind. Damit allerdings ist die Frage nach der Normativität von Tradition nicht beantwortet, denn wenn der Mensch in seiner individuellen wie auch kulturellen Geschichte Tradition sowohl bildet als auch aufgrund von Sozialisation und kultureller Prägung durch Tradition geformt wird, verliert sie zwar ihren allgemein verpflichtenden Charakter, behält aber dennoch einen normativen Anspruch (Borsche 2006, 149).²

Das Phänomen der Tradition kann als ein anthropologischer Grundbegriff, als ein anthropologisches Spezifikum oder eine anthropologisch zu begründende „Spezialeigenschaft“ (Dziri 2023, 1; Winter 2017, 2; Gabriel 1991, 69) des Menschen verstanden werden, der sich vom Tier vor allem durch die Fähigkeit und Notwendigkeit, Tradition auszubilden und an die nächsten Generationen zu überliefern, auszeichnet. Damit ist der Begriff der Tradition einerseits eng mit dem der Kultur verknüpft (Dziri 2023, 2). Diese Verbindung macht auch verständlich, weshalb die Identifikation mit einer Tradition ein existenzielles Moment birgt, denn sowohl die Vergangenheit als auch die Zukunft erweisen sich als bedeutungsvoll. Der Mensch ist „Resultat des Vergangenen wie zugleich Ursache des Zukünftigen“ (Dziri 2023, 2). Andererseits ist Tradition deutlich von Kultur zu unterscheiden. Denn gerade als anthropologisches Spezifikum kann die Klärung des Begriffs nicht einfach „an eine jeweilige historische Tradition, Geschichte oder Kultur gebunden sein“ (Winter

1 Nicht zu vernachlässigen sind auch die „Traditionsträger“ (Winter 2017, 166) in ihren Rollen als „Tradent und Akzipient“ (Winter 2017, 166), um Asymmetrien zwischen ihnen reflektieren und den Prozess der Weitergabe beschreiben zu können.

2 Das ist *ein* Grund für die z.T. recht emotional geführte Debatte um Tradition in der medialen Öffentlichkeit.

2017, 15) und damit erschöpfend erklärt werden. Als anthropologische Eigenschaft steht Tradition nicht in Abhängigkeit von der Kultur und damit von einer konkreten, historisch gewachsenen Lebens- und Denkform. Vielmehr ermöglicht überhaupt erst das „Phänomen der Tradition [...] eine bestimmte Menschheitsgeschichte [...]. Es muss also eine zeit- und kulturunspezifische Grundstruktur geben, die den vielfältigen, zeit- und kulturgebundenen Erscheinungsformen zugrunde liegt [...]“ (Winter 2017, 15).

Arne Winter erarbeitet in seinen philosophischen Überlegungen eine komplexe Traditionstheorie, die Tradition als anthropologische Grunddimension versteht und diese systematisch und unabhängig von deren geschichtlichen Konkretionen untersucht. Dabei setzt er ganz konkret an, nämlich an der Beschreibung und Reflexion von fünf Vorurteilen, die im öffentlichen wie akademischen Dialog wirksam sind, und stellt sie dem Begriff der Tradition gegenüber (Winter 2017, 9–16). Für die Theologie bieten sie sowohl ad intra als auch ad extra im Diskurs mit human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen für eine theologische Argumentation eine fundierte Grundlage. Winter unterscheidet die von ihm herauskristallisierten traditionstheoretischen Grundbegriffe in drei strukturelle – *Weitergabe*, *Wiederholung*, *Muster* (Winter 2017, 159–202, 226–264) – sowie in zwei hermeneutische Grundbegriffe – *Verstehen* und *Sinn* (Winter 2017, 202–225, 265–295).

Zum Verständnis von Tradition aus der Perspektive der Theologie

Ihre in früheren, vorneuzeitlichen Gesellschaften und Kulturen anerkannte Geltungskraft als soziale Orientierungsgröße scheint Tradition heute verloren zu haben. Wird von ihr in einem Zusammenhang mit Religion gesprochen, ist damit nicht selten die Vorstellung von einem linear nachweisbaren und unveränderlichen Glaubensgut verbunden, das dogmatisch geschützt und bewahrt wird, dessen Riten durch die Zeit hindurch Bestand haben (sollen) und das gleichsam als Gesamtpaket von einer Generation zur nächsten übergeben³ wird. Diese Vorstellung ist mit unterschiedlichen Wertungen verbunden: Für die einen kann nur so das Glaubensgut durch die Zeit hindurch bewahrt werden, für die anderen belegt diese Vorstellung einen mit Religion und Tradition verbundenen Antimodernismus und das Fehlen jeglicher kritischer (Selbst-)Reflexion, für wieder andere ist die Frage nach Tradition und Religion unbedeutend, weil ihnen tradierte Religion unbedeutend ist.

³ Für den Prozess der Weitergabe mahnt Sejdini, nicht „die Asche von Generation zu Generation weiterzugeben, sondern das Feuer“ (Sejdini 2018, 31).

Traditionskritik ist allerdings nicht erst ein Phänomen der Neuzeit, sondern gehört immer schon zur Geschichte der Theologie(n), wobei mit der Kritik notwendigerweise immer auch „eine Rückbesinnung auf und Neugewichtung von älteren Traditionselementen“ (Kattan 2015, 173) verbunden ist. Der christlich-orthodoxe Theologe Assaad Elias Kattan erinnert an spätantike und mittelalterliche Kulturen, denn gerade auch zu deren Zeit

[...] waren Verschiebungs-, Umdeutungs- und Kritikvorgänge innerhalb religiöser Traditionen möglich. In einigen Fällen scheinen sie sogar eine unabdingbare Voraussetzung dafür gewesen zu sein, dass religiöse Traditionen weiter bestehen und als „Tradition“ rezipiert werden konnten. Es lässt sich also ein Zusammenspiel von Normativität und Dynamik religiöser Traditionen beobachten, wodurch ein statischer Traditionsbegriff unterlaufen werden kann. (Kattan 2015, 165)

Bereits hier erweist sich die Notwendigkeit einer in die Tiefe gehenden Reflexion des Zusammenhangs von Tradition und Religion, denn dieser ist deutlich vielschichtiger als auf den ersten Blick vermutet und je nach Religionen inhaltlich wie argumentativ zu differenzieren (Höftberger 2023, 43–45).

Eine christlich-katholische Perspektive

Das christliche Verständnis von Tradition in seiner Vielfalt und Tiefe zu erläutern, ist eine Aufgabe, die im hier gegebenen Rahmen nicht bewältigt werden kann. Darüber hinaus verbinden die verschiedenen christlichen Konfessionen mit Tradition unterschiedliche Gehalte, die z.T. auch auf historische Abgrenzungsbemühungen unter den Konfessionen zurückzuführen sind. Dennoch kann Tradition als eine „theologische Kategorie“ (Höftberger 2023, 39–55) oder als „Schlüsselbegriff christlicher Theologie“ (Dürnberger 2021, 161) bezeichnet werden.

Im Laufe der Geschichte des Christentums hat sich das Verständnis und damit auch der Umgang mit Tradition mehrfach gewandelt. In der Anfangsphase des Christentums, spätestens mit der zweiten Generation, stellte sich die Frage, wie der Glaube nach der Zeit der Apostel weitergegeben werden kann. Es galt abweichenden Interpretationen (Häresien) zu wehren und eine Lehre des Glaubens zu entwickeln.

Indem Glaubenserfahrungen Zeit und Raum überschritten, entstand ein neuer qualitativer Raum – jener der ekklesiologischen Reflexion. Tradition wurde zur theologischen Kategorie, weil sich hier ein Erkenntnisraum herausbildete, in dem Glaubenserfahrungen ermöglicht wurden und werden. (Höftberger 2023, 46)

Solche Prozesse sind durchaus typisch für die Reflexion von Tradierungsprozessen und so wurde dann auch in der katholischen Kirche und Theologie „darum gerungen, die Erkenntnisbedingungen für die authentische Glaubens-tradition zu finden“ (Höftberger 2023, 46). Die divergierenden historischen Rahmenbedingungen führen dazu, dass „Einheit und Ganzheit der kirchlichen Tradition“ (Wiedenhofer 1991, 128) vielschichtiger und komplexer Art sind und ihrerseits aus verschiedenen Traditionen bestehen. Um diese verstehen zu können, müssen die historischen und gesamtgesellschaftlichen Bedingungen bedacht werden. Das, was kirchliche Tradition ausmacht, kann demnach nicht angemessen verstanden werden, wenn nicht auch „humanwissenschaftliche Analysen empirischer Traditionsvermittlung“ (Wiedenhofer 1991, 128)⁴ in den Blick genommen werden. Daher hat der Begriff innerhalb der katholischen Kirche und Theologie nicht nur eine theologische, sondern auch eine „hohe [...] kirchenpolitische und historische Relevanz“ (Höftberger 2023, 22).

Die kirchenpolitische und historische Relevanz zeigt sich beispielhaft in der Auseinandersetzung mit der Reformation.⁵ Johanna Rahner spricht aufgrund von „(Um-)Brucherfahrungen der Moderne“ (2020, 162) von der „Erfindung der Tradition“ (2020, 162) im 19. Jahrhundert, die dazu gedient hat, „sich gegen die Kontin-genzerfahrungen der eigenen Lehre und Struktur abzuschotten und so deren Stö-rungspotenzial wie auch das Mehrdeutigkeitspotenzial eines Plurals gar unterschiedlicher ‚Traditionen‘ zu eliminieren“ (2020, 161–162). Mit diesem Begriff verbindet sie Vorstellungen von einem linear nachweisbaren und unveränderlichen Glaubensgut: die „Idee einer stets gleichbleibenden, zu wahrenen ‚Tradition‘, d. h. die Idee der Unveränderlichkeit von Kirche und Lehre – das *semper idem* als entscheidender, katholischer Identitätsmarker“ (Rahner 2020, 162).⁶ Dabei wird „ein

4 Demnach gilt für Wiedenhofer: „Theologische Bestimmung und empirische Gehaltbarkeit des Traditionsbegriffs stehen nicht in einem Additions- oder Konkurrenzverhältnis, sondern in einem Bedingungsverhältnis“ (1991, 128).

5 Wichtige historische Eckpunkte sind: das Konzil von Trient (1545–1563), das der katholischen Konfession nach der Reformation ihre dogmatische Grundgestalt gab; die Zeit der Restauration im 19. Jahrhundert, die sich im Ersten Vatikanischen Konzil (1869/70) mit seiner Zuspitzung der Wahrheits- und Rechtskonzeption manifestiert, wonach letztlich allein der Papst entscheidet, was wahr und Gesetz ist; das Zweite Vatikanische Konzil (1962–1965), das das Verständnis von Offenbarung und Wahrheit sowie vom Glaubenssinn aller Gläubigen neu bedacht hat und das Möglichkeiten der Ökumene sowie des Dialogs mit anderen Religionen und Weltanschauungen grundgelegt hat.

6 In diesem Zusammenhang ist die Idee einer unveränderlichen wahren Tradition sowohl „als eine zugleich moderne-affine wie modernitätsfeindliche Neukonstruktion des Katholischen zu verstehen“ (Rahner 2020, 162). Gleichzeitig steht die katholische Kirche infolge dieser neuen Deutung von

voluntaristisch enggeführter Autoritätsglaube (Gott als Gesetzgeber, der die ‚Dekrete seines Willens‘ offenbart; das Lehramt als autorisierte Tradentin dieses Willens) begründet und ein autoritär hierarchisches Kirchenbild, das die Kirche als eine *ecclesia docens* und eine *ecclesia discens* aufteilt“ (Rahner 2020, 163). Damit geht eine Verrechtlichung der Theologie einher, sodass kirchenrechtliche Fragen ins Zentrum rücken (Rahner 2020, 166). Im *semper idem* des Ersten Vatikanischen Konzils manifestiert sich eine Re-Aktion auf die Herausforderungen der Zeit der Aufklärung, der Französischen Revolution, der Säkularisierung sowie der veränderten Lebenswelten im Industriezeitalter, die sich im Spannungsfeld von Innovation und Tradition entwickelt hat (Rahner 2020, 172–174). Mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil wandelt sich das katholisch-kirchliche Traditionsverständnis, auch wenn sich in diesem – bis heute noch wirksamen – Spannungsfeld die Reformen des Zweiten Vatikanischen Konzils bewegen (Rahner 2020, 159). Im Ökumenismusdekret *Unitatis redintegratio* (UR 6) und in der Liturgiekonstitution *Sancrosanctum Concilium* (SC 1) leuchtet das Verständnis einer „*ecclesia semper reformanda*“ (Rahner 2020, 159) auf. Das Konzil versteht die Gegenwart nicht als (momentanes) Ende einer langen Zeugnis- und Traditions-kette, sondern als zeichenhafte Gestalt, „in der das ein- für allemal ergangene Wort Gottes in neuer Weise präsent ist“ (Drumm 2006, 156). Das eröffnet ein Verständnis von Tradition, das unterschiedliche, vielfältige Auslegungen ermöglicht, und zwar so, dass die Vielfalt der Überlieferungsprozesse sowohl in diachroner wie auch synchroner Perspektive beachtet und bedacht werden. Es gilt dann, die im Laufe der Geschichte geltenden Traditionen und Zeugnisformen in ihrem jeweiligen historischen Zusammenhang zu analysieren und zu erläutern, sie mit Blick auf das Ganze des Glaubens einzuordnen und schließlich auf die Gegenwart hin zu deuten (Drumm 2006, 156–157).

Eine islamische Perspektive

Einen dem Begriff der Tradition entsprechenden Terminus gibt es im Arabischen nicht. Auch hat sich „[a]nders als für viele aus dem Lateinischen oder Griechischen kommende Begriffe [...] für die Verwendung von Tradition kein entsprechender arabischer Neologismus etabliert“ (Dziri 2023, 51).⁷ Dennoch ist die Frage nach dem, was islamische Tradition ausmacht, also die Frage nach dem *traditum* wie auch die

Tradition „unter einem Vereindeutigungs-zwang und entwickelt eine ausgeprägte Ambiguitätsintoleranz“ (Rahner 2020, 163).

⁷ Dziri verweist darauf, dass das „Bedeutungsspektrum von Tradition [...] durch autochthone arabische Wortwurzeln abgedeckt [wird, M. T.], die allesamt je unterschiedliche Bedeutungsaspekte aufnehmen“ (2023, 51).

Frage nach geeigneten Tradierungsprozessen, von jeher eine Frage islamischer Theologie. Angesichts der sich verändernden, pluralen Lebenswelten auch in den vom Islam geprägten Kulturen und Gesellschaften und, besonders herausfordernd, für Musliminnen und Muslime, die in den sogenannten westlichen Gesellschaften leben, lässt sich die Frage nach Tradition und Tradierung heute nicht einfach beantworten. Die (vielfältige) Bedeutung des Fremdworts Tradition wird im Arabischen durch mehrere Termini ausgedrückt, die in ganz unterschiedlichen Bereichen verwendet werden und denen damit auch je unterschiedliche Kontexte zugrunde liegen. Allerdings werden sie oft nicht sauber voneinander unterschieden, sodass traditionshermeneutische Reflexionen weitgehend fehlen.

Die Frage nach dem Zu- und Miteinander von Tradition und Theologie steht daher im Zentrum des Forschungsprojekts Amir Dziris. Es verfolgt das Ziel, traditionstheoretisch verwertbare Begriffe und Konzepte muslimischer Religionshermeneutik systematisch zu untersuchen und damit Grundlagen für eine islamische Diskurstheorie zu legen und weitere Vertiefungen anzustoßen (Dziri 2023, 19). Es geht um das Spezifische eines islamischen Traditionsbegriffs und der damit verbundenen Wandlungs- und Aktualisierungsfähigkeit islamischer Religionshermeneutik. Denn vielfach wird Tradition im Sinne des „Erbe[s] des Islams und dessen Relevanz für gegenwärtige [...] Fragestellungen“ (Alsoufi et al. 2023, 13) verwendet, wobei das, was das Erbe des Islams ausmacht, in der Regel nicht oder nur unzureichend geklärt wird. Gerade weil Fragen nach dem Gehalt der Tradition fehlen, führt die affirmative Rede von einer islamischen Tradition zu „enorme[n] Begründungslücken“ (Dziri 2023, 5) in der akademischen Theologie des Islams.

Eine erste Unterscheidung bietet sich an, indem die Diskursräume – Dziri geht von vier „Erfassungsbereiche[n]“ (2023, 6) aus – umschrieben und voneinander unterschieden werden. In einem ersten Erfassungsbereich werden die Begriffe *Islam* und *Tradition* weitgehend als Synonyme verstanden. „Islamische Tradition kann insofern im Sinne einer ‚Islamischen Zivilisation oder Kultur‘, der ‚Religion des Islams‘ selbst oder unterschiedlicher theologischer und konfessioneller Strömungen innerhalb des Islams genutzt werden“ (Dziri 2023, 6), was nicht zuletzt auch im Kontext interreligiöser Diskurse geschieht. Im zweiten Erfassungsbereich wird *Tradition* mit dem Begriff *Hadith* – verstanden sowohl als einzelnes Überlieferungssegment (*hadith*) wie auch als Überlieferungsformat bzw. literarische Gattung (*hadithe*) – gleichgesetzt (Dziri 2023, 7).⁸ Die Gleichsetzung des Begriffs der *Tradition* mit muslimischen Kontexten allgemein bzw. mit dem Moment der *islamischen Kultur- und Sozialgeschichte* stellt den dritten Erfassungsbereich dar (Dziri 2023,

⁸ Ein Forschungsdesiderat erkennt Dziri darin, dass „eigenständige theoretische Überlegungen zur Traditionalität des Hadith in der Hadithforschung bisher weitgehend ausgeblieben“ (2023, 7) seien.

7–8). Die überwiegend sozialwissenschaftlich und ethnologisch im Rahmen des Modernisierungstheorems diskutierte These untersucht vor allem die „Beharrungskräfte des islamischen Traditionalismus“ (Dziri 2023, 8), wobei jüngere Arbeiten der Kulturwissenschaften differenziertere Untersuchungen und Argumentationen fordern. Das „Traditionsverständnis muslimischer Perennialisten des 20. Jahrhunderts“ (Dziri 2023, 8), die *Tradition* als ein *paradigmatisches Gegenkonzept zur Moderne* verstehen, stellt den vierten Erfassungsbereich dar. In diesen philosophischen Entwürfen wird Tradition zu einem zentralen „Schlüsselprinzip“ (Dziri 2023, 9), allerdings fehlt eine systematische Begriffsklärung. Stattdessen wird Tradition zu einem „stark normativ aufgeladene[n] Gegenkonzept zur Moderne“ (Dziri 2023, 9).

Entlang zweier Leitkategorien, *Erinnerung* und *Wissen*, untersucht Dziri theologische Gehalte, „in denen zentrale Aspekte und Fragen traditionstheoretischer Relevanz verhandelt werden“ (2023, 19) und die zur „Identifikation und Erschließung islamischer Traditionalität“ (2023, 69) dienen. Einerseits bilden sowohl Erinnerung als auch Wissen zwei wesentliche Aspekte von Traditionalität, wonach Tradition als anthropologische Konstante gilt, andererseits sind „Konzeptionen von Erinnerung und Wissen innerhalb der islamischen Ideen- und Theologiegeschichte“ (Dziri 2023, 69) in besonderem Maße wirksam. Das, was Winter eine starke Tradition (2017, 287–288) nennt, die Zeit, Raum und Gesellschaft bzw. Sozietät zu einem „Orientierungsrahmen des Lebens“ (2017, 187) transformiert, leuchtet in den beiden Leitkategorien islamischer Traditionalität nach Dziri auf.

Erinnerung (Dziri 2023, 70–133) ist ein für die muslimische Kultur bedeutsamer Begriff, der als „Modus des Erhalts bedeutsamer Tradita fungiert“ (Dziri 2023, 134) und somit als *Modus der Tradition* untersucht wird, und zwar in einem heuristischen Sinne als „Idealtypus des islamischen Erinnerns“ (Dziri 2023, 101). Die Rekonstruktion der „Mechanismen der Verstetigung und Normierung von Erinnerung in der muslimischen Theologiegeschichte“ (Dziri 2023, 102) konzentriert sich auf den *isnād*, der als systemisch relevant und wirksames System untersucht wird, „welches als ein institutionalisierter Ausdruck des islamischen Erinnerns betrachtet und ausgeführt wird“ (Dziri 2023, 102). Die zweite Leitkategorie – *Wissen* (Dziri 2023, 134–175) – lenkt den Blick auf den *Gehalt der Tradition*, indem die „Ermittlung der Zwecke, der Modi und der Performanz des islamischen Wissens“ (Dziri 2023, 135) untersucht wird. Dabei gilt das „mutawätir-Paradigma“, demzufolge eine Überlieferung „mutawätir genannt [wird, M. T.], wenn sie mehrfach in voneinander unabhängigen Überlieferungswegen tradiert wird“ (Dziri 2023, 153). Das muslimische Verständnis von Wissen ist darüber hinaus auch „Erfahrungswissen, in Bräuchen und Gewohnheiten erprobtes und verbürgtes Handeln“ (Dziri 2023, 157).

Beide Leitkategorien schaffen „erst in ihrer Komplementarität die Grundlage für ein islamisches Traditionsverständnis“ (Dziri 2023, 135).

Von hier ausgehend, bedenkt Dziri „Bedingungen islamischer Aktualisierung von Tradition entlang diskurstheoretischer Erwägungen“ (Dziri 2023, 204), die in zwei Richtungen verlaufen: einmal ad intra innerhalb der islamischen Theologie und der muslimischen Gemeinschaft, zum anderen ad extra mit einer pluralen und weltanschaulich diversen Gesellschaft. „Es ist daher von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung, dass sich Musliminnen und Muslime in intersubjektiv verständlicher und von Säkularität geprägter Sprachöffentlichkeit artikulieren“ (Dziri 2023, 212).

Zur Bedeutung traditionstheoretischer Vergewisserungen in der Theologie

Die Reflexion über Tradition, verstanden als theologische Kategorie, eröffnet Zugänge zu einem der jeweiligen Theologie zugrunde liegenden Weltverständnis, das seinerseits das Denken und Argumentieren, die Liturgie, das moralische Handeln, seine ethische Reflexion und nicht zuletzt auch die Alltagsfrömmigkeit prägt. Daher ist auch die „Reflexion der Traditionshermeneutik essenziell für die Kommunikabilität des Glaubens“ (Höftberger 2023, 49). Die Kommunikabilität des Glaubens stellt Gläubige in weltanschaulich pluralen und säkularen Gesellschaften vor besondere Herausforderungen. Die von Winter angeführten fünf Vorurteile zum Stichwort Tradition sind gerade im Raum der medialen Öffentlichkeit, aber auch im Alltag gegenwärtig und prägen die Argumentationsszenarien. Der Frag-Würdigkeit religiöser Tradition muss sich die Theologie stellen. Eine traditionshermeneutische Reflexion der Theologie vermag Kompetenzen zu fördern und zu stärken sowie solcher Art Vorurteilen entspannt (Werbick 2010) – und dabei doch engagiert für die Sache – zu begegnen. Die kritische und an Leitkategorien orientierte Reflexion der Erfahrung mit einem sich selbst absolut setzenden Traditionsverständnis in Geschichte und Gegenwart der eigenen Religion kann die Theologie als Gesprächspartnerin mit postsäkularen und traditionskritischen Gruppierungen innerhalb der Gesellschaft stärken. Diese Aufgabe stellt sich ihr in allen akademischen, gesellschaftlichen und religionsinternen Bereichen.

Traditionstheoretische Vergewisserungen, wie die von Dziri bedachte islamische Traditionshermeneutik und daraus entwickelte Diskurstheorie, stellen eine notwendige Grundlage dar, das spezifische Verständnis der einzelnen theologischen Fachdisziplinen und das daraus begründete methodische Vorgehen und mögliche interdisziplinäre Aufgaben zu analysieren. So ergibt sich beispielsweise für die Koranhermeneutik die Aufgabe, „die Bedingungen fortschreitender Zeit und wechselnder gesellschaftlicher und kultureller Rahmenbedingungen“ für den Prozess „der Bewahrung von Tradition“ (Ghaffar 2015, 178) zu bedenken.

Gleichgültig, ob nun die Religionspädagogik von der Theologie als eigene Fachdisziplin anerkannt wird oder nicht: Auch die Religionspädagogik ist auf traditionstheoretische Reflexionen der Theologie angewiesen. Zur Tradition gehört die Weitergabe des Glaubens und der Lebensformen des Glaubens wesentlich hinzu. Nicht nur die Gehalte religiöser Bildung, sondern auch die Art und Weise der Weitergabe sind von Tradition geprägt. Die für Bildungsprozesse allgemein und damit auch für religiöse Bildungsprozesse heute wichtige Frage nach der Förderung einer kritischen Urteilskompetenz kann nur dann von der Religionspädagogik auch theologisch begründet werden, wenn von der Theologie Traditionen kritischer Reflexion stark gemacht werden können. So geht beispielsweise die auf Subjektorientierung hin ausgerichtete Bildung im deutschsprachigen Raum methodologisch „subjekt-, interaktions- und kontextbezogen“ (Sejdini 2018, 25) vor und schließt damit Traditionskritik und eine kritische Reflexion des eigenen Glaubens ein.

Religionspädagogische Reflexionen

Die Religionspädagogik arbeitet neben der Theologie als Bezugswissenschaft eng mit den Humanwissenschaften zusammen, ist es doch ihre Aufgabe, Sinn und Zweck religiöser Bildung heute nicht nur für Gläubige, sondern für eine säkulare und weltanschaulich plurale Gesellschaft zu begründen. So ist Winters philosophische Grundlagenarbeit zur Traditionstheorie für die Religionspädagogik interessant, weil sie philosophisch-anthropologisch ein *Verständnis für Bildungsprozesse* bietet. Menschen können sich von konkreten Traditionen distanzieren. Dem Phänomen der Tradition, der Traditionalität menschlichen Lebens aber können wir uns nicht entziehen. Diese konkretisiert sich in unterscheidbaren Traditionen. Solche Traditionen sind in der schulischen Bildung in Form von Unterrichtsfächern gleichsam präsent. Jürgen Baumerts These von den Modi der Weltaneignung (2002) erhält damit eine zusätzliche Argumentationsstütze, denn die vier zu unterscheidenden Formen menschlicher Rationalität erweisen sich als eigene, im wörtlichen Sinne eigen-artige Zugänge zur Welt und zur Sinnfrage, deren fachspezifische Kontexte je eigene Traditionen ausprägen.

Die philosophischen Überlegungen Winters zu einer grundlegenden Traditionstheorie zeigen ebenso wie Dziris traditionstheoretische Untersuchung muslimischer Religionshermeneutik und Rahners Reflexionen zu dem sich wandelnden christlich-katholischen Verständnis von Tradition die enge *Verflechtung von Identitätsbildung und Tradition* auf. Bildungswissenschaften, (Religions-)Psychologie und Soziologie befassen sich mit sozialer und religiöser Identitätsbildung als einer besonderen Aufgabe der Jugend. Beschreibt Rahner für die (katholisch-)christliche Systematische Theologie die Notwendigkeit, im Spannungsfeld von Tradition und

Innovation zu arbeiten, um so „Identitätsvergewisserung und -sicherung auf der einen und (neuer) Identitätssuche auf der anderen Seite“ (2020, 172) leisten zu können, so weist dies für die christliche Religionspädagogik einen Weg, religiöse Bildungsprozesse heute sowohl theologisch als auch bildungstheoretisch begründen zu können. Denn gerade das Zusammenwirken von Innovation und Tradition kennzeichnet eine *ecclesia semper reformanda*, wobei „die Re-Konstruktion der Vergangenheit als Tradition“ (Rahner 2020, 172) als kreativer Aneignungsprozess verstanden wird. Dass Aneignungsprozesse immer individuell und kontextabhängig erfolgen, ist (mittlerweile) in den Bildungswissenschaften keineswegs nur im Bereich konstruktivistischer Lerntheorien anerkannt. Religionssoziologisch und -psychologisch betrachtet, stehen Kinder und Jugendliche heute in besonders herausfordernder Weise vor der Aufgabe, die eigene Identität in Auseinandersetzung mit den zum Teil (heftig) widerstreitenden Lebenswelten anderer zu erproben und sprachfähig zu machen. Eine solche Aufgabe ist anspruchsvoll und anstrengend gleichermaßen, denn allein die Wahrnehmung unterschiedlicher Traditionen fordert heraus, das als gewiss und wahr Erachtete von anderen angefragt zu wissen.⁹ Da die Bewahrung und das Leben von Tradition (Orthopraxie) für Gläubige einen hohen Stellenwert hat, wird es für sie zu einer zutiefst existenziellen Herausforderung, „[d]en Strom der einen Tradition im unendlichen Meer der vielen Traditionen am Leben zu erhalten“ (Dziri 2023, 4). Diese Herausforderung steigert sich, schaut man über die Grenzen der eigenen Religion hinaus. In ihrem Alltag sind Kinder und Jugendliche heute mit unterschiedlichen, ja auch widersprüchlichen Weltdeutungen und -erfahrungen konfrontiert. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, zu deren Überzeugungen und Haltungen kann als *soziale Identität* verstanden werden. Diese spielt gerade für die Identitätsbildung junger Menschen eine wichtige Rolle. Soziale Identität hat allerdings auch eine Kehrseite, wenn damit eine Ablehnung aller anderen Überzeugungen und Haltungen verbunden ist und daraus Fundamentalismen erwachsen (Pickel 2020). Diese Chancen und Gefahren sozialer Identität für die Praxis religiöser Bildungsprozesse zu beschreiben, theologisch wie humanwissenschaftlich zu reflektieren und diese Reflexion für die religionsdidaktische Praxis fruchtbar zu machen, stellt für die islamische wie die christliche Religionspädagogik eine bleibende Aufgabe dar.

Mehrfach ist bereits die *Sprachfähigkeit* angesprochen worden. Die Förderung der Sprachfähigkeit ist ebenfalls eine wichtige Aufgabe für die islamische und christliche Religionspädagogik, so z. B. im Rahmen der Ausbildung von Religions-

⁹ Für muslimische Kinder und Jugendliche ist die Erfahrung innermuslimischer Heterogenität und unterschiedlicher Traditionen des gelebten Islams, die im Religionsunterricht gleichsam personal greifbar wird, irritierend. Erklärungen der Eltern und Begleitung von Religionslehrerinnen und -Lehrern sind hier gefragt (Kamcili-Yildiz 2023, 72–73).

lehrerinnen und -lehrern. Für den islamischen Religionsunterricht (IRU) kommt hinzu, dass die Aufgabe, „religiöse Traditionen und Erfahrungen in deutscher Sprache [zu, M. T.] erschließen“ (Isik und Kamcili-Yildiz 2023, 48), nur geleistet werden kann, wenn vonseiten der Theologie eine entsprechende Grundlage geschaffen wird. Dabei geht es nicht allein darum, theologisch relevante Fachtermini verständlich zu erläutern, sondern auch darum, islamische Glaubenstradition und muslimische Kulturtradition für Menschen anderer Weltanschauungen und für den säkularen Sozialraum verständlich vermitteln zu können. Für die christliche Religionspädagogik ist die Förderung der Sprachfähigkeit in Sachen Religion keineswegs eine geringere Herausforderung. Einerseits beginnt die christliche Theologie erst langsam um eine sprachensible Kommunikation des Evangeliums zu ringen, andererseits führt die schwindende religiöse Sozialisation dazu, dass religiöse Sprache zu einer Art Fremdsprache (Altmeyer 2011) geworden ist.

Wie die christliche, so beruft sich auch die islamische Tradition auf ein konkretes geschichtliches Ereignis. Um die in der menschlichen Geschichte sich ereignende Offenbarung und die damit verbundenen Erfahrungen weitergeben zu können, muss das *traditum* jeweils neu in der Gegenwart der Menschen erfahrbar sein. Eine solche Vergegenwärtigung des Offenbarungsereignisses gehört zur *liturgischen Praxis* der Glaubensgemeinschaft, so z. B. in muslimischen Gemeinden die Rezitation des Koran oder für katholische Gemeinden die Feier der Eucharistie. Eine solche – auch ästhetisch wahrnehmbare – Vergegenwärtigung lässt das *traditum*, die Glaubensinhalte und die damit verbundene religiöse Praxis für die Gläubigen lebendig werden. Dazu braucht es einen Prozess der Aneignung des Glaubens durch den Einzelnen, durch das lernende Subjekt. Die von Dziri herausgearbeiteten Leitkategorien des Wissens und der Erinnerung werden in solchen Prozessen wirksam.¹⁰ Der Religionspädagogik stellt sich insbesondere für den Lernort Schule und den Religionsunterricht die Aufgabe, subjektorientiertes Lernen (Isik und Kamcili-Yildiz 2023, 23–34) zu ermöglichen. Hat das „muslimische Verständnis von Wissen und Wissenschaften [...] das kulturelle Erscheinungsbild muslimischer Lern- und Lehranstalten wie auch die Bedeutsamkeit didaktischer Instrumente stark geprägt“ (Dziri 2023, 174), so muss die islamische Religionspädagogik begründen, ob und inwiefern das bildungstheoretisch zugrunde gelegte Verständnis von Subjektorientierung und die Grundlagen islamischer Tradition,

10 Wissen und Erinnerung sind auch für die christliche Theologie wichtige Termini. Ein komparativ-theologischer Vergleich der von Dziri erläuterten Leitkategorien mit dem Verständnis von Wissen und Erinnerung als möglichen Leitkategorien in der katholischen Theologie wäre sicherlich nicht nur theologisch interessant, sondern böte auch der jeweiligen Religionspädagogik die Chance, z. B. unterschiedliche Gehalte und Färbungen von Erinnerung religionsdidaktisch für interreligiöse Lernprozesse aufzugreifen.

wie sie sich in den Leitkategorien von Wissen und Erinnerung nachweisen lassen, für Lernprozesse heute fruchtbar gemacht, wie *Subjekt und Tradition* aufeinander bezogen werden können.

Wie religiöse Sprachbildung, Identitätsbildung, Erfahrungen von Heterogenität in Religion und Gesellschaft und nicht zuletzt auch ein Verständnis für die *Bedeutung von Tradition in ihrer Weite und Tiefe* im schulischen Religionsunterricht gefördert werden können, zeigt ein Beispiel von Naciye Kamcili-Yildiz zur *ʿāšūrā* (2023, 69–76). Die *ʿāšūrā* wird in beiden muslimischen Konfessionen (schiiitisch wie sunnitisch) gefeiert, allerdings zeigen sich in Form und Gehalt – in der Art und Weise, wie das Fest gefeiert wird, und in den historischen Erinnerungen einschließlich deren theologischer Begründungen – deutliche Unterschiede, ja geradezu widerstreitende Aspekte. Denn die *ʿāšūrā* steht – gleichsam als greifbares Symbol für innermuslimische und theologische Heterogenität – für „das traumatische Erlebnis und die größte Katastrophe der islamischen Geschichte“ (Kamcili-Yildiz 2023, 72): die Spaltung der muslimischen Gemeinde in Sunniten und Schiiten. Für den schiiitischen Islam bildet die *ʿāšūrā* den Höhepunkt des Festkalenders, sie ist Erinnerung an das Martyrium Husains und damit wesentliche Grundlage für die Identität der schiiitischen Gemeinden. Im sunnitischen Islam ist *ʿāšūrā* „ein positiv besetzter Freudentag“ (Kamcili-Yildiz 2023, 71), der an Gottes Rettungshandeln in Zeiten menschlicher Not erinnert, so der Rettung der Israeliten bei ihrer Flucht aus Ägypten oder der Anlandung der Arche Noahs nach der Flut. Da eine Legende davon erzählt, dass Noah mit den anderen Menschen an Bord der Arche ein Freudenfest gefeiert hat, zu dem eine Suppe mit den Resten des Provianten an Bord bereitet worden ist, wird in vielen sunnitischen Familien eine aus verschiedenen Cerealien bestehende Suppe zubereitet und mit Nachbarn geteilt (Kamcili-Yildiz 2023, 71): die *ʿāšūrā*-Suppe. Wird im IRU dieses Fest zum Thema gemacht, stoßen *widerstreitende Erinnerungen* aufeinander. Neben der Aneignung von *Wissen*, das über die bisherigen Erfahrungen muslimischer Kultur im Kontext der eigenen Konfession hinausgeht, wird ein *innermuslimischer Perspektivenwechsel* gefördert, der über die Wahrnehmung der Opfer, der Täter, der Rolle der damaligen Gemeinde und der gesellschaftlichen Verhältnisse (Kamcili-Yildiz 2023, 74) die eigene Religionsgeschichte kritisch (im Sinne der Unterscheidungsfähigkeit¹¹) beleuchten lässt. Dazu bedarf es angemessener Unterrichtsmaterialien, die den mit der Wahrheitsfrage verbundenen emotionalen Befindlichkeiten der Jugendlichen gerecht werden und dazu verhelfen, „die Schatten der Vergangenheit [...] und [den] Antagonismus zwischen den beiden Hauptkonfessionen“ (Kamcili-Yildiz 2023, 71) so weit aufzufangen, dass ein Nachdenken über konfessionelle Identität, über „Mechanismen der

11 Auf diese Weise kann Ambiguitätstoleranz angebahnt und vertieft werden.

Demütigung, Ausgrenzung, aber auch der Gewalt zwischen den beiden Hauptströmungen“ (Kamcili-Yildiz 2023, 73) ermöglicht wird.

Literaturverzeichnis

- Alsoufi, Rana, Serdar Kurnaz und Mira Sievers. „Einführung“. *Wege zu einer Ethik. Neue Ansätze aus Theologie und Recht zwischen moderner Herausforderung und islamischer Tradition*. Hg. Rana Alsoufi, Serdar Kurnaz und Mira Sievers. Baden-Baden: Nomos, 2023. 7 – 14.
- Altmeyer, Stefan. *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2011.
- Assmann, Aleida. „Arbeiten am Traditionsbegriff“. *Tradition und Traditionsverhalten. Literaturwissenschaftliche Zugänge und kulturhistorische Perspektiven*. Hg. Philip Reich, Karolin Toledo Flores und Dirk Werle. Heidelberg: Heidelberg University Publishing, 2021. 47 – 62.
- Baumert, Jürgen. „Deutschland im internationalen Bildungsvergleich“. *Die Zukunft der Bildung*. Hg. Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reich. Frankfurt a. M.: Edition Suhrkamp, 2002. 100 – 150.
- Borsche, Tilman. „Tradition. I. Philosophisch-anthropologisch“. *Lexikon für Theologie und Kirche* 10 (2006), 148 – 149.
- Burrichter, Rita. „Bedeutung der ‚Optionalität religiöser Bindung‘ für die Ziele religiöser Bildung. Perspektiven des christlichen Religionsunterrichts im Horizont von Enttraditionalisierung, Pluralisierung und Individualisierung“. *Säkular und religiös. Herausforderungen für islamische und christliche Theologie*. Hg. Christian Ströbele. Regensburg: Friedrich Pustet, 2020. 134 – 145.
- Dienberg, Thomas, Thomas Eggensperger und Ulrich Egel (Hg.). ... *am Ende ganz allein? Gemeinschaftsbildung in post-traditionalen Zeiten*. Münster: Aschendorff, 2017.
- Drumm, Joachim. „Tradition. V. Systematisch-theologisch“. *Lexikon für Theologie und Kirche* 10 (2006), 155 – 157.
- Dürnberger, Martin. „Tradition“. *Theologische Grundbegriffe. Ein Handbuch*. Hg. Cornelia Dockter, Martin Dürnberger und Aaron Langenfeld. Paderborn: Schöningh, 2021. 161 – 162.
- Dziri, Amir. *Tradition und Diskurs. Wandel als Möglichkeit islamischer Hermeneutik*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2023.
- Gabriel, Karl. „Tradition im Kontext enttraditionalisierter Gesellschaft“. *Wie geschieht Tradition? Überlieferung im Lebensprozeß der Kirche*. Hg. Karl Gabriel et al. Freiburg i. Br.: Herder, 1991. 69 – 88.
- Ghaffar, Zishan Ahmad. „Über die Bedingung der Möglichkeit historisch-kritischer Methode als Traditionskritik in der islamischen Theologie“. *Zwischen Glaube und Wissenschaft. Theologie in Christentum und Islam*. Hg. Mohammad Gharaibeh, Esnaf Begić, Hansjörg Schmid und Christian Ströbele. Regensburg: Friedrich Pustet, 2015. 174 – 187.
- Höftberger, Elisabeth. *Religiöse Tradition in Bewegung. Zur Hermeneutik des Zweiten Vatikanischen Konzils im jüdisch-christlichen Dialog*. Bielefeld: transcript, 2023.
- Isik, Tuba und Naciye Kamcili-Yildiz. *Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium*. Paderborn: Brill Schöningh, 2023.
- Kamcili-Yildiz, Naciye. „Katastrophen als Thema der Islamischen Religionspädagogik“. *Katastrophe. Religiöse Bildung angesichts von Kriegs- und Krisenerfahrungen im 19. und 20. Jahrhundert*. Hg. Richard Janus, Naciye Kamcili-Yildiz, Marion Rose und Harald Schroeter-Wittke. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2023. 65 – 76.

- Kattan, Assaad Elias. „Heilige Tradition? Reflexionen und Beispiel zu Tradition und Traditionskritik“. *Zwischen Glaube und Wissenschaft. Theologie in Christentum und Islam*. Hg. Mohammad Gharaibeh, Esnaf Begić, Hansjörg Schmid und Christian Ströbele. Regensburg: Friedrich Pustet, 2015. 165–173.
- Pickel, Gert. „Kollektive religiöse Identitäten als Zentrum rechter Identitätspolitik?“. *Ethik und Gesellschaft. Ökumenische Zeitschrift für Sozialethik* 1 (2020): 1–40.
- Rahner, Johanna. „Weil Veränderung geschieht... Warum Tradition und Innovation unaufgebbare Grundmodi kirchlicher Lehre sind und wie die Dogmatik dazu beitragen kann, beides für eine Reform der Kirche präsent zu halten“. *Kirche im Wandel. Ekklesiale Identität und Reform*. Hg. Stefan Kopp. Freiburg i. Br.: Herder, 2020. 159–196.
- Sejdini, Zekirija. „Wer das eigene Ufer nie verlässt, wird Neues nicht entdecken.“ Herausforderungen für die islamische Religionspädagogik im europäischen Kontext“. *Islam in Europa. Begegnungen, Konflikte und Lösungen*. Hg. Zekirija Sejdini. Münster: Waxmann, 2018. 17–32.
- Werbick, Jürgen. „Die Angst vor dem Verlust der Gewissheiten – und wie Religionen mit ihr umgehen können. Eine Problemskizze“. *Verwundete Gewissheit. Strategien zum Umgang mit Verunsicherung in Islam und Christentum*. Hg. Jürgen Werbick, Muhammad Sven Kalisch und Klaus von Stosch. Paderborn: Schöningh, 2010. 143–165.
- Wiedenhofer, Siegfried. „Die Tradition in den Traditionen. Kirchliche Glaubensüberlieferung im Spannungsfeld kirchlicher Strukturen“. *Wie geschieht Tradition? Überlieferung im Lebensprozeß der Kirche*. Hg. Karl Gabriel et al. Freiburg i. Br.: Herder, 1991. 127–172.
- Winter, Arne. *Traditionstheorie. Eine philosophische Grundlegung*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2017.

Oliver Reis

Kinder- und Jugendtheologie und Tradition. Eine christliche Perspektive

Tradition und Schülerorientierung als Pole religiöser Bildung

Der Titel dieses Sammelbandes „*Was hat das mit mir zu tun?*“ *Zugänge zur Tradition in der Islamischen Religionspädagogik* greift eine religionspädagogische Grundfrage auf, die die islamische Religionspädagogik mit der christlichen verbindet: Der Religionsunterricht ist einerseits in seiner inneren Legitimation dazu verpflichtet, Kinder und Jugendliche in die gelehrte und gelebte Glaubens-tradition hineinzunehmen. Andererseits geschieht dies im Raum der öffentlichen Schule mit einem spezifischen Bildungsauftrag, sodass vom Religionsunterricht erwartet wird, dass an diesem Ort Kinder und Jugendliche die Gelegenheit erhalten, an dieser gelebten und gelehrten Religion die eigene, auch kritisch-reflektierte Positionierung zu üben (Reis 2023). Gerade auch angesichts der konfessionellen, religiösen oder auch weltanschaulichen Pluralität und damit auch der pluralen Traditionen in den Schulklassen ist es offensichtlich, dass *eine* Tradition nicht der einzige Deutungshorizont der religiösen Bildungsstrukturen sein kann. Vielmehr wird sich jede Tradition der Deutung durch die schulischen Akteure aussetzen müssen. Das wiederum verändert die gelebte und gelehrte Tradition, sie wird sich im Religionsunterricht auf diese konkreten Schüler:innen hin aktualisieren und umgekehrt werden die Schüler:innen in ihren konkreten Lebensformen von ihr herausgefordert, sie nehmen sie an oder lassen sie los (vgl. Hoyer und Temmens 2024). Halten das die Traditionen aus? Wie bewahren sie ihr Eigenrecht? Wie können sie im schulischen Lernraum ohne Relativierung behandelt werden? Und wie können angesichts der durchaus machtvollen Autorität der Religion die Eigenrechte der Schüler:innen gewahrt bleiben?

In dieser Spannung unterscheiden sich die islamische und die christliche Religionspädagogik nicht grundsätzlich, vielleicht besetzen sie unterschiedliche Pole. Während sich die islamische Religionspädagogik darum verdient gemacht hat, eher das Eigenrecht der in kohärenten sozialen Gruppen gelebten und gelehrten Religion als konstitutiv für religiöse Bildung zu betonen, schützt die christliche Religionspädagogik stärker das Eigenrecht der Schüler:innen auf eine selbstbestimmte und von der sozialen und institutionellen Form von Religion unabhängige Urteilsbildung (vgl. Brandstetter et al. 2021).

In diesem Beitrag möchte ich das Verhältnis zur Tradition aus christlicher Sicht am Beispiel der Kinder- und Jugendtheologie (KJT) untersuchen. Für den Traditionsbegriff konzentriere ich mich auf die gelehrte Religion und damit auf die biblischen, kirchlichen und wissenschaftlichen Aussagesysteme, die mit Geltungsanspruch der institutionalisierten Religion zum schulischen Lerngegenstand werden. Ich wähle die KJT als Ansatz, weil diese innerhalb der christlichen Religionspädagogik eines der wenigen didaktischen Konzepte ist, das die gelehrte Tradition der Kirchen noch systematisch in ihrem Bildungswert reflektiert (Reis und Roose 2022). Deswegen werde ich zunächst die Bedeutung der Tradition in der KJT darstellen und anschließend an einem exemplarischen Unterrichtstranskript den ausbleibenden Traditionsbezug in der Alltagspraxis theoretisch beschreiben, um von da aus die fehlenden und die nötigen Voraussetzungen eines produktiven Traditionsbezugs in der christlichen Religionspädagogik zu rekonstruieren. Mit der Modelldidaktik biete ich ein Konzept innerhalb der KJT als didaktischer Grundstruktur an, das vielleicht auch der islamischen Religionspädagogik dabei helfen könnte, die Tradition den schulischen Deutungsprozessen auszusetzen, ohne befürchten zu müssen, dass die Tradition relativistisch an Geltung verliert. Ohne eine didaktische Transformation wird die Tradition nicht zum Bildungsgegenstand werden können, vielleicht lässt sich die didaktische Transformation so gestalten, dass sie die Geltungskraft der Tradition nutzt und diese trotzdem ein Lerngegenstand wird, mit dem eine eigenständige Auseinandersetzung möglich ist.

Das konzeptionelle und faktisch fehlende Einspielen von Tradition als Deutung in der KJT

In ihrer Analyse jugendtheologischer Gespräche sieht Annike Reiß großes bildendes Potenzial der gelehrten Religion, hier der christlichen Theologie, die für die KJT idealtypisch ist: „Auf der Suche nach Antworten auf die Schülerfragen vermag ein Angebot fachwissenschaftlicher Deutungsmöglichkeiten den Horizont der Jugendlichen zu erweitern und somit Orientierung zu bieten“ (Reiß 2015, 431). Die KJT, die die Schüler:innen ermutigt, die eigenen Vorstellungen zu einer Frage, einem Thema zu äußern, ist für den Bildungsprozess konzeptionell darauf angelegt, dass die theologischen Traditionsbestände als Deutungshorizont unterstützend, verstärkend oder auch irritierend behandelt werden. Dies zeigt die Verfahrensstruktur der KJT, die von Petra Freudenberger-Lötz und Annike Reiß (Abb. 1) idealtypisch so beschrieben wird:

Auch wenn Abb. 1 hier eine zyklische Struktur entwickelt, lässt sich doch aus den realen Lernprozessen eine Abfolge ableiten: zuerst die Wahrnehmung der

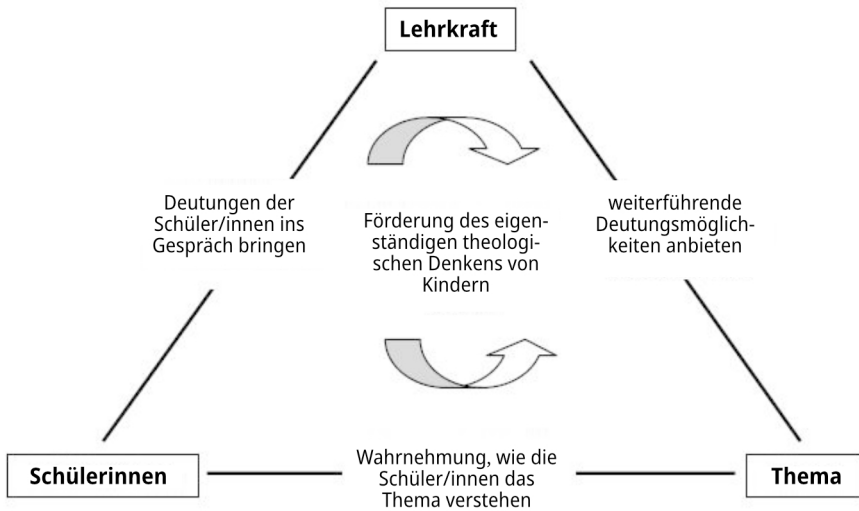


Abb. 1: das didaktische Dreieck und die Interventionen der KJT (Freudenberger-Lötz und Reiß 2009, 260).

Deutungen, dann deren Zusammenführung und schließlich das Angebot weiterführender Deutungen. Die Kategorie, die alle drei Schritte verbindet, ist die der Deutung, die Schüler:innendenken und Tradition zueinander kompatibel denkt. Was allerdings schon in der KJT selbst auffällt ist, dass zwar regelmäßig die Deutungen der Schüler:innen aufgenommen und miteinander besprochen werden, dass aber genau dieses Einspielen der Tradition nicht zu beobachten ist:

Die Analyse der von den Studierenden moderierten Theologischen Gespräche zeigt, dass diese Aufgabe häufig ungelöst bleibt. Im Ergebnis sind Gespräche zu beobachten, in denen die Schüler/innen ihre persönliche Interpretation des Themas äußern – es werden jedoch keine weiterführenden Deutungsperspektiven eingebracht (Reiß 2015, 510).

Die fehlende Berücksichtigung fachlicher Positionen verweist auf ein allgemeines religionspädagogisches Problem, das eben auch in die KJT hineinragt, für dessen Lösung sie konzeptionell strukturell geeignet ist (vgl. Reis 2020, 275; Reis und Roose 2022). Rudolf Englert brachte dieses Problem so auf den Punkt, dass der Religionsunterricht entweder instruktional über die Gegenstände spricht oder bei der Moderation der individuellen Meinungsäußerungen stehen bleibt (vgl. Englert 2006). Gegenstandsrelativierung und Äußerungsbefreiung einerseits und Gegenstandsverobjektivierung und reproduktive Aneignung andererseits verstärken sich

jeweils zu gegensätzlichen Unterrichtsstilen, die beide wenig zur produktiven Integration von Tradition beitragen. Der eine Stil reduziert Tradition auf normative Wissensbestände, zu denen Schüler:innen keine kritisch-reflexive Einstellung entwickeln können (vgl. Büttner und Reis 2015), während der andere Stil Tradition schlichtweg nicht benötigt. Die KJT kreuzt auf der konzeptionellen Ebene diese beiden Stile und fügt Schüler:innendenken und Traditionen zusammen, aber genau solche theologiegeleiteten Konzeptwechsel oder Konzeptüberschreibungen oder Konzeptrekonstruktionen im Sinne eines substanziellen Weiterlernens zeigen sich in der KJT nur begrenzt (vgl. Reis 2016). Offenbar ist es nicht so leicht, das offene Schüler:innendenken und die Positionen zueinander zu richten. Woran liegt das?

Eine vertiefte Analyse zur Traditionsblindheit in der KJT am Beispiel

An einem theologischen Unterrichtsgespräch einer 6. Gymnasialklasse möchte ich zeigen, wie in der Interaktion die innere Meinungsppluralität der Klasse organisiert wird, wie in den Meinungen Traditionen aufscheinen und wie das Blindbleiben für die Traditionen mit einem Problem komplexer propositionaler und epistemischer Aussageebenen zusammenhängt.

Felix: Ich hab mal 'ne Frage: Man hört so (starke Dehnung und Betonung) viele Geschichten damals, wie Gott war: Aber so in der heutigen Zeit sind da keine Geschichten mehr von ihm vorhanden.

Lehrerin: Ja, wie ist das denn überhaupt? Das ist ja spannend! (setzt sich mit ihrem Stuhl in die Mitte und schaut die Klasse an).

(Einige Schüler/-innen reden durcheinander und melden sich anschließend.)

Jonas: Vielleicht früher, da haben die Leute meinetwegen den ja äh ... gesehen oder so und dann äh ... wussten sie ja, was der gemacht hat. Aber heutzutage gibt's den ja nicht mehr oder so. Weiß ja keiner. Dann weiß man nicht, was man aufschreiben soll.

Lehrerin: Paul!

Paul: Ich hab zwei Sachen: Vielleicht gibt es auch schon genug Geschichten. Deswegen! Oder sie haben keine Lust mehr Geschichten aufzuschreiben.

Lehrerin: Theresa.

Theresa: Also ich will jetzt auch mal sagen. Die Geschichten, die, die kommen einem gar nicht so viel vor. Wenn man so die ganze Bibel jetzt durchliest, ja, da brauchst du Stunden für. Wirklich!

Lehrerin: Aber wir sollten uns ...

Ramona: (ruft dazwischen) Deswegen sollte man sie ja weiterschreiben.

Lehrerin: Aber wir sollten uns da noch weiter auf den Weg machen!

Christian: (Schüler ruft dazwischen) Aufn Weg?

Lehrerin: (Lehrerin ruft Schüler wiederholt namentlich auf.)

Christian: Also vielleicht ist es ja auch so: Früher waren ja erstens die Christen, bevor sein Sohn kam, sowieso sehr wenige. Zweitens, wenn sie da waren, wurden sie verfolgt. Und jetzt geht es den Christen ja wunderbar. Es sind so viele, das ist ja eigentlich eine der Weltreligion, dass keine die ... Und vielleicht hat er einfach keine Lust mehr, große Sachen zu machen. Und vielleicht geht er ja ... ohne Scheiß ... auch Gott will ja auch Urlaub haben.

(Felix versucht sich in die Diskussion einzubinden.)

Felix: (fällt Christian ins Wort) Aber es geht ja nicht drum, dass man Geschichten aufschreibt, sondern: Wieso hört man nichts mehr? Man muss es ja nicht unbedingt aufschreiben.

(Christian versucht vergeblich zu intervenieren.)

Felix: Und der hat halt ein ganz anderes Zeitgefühl als wir. Vielleicht 2000 Jahre ist für den wie für uns eine Woche. Hast du mal eine Tat, so die Sachen, die stehen doch bis zum Jahre 1100 und danach sind es noch ganz wenige Sachen, dann hört es doch auf. Oder hast du

(Christian versucht weiter Felix zu unterbrechen. Die Kinder haben Blickkontakt.)

Felix: Oder hast du irgendein Wunder von Gott gesehen?

Christian: Ja, ich habe dir doch eben zwei Gründe genannt: Erstens, die Christen können jetzt auf sich selbst aufpassen ... Und zweitens, Gott möchte auch mal Ruhe haben (Reese-Schnitker 2018, 237–247).

Auch wenn dieser Unterrichtsausschnitt eine spontane Gesprächssituation dokumentiert, die vorrangig nicht auf das mögliche Einspielen von Glaubenstraditionen ausgerichtet ist, zeigt schon die Struktur, dass ...

- a) Schüler:innen in ihren Äußerungen bis auf wenige Ausnahmen viele Argumente für das scheinbare oder offensichtliche Schweigen Gottes bringen,
- b) die Lehrkraft keine Argumente bzw. externe Positionen als Argumente einführt, sondern sich auf die Moderatorenrolle und das Kommunikationsverfahren konzentriert,
- c) an den Stellen, an denen sich Christian und Felix aufeinander beziehen, die eigenen Meinungen assoziativ erfolgen, aber nicht so, dass die eigene Vorstellung für den anderen zugänglich ist.

Eine Weiterentwicklung der Position, eine Anpassung der Frage an einen konkreten Lernstand, ein Loslösen von der eigenen Position sowie ein Anerkennen der anderen Position sind nicht erkennbar. Zu diesem Schluss kommt auch Annegret Reese-Schnitker, die das Gespräch dokumentiert hat:

Zu einer ernsten Klärung des Problems oder einer Abwägung der genannten Hypothesen kommt es leider nicht, auch nicht in einer anschließenden Positionierung der Lehrerin. Um das theologische Sprach- und Denkvermögen der Schüler/-innen zu qualifizieren, wäre hier entweder ein fachliches Feedback der Lehrperson notwendig oder eine Vertiefung und Weiterarbeit an den Beiträgen der Schüler/-innen. Leider erfolgt beides nach unseren bisherigen empirischen Erkenntnissen viel zu selten (Reese-Schnitker 2018, 249).

In diesem Fall entsteht das Problem aus Sicht von Reese-Schnitker nicht, weil die Kinder kein Material bereitstellen und es gar nicht zum Gespräch kommt, sondern weil die Äußerungen *Meinungen* bleiben und sie nicht auf ihre Grenzen, aber auch Erkenntnisse hingewiesen werden. Reese-Schnitker bezieht das Problem auf das Verhalten der Lehrkraft, die das Potenzial des Gesprächs nicht ausschöpft. Aus meiner Sicht liegt das Problem strukturell in theologischen Gesprächen verankert. Die Abstimmung von Aussagen – oder anders ausgedrückt: das Herstellen von Anschlussfähigkeit – erfolgt nicht bloß durch assoziative semantische Verknüpfungen, bei denen ein Wort das nächste ergibt. Vielmehr entsteht sie durch einen klaren gemeinsamen sozialen Rahmen – hier Klärung der Frage von Felix –, in dem ein gemeinsames Problemverständnis durch die Einbindung neuer Perspektiven erarbeitet wird (vgl. Kohlmeier et al. 2020, 336–338).

Das Problem der (weiterführenden) Deutung als Angebot in der KJT

Die KJT denkt die Schüler:innendeutungen untereinander und die traditionellen theologischen weiterführenden Deutungen als zueinander anschlussfähig, die über Moderation oder Angebotsstrukturen zueinander in Beziehung gesetzt werden können. *Angebot* ist ein wichtiger religionspädagogischer Begriff: Er signalisiert, dass die Positionen ohne Übergriffigkeit, ohne Asymmetrie, ohne Übernahmeerwartung hingestellt werden. Sie sind jetzt da. Sie sind als *Deutungen* eingeeht: Deutungen von Menschen, die sich zu einer Frage Gedanken gemacht haben. Dabei laufen schon zwei Unterstellungen mit. 1. Die Aussagen der Kinder bzw. Jugendlichen und die traditionellen theologischen Aussagen lassen sich auf den propositionalen Gehalt reduzieren, sodass wahrheitsfähige Aussagen nach sprachlogischen Schlüssen zur Klärung eines Sachverhalts zueinander in Beziehung gesetzt werden können. 2. Die Aussagen bewegen sich in einem homogenen Aussagenfeld, weil die Frage und das damit verbundene Problem ähnlich interpretiert werden.

Das Problem der Reduktion von Traditionen auf ihren positionslosen propositionalen Gehalt

Wenn Aussagen vor allem auf ihren propositionalen, wahrheitsfähigen Aussagegehalt reduziert werden, wird dabei der Aspekt übersehen, dass jede theologische Aussage auch eine normative Positionierung darstellt. Diese Positionierungen ordnen Menschen in soziale Strukturen ein und weisen ihnen Handlungsmöglichkeiten zu, die oft in Beziehung zu autoritativen institutionellen Zusammenhängen stehen (vgl. Reis 2022). Theologische Aussagen, die andere an mich richten oder die ich an andere richte, enthalten daher stets die zumindest implizite Aufforderung, sich in eine soziale Ordnung einzugliedern und deren Werte anzuerkennen. Genau dieser Aspekt macht eine (theologische) Position – oder besser gesagt, eine Positionierung – erst zu einem bildenden Inhalt. Der Ausdruck der *angebotenen Deutung* bezeichnet diesen Zusammenhang nur schwach und betont das *Handeln* der Schüler:innen im Umgang mit dem Aussagegehalt, der in seiner eigenen Rationalität scheinbar Überzeugungskraft für das eigene Denken entfaltet. Übersehen wird dabei, dass Argumente und damit auch Positionen immer auch Positionierungen darstellen, deren Überzeugungskraft an spezifische Kontexte, soziale Lagen und deren Ordnung gebunden ist. Wenn die Lehrkraft – wie im gegebenen Beispiel – vor allem das Verfahren sichert, ermöglicht das gerade keine freie Auseinandersetzung mit traditionellen fachlichen Positionen. Vielmehr wird verhindert, dass Positionen überhaupt zu Positionierungen führen können, weil sie je nach Kontext einen Unterschied machen.

Traditionelle theologische Positionen – und selbst theologische Schüler:innenpositionierungen, würden sie ins Gespräch gebracht – würden unterschiedliche, durchaus konfligierende theologische Formen zueinander in Beziehung setzen. Wenn man Rudolf Englerts (2020) Unterscheidung der theologischen Formen, die im Religionsunterricht aufeinandertreffen, aufnimmt, lassen sich u. a. folgende unterscheiden: die *hybride* Theologie, bei der das Individuum seinen Lebensglauben über die Leitdifferenz „trägt/trägt nicht“ reflektiert und deren Geltungsbereich auf das Individuum beschränkt ist; die *lehramtliche* Theologie, in der die Kirche religiöse Praktiken und Theologien mit universalem Geltungsanspruch selektiert und streng sanktioniert, basierend auf der Leitdifferenz „legitim/illegitim“; sowie die *wissenschaftliche* Theologie, in der Akteure der Hochschulen die hybride und die lehramtliche Theologie anhand der Leitdifferenz „wahr/falsch“ strukturieren.

So gelangen in den Unterricht traditionelle theologische Aussagen – also lehramtliche und wissenschaftliche –, die aus sehr unterschiedlichen Institutionen (Kirche und Hochschule) stammen und jeweils verschiedenen Aufgaben dienen (Klärung von Mitgliedschaft und Sinnstiftung). Sie arbeiten mit unterschiedlichen Methoden (Interpretation der Entscheidungshistorie und kreativ-adaptive Inter-

pretation von Tradition und Zeitkontext) und enthalten ganz unterschiedliche Aufforderungen (wie „Entscheide dich!“ und „Denk mit!“). Sie treffen auf hybride Denkstrukturen, für die es grundlegend ist, eine Unterordnung bzw. Einordnung in autoritative bzw. diskursive Denkmodelle zu entziehen, um die autonome Steuerung zu bewahren.

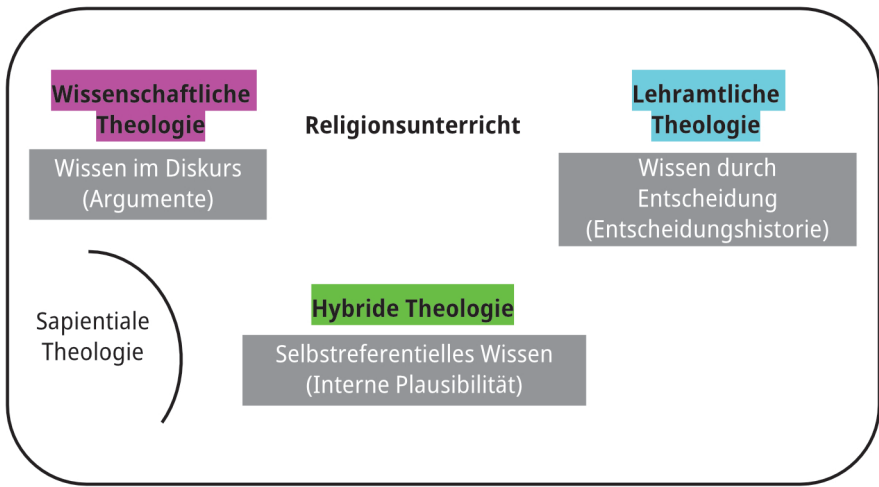


Abb. 2: Theologische Formen nach Englert.

Es ist daher kaum überraschend, dass diese Deutungen im Religionsunterricht kaum Beachtung finden, insbesondere dann, wenn eher subjektorientiert in offenen Formen unterrichtet wird. In geschlossenen Lernsituationen mit einem eher instruktiven, katechetischen Ansatz ist dies hingegen unproblematisch, da die Autorität der Positionen gezielt genutzt werden kann, um die Inhalte im Unterricht verbindlich zu vermitteln. Nur fehlt in diesem Unterrichtsstil die Motivation, überhaupt vielfältige Positionierungen einzubringen. Im Transkript finden sich ebenfalls Spuren dieser verschiedenen Formen. In den Schüler:innenäußerungen lassen sich traditionelle Argumente rekonstruieren, sie sind jedoch ungeordnet, treten ohne Bezug zueinander auf und stehen vor allem neben rein fiktiven Aussagen. Der Raum ist also gefüllt mit unterschiedlichen Positionierungen, Weltbildern, Institutionen, Geltungsansprüchen – aber es scheint so, als würden zahlreiche, nebeneinanderstehende Meinungen ohne größeren Bezug zueinander moderiert.

<p>Felix: Ich hab mal 'ne Frage: Man hört so (starke Dehnung und Betonung) viele Geschichten damals, wie Gott war. Aber so in der heutigen Zeit sind da keine Geschichten mehr von ihm vorhanden.</p> <p>Lehrerin: Ja, wie ist das denn überhaupt? Das ist ja spannend! (setzt sich mit ihrem Stuhl in die Mitte und schaut die Klasse an). (Einige Schüler/-innen reden durcheinander und melden sich anschließend.)</p> <p>Lehrerin: Jonas!</p> <p>Jonas: Vielleicht früher, da haben die Leute meinerwegen den ja äh ... gesehen oder so und dann äh ... wussten sie ja, was der gemacht hat. Aber heutzutage gibt's den ja nicht mehr oder so. Weiß ja keiner. Dann weiß man nicht, was man aufschreiben soll.</p> <p>Lehrerin: Paul!</p> <p>Paul: Ich hab zwei Sachen. Vielleicht gibt es auch schon genug Geschichten. Deswegen! Oder sie haben keine Lust mehr Geschichten aufzuschreiben.</p> <p>Lehrerin: Theresa!</p> <p>Theresa: Also ich will jetzt auch mal sagen. Die Geschichten, die, die kommen einem gar nicht so viel vor. Wenn man so die ganze Bibel jetzt durchliest, ja, da brauchst du Stunden für. Wirklich!</p> <p>Lehrerin: Aber wir sollten uns ...</p> <p>Ramona: (ruft dazwischen) Deswegen sollte man sie ja weiterschreiben.</p> <p>Lehrerin: Aber wir sollten uns da noch weiter auf den Weg machen!</p> <p>Christian: (Schüler ruft dazwischen) Auf'n Weg?</p> <p>Lehrerin: (Lehrerin ruft Schüler wiederholt namentlich auf.)</p>	<p>Christian: Also vielleicht ist es ja auch so: Früher waren ja erstens die Christen, bevor sein Sohn kam, sowieso sehr wenige. Zweitens, wenn sie da waren, wurden sie verfolgt. Und jetzt geht es den Christen ja wunderbar. Es sind so viele, das ist ja eigentlich eine der Weltreligion, dass keine die ... Und vielleicht hat er einfach keine Lust mehr, große Sachen zu machen. Und vielleicht geht er ja ... ohne Scheiß ... auch Gott will ja auch Urlaub haben.</p> <p>(Felix versucht sich in die Diskussion einzubinden.)</p> <p>Felix: (fällt Christian ins Wort) Aber es geht ja nicht drum, dass man Geschichten aufschreibt, sondern: Wieso hört man nichts mehr? Man muss es ja nicht unbedingt aufschreiben. (Christian versucht vergeblich zu intervenieren.)</p> <p>Felix: Und der hat halt ein ganz anderes Zeitgefühl als wir. Vielleicht 2000 Jahre ist für den wie für uns eine Woche. Hast du mal eine Tat, so die Sachen, die stehen doch bis zum Jahre 1100 und danach sind es noch ganz wenige Sachen, dann hört es doch auf. Oder hast du</p> <p>(Christian versucht weiter Felix zu unterbrechen. Die Kinder haben Blickkontakt.)</p> <p>Felix: Oder hast du irgendein Wunder von Gott gesehen?</p> <p>Christian: Ja, ich habe dir doch eben zwei Gründe genannt: Erstens, die Christen können jetzt auf sich selbst aufpassen ... Und zweitens: Gott möchte auch mal Ruhe haben.</p>
---	--

Abb. 3: Theologische Formen rekonstruiert im Unterrichtsgespräch.

Die Illusion von der einen gemeinsam bearbeiteten Frage

Die Verfahrensvorstellung der KJT (Abb. 1) sieht für den *zweiten Schritt* vor, dass die Deutungen der Schüler:innen miteinander ins Gespräch gebracht werden. Von dem zweiten Schritt auf den dritten geschaut, fällt auf, dass der übergreifende Begriff der *Deutung* eine strukturelle Gleichartigkeit zwischen den Schüler:innendeutungen und den weiterführenden Deutungen voraussetzt. Deshalb könnten die Deutungen der Schüler:innen untereinander in Beziehung gesetzt werden und später die fachlichen Positionen dazutreten. Jede Deutung zu dem Thema – z. B. „Wie spricht Gott heute?“ – ist schon in sich so, dass sie als anschlussfähig gedacht wird, weil sie ja eine Äußerung zum Thema ist. Doch ist diese angenommene Gleichartigkeit tatsächlich gegeben? Ich denke nicht. Es werden von den Schüler:innen viele Gründe genannt, warum Gott nicht spricht: Er macht Urlaub, es gibt bereits genug Erzählungen, die Menschen sind autonom, früher konnten die Menschen ihn sehen, heute nicht mehr. Allerdings liegen die Aussagen „früher/heute“, „Gott macht Urlaub“ und „Die Menschen sind autonom“ auf verschiedenen Differenzlinien und die

Polarität dieser Aussagen ist noch zu verdeckt. Rudolf Englert und Sebastian Eck (2022, 219) beschreiben dieses Problem in theologischen Gesprächen so:

1. Verschiedene Ebenen, etwas zu thematisieren, werden nicht unterschieden (Ontologie und Epistemologie, story und history, assensus und fiducia). 2. Die fehlenden Unterscheidungen führen zu Irritationen seitens der Schüler/innen, lassen das Gespräch stagnieren und verhindern bzw. erschweren eine Lernprogression. 3. Die geschilderten epistemologischen Verlegenheiten haben mit dem Fehlen terminologischer Differenzierungen zu tun. 4. Die verschiedenen Unterscheidungsprobleme hängen miteinander zusammen.

Wenn man nun also unterscheidet zwischen einer epistemischen Ebene, die nach der Erkennbarkeit und nach den Prämissen der Erkenntnisse fragt, und einer inhaltlichen Ebene, auf der die Bedeutung von Sachverhalten unter der Annahme geklärter Wirklichkeitsbehauptungen verhandelt wird, offenbart das Transkript ein komplexes Bild. Inhaltlich behandeln die Kinder trotz derselben Frage drei thematische theologische Aspekte, die sich auf unterschiedlichen Differenzlinien befinden. Aber auch auf der epistemischen Ebene wird deutlich, dass die Kinder ihre inhaltliche Position in einem ganz anderen Modus unter sehr verschiedenen Wirklichkeitsannahmen vertreten:

Differenzlinie 1	Berichte von Gottes Handeln		Verbalinspiration	Hermeneutische Position	Literatur
Differenzlinie 2	Theonomie	Felix	Relative	Autonomie	Autonomie
Differenzlinie 3	Existenz		Verborgene		„Existenz“
Differenzlinie 4	persönliches Ringen		argumentatives Ringen	Religionskundlicher Austausch	fiktionales Imaginieren

Abb. 4: inhaltliche und epistemische Differenzlinien im Transkript.

- Felix ringt um die Frage, ob Gott heute noch etwas zu sagen hat, letztlich, ob er mit der Welt noch etwas vorhat und wie das erkannt werden kann. Es geht *inhaltlich* um die Frage der Wirklichkeit Gottes und epistemisch um die Verifizierbarkeit. Die Frage impliziert, dass zwischen biblischen Aussagen und heutiger Wirklichkeit eine Kontinuität besteht, wie dies auch die kirchlich-theologische Hermeneutik auf indirekte Weise annimmt. Auf dieser Differenzlinie liegen z. B. fundamentalistische Positionierungen, die von einem direkten Zusammenhang ausgehen, oder radikal hermeneutische, die eine interpretative Übersetzung durch Menschen postulieren. Hier wird Kontinuität unterstellt, das Differenzangebot „früher/heute“ trägt dazu nichts bei.
- Christians Aussage zur Autonomie des Menschen bezieht sich auf das Thema. Sie ist auch eine gewisse Anreicherung, weil sie die inhaltliche und die epis-

temische Seite der Frage neutralisiert. Aber sie ist zugleich (noch) keine weiterführende Antwort, weil sie die Grundpositionierung von Felix radikal verändert und damit eine eigene Gott-Welt-Konstruktion zeigt. Wenn Christian weiter überlegt hätte, was die Autonomie der Menschen für Gott selbst bedeutet, dann wäre es interessant geworden, denn erst dann lägen die beiden Positionen auf *einer* gemeinsamen Differenzlinie „Theismus/Deismus“ und könnten nicht mehr nebeneinander bestehen. Felix und Christian vertreten dementsprechend, ohne es zu wissen, zwei verschiedene theologieaffine Vorstellungen bzw. *Modelle* (Büttner und Reis 2020, 16–17), die den Diskurs durch ihre jeweiligen Positionen bereichern könnten.

Modellbezogene Didaktik als Zugang zu theologischen Traditionen

Die beiden Analysen machen deutlich, dass erstens die Annahme, positionelle Gehalte seien problemlos miteinander verknüpfbar, die Komplexität der Positionierung unterschlägt und dass zweitens sowohl die Annahme einer gemeinsamen Frage als auch die einer gemeinsamen Bearbeitung der Frage nicht den realen Interaktionen entspricht. Die Traditionen bleiben so insgesamt vage Schemen, die im moderierten Gespräch weder strukturell erarbeitet werden noch eine strukturierende Wirkung entfalten. In der dominanten hybriden Schüler:innentheologie bleibt alles vorstellbar und offen. Wenn im christlichen Religionsunterricht die hybride Theologie normativ geschützt ist, dann stellt sich ein Effekt ein, den Englert so beschreibt:

Denn nun braucht sich der Einzelne einer Religion nicht mehr als etwas auch in seiner Fremdheit noch als Verbindlichem und als solches Herausforderndem zu stellen, an dem er sich abarbeiten müsste und so „bilden“ könnte. Vielmehr kann er der Neigung nachgeben, das Sich-Entziehende auszublenden oder sich möglichst umstandslos gefügig zu machen; es wird ihm leicht gemacht, eine Überlieferung so zu „rekonstruieren“, dass er dabei nur mehr einer Spiegelung seiner selbst begegnet. Auf diese Weise erspart er sich Arbeit im Hegelschen Sinne und schöpft die in der Begegnung mit religiösen Traditionen gegebenen Bildungschancen nicht aus (Englert 2007, 165).

Wie lassen sich die Bildungschancen der Traditionen also besser ausschöpfen? Dieser Frage möchte ich im Folgenden mit zwei Thesen nachgehen.

Ziel I: Arbeit mit den Positionierungen als soziale Form

These: Die Traditionen können besser in religiöse Bildungsprozesse integriert werden, wenn ihr innerer Charakter als soziale, institutionenbezogene, mit Ordnung und Orientierung verbundene Struktur im Raum repräsentiert wird und die Schüler:innen mit ihren Äußerungen in diesen Raum wie in ein soziales Netz eintreten.

Wie kann das funktionieren? Norbert Brieden schlägt vor, die theologischen Formen in Wechselwirkung zueinander zu betrachten:

[I]n religiösen Bildungsprozessen können jedoch hybride Theologien der Individuen in einen Dialog untereinander und mit verschiedenen religiösen Traditionen gebracht werden. Das Angebot theologischer Alternativen könnte auf diese Weise eine Distanz zur eigenen Theologie erwecken – zumindest dann, wenn den Lernenden die Grenzen ihrer Theologien aufscheinen. [...] Der hohe „Verbindlichkeitsanspruch“ lehramtlicher Theologie im Dienst der Glaubenswahrheit dient somit ebenfalls nicht der Distanzierung vom eigenen Glauben, sondern möchte einladen, sich mit dem Glauben einer religiösen Gemeinschaft zu identifizieren. Allerdings stößt diese Verbindlichkeit viele Menschen ab, so dass sie sich von einem solchen Geltungsanspruch distanzieren, anstatt die Einladung anzunehmen. Für religiöse Bildungsprozesse ist die lehramtliche Theologie jedoch unverzichtbar, weil sie mit ihren verbindlichen Deutungsperspektiven Anlässe für Lernende schafft, sich von diesen Perspektiven zu distanzieren, an der Auseinandersetzung mit ihnen zu wachsen und sie gegebenenfalls auch für sich zu übernehmen (Brieden 2022, 323–324).

Hier wird zwar wieder die Rahmung von Angebot und Einladung eingehalten, indem theologische Alternativen in den Dialog eingebracht werden. Ebenfalls soll die lehramtliche Theologie keine Identifikationserwartung ausstrahlen, sondern die *Einladung*, sich vom Glauben zu distanzieren. Fast schon paradoxerweise macht Brieden dann aber darauf aufmerksam, dass es gerade die Verbindlichkeit der lehramtlichen Theologie und genauso das Beharren auf der Unterscheidung von „wahr/falsch“ der wissenschaftlichen Theologie sind, die die Distanz zum Eigenen schaffen und so Argumentationen hervorrufen. Es sind also die spezifischen Formen und die Geltungsansprüche, die keine individualisierten Deutungen, sondern begründungsfähige und mit Institutionen bewehrte Positionierungen in Raum und Zeit sind, die soziale Ordnungen auslösen.

Das heißt im Umkehrschluss: Die lehramtliche Theologie (Identifikationsauftrag) und die wissenschaftliche Theologie (Codierung wahr/falsch) benötigen einen Rahmen, der ihre Geltung sowie die entsprechenden Prozesse absichert: Wie würde es wirken, wenn die Lehrerin zu Felix sagen würde: „Für die Katholische Kirche hat Gott der Welt in Jesus Christus alles Wichtige gesagt. Und die Taten, ja, die Taten Gottes, die siehst du doch in der ganzen Geschichte bis heute, bis hierher. Das ist

unser fester Glaube.“ Wenn diese Deutung im Unterricht auf Widerstand stößt („Das mit der Geschichte, das kann ich so gar nicht sehen. Was ist mit den vielen verhungerten Kindern jedes Jahr?“), dann müsste sie zumindest mit ihrer Rahmung gerahmt in den Unterricht geholt werden: „Felix, diese Lehre der katholischen Kirche hält zumindest daran fest, dass wir Gott in dieser Geschichte suchen können. Sie gibt uns die Aufgabe, Gott in der Welt und der Geschichte zu entdecken. Was das für Gott und sein Handeln heißt, wenn wir ihn in unserer Zeit suchen wollen, das wäre etwas für unseren Religionsunterricht.“ *Diese Rahmung der Rahmung ist der Schlüssel. Sie kann unterrichtlich erfolgen – nicht zwangsläufig lehramtlich oder wissenschaftlich, aber sicherlich auch nicht hybrid.* Sie müsste die lehramtlichen und die wissenschaftlichen Positionierungen unter der Annahme sprechen lassen, dass die binnenreligiösen inhaltlichen Geltungsansprüche als Voraussetzung weiterer Operationen berechtigt sind, mich in dem unterrichtlichen Rahmen unter Zugzwang der Klärung setzen. Die eigene Position entsteht in der individuellen Verunsicherung, die zur sozial-institutionellen Positionierung herausfordert. Diese Rahmung der Rahmung verändert aber die lehramtlichen und wissenschaftlichen Positionen, sie sind sprechend, sind aber nicht mehr ungebrochen in Geltung und brauchen für sie Sprechende. In dieser Differenz werden aus den Positionen Traditionen, die ihre bleibende Bedeutung, ihre Lebendigkeit in der Aufnahme unter Beweis gestellt haben. Das ist vielleicht schon die Pointe. *Traditionen sind in der Übergabe und Annahme und gerade unter der Differenz von früherer und heutiger Relevanz immer noch bedeutsame Positionen.* Vielleicht liegt hier auch die Differenz zwischen islamischer und christlicher Religionspädagogik, dass die einen die Differenz eher durch soziale Normierung verbergen und die anderen die Differenz bestenfalls im Angebot als überbrückbar betonen.

Ziel II: Klare Differenzlinien mit der Arbeit an Modellen

These: Die Lehrkraft sollte in der Lage sein, die Diskursordnung der Frage und der Resonanz in der Klasse so zu strukturieren, dass eine gemeinsame Arbeit über die Positionierungen entlang der einen Differenzlinie organisiert werden kann.

Wie die Analyse gezeigt hat, sind aufwändige didaktische Operationen zu vollziehen, die die Äußerung zu Positionierungen verarbeiten, die in einer Differenz zueinander einen Unterschied machen. Denn Positionierungen werden dann möglich, wenn sich ein individuell und sozial „aufgeladenes Wirkzentrum“ (Lorenzen 2020, 343) über Differenzen bildet. Auf der Gesprächsebene ist es nicht einfach, die Äußerungen als modellierende Deutungen wirklich in einem diffe-

renzbezogenen Diskurs gesetzt zu sehen. Die Schüler:innen leisten dies in den additiven Redebeiträgen nicht. Felix versucht es im Gespräch mit Christian, dort ahnt er eine Differenzlinie. Vor allem jedoch bleibt unklar, worin für die Lehrkraft der vertiefte gemeinsame Denkprozess besteht, und es fehlt ein theologischer Zugang zur Diskussion:

Die Theologie hat die Aufgabe, die eigenen Denk- und Sprechversuche der Menschen heute kritisch zu begleiten, aber auch durch geeignete Modelle religiösen Verstehens und Sprechens zu inspirieren (Englert 2020, 57).

Man kann also sagen: Die Lehrkraft *modelliert* die Äußerungen nicht, ordnet sie nicht Klassen von Positionen mit einer gemeinsamen Bedeutungsstruktur zu und sieht auch nicht die fehlenden Positionen, die sie dann im dritten Schritt einführen könnte. Es fehlt deshalb im ersten Schritt der KJT (Abb. 1), dass die Schüler:innenäußerungen nicht nur als propositionale Äußerungen zum Thema verstanden werden. Die Lehrkraft sollte die Äußerungen unmittelbar als Positionierungen verstehen. So würde der Diskurs nicht nur dem Austausch von Meinungen dienen, sondern vielmehr einen Raum schaffen, in dem Meinungen als Modelle im Sinne von klaren Positionen auftreten können. Die echte Äußerung wird den Kindern und Jugendlichen dabei entfremdet. Es geht nicht mehr um diese, es geht um das, was mit der Äußerung strukturell zum Thema beiträgt. Die Lehrkraft sollte die individuellen Äußerungen nicht als persönlichen Lebenszustand lesen, sondern als Fachunterrichtsbeitrag. Nicht die Individualität der Äußerung macht sie besonders, sondern ihre *Modellierbarkeit* als Positionierung für den Fachunterricht.

Der Schritt der Modellierung der Schüler:innenäußerung ist also entscheidend. Was ist mit *Modell* in diesem Zusammenhang gemeint und was unterscheidet ein Modell von einer Vorstellung? In Anlehnung an gängige Modelltheorien definieren Büttner und Reis ein Modell folgendermaßen:

Ein Modell ist ein System, das als Repräsentant eines komplizierten Originals auf Grund mit diesem gemeinsamer, für eine bestimmte Aufgabe wesentlicher Eigenschaften von einem dritten System benutzt, ausgewählt oder geschaffen wird, um letzterem die Erfassung oder Beherrschung des Originals zu ermöglichen oder zu erleichtern, beziehungsweise um es zu ersetzen (Wüsteneck 1963, 1522–1523, zit. n. Büttner und Reis 2020, 21).

Büttner und Reis beziehen den Modellbegriff auf religiös-theologische gegenstandsbezogene Äußerungen von Schüler:innen und Lehrkräften bzw. von wissenschaftlichen Theolog:innen und gehen davon aus, dass diese Äußerungen im Sinne des obigen Modellbegriffs modellierend mit dem Gegenstand umgehen und dass in dieser Modellierung immer der soziale Bezug von Positionierungsprozessen im Diskurs mitgemeint ist. Jede Äußerung steht in einem Zusammenhang mit dem

konjunktiven und disjunktiven Wissen, d. h., die Äußerung findet ihre Form als Modell und die anderen Interaktionspartner:innen reagieren mit ihren Äußerungen immer modellierend. Sie filtern in der Äußerung eine Bedeutungsstruktur heraus, zu der sie sich diskursiv, d. h. affirmativ oder differenzierend, in Beziehung setzen. Methodisch erhobene Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen sind in diesem Sinn Modelle, dahinter verblassen Person und Biografie. In einer *modellbezogenen Didaktik* ist diese Prämisse über die nicht zu unterlaufende Modellierung in einem sozialen Rahmen zentral, sie macht sie sich zunutze und arbeitet explizit mit dem Modellcharakter der Äußerungen.

Auf zwei zentrale Folgen im Kontext des vorliegenden Sammelbandes möchte ich hinweisen: Es geht dabei erstens nicht um die Schüler:innenäußerung an sich, sondern immer schon um die in den Modellen des sozial diskursiven Modellrahmens heuristisch gefasste Modellierung. Wir sind uns dementsprechend der Differenz zwischen der Schüler:innenäußerung an sich und ihrer Modellierung bewusst. Wir erzeugen die Modellrelation, es ist unser Urteil, weil wir die Modellierung für die didaktische Aufgabe nutzen, das Schüler:innendenken aus der für den Lernprozess isolierenden Rahmung als Vorstellung herauszuholen, die letztlich Kommunikation zum Erliegen bringt (vgl. Mendl und Stinglhammer 2019, 129–145; Reis und Roose 2022, 97–108). Mit der Modellierung können wir Schüler:innen-, Lehrer:innen- oder auch Lehrplanäußerungen als ein Medium der Kommunikation begreifen, das seine eigene Anschlussfähigkeit an bestimmte Phänomene, an andere Modelle usw. mit sich führt. Selbst die Abgrenzung zu anderen Positionen erscheint nicht mehr als Problem, sondern ist in der Modellierung auf den diskursiv vorausgesetzten Modellrahmen hin Teil des Ganzen. Nimmt man diese Voraussetzungen ernst, gelingt etwas didaktisch Wichtiges: Mit der modellierenden Aufnahme der Schüler:innenäußerung durch die Lehrkraft kann die Person als Träger des Modells zurücktreten, sie wird nicht mit ihrer Meinung substantialisiert. Letztlich wird auch die individuelle hybride Denkform nicht problematisiert, aber die in der Äußerung aufscheinende Modellierung wird ganz mit ihren Wirklichkeitsannahmen, ihrer institutionellen Zuordnung, ihrer Mächtigkeit und Ohnmächtigkeit in den Raum geholt und kann als soziale Herausforderung im Netz der Positionierungen weitere Prozesse der Vernetzung und Entwicklung auslösen. Die Arbeit an den Modellen lässt der Person Raum, aber sie sorgt für einen strukturierten Raum, der realen Positionierungswünschen nahekommt (vgl. Reis 2024).

Mit Blick auf das Transkript leisten die Schüler:innen Modellierungsarbeit, aber die Modelle liegen auf verschiedenen Differenzlinien und können so nicht in einen Diskurs treten, der das eigene Modell infrage stellt und herausfordert. Die Lehrkraft leistet sie auch nicht. Angenommen, die Lehrkraft würde dies tun, dann müssten die Schüler:innen komplementär dazu zweierlei tun: 1. Sie lassen zu, dass

ihre Äußerungen als Positionierung in Raum und Zeit sowie in einer sozialen Lage verstanden werden, die Folgen für andere im Raum vorhandene Positionierungen hat. Sie müssen also der Übersetzung der spontanen Äußerung in deren Modellierung folgen und sich damit auch im Raum positionieren lassen. 2. Im zweiten und dritten Schritt ist es dann nötig, die Positionierung des Modells einzunehmen und damit auch die Inanspruchnahme mit einer Positionierung auszuhalten, sie zu verteidigen, andere zu kritisieren. Dann muss sie aber auch losgelassen werden. Es müssen andere Positionierungen erprobt und die eigene kritisiert werden, bevor sie wieder neu getestet wird. Diese Struktur entspricht dem, was Lorenzen (2020, 345) eine „reflektierte Positionalität“ nennt. Sie ist notwendig, wenn der Religionsunterricht die Schüler:innen als theologisierende Subjekte zur Einbindung in das diskursive Netz mit den theologischen Positionen der lehramtlichen und wissenschaftlichen Tradition auffordern will. Wie stark alle Personen gefordert sind, wenn man dieses Netz eröffnet, wird in dem Satz von Felix erahnbar: „Oder hast du irgendein Wunder von Gott gesehen?“ Hier hilft nur noch eine differenzierte Inhaltlichkeit und Mitpositionierung, um sich von dieser Frage mitbetreffen zu lassen und im gemeinsamen Positionieren die Frage aushaltbar zu machen. Felix und Christian zeigen Teile der reflektierten Positionalität. Um sie ganz auszuführen, müssten sie über die Modelle zueinander in Differenz geführt werden und wären weitere Positionierungen nötig, die beide weiter herausfordern, Gottes Wirklichkeit unter Wahrung der Autonomie von Mensch und Welt zu denken. Das unterbleibt in dem Unterrichtsbeispiel, wie Reese-Schnitker feststellt, und damit bleibt es beim Staunen über die vielfältigen Positionen und den abschließenden Versuch der Lehrkraft, eine bestimmte Position dominant zu setzen.

Für den Beitrag hier zeigt sich aber für mich etwas Wesentliches: Traditionen betreffen und strukturieren immer noch den Zugriff auf die Wirklichkeit, aber eben in Konkurrenz zu anderen Wirklichkeitszugriffen, die in einer posttraditionalen Gesellschaft nicht mehr unbedingt inhaltlich von den christlichen Kirchen oder einer anderen Religion geprägt sind. Gerade wenn sich die Lehrkräfte nicht (mehr) als „Hüter der Tradition“ (Giddens 1993, 466) verstehen, wird es schwer, Positionen als relevante Traditionen wahrzunehmen. Vielleicht ist hier die islamische Religionspädagogik im Vorteil, sie dürfte dann die Aufgabe haben, dass die Hüter:innen der Tradition diese in der Unterrichtsrahmung kontingent setzen können, damit die Schüler:innen entscheiden können, ob und wie sie ihre Lebenswelt mit den traditionellen Positionen strukturieren (vgl. Giddens 1993, 459). Wenn die nächsten Generationen noch Positionen tradieren, dann nicht, weil es Traditionen der vorangegangenen Generation sind, sondern weil in der Entscheidung zwischen Loslassen und Bewahren Traditionen entstehen. Strukturierte Lernermöglichkeit und die Kontingenz der Entscheidung sind die beiden Eckpunkte für die Religionspädagogik

– sei sie christlich oder islamisch –, die sich im Rahmen einer Modelldidaktik am klarsten aufeinander beziehen lassen.

Literaturverzeichnis

- Brandstetter, Bettina, Oliver Reis, Eva Wenig und Senol Yagdi. „Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams. Die Wiederkehr der Materialkerymatik in der Religionsdidaktik“. *Pädagogische Horizonte* 4.1 (2021): 1–16. <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/129/90> (1. November 2024).
- Brieden, Norbert. *Paradoxien entfalten und bearbeiten. Beobachtungen zu Differenzierungspraktiken in der Religionspädagogik aus konstruktivistischer Perspektive*. Stuttgart: Kohlhammer, 2022.
- Büttner, Gerhard und Oliver Reis. „Glaubenswissen – konstruktivistisch gelesen“. *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 6: Glaubenswissen*. Hg. Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis und Hanna Roose. Babenhausen: LUSA Verlag, 2015. 9–20.
- Büttner, Gerhard und Oliver Reis. *Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2020.
- Englert, Rudolf. „Religion reflektieren – nötiger denn je“. *Kirche und Schule* 33.139 (2006): 9–14.
- Englert, Rudolf. „Zum Bildungswert religiösen Lernens“. *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. Hg. Rudolf Englert. Stuttgart: Kohlhammer, 2007. 161–172.
- Englert, Rudolf. *Geht Religion auch ohne Theologie?* Freiburg i. Br.: Herder, 2020.
- Englert, Rudolf und Sebastian Eck. „Epistemologische Unaufmerksamkeit – ein unterschätztes religionsdidaktisches Problem“. *Katechetische Blätter* 147.3 (2022): 215–223.
- Freudenberger-Lötz, Petra und Annike Reiß. „Kognitive Aktivierung im theologischen Gespräch mit Jugendlichen“. *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*. Hg. Andreas Feindt, Volker Elsenbast, Peter Schreiner und Albrecht Schöll. Münster: Waxmann, 2009. 247–262.
- Giddens, Anthony. „Tradition in der post-traditionalen Gesellschaft“. *Soziale Welt* 44.4 (1993): 445–485.
- Hoyer, Isabelle und Rieke Temmens. „Du hast vergessen die Kerze anzustellen‘. Von kleinen Ritualen und großen Traditionen in der Grundschule“. *Katechetische Blätter* (2024) (im Erscheinen).
- Kohlmeyer, Theresa, Oliver Reis, Franziska Viertel und Katharina Rohlfing. „Wie meinst du das? Begriffserwerb im Religionsunterricht“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19.1 (2020): 334–344. <https://www.theo-web.de/ausgaben/2020/19-jahrgang-2020-heft-1/news/wie-meinst-du-das-begriffserwerb-im-religionsunterricht> (7. November 2024).
- Lorenzen, Stefanie. *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer, 2020.
- Mendl, Hans und Manuel Stinglhammer. „Was Lehrkräfte anrichten – Lernimpulse, Lernrahmung, Lernsteuerung“. *Praxis des RU*. Hg. Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis und Hanna Roose. (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 10.) Babenhausen: LUSA Verlag, 2019. 129–145.
- Reese-Schnitker, Annegret. „Interaktive Lernprozesse im Kontext biblischen Lernens. Eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse“. *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*. Hg. Mirjam Schambeck und Ulrich Riegel. Freiburg i. Br.: Herder, 2018. 233–251.

- Reis, Oliver. „Buchbesprechung Annike Reiß, ‚*Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat*‘ – *Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik*. Kassel 2015“. „*Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt*“. *Kindertheologie im Unterricht*. Hg. Hanna Roose und Elisabeth E. Schwarz. (= Jahrbuch für Kindertheologie 15.) Stuttgart: Calwer, 2016. 191 – 193.
- Reis, Oliver. „Lernortspezifische Jugendtheologie als Marker religionspädagogischer Grundfragen – ein Tagungsprotokoll“. „*Weil man halt ja nebenbei, so etwas gelernt hat...*“. *Lernortspezifische Jugendtheologie in Schule und Gemeinde*. Hg. Oliver Reis, Thomas Schlag, Hanna Roose und Patrik C. Höring. (= Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 4.) Stuttgart: Calwer, 2020. 267 – 276.
- Reis, Oliver. „Weltanschauliche, religiöse oder theologische Positionalität – Positionalität als Lösung und Problem der KJT im Zueinander von Tradition und subjektiven Überzeugungen“. „*Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben*“. *Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie*. Hg. Mirjam Zimmermann et al. (= Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 5.) Stuttgart: Calwer, 2022. 48 – 59.
- Reis, Oliver und Hanna Roose. „Warum können wir denn jetzt nicht sagen, dass die Sophia wirklich Recht hat? Norm und Relativierung in religionspädagogischen Bildungsprozessen“. *Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen*. Hg. Carolin Führer et al. Münster, New York: Waxmann, 2022. 97 – 108.
- Reis, Oliver. „Das Grundgesetz als Katalysator zur Konzeptionierung religiöser Bildung in Deutschland. Zum Verhältnis von Bildung und Recht in der Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts“. *Recht und Religionen im Weimarer Dreieck. Europäische Anforderungen und Chancen*. Hg. Dieter Krimphove und Markus Globisch. Baden-Baden: Nomos, 2023. 259 – 280.
- Reis, Oliver. „Religionsdidaktische Konsequenzen von Vorstellungsanalysen. Desiderate und Möglichkeiten“. *Religiöse Vorstellungen von SchülerInnen erforschen. Grundlagen – Forschungsprojekte – Perspektiven*. Hg. Karin Peter. Stuttgart: Kohlhammer, 2024. 197 – 212.
- Reiß, Annike. „*Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat*“. *Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik*. Kassel: Kassel University Press, 2015.

Autor:innenangaben

Annett Abdel-Rahman, Dr., ist Lehrerin und islamische Religionspädagogin. Seit 2023 ist sie Professorin für Fachdidaktik des Islamischen Religionsunterrichts am Institut für Islamische Theologie der Universität Osnabrück (IIT). Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören u. a. die Auseinandersetzung mit Prinzipien und Konzepten zur Frage der Lernwirksamkeit im Religionsunterricht sowie der Verhältnisbestimmung von Religionsunterricht unterschiedlicher Lernorte und das interreligiöse Lernen.

Selcen Güzel, Dr., ist Erziehungswissenschaftlerin und islamische Religionspädagogin. Nach ihrem Studium war sie viele Jahre an bayerischen Grund- und Mittelschulen als Lehrkraft für Islam-Unterricht tätig. Seit 2016 lehrt und forscht sie an der Forschungsstelle für interkulturelle und interreligiöse Bildung der Universität Augsburg. In der Eugen-Biser-Stiftung in München ist sie seit 2019 als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Bildungsreferentin für interreligiöse Demokratiebildung tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Lebenswelt muslimischer Kinder und Jugendlicher, pluralitätsfähige religiöse Bildung sowie interreligiöse Wertebildung.

Tuba Işık, Dr., ist seit 2020 Professorin für Islamische Religionspädagogik und Praktische Theologie am Berliner Institut für Islamische Theologie (BIT) an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören u. a. islamisch-ästhetische Bildung und Ethisches Lernen.

Naciye Kamçili-Yıldız, Dr., ist Lehrerin und islamische Religionspädagogin. Seit 2023 ist sie Professorin für Islamische Religionspädagogik und -didaktik am Paderborner Institut für Islamische Theologie (PIIT) an der Universität Paderborn. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Professionalisierung islamischer Religionslehrkräfte und das interreligiöse Lernen.

Betül Karakoç-Kafkas, Dr., ist Post-Doktorandin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt. Zu ihren erziehungswissenschaftlichen und religionspädagogischen Forschungsschwerpunkten gehören Moscheen und Imam:innen, Gender, Diversität und Migration.

Marion Keuchen, apl. Prof., Dr., ist Lehrerin und evangelische Religionspädagogin. Sie ist außerplanmäßige Professorin für Evangelische Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie an der Universität Paderborn und leitet den Arbeitsbereich für evangelischen Religionsunterricht Sek. I/II am Pädagogisch-Theologischen Institut (PTI) der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR). Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Medienpädagogik, Bibeldidaktik, Demokratiebildung und interreligiöses und inklusives Lernen.

Oliver Reis, Dr. Dr., ist Professor für inklusive Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die Entwicklung einer differenzsensiblen Religionsdidaktik sowie die praxistheoretische (Religions-)Unterrichtsforschung.

Yaşar Sarıkaya, Dr., Professor für Islamische Theologie und ihre Didaktik an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Er ist Autor zahlreicher Publikationen im Bereich Islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik sowie in Hadith, Sunna und Sira.

Monika Tautz, Dr., ist Lehrerin für die Fächer katholische Religionslehre und Deutsch (Sek. I und II) und katholische Religionspädagogin. Von 2009 bis 2021 war sie als Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Katholische Theologie der Universität zu Köln für den Fachbereich der Religionspädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt vor allem im Bereich des interreligiösen Lernens und der Professionalisierung angehender Religionslehrkräfte im Rahmen des Studiums und Praxissemesters.

Said Topalović, Dr., ist Erziehungswissenschaftler und islamischer Religionspädagoge. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department Islamisch-Religiöse-Studien (DIRS) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen Islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik sowie empirische Religionspädagogik mit Fokus auf Lehrerprofessionalisierung und Mediensozialisation.

Mehmet H. Tuna, Dr., studierte Islamische Religionspädagogik an den Universitäten Innsbruck und Wien und arbeitete von 2009 bis 2018 als Lehrer für den Islamischen Religionsunterricht. Seit 2023 ist er Assistenzprofessor für Islamische Fachdidaktik am Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik der Universität Innsbruck. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören das Lehren und Lernen im islamischen Religionsunterricht, interreligiöses Lernen sowie die Professionalisierung islamischer Religionslehrer:innen.

Sachregister

- 'abd 129
- Ambiguitätstoleranz 74–75, 167, 183
- Anforderungsbereich 52, 61
- Ausgrenzung 20, 26, 184
 - Ausgrenzungserfahrung 14–15, 20–21, 25
- Auswendiglernen 4, 33, 35–39, 42–44, 58, 60, 68, 147
- Authentizität 66–67, 89
- Autorität 67, 187, 194
 - Autoritätsglaube 175–176
 - Autoritätsperson 164

- Baden-Württemberg 1, 32, 53, 121
- Bayern 9–29, 32
- Beispielgeschichte 92
- Beten *siehe* Gebet
- Beziehung, (u. a.) zwischenmenschliche 19,
35–38, 41, 55, 97–98, 130
- Bibel 73, 105–120, 188, 196
- biblisch *siehe* Bibel
- Bildung
 - diskursive 78, 139, 151–152, 194, 202
 - religiöse 10–12, 15, 16, 26, 31–46, 50,
54–61, 70, 74, 95, 133, 136, 139–155, 159,
180–181, 187–188, 198
 - Bildungsinstitution 139–143
 - Bildungskonzept 139–140, 144–159
 - Bildungsort 12–14, 18, 33, 49, 149, 164
 - Bildungsprozess 34, 49, 54, 60, 70, 79, 95,
124, 125, 130, 136, 140–143, 148–153, 167,
180, 181, 188, 198
 - Bildungsziel 10–11, 51, 65, 74, 140–142, 146–
149
- Biografie 48, 52, 123–124, 130–133, 135–136,
158–160, 164–166, 201
- biografisch *siehe* Biografie

- curricular *siehe* Curriculum
- Curriculum 1–3, 10–11, 49, 51–53, 57–58,
95–96, 125, 143

- Deutungshoheit 158, 160, 167
- Deutungshorizont 187–188

- Dialog 12–13, 33, 42, 51, 58, 76–77, 85, 97,
117–118, 123, 150, 159–160, 173, 175, 198
- dialogisch *siehe* Dialog
- Didaktik 1, 3, 43, 81, 84, 94, 105–106, 118–119,
131, 143, 146, 148, 151–153, 188, 197–203,
siehe auch Hadithdidaktik
- didaktisch *siehe* Didaktik
- Differenz, religiöse 3, 78, 199
 - Differenzbewusstsein 118
 - Differenzgerechtigkeit 77–78
 - Differenzkompetenz 118, 136
- Diskriminierung *siehe* Ausgrenzung
- diskursiv *siehe* Diskursivität
- Diskursivität 75, 78, 86, 139–155, 194, 201–202
- Diskurstheorie 177, 179
- Diskussion 9, 19, 21, 40–44, 75, 87, 100, 134,
151
- Diversität 158
 - Diversitätsbewusstsein 167
 - diversitätssensibel 94

- Elementarisierung 76
- Emotion 24, 35–38, 41, 43, 48, 70, 74, 81–82,
84, 96–97, 100, 130, 132, 164, 183
- Entwicklung
 - emotionale 48, 69, 72, 97, 146–148, 152
 - kognitive 48, 58, 69–70, 72, 97, 99, 146–148,
152
- Erbe, literarisches 82
- Erfassungsbereich 177–178
- Erfahrung
 - biografische *siehe* Biografie
 - spirituelle *siehe* Spiritualität
 - Erfahrungsraum, konjunktiver 158–161, 164–
165
- Erinnerung 98, 178, 182–183
 - Erinnerungsgemeinschaft 3, 83
- Erzählen 81–103, *siehe auch* Storytelling
 - Erzähler:in 83, 86, 88–90, 95
 - Erzähltradition 81, 84–85, 88
- Erziehung 65, 69, 72, 82, 93, 146–148, 151

- Fabel 84–85, 87–88, 94–95, 98

- Fantasie 86, 99
 Fisch 105–120
 fiṭra 149, 151
- Ganzheitlichkeit 39, 42–44, 75–76, 83, 148–149
 Gebet 13, 21, 33, 37–38, 48, 69–71, 92, 107, 113–114, 117, 161–164
 Gebundenheit, kulturelle 82
 Gegenwart 2, 8, 48, 54, 60, 73, 77, 81–103, 125, 146, 151, 157, 165–167, 176, 179, 182
 Gendergerechtigkeit 77–78
 Gemeinschaft 3, 18, 35–36, 41–43, 81, 85, 96, 105, 147, 159, 179
 Generation 15–16, 66–67, 71, 82–85, 87, 141–142, 146, 157–169, 172–173, 174, 202
 – generationenübergreifend 85, 87, 157–169
 Gestaltungspotenzial 157–158
 Glaube
 – Gläubige 12, 57, 69, 110, 179–182
 – Glaubende *siehe* Gläubige
 – Glaubenserfahrung 81, 83, 174
 – Glaubensgut *siehe* Glaubensinhalt
 – Glaubensinhalt 7, 12, 52, 87, 123, 158, 167, 173–175, 182
 – Glaubenspraxis 2, 60, 65, 129, 141
- Habitus 66, 121–138
 – Habitusmodell 121, 125–132, 136
 Hadith
 – Hadith Ġibrīl 57
 – Hadithdidaktik 65–80
 ḥalaqa 59, 141
 handlungsorientiert 79, 152
 Hashtag 157–169
 Herkunftskultur 2–3
 Hessen 1, 53
 Heterogenität 78, 123, 128, 132, 181, 183
 hiġra 141
 hochschuldidaktisch 125
 Hybride Theologie *siehe* Theologie, hybride
 Hybridität 158
- Identität
 – muslimisch-deutsche 12–16, 24–25
 – religiöse 9–29, 54, 97–98, 180
 Innovation 176, 181
- institutionalisiert *siehe* Institutionalisierung
 Institutionalisierung 31, 81, 140
 Interaktion 18, 49, 75, 77, 85, 97, 145, 150, 155, 190, 197, 201
 isnād 89, 178
- Jugendreligiosität 126
- kalām Allah 55
 Karikatur 134–135
 Kinderbibel 105–120
 Kinderkoran 105–120
 Kinder- und Jugendtheologie 187–204
 kindgemäß *siehe* kindgerecht
 Kindgemäßheit *siehe* kindgerecht
 kindgerecht 82, 87, 92, 106, 118
 Kindheitsperspektive 162–164
 Kognition 130
 Kohärenz 57, 118
 Kollektivierung 162
 Kommunikabilität 179
 Kompetenz
 – inhaltsbezogene 52
 – interreligiöse 25–26, 107, 109, 112
 – prozessbezogene 52
 – religiöse 13, 26, 51, 107, 109, 112
 – Kompetenzorientierung 47–63, 130
 Konfession 10, 13, 24, 174–175, 183, 187
 konfessionell *siehe* Konfession
 Konstruktion 109, 157–158, 161–167
 Kontextualisierung 2, 77, 150, 159–166
 Konzil 175–176
 Koran
 – Korandidaktik 75, 153
 – Koranhermeneutik 179
 Korrelation 52, 76–77
 Kultur 17, 19, 52, 82–84, 93–95, 145, 148, 163, 172–173, 177–178, 183
 – Kultur des Zuhörens 98–99
- Lebenspraxis 54
 Lebenswelt 1, 18, 23–24, 26, 52, 61, 72, 76–77, 100, 109, 144, 152, 202
 Lehrende:r *siehe* Lehrkraft
 Lehrer:in *siehe* Lehrkraft
 Lehrkraft 9–10, 31–33, 41–42, 47, 59–60, 68, 97, 121–138, 145, 153, 191–193, 199–202

- Lehrplan 1–3, 31, 53, 87, 92, 133
 Lernen
 – ästhetisches 83
 – formales 48–49
 – informelles 48–49
 – Lernort 22, 47–63, 65, 157, 182
 – Lernprozess 31, 51, 54, 70, 74–78, 98, 117,
 124–125, 129, 135, 150, 152, 182–183, 188,
 201
 – Lerntagebuch 135
 – Lernumgebung 34, 41, 136
 Lesebuch 93–95, 105–120
 Lesen, interaktionales 75

 Machbarkeitsgrenze 162–163
 madrasa 60, 72, 141
 maǧlis 59
 Makroebene 140
 maktab 141
 Mathnawī 87, 95, 97
 Medrese *siehe* madrasa
 Mehrdeutigkeit 76, 175
 Mesoebene 140, 143
 Modelldidaktik 188, 197–203
 Modellierung 200–202
 Modellversuch 9–29
 Moderne 31–46, 60–61, 65, 76, 78, 139–155,
 158, 175, 178
 Moschee
 – Moscheekonstruktion 157, 161–166
 – Moscheesozialisation 123–124
 – Moscheetradition 157–169
 Mündigkeit 39, 149

 Narration/narrativ 109 *siehe auch* Erzählen
 Narrativ 98, 131, 157, 166, 167
 nasihat-nāme 88
 Niedersachsen 1, 32, 53, 121
 normativ 37, 60, 66, 74, 129, 136, 145, 172, 190,
 193, 197
 Normativität *siehe* normativ
 Nordrhein-Westfalen 1, 32, 53, 121, 123

 Offenheit 34, 42
 Operator 52
 Orientierung, religiöse 10–11, 13, 16–18, 32
 Orthopraxie 38–39, 43, 144, 181

 Paradigmenwechsel 139, 142, 172
 Peers 162
 Perspektivübernahme 82, 99
 Pluralismus 1, 76
 Pluralität 2, 128, 131, 187
 – Pluralitätsfähigkeit 26, 150
 Positionierung 10, 11, 13–18, 54, 146, 150, 187–
 203
 Praxis, religiöse 17, 19, 25, 39, 61, 107, 123, 129,
 145, 147, 150, 162–164, 181–182
 Professionalisierung 32–33, 124, 145
 Prophet 2, 55, 57, 59, 65–80, 82–83, 87–90,
 105–113, 129–135, 140–141
 – Prophetenerzählung 89, 96, 105–107, 109,
 117
 – Prophetengeschichte *siehe* Prophetenerzählung

 qiṣṣa 88
 qirāʾ 68

 Ramadankalender 25
 Raum 9–29, 121–138, 157–169, 198–202
 Reader-Response-Theorie 74
 Reflexion
 – Reflexionsfähigkeit 12, 13, 24, 61, 121, 124–
 125, 151
 – Reflexionskompetenz *siehe* Reflexionsfähigkeit
 – Reflexionsraum 23–24, 124, 150–151 *siehe*
auch Raum
 Religionsdidaktik 84, 118, 153, 181–182
 Religionslehre, islamische 1, 121–138
 Religionslehrer:in *siehe* Lehrkraft
 Religionslehrkraft *siehe* Lehrkraft
 Religiosität 40, 51, 78, 96, 121–122, 147
 Reproduktion 8, 52, 151, 167, 189–190
 Reue 112–114
 Rezeption 133–135
 Reziprozität 86
 Rolle (der Lehrkraft) 78–79, 121–122, 127, 130,
 136
 – Rollenwechsel 124

 Safe space 25, 136
 samāʾ 68
 Schriftverständnis 118
 Selbstbildung 57, 148–149
 Selbstpositionierung *siehe* Positionierung

- Selbstverortung, religiöse (der Lehrkraft)
12 – 13, 122
- Sira 88, 153
- Sozialisation, religiöse 69, 101, 106, 109, 129 –
130, 182
- Spiritualität 19, 37 – 39, 84, 87, 140 – 142, 145,
147 – 152, 161, 164
- Sprachfähigkeit, religiöse 24, 181 – 182
- Storytelling 84 – 85 *siehe auch* Erzählen
- subjektorientiert *siehe* Subjektorientierung
- Subjektorientierung 79, 118, 126, 180, 182, 194
- Sunna 2, 15, 18 – 19, 53, 73, 129 – 131, 141 – 142,
150
- tadabbur 56, 61
- ta'dīb 147 – 148
- ta'lim 146 – 147, 150 – 151
- tarbiya 151, 146 – 148
- tazkiya 140, 148 – 149, 151
- textgemäß 106, 109, 142
- Textgemäßheit 106, 118
- textgetreu *siehe* textgemäß
- Theologie, hybride 193 – 194, 197 – 198
- Tradierung 39 – 41, 85, 158, 166, 175, 177
- Traditionsblindheit 190 – 192
- Überlieferer, Überliefernde 66, 89
- Überlieferung, mündliche 58, 82 – 84, 88 – 89
- Urteilsbildung 52, 61, 74, 83, 97, 187
- Urteilsfähigkeit *siehe* Urteilsvermögen
- Urteilskompetenz *siehe* Urteilsvermögen
- Urteilsvermögen 38, 43, 51, 60, 93, 96, 100,
123, 180
- Vergangenheit 43, 73, 87, 125, 139 – 155, 157,
172, 181, 183
- Vergangenheitsbezug 166
- Vergegenwärtigung 182
- Vergewisserung 171, 179
- Vermittlung, kindgerechte 5, 82, 92, 94, 117
- Wahrheit 66, 76, 78, 142
- Wahrnehmen, Wahrnehmung 12, 17 – 18, 35,
51, 83, 97, 99, 117, 131, 181, 183, 188 – 189
- Werte 9 – 10, 15, 17 – 19, 23, 71, 84, 86 – 87,
96 – 97
- Wertvorstellung 19, 82, 92, 100 – 101, 129
- Wissen
- implizites 159, 163, 165 – 167
- Wissenschaftsrat 1, 9
- Wissensvermittlung 122, 147, 150
- Zugang, kritisch-reflexiver 150