

V&R unipress

Eckert. Die Schriftenreihe

Studien des Georg-Eckert-Instituts
zur internationalen Bildungsmedienforschung

Band 132

Herausgegeben von Simone Lässig

Redaktion

Susanne Grindel, Roderich Henrÿ und Verena Radkau

Die Reihe ist referiert.

Wissenschaftlicher Beirat

Konrad Jarausch (Chapel Hill/Berlin)

Heidmarie Kemnitz (Braunschweig)

Frank-Olaf Radtke (Frankfurt)

Manfred Rolfes (Potsdam)

Peter Vorderer (Amsterdam)

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Klaus Spenlen /
Susanne Kröhnert-Othman (Hg.)

Integrationsmedium Schulbuch

Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht
und seine Bildungsmaterialien

Mit 2 Abbildungen

V&R unipress

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Gefördert aus Mitteln der internationalen Schulbuchforschung.



Auswärtiges Amt



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8471-0020-1

© 2012, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Druck und Bindung: CPI Buch Bücher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Inhalt

Vorwort	7
Vorbemerkungen	9
I. Rahmenbedingungen für Islamischen Religionsunterricht und die Zulassung von Bildungsmaterialien	
Klaus Spenlen	
Perspektiven der politischen Implementierung von Islamischem Religionsunterricht	23
Gisbert Gemein	
Genehmigung von Schulbüchern als Instrument von Qualitätssicherung	61
II. Im Blickpunkt: Schulbücher für Islamischen Religionsunterricht	
Annett Abdel-Rahman	
Überlegungen zur Konzeptionierung von Unterrichtsmaterial für den Islamischen Religionsunterricht aus Autorensicht	75
Michael Kiefer	
»Saphir 5/6« und »EinBlick in den Islam 5/6« – kritische Anmerkungen aus islamwissenschaftlicher Perspektive	99
Klaus Spenlen	
»Saphir« und »EinBlick in den Islam« – kritische Anmerkungen aus pädagogischer Perspektive	113

Susanne Kröhnert-Othman Der zugewanderte Islam in Deutschland – Identitäten, Zugehörigkeiten und Lebensweltorientierung in Schulbüchern für den Islamischen Religionsunterricht	139
III. Reflexion von Standards für Unterricht und Bildungsmaterialien aus Sicht affiner Fächer	
Anita Rösch Ethikbücher als Integrationsmedien?	159
Judith Krasselt-Maier Wissenschaftsorientierung im bekenntnisorientierten Religionsunterricht	183
Johannes Lähnemann Interreligiöse Schulbuchforschung und -entwicklung – Vorschläge für Standards	199
Schlussbetrachtung	213
Zu den Autorinnen und Autoren	223
Abkürzungen	225

Vorwort

Das Georg-Eckert-Institut steht für eine anwendungsorientierte Forschung, die gesellschaftlich relevante Fragen aufgreift und wissenschaftlich reflektiert. In diesem Band seiner Schriftenreihe legt es Analysen zu einem Thema vor, dessen Aktualität kaum zu übersehen ist. Modellversuche zur Einführung Islamischen Religionsunterrichts als Regelangebot an deutschen Schulen finden breite Aufmerksamkeit. Dies verwundert wenig, denn mit diesem, auch im europäischen Kontext neuartigen Angebot verbinden sich Erwartungen, aber auch Befürchtungen, die über Wissensvermittlung im engeren Sinne hinausreichen und die um Identitätsbildung bzw. um die Förderung sozialer Kohärenz durch Schule und Unterricht kreisen.

Einige der damit verbundenen Fragen werden von den Autorinnen und Autoren dieses Bandes diskutiert und – soweit dies zum gegenwärtigen Zeitpunkt möglich ist – beantwortet: Wie etwa kann religiöser und nicht-religiöser, bekenntnisorientierter und bekenntnisfreier Unterricht in wertorientierten Fächern heute aussehen? Welche politischen Rahmungen, welche Lehrmaterialien und welche Unterrichtsangebote werden den heterogenen Gesellschaften der Gegenwart gerecht? Und wie nehmen Schulbücher bzw. Bildungsmedien die Herausforderungen auf, die sich aus der zunehmenden Diversität in Bezug auf die soziale und religiöse Herkunft der Lernenden (und nach und nach auch der Lehrenden) ergibt und mit der Ko-Existenz sehr unterschiedlicher biographischer Erfahrungen und Lebensentwürfe verbunden ist?

Schule als Raum, in dem Wissen vorstrukturiert und organisiert weitergegeben wird und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion explizites Lehr- und Lernziel ist, stellt ein wichtiges, wenn auch keineswegs konkurrenzloses Forum für einen öffentlichen Austausch unter Kindern und Jugendlichen dar. Dem in Deutschland üblichen, in vielen anderen Ländern hingegen unbekanntem Religionsunterricht unter staatlicher Aufsicht wird in diesem Kontext eine spezifische Bedeutung für die Vermittlung von Werten und die Herausbildung einer zivilen Kultur durch Schule zugesprochen. Bemerkenswert sei, so formulierte etwa Werner Schiffauer (2002), »dass man in und durch die jeweilige Beson-

derheit der eigenen Konfession oder Religion zum Allgemeinen gelangen soll. Wenn das Partikulare im Allgemeinen in diesem dialektischen Sinn aufgehoben ist, kann der Einzelne zu einem verantwortlichen Bürger werden und auf vernünftige Weise am gesellschaftlichen Tausch partizipieren.«

In einer solchen Rahmung analysiert dieser Band die ersten Lehrmaterialien, die in Deutschland für einen staatlich gelenkten Islamischen Religionsunterricht entwickelt wurden, und die politischen wie pädagogischen Kontexte, in denen sie entstanden sind oder genutzt werden. Damit versteht er sich auch als Beitrag zu den vielfältigen Debatten um das Schulbuch als Integrationsmedium und um das Spannungsverhältnis von religiöser und staatsbürgerlicher Bildung überhaupt.

Das Georg-Eckert-Institut trägt der neuen Aufmerksamkeit, die Religionsunterricht auch in Bezug auf gesellschaftliche Integration zuteil wird, zunehmend Rechnung – einschließlich seiner Infrastrukturangebote. So hat die Forschungsbibliothek ihr Sammlungsprofil seit 2011 um das Fach Religion erweitert und bereits einen Grundstock an Religionsbüchern geschaffen. Damit wird das GEI – ebenso wie mit diesem Band – weitergehende Forschungen inspirieren und vergleichende Studien zum Spannungsverhältnis von Bildungsmedien und Religion sowie zu sozialen, politischen, kulturellen und ökonomischen Dimensionen von Vielfalt und Differenz in Schulbüchern und darauf bezogenem Unterricht ermöglichen.

Simone Lässig

Vorbemerkungen

Misstraut gelegentlich euren Schulbüchern!
Sie sind nicht auf dem Berg Sinai entstanden,
meistens nicht einmal auf verständige Art und Weise,
sondern aus alten Schulbüchern,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind.
Man nennt das Tradition.
Aber es ist etwas ganz anderes.

Erich Kästner¹

»Die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Stellenwert und dem sinnvollen Einsatz von Schulbüchern muss zum integralen und wesentlichen Bestandteil der Lehrerbildung werden«². Diese Forderung trifft natürlich auch für Lehrwerke zu, die im Islamischen Religionsunterricht (IRU) eingesetzt werden sollen. Allerdings haben diese Lehrwerke in Deutschland bislang keine Tradition herausbilden können, weshalb angenommen werden könnte, dass sie deshalb nicht auch Altes, Abgegriffenes und Abgestandenes reproduzieren. Dabei sind auch sie nicht davor gefeit, Unzeitgemäßes, Verstaubtes, Versteinertes – in diesem Fall eher vom Berg *'Arafāt* als vom Berge Sinai – zu holen und zu präsentieren³.

Die fehlende Tradition hängt nicht nur mit der kurzen Geschichte der muslimischen Präsenz in Europa, sondern auch mit der verhältnismäßig langen, kontrovers geführten und bislang ungelösten Geschichte der Einführung von Islamischem Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zusammen, jedenfalls was dessen Umsetzung in der Fläche betrifft. Davon berührt sind grundlegende und eher nachrangige Fragen. Betroffen sind verfassungsrechtliche, schulrechtliche, (gesellschafts-)politische und pädagogische Bereiche.

Für den Bildungsauftrag des neuen Faches ergeben sich zentrale Fragestellungen, die die Autorinnen und Autoren in diesem Sammelband in ihren Beiträgen ausdifferenzieren und aus unterschiedlichen Perspektiven diskutieren. Dazu wurde die Frage nach dem Charakter der Islamschulbücher als »Integrationsmedium« in den Titel diese Bandes genommen, um zu verdeutlichen, dass

1 Erich Kästner, »Ansprache zum Schulbeginn«, in *Die Kleine Freiheit – Chansons und Prosa 1949 – 1952* (München: dtv, 2007).

2 vgl. Wolf-Rüdiger Feldmann, »Bildungsmedienmarkt im Umbruch«, in *transparent – Forum des Cornelsen-Verlags 2* (Berlin, 2008), 5.

3 Der im Allgemeinen so bezeichnete Berg *'Arafāt* wird auch Berg der Barmherzigkeit (*gabal ar-rahma*) genannt.

sich die Bewertung der Schulbücher und der Rahmenbedingung ihrer Entwicklung nicht allein im Zusammenhang mit einer eingrenzenden Fachdidaktikdebatte abspielt. Der Hintergrund der Integrationsdebatte um Islam und Muslime in Deutschland ist in gleicher Weise bedeutsam. Dabei ging es uns als Herausgebern aber nicht darum, einen bestimmten gemeinsamen Integrationsbegriff in der Schulbuchforschung zu Islamischem Religionsunterricht umzusetzen. Vor diesem Hintergrund wird mit diesem Sammelband keine gemeinsame Analyse unter Berücksichtigung eines standardisierten Integrationsbegriffs vorgelegt. Dies ist unter anderem auf die unterschiedlichen disziplinären Hintergründe der Autorinnen und Autoren, auf ihre Praxiserfahrungen mit Beratung, Gestaltung und Anwendung von Unterrichtsmaterialien für den Fachunterricht und auf unterschiedliche Verständnisse von »Integration« oder »interkultureller und interreligiöser Kompetenz« zurückzuführen.

Die Frage, wie wechselseitige Integration gelingen kann, bildet den Hintergrund der Beiträge dieses Buches. Sie wird im erweiterten Kontext eines allgemeinen Auftrags von Schulen für die gesellschaftliche Werteerziehung von Jugendlichen aus religiös-konfessioneller oder philosophischer Perspektive erörtert. Der Kanon der Fächer wird nun um Islamischen Religionsunterricht ergänzt. Durch die Zuwanderungsgeschichte der meisten seiner potentiellen Teilnehmer wirft er nicht nur das Thema Konfessionalität im öffentlichen Raum neu auf, sondern verknüpft es gleichzeitig mit dem Thema kulturelle Differenz. Die Qualitätsstandards, die für die Fächer der Werteerziehung gelten sollen und auf die Gestaltung einer toleranten und selbstreflexiven Einwanderungsgesellschaft zielen würden, werden daher von allen Autorinnen und Autoren als fächerübergreifender Kompetenzerwerb herausgestellt. Dieser betrifft nicht nur die schülerzentrierte Vermittlung einer wissenschaftsorientierten Arbeitsweise, sondern auch die methodische Ermöglichung einer dialogischen, alltagsweltlichen Erkundung »kultureller« Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen Einzelnen und Gruppen von Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft.

Wir haben die »Integrationsrolle« der Schulbücher des Islamischen Religionsunterrichts diesen Überlegungen folgend in einem Fachzusammenhang konkretisiert, indem wir vier verschiedene Dimensionen der Umsetzung seines Bildungsauftrags und der Entwicklung von Bildungsmaterialien hervorheben. Daran zeigt sich konkret, in welcher Weise ein kontextspezifisches Verständnis von »Integration« aus dem Bildungsauftrag selbst abzuleiten ist. Die Ausführungen der Einzelbeiträge haben wir im Schlusskapitel dann in Bezug auf diese vier Dimensionen des im Bildungsauftrag angelegten Verständnisses erörtert.

1. Die Frage nach dem religionspädagogischen Bildungsauftrag von IRU als Fach unter affinen Fächern:

Welche Vor- und Nachteile verbinden sich mit seiner Einführung als neues Fach unter Fächern des konfessionell trennenden religionspädagogischen An-

gebots in den Schulen der deutschen Einwanderungsgesellschaft, und wie bilden Schulbücher seinen Bildungsauftrag und seine Erziehungsziele in dieser Hinsicht ab?

2. Die Frage nach dem Bildungsauftrag im Hinblick auf die Förderung von Pluralismus-, Toleranz- und Verfassungsorientierung:

Wie können im Islamischen Religionsunterricht und den dort verwendeten Schulbüchern Glaubensgrundsätze mit gesellschaftlich verbindlichen anderen Werteordnungen etwa des Grundgesetzes oder der europäischen Grundordnung zusammengebracht werden? Wie kann ein solcher Unterricht ebenso wie andere affine Fächer zu einem pluralistischen Verständnis der eigenen Religion beitragen und dabei Toleranz gegenüber muslimischen Minderheiten und anderen nicht-muslimischen und auch nicht-abrahamitischen Religionen und Weltdeutungen fördern?

3. Die Frage nach dem Bildungsauftrag bei der Förderung von Teilhabe und Zugehörigkeit von muslimischen Jugendlichen:

Inwiefern kann es unter anderem auch durch Bildungsmaterialien für Islamischen Religionsunterricht gelingen, an die Lebenswelten der heterogenen muslimischen Schülerschaft anzuknüpfen, wenn grundsätzlich von einer Alltagsrealität multipler Zugehörigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu unterschiedlichen Lebenswelten ausgegangen werden muss und gleichzeitig eine Identifikation mit der eigenen religiösen »Wir-Gruppe« gestärkt werden soll?

4. Die Frage nach dem Bildungsauftrag in Bezug auf fortschreitenden Kompetenzerwerb:

Inwiefern folgen die neuen islamischen religionspädagogischen Angebote und Unterrichtsmaterialien den allgemeinen Prinzipien von wissenschafts- und kompetenzorientiertem Unterricht, der auf einen kontinuierlichen Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler zielt? D.h. wie können zum Beispiel der methodisch-kritische Umgang mit Sprache und Texten oder mit theologischen Positionen oder eine dialogische Kommunikation mit eingeübt werden?

Diese Fragen beschreiben zunächst einen breit gefächerten Kontext, in dem Islamischer Religionsunterricht langfristig entwickelt und institutionalisiert wird. Sie verweisen auf Aufgabenstellungen für unterschiedliche Beteiligte an diesem Prozess, die im Sinne eines gesellschaftlichen Konsens' und gesellschaftlicher Befriedung notwendigerweise vor der Einführung dieses Unterrichts zu formulieren sind und in den Beiträgen dieses Buches angesprochen werden. Die Tatsache, dass die Fragen weiterhin offen sind, verweist zudem auf den Tatbestand, dass Religion über Jahrzehnte von der Politik ohne nennenswerte Widerstände eher vernachlässigt werden konnte. Die neue »muslimische« Interessensgruppe von Handelnden, Betroffenen und Beteiligten bringt einen Paradigmenwechsel für das politische Handeln hervor, der auch »gewohnt«

Muster der Einbindung von christlich-konfessionellem Unterricht in Schulen neu in die Diskussion bringt.

Die Frage der Einbindung der religiös und weltanschaulich orientierten Werteeziehung in der Schule stellt sich als Integrationsfrage in einer säkularisierten Gesellschaft also für alle beteiligten Gruppen. Für Angehörige nichtchristlicher Religionen, so auch Muslime, stellt sie sich jedoch über die Frage der Schulbildung hinaus auch als Anerkennungsfrage.

Viele Menschen mit Migrationshintergrund verarbeiten ihre Zuwanderungsgeschichte und Erfahrungen von Fremdsein oder Ablehnung in Deutschland oftmals durch Wiederbelebung der mitgebrachten Religion, die ihnen ein Gefühl der Sicherheit in Fragen kultureller Werte vermittelt. Religionen übernehmen dann häufig die klassischen Funktionen von Wertebegründung, Orientierung und Wir-Gefühl. Zugleich können aus einem öffentlich sichtbaren Gruppenbewusstsein neue Ablehnungen durch Einheimische entstehen, die sich z. B. aus praktiziertem muslimischem Leben ergeben. Fragestellungen, die zum überwiegenden Teil bis heute in Deutschland ungelöst sind, solche um Deutungsmuster des Andersseins, um Fremdheit, um Unterschiede in den Verhaltensweisen und um Fragen nach dem Verständnis gemeinsamer Werte oder »legitimen« kulturellen Unterschieden.

Gerade im Alltag erfolgt die Bewertung religiöser Vielfalt und ihrer Erscheinungs- und Präsentationsformen häufig zentriert im Hinblick auf ihre Verträglichkeit mit der Mehrheitsgesellschaft. Ob Angehörige einer Religion integrierbar und integrationsfähig sind, gerät so zu einem Kriterium der Beschreibung von religiöser Heterogenität als tolerierbarer Differenz oder gefährlicher Devianz.

Für Religionsunterrichte, in denen überwiegend Migranten vertreten sind, wie im Islamischen Religionsunterricht, ist zudem mit Blick auf die Religionsgemeinschaften ein Perspektivwechsel zwingend: Der Integrationsprozess besteht nicht darin, Migranten an ihre Herkunftsländer zu binden oder sie für ein Leben in einer Parallelgesellschaft zu erziehen. Er besteht auch nicht darin, sozialstrukturelle Vernetzungen des Herkunftslandes im Einwanderungsland zu etablieren und damit Kontakte zum Aufnahmeland auf notwendige Berührungen zu beschränken. Vielmehr muss die z. B. unter Muslimen begonnene Diskussion über muslimische Identität in Europa, die ohne geschichtliches Vorbild ist, sich nicht der überholten Frage zuwenden, *ob* muslimisches Leben in Europa möglich ist, sondern *wie* es aussehen könnte. Konkret stellen sich zudem auch im Islamischen Religionsunterricht Fragen, wie es Religionen, in diesem Fall der Islam, mit der Gleichstellung der Geschlechter, dem Verhältnis von Individuum und Kollektiv, der Selbstbestimmung, der Religionsfreiheit, dem Friedens- bzw. Gewaltbegriff u. a. m. halten. Diese für den Einzelnen und den Zusammenhalt

einer Gesellschaft grundlegenden Fragen schließt Religionsunterricht als interne Sache von Schulen und Religionsgemeinschaften aus.

Gelungene wechselseitig gedachte Integration lässt es zu, dass der Einzelne und die Einzelne seine oder ihre kulturelle Identität bewahrt und zugleich ein gesellschaftliches Zusammenwachsen im Sinne umfassender und ungeteilter Teilhabe ermöglicht wird. Da sich Menschen lernend und bildend sozialisieren, wird Integration für sie als erzieherisches Ziel bedeutsam. In der Folge individueller Integrationsleistungen sind zudem die gesellschaftlichen Integrationsleistungen zu befragen, die den Rahmen für die individuellen Handlungsspielräume festlegen. Mithin beinhaltet die Entwicklung des Einzelnen wie der Gesellschaft zugleich die Frage nach individuellen wie kollektiven Lernprozessen in der Kommune, der Nachbarschaft, den Vereinen, dem Wohnungsmarkt, dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und eben auch der Schule.

Schulunterricht ist daher immer auch politische Bildung, und Unterrichtserfahrungen sind immer pädagogische Erfahrungen, die durchweg mithilfe von Schulbüchern angebahnt werden. Das macht sie zu stellvertretenden Erfahrungen – ausgewählt und präpariert mit dem Ziel, Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen. Diese können dann erfolgreich verlaufen, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern als authentische, persönliche und gesellschaftlich bedeutsame Erfahrungen wahrgenommen und verarbeitet werden.

Schulbücher haben in der Unterrichtspraxis unterschiedliche Bedeutung. Neben der Funktion als Vermittler von Inhalten, Methoden, Begriffen und Werthaltungen werden sie von den Lehrkräften als Arbeitsmittel und Nachschlagewerk eingesetzt. Sie dienen zudem wahlweise der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts. Kein Medium steuert den Unterricht so zentral wie Schulbücher, sie sind in den Augen vieler Lehrkräfte die »heimlichen Lehrpläne«, die sogar die eigentlichen Richtlinien und Lehrpläne ersetzen (können). Sie sind mithin keine bloßen Lehrbücher mehr, die der Vermittlung abfragbaren Wissens dienen, sondern vorwiegend Lern- und Arbeitsbücher, die immer im Zusammenhang mit den spezifischen Unterrichtsverfahren des Faches sowie der Reflektion gesellschaftlicher Wirklichkeit stehen.

Fächer strukturieren Lehrerhandeln. Schulbücher entsprechen dem i. d. R., und damit kommt der Auswahl von Schulbüchern eine fachliche, didaktische, methodische und motivational-pädagogisch hohe Bedeutung zu. Die schulische Qualitätsdebatte hat in Deutschland durch die nationalen und internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre eine neue Struktur und Dynamik erhalten. Diese haben den Schulsystemen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland generell kein gutes und den Kindern und Jugendlichen mit Zuwande-

rungsgeschichte gar ein schlechtes Abschneiden in diesen Schulsystemen beisehnt⁴.

Das Schulbuch als Leitmedium des Unterrichts und speziell das Schulbuch für Islamischen Religionsunterricht, das sich im Kern an die ermittelten Gruppen der Verlierer im Schulsystem, nämlich bundesweit ca. 800.000 muslimische Schülerinnen und Schüler, wendet, nimmt in diesem Prozess eine Schlüsselrolle ein. Die Analyse der Vergleichsstudien sowie die sie begleitende Fachliteratur lassen eine Sicht auf Schule und Unterricht ohne nach Lernerfolgen und gesellschaftlicher Teilhabe zu fragen nicht mehr zu. Da Lernen stets auch auf Zukunft gerichtet ist, kann vieles von dem, was heutige Schülerinnen und Schüler zukünftig als Erwachsene benötigen, nicht bereits jetzt als verfügbares Wissen erworben werden. Umso wichtiger erscheint es, dass die Schulen »Basiskompetenzen in variierenden Anwendungssituationen« vermitteln⁵. Es kommt also wesentlich darauf an, dass Schulbücher den Erfahrungshorizont von Schülerinnen und Schülern, pädagogische Theoriebildung sowie gesellschaftliche Entwicklungen gleichermaßen berücksichtigen, damit sie hinreichend zuverlässige und valide Anforderungen beschreiben können. Idealerweise tragen gute Bildungsmaterialien zudem zu einer Kultur der Anerkennung ethnisch-religiöser Diversität bei, fördern Bildungsinclusion und Bildungsmotivation bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und unterstützen damit Chancengleichheit im Bildungssystem. Die ideelle Prägestärke von Bildungsmaterialien wird jedoch von heutigen Fachdidaktikern mit Skepsis betrachtet⁶. Die Wirkungsmacht des Schulbuchs und die Relevanz seiner Inhalte werden dabei vor allem vor dem Hintergrund einer wachsenden ethnisch-religiösen Heterogenität der Schülerschaft sowie einer Schülergeneration bezweifelt, deren audiovisuellen Mediengewohnheiten der von Lehrerseite erwünschten Textkompetenz und reflexiven Geschichts- und Gesellschaftskompetenz zunächst entgegenstehen⁷.

Allerdings ist die deutsche Literatur, die sich mit der Analyse von Unterricht und Schulbüchern mit dem Blick auf Migration und Religion beschäftigt, überschaubar, insbesondere gibt es nur wenige aktuelle Veröffentlichungen⁸.

4 vgl. exemplarisch Jürgen Baumert et al., *Disparitäten im Bildungswesen – Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit – Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2006).

5 ebd.

6 vgl. Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs, Hg., *Schulbuch konkret – Kontexte, Produktion, Unterricht* (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010).

7 vgl. Bodo von Borries, »Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens – Opas Schulunterricht ist tot«, in *Crossover Geschichte – Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, Viola B. Georgi und Rainer Ohliger, Hg. (Bonn: bpb, 2009,) 25 – 45.

8 Die Beiträge hierzu lassen sich nach thematischen Schwerpunkten ordnen, wobei es zwischen den Themen Schnittmengen gibt. Dabei nehmen Untersuchungen zu Rechtsfragen den

Aktuelle Untersuchungen betonen jedoch, wie unterschiedliche Aspekte der Organisation und Strukturierung von Bildungssystemen entweder institutionelle Diskriminierung der Schülerschaft mit Migrationshintergrund oder Chancengleichheit befördern können⁹. Schulbücher können in diesem Zusammenhang als Ausdruck institutionalisierter Sinnangebote betrachtet werden. Der Zusammenhang zwischen einzelnen zugehörigkeitsrelevanten Bildungsinhalten in Schulbüchern und Bildungsinklusion ist mithin komplex und wirkt indirekt.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Migrantinnen und Migranten der nachfolgenden Generationen in ihren schulischen Bildungsgängen einen Prozess der identifikatorischen und politischen Sozialisation durchlaufen¹⁰, vor dessen Hintergrund sie persönliche Entfremdungs- und Diskriminierungserfahrungen und Zugehörigkeiten reflektieren. Die Frage ihrer Exklusion in und durch Bildungsmedien, zum Geschichtsbewusstsein und zur politischen Kultur ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund bereits hinreichend untersucht worden¹¹. Für den Geschichtsunterricht konnte gezeigt werden, dass die Geschichte der Herkunftsgemeinschaften von Migrantinnen und Migranten sowie die Geschichte der Migration selbst nicht im Unterricht vorkommen. Schlussfolgerungen waren, dass hegemoniale nationale Geschichtsbilder zu einer Entfremdung der Lernenden und zu mangelnden Chancen der Partizipation beitragen können. In mehreren Fächern komme es zudem bei bestimmten Inhalten zu einer »Ethnisierungsfalle« von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wenn ihnen ein Expertenstatus bezüglich »ethnischer« Themen zugemessen wird; die Ethnisierungsfalle trägt dabei zur Festigung von Grenzen der Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft bei.

Eine wegweisende Schulbuchanalyse zum Thema Migration stellt die Untersuchung von Höhne/Kunz/Radtke dar¹². Die Autoren kommen in ihrer diskursanalytischen Untersuchung von Schulbüchern für den Politikunterricht zu dem Ergebnis, dass dort eine Unterscheidung der Mehrheitsgesellschaft von

größten Raum ein. Sie sind jedoch durchweg älter als 25 Jahre, ihre Bedeutung für heutige Zulassungsverfahren ist daher eng begrenzt.

- 9 vgl. Karim Fereidooni, *Schule, Migration, Diskriminierung – Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen* (Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2011).
- 10 vgl. Werner Schiffauer et al., Hg. *Staat, Schule, Ethnizität – Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern* (Münster/New York: Waxmann, 2002).
- 11 vgl. Viola Georgi und Rainer Ohliger, Hg., *Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft* (Bonn: bpb, 2009).
- 12 vgl. Thomas Höhne, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke, Hg., *Bilder von Fremden – Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen* (Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2005) (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft – Reihe Monographien 3).

Migrantinnen und Migranten mit den Differenzen »modern/vormodern«, »hier/dort«, »eigen/fremd« sowie »türkisch« als Prototyp für ausländisch vorgenommen wird. Dieser Personenkreis wird fast ausschließlich als Problemgruppe beschrieben. In deutschen Schulbüchern für Geschichte, Politik und Erdkunde finden sich zum Thema Migration folgende Themenblöcke: Arbeitsmigration und der Einfluss auf die Gesellschaft, Integration, Aussiedler und Xenophobie. Es fehlt vor allem an differenzierten Beschreibungen von Migrationsprozessen¹³, Migranten selbst werden sehr unterschiedlich porträtiert: Mal werden sie als Experten ihrer Herkunftskultur gesehen und in Arbeitsaufgaben eingebaut, mal sind sie Opfer einer problematischen Situation zwischen zwei Kulturen¹⁴. Christophe hebt hervor, dass eine Dichotomisierung in »wir« und »sie« in vielen deutschen Schulbüchern stattfindet. Dieses »Otherring« beinhaltet zugleich eine Stereotypisierung von Migrantinnen und Migranten, die als Mitglieder einer bestimmten statischen und rückwärtsgewandten Kultur gelten¹⁵. Eine weitere am Georg-Eckert-Institut, Braunschweig, durchgeführte Pilotstudie von Kamp/Kröhnert-Othman/Wagner¹⁶, die die Darstellung von Islam sowie Musliminnen und Muslime in aktuellen europäischen Schulbüchern für Geschichte und Politik in den Blick nimmt, kommt zu ähnlichen Ergebnissen und stellt fest, dass diese Personen als außereuropäische »Andere« und religiös markierte Problemgruppe auch im Kontext von Migration präsentiert werden. Die Studie vermutet schließlich, dass die symbolische Ausgrenzung Bildungsinklusion und soziale Kohäsion in den für viele Schulen inzwischen typischen heterogenen Lerngemeinschaften beeinträchtigt.

In Bezug auf die Neueinführung islamischer religionspädagogischer Angebote werfen diese Untersuchungsergebnisse zum Umgang von Schule und Bildungsmaterialien mit den Themen »Migration« und »Islam« die Frage auf, inwiefern Islamischer Religionsunterricht und die dort verwendeten Schulbücher die an sie gestellten Erwartungen der Integrationsleistung erfüllen können, wenn nicht zugleich die Lehrpläne anderer Fächer und ihre Didaktik neu unter

13 vgl. Tammo Grabbert, »Migration im niedersächsischen Schulbuch«, in *Polis* 3 (2010), 14–17.

14 vgl. Hanna Schissler, »Tolerance is not enough – Migrants in German School Textbooks between Stigma and Agency« in *Eckert-Beiträge* 5 (2009) sowie auch Georg Stöber, »Fremde Länder- fremde Schüler? – Geographieunterricht in einer Migrationsgesellschaft«, in *Orient versus Okzident? – Zum Verhältnis von Kultur und Raum in einer globalisierten Welt*. Georg Glasze und Jörn Thielmann, Hg. (Mainz: Johannes Gutenberg-Universität, 2009), 77–86 (Mainzer Kontaktstudium Geographie 1).

15 vgl. Barbara Christophe, »Migration in German textbooks – is multiperspectivity an adequate response?« in *Journal of Educational Media, Memory and Society* 1 (2009), 90–202.

16 vgl. Melanie Kamp, Susanne Kröhnert-Othman und Constantin Wagner, *Zum aktuellen Stand der Darstellungen von Muslimen und Islam in europäischen Schulbüchern* (Bericht des Georg-Eckert-Instituts an das Auswärtige Amt, Braunschweig, 2010).

dem Aspekt der Vermittlung von Diversitätskompetenz nach einheitlichen Qualitätskriterien überarbeitet werden.

Der vorliegende Sammelband möchte die Diskussion um die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts und die Nutzung von Schulbüchern für diesen Unterricht verschärfen, indem Autorinnen und Autoren ihre multidisziplinären Erfahrungen mit dem Einsatz von Bildungsmaterialien und dem Thema Religion im Kontext von Migration und eines transkulturellen Dialogs um Bildungsmedien bewerten und auf IRU beziehen. Ihr Rahmen der Bewertung und das Ziel ihrer Empfehlungen für Unterrichtsqualität geht jedoch über die Bewertung dieses Unterrichts allein hinaus.

Das vorliegende Buch geht zunächst den grundlegenden Fragen nach rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen Islamischen Religionsunterrichts und der Produktion von Bildungsmaterialien für ihn nach:

Im Basisartikel thematisiert *Klaus Spenlen* deshalb die zentralen soziologischen, verfassungsrechtlichen und schulrechtlichen Aspekte bei der Einführung von Islamischem Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und informiert über Ersatzfächer für Religionsunterricht wie »Praktische Philosophie«, »Ethik«, »Lebensgestaltung« etc. Erörtert wird zudem die Frage der Förderung erfolgreicher Integration durch Religions- sowie Ersatzunterrichte, die die Schülerinnen und Schüler nach Bekenntnissen bzw. Bekenntnislosigkeit zeitweilig separieren. Davon leitet er Forderungen an die Landesregierungen und die islamischen Dachverbände ab. Die Erörterung der Lehrerausbildung für Islamischen Religionsunterricht hinterfragt Angebote der Universitäten, von Studienseminaren und Schulen vor dem Hintergrund erforderlicher Qualifikationen auf Lehrerseite. Hieran schließt er eine Darstellung der unterschiedlichen Zulassungsverfahren für Schulbücher in den Ländern an, beschreibt den Forschungsstand hierzu und benennt abschließend pädagogische Essentials, die Schulbücher aufweisen müssen, um Kindern und Jugendlichen soziales sowie eigenständiges Lernen zu ermöglichen.

Gisbert Gemein plädiert für eine Revision des Prüfverfahrens für die Zulassung von Schulbüchern für »neue« Unterrichtsfächer wie Islamischer Religionsunterricht, um Qualität zu sichern. Dabei rekurriert er auf eigene Erfahrungen in der Landeschulbuchkommission für Politische Bildung (Geschichte, Geographie, Sozialwissenschaften/Politik) in Nordrhein-Westfalen. Die Vielheit des Islam mache für Unterricht seine didaktische Reduzierung ebenso erforderlich, wie die Vielheit islamischen Lebens in Deutschland erkennbar bleiben müsse. Damit dies auch in Schulbüchern sichtbar werde, müssten neue Fächer ohne unterrichtliche Tradition verbindliche Inhalte, Methoden, vor allem aber allgemein akzeptierte Bildungsstandards erst entwickeln. Und dieses gelinge am besten in einem Dialog zwischen Autorentams und Gutachtern, die dazu ihre Prüfkriterien offen legen und dabei neben den jeweiligen religions-

gebundenen Standards auch auf die Einlösung relativ neuer Aspekte – allgemeine Bildungsstandards für Doppeljahrgangsstufen sowie Standards interreligiöser und interkultureller Bildung – achten würden.

An diese Beiträge schließen sich Schulbuchanalysen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven an:

Annett Abdel-Rahman stellt in ihrem Beitrag dezidiert Positionen dar, die das Autorenteam des Lehrwerks für Grundschulen »Bismillah – Wir entdecken den Islam« bei der Konzeption bewegt und geleitet haben. Dabei reflektiert sie Bedingungen für Islamischen Religionsunterricht in Form von Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, staatliche und theologische Perspektiven des Bildungsauftrags, Vorgaben in Form von Curricula und Quellen des Islam, Vermittlungsfragen sowie Erwartungen Dritter an diesen Unterricht.

Michael Kiefer sieht die junge islamische Fachwissenschaft und Religionspädagogik in Deutschland in einem Findungsprozess, der auf manche Fragen noch nach Antworten sucht. So ist bislang unklar, ob auch andere »konfessionsartige« Strömungen wie die Schia oder die Ahmadiya in den Curricula einen Platz finden können. Ferner wäre die Frage zu klären, wie und worin eine islamische Religionspädagogik sich in fachdidaktischer Hinsicht vom christlichen Pendant unterscheidet. Vom Findungsprozess sieht er auch die Produktion von Lehrwerken für Islamischen Religionsunterricht betroffen. Denn die Verlage gehen durchaus aus fachlicher Perspektive ein Wagnis ein bei dem Versuch, sich durch entsprechende Fachstandards in den Schulbüchern auf Augenhöhe mit anderen Fächern platzieren zu wollen. Ob ihnen das mit bislang produzierten Lehrwerken gelungen ist, beantwortet er in seinem Beitrag.

In seinem zweiten Beitrag untersucht *Klaus Spelen* an pädagogischen Kriterien orientiert Schulbücher, die derzeit im Islamkundeunterricht und ggf. zukünftig im Islamischen Religionsunterricht eingesetzt werden und ergänzt insoweit die Untersuchungen von Michael Kiefer zu fachwissenschaftlichen Standards sowie den nachfolgenden Aufsatz zu diesen Lehrwerken.

Susanne Kröhnert-Othman analysiert in ihrem Beitrag verfügbare Lehrwerke für den Islamischen Religionsunterricht in verschiedenen Klassenstufen aus der Perspektive einer aktuellen soziologischen und ethnologischen Debatte um Zugehörigkeiten im Kontext von Migration. Anhand verschiedener Dimensionen von Zugehörigkeit entschlüsselt sie Vorgänge der symbolischen Grenzbildung zwischen »Wir« und »Anderen« und geht der Frage nach den Risiken der Re-Ethnisierung von Schülerinnen und Schülern muslimischer Herkunft über Bildungsmedien des Islamischen Religionsunterrichts nach.

Schließlich wird das Spektrum der Diskussion in diesem Sammelband durch Erfahrungsberichte aus anderen Fachunterrichten und interkulturellen beziehungsweise interreligiösen Dialogen um Bildungsmedien ergänzt:

Anita Rösch greift in ihrem Beitrag Diskussionen über Inhalte und Ziele des

Ethikunterrichts auf, weil ihr der Blick zu selten auf die heterogene Schülerschaft gerichtet ist. Ihnen soll Ethikunterricht jedoch zu Persönlichkeitsbildung, Mündigkeit, gesellschaftlicher Partizipation und Autonomie verhelfen. Dies kann nur gelingen, wenn der Unterricht den Dialog und die Auseinandersetzung mit den in unserer Gesellschaft wirksamen Überzeugungen und Traditionen fördert sowie ein kritisches Verständnis für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen initiiert und Fragen nach Heimat, Identität, Kulturzugehörigkeit, divergierenden Wertekonzepten und unter Umständen daraus erwachsenden Loyalitätskonflikten thematisiert. Leitmedium des Unterrichts sind durchweg als »geheime Lehrpläne« Schulbücher. Deshalb werden Antworten gesucht auf die Frage, ob sich Lehrwerke für Ethikunterricht an der transkulturellen Heterogenität der Lerngruppen orientieren und die dialogische Auseinandersetzung über Fragen nach Identität und Wertekonzepten auch mit muslimischen Schülerinnen und Schüler unterstützen.

Judith Krasselt-Maier betont in ihrem Beitrag die Notwendigkeit, für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen die gleichen Anforderungen nach Kompetenz- und Wissenschaftsorientierung einzufordern wie für alle anderen Schulfächer auch. Die Perspektive, die sie dabei einnimmt, erfolgt im Kern aus evangelischer Religionspädagogik, verbunden allerdings mit dem Anspruch, Kriterien zu ermitteln, die für alle Religionsunterrichte gleichermaßen gelten: Wissenschaftsorientierung, Förderung von Identität und Verständigung, Dialogorientierung und Hermeneutik.

Johannes Lähnemann geht von einem Begriff von Religionen und Kulturen aus, der diese nicht als feste Größen auffasst und mithin Differenzierungen und Wandlungen in den verschiedenen Konfessionen und Kulturräumen ernst nimmt. Die Bedeutung der Schulbuchforschung sieht er darin, mithilfe geeigneter Materialien dieses Verständnis durch die Vermittlung fundamentalen Wissens an die nachwachsende Generation weiterzugeben. Das erscheint gerade im Religionsunterricht angesichts von Pauschalurteilen, negativen Vorurteilen und Stereotypen hinsichtlich der jeweils anderen Religion und Kultur nicht selbstverständlich zu sein. In der Spannung zwischen einem »Clash of Civilisations« und dem nötigen »Dialogue among Civilisations« kommt Schulbüchern als maßgeblicher Faktor der Unterrichtsgestaltung eine bedeutsame Rolle zu. Standards für interreligiöse Schulbuchentwicklung erscheinen geeignet, diesem Religionsverständnis ebenso bei der Curriculumentwicklung wie für Autorentams und Schulbuchverlage Geltung zu verschaffen.

Susanne Kröhnert-Othman und Klaus Spelen

**I. Rahmenbedingungen für Islamischen
Religionsunterricht und die Zulassung von
Bildungsmaterialien**

Perspektiven der politischen Implementierung von Islamischem Religionsunterricht

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes besuchten im Schuljahr 2009/2010 in Deutschland rund 8,9 Millionen Schülerinnen und Schüler die allgemeinbildenden Schulen, davon hatte unter den 15jährigen ca. ein Viertel Migrationshintergrund. Hinzu kamen ca. 2,7 Millionen Lernende in den beruflichen Schulen mit ebenfalls hohen Migrationsanteilen.¹

Die Länder bieten an den öffentlichen Schulen nach den Grundsätzen der betreffenden Kirche oder Religionsgemeinschaft Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach an, das jedoch im Wesentlichen deutschstämmige Kinder und Jugendliche sowie eine Minderheit unter den Migranten erreicht. Zudem werden Informationen über Religionen in den Fächern »Praktische Philosophie«, »Ethik«, »Lebensgestaltung« etc. angeboten. An diesen Unterrichten können Muslime zwar ebenfalls teilnehmen, ein Angebot an Islamischem Religionsunterricht gibt es für sie allerdings noch nicht.

Die dauerhafte Präsenz von Muslimen in Deutschland ist relativ neu. Zu den muslimischen »Gastarbeitern« sind ihre Nachkommen in zweiter, dritter und inzwischen vierter Generation sowie eine unbekannte Anzahl von Konvertiten hinzugekommen. Obschon damit der temporäre Aufenthalt von Muslimen obsolet ist, stellt sich mit dem Faktor »Religion« für Muslime auch die Frage ihrer Einbindung in spezifische schulische Unterrichtsangebote.

Der Blick auf Angebote von IRU in Europa wird an dieser Stelle auf eine exemplarische Beschreibung des status quo in einigen Staaten beschränkt, weil sie historisch, rechtlich sowie regional mit den Bedingungen in Deutschland nicht vergleichbar, aber ggf. dennoch erhellend sind:

In *Österreich* ist Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ein Recht anerkannter Kirchen und Religionsgesellschaften, mithin auch der Islamischen

¹ vgl. https://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/03/PD10__105%20__211,templateId=renderPrint.psml sowie <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/pisa-2009-deutschland-holt-auf.html> (geprüft am 04.05.2012).

Glaubensgemeinschaft, die bereits seit 1979 anerkannte Religionsgemeinschaft ist und Islamischen Religionsunterricht anbietet.

In *Belgien* ist Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen für anerkannte Glaubensgemeinschaften obligatorisch, er ist (wie in Österreich) konfessionsgebunden und wird in beiden Landesteilen stark nachgefragt.

In den *Niederlanden* gibt es weder eine nationale Kirche (wie in Großbritannien) noch die Möglichkeit einer formalen Anerkennung der Religionsgemeinschaften (wie in Deutschland oder Österreich), konfessionsgebundener Religionsunterricht wird in öffentlichen Schulen nicht angeboten.

Auch in *Großbritannien* sieht das bestehende Rechtssystem eine rechtliche Anerkennung religiöser Gemeinschaften nicht vor. Neben der Church of England als nationaler Kirche existiert jede der etablierten Religionsgemeinschaften in ihrem eigenen, historisch erkämpften rechtlichen Rahmen. Die Rechte der Muslime hingegen werden als politische Optionen vor allem auf lokaler Ebene verhandelt.

Frankreich ist ein laizistischer Staat mit einer strikten Trennung von Staat und Kirche, die sich – mit Ausnahmen z. B. privater Schulen sowie Sonderregelungen für elsässisch-lothringische Departments – auch in Schulen niederschlägt. Allerdings legt der Laizismus eine vertiefte wechselseitige Kenntnis einschließlich besserer Kenntnis von Religion nahe, um Intoleranz und Vorurteilen zu begegnen. Informationen über Religionen erfolgen deshalb vorzugsweise im Rahmen der Fächer Französisch und Geschichte.

In der *Schweiz* gibt es in Religionsfragen kantonale Lösungen. So hat etwa seit 2002 die islamische Gemeinschaft der *Zentralschweiz* die Möglichkeit des Bildungsgesetzes im Kanton Luzern in Anspruch genommen, um an den Schulen Islamischen Religionsunterricht anzubieten.

In *Deutschland* ist Religionsunterricht Sache der Länder. Beim Religionsunterricht geht es für die Schülerinnen und Schüler um die individuelle Auseinandersetzung mit religiösen und gesellschaftlichen Kernfragen. Neben religionspolitischen und interreligiösen Perspektiven verfolgt Religionsunterricht die bildungs- / gesellschaftspolitische Intention, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, die eigene Religiosität durch Lernen aufzuklären, ihnen religiöse Traditionen und Werte bewusst zu machen und ihnen Orientierungshilfen bei Fragen nach der Beziehung zu Gott, den Mitmenschen, sich selbst und zur Natur zu geben. Diese Perspektiven spiegeln die Lehrpläne wider, und allein aus Gründen der Gleichberechtigung muss neben anderen Religionsunterricht Islamischer Religionsunterricht eingeführt werden.² Von der Gleichbehandlung

² So bietet – exemplarisch für andere Länder der Bundesrepublik Deutschland – Nordrhein-Westfalen bislang katholischen, evangelischen, jüdischen, syrisch-orthodoxen, griechisch-

der Kinder und Jugendlichen unterschiedlicher religiöser Bekenntnisse ist jedoch die Frage zu trennen, inwieweit Religionsunterrichte, die die Schülerinnen und Schüler nach Bekenntnissen zeitweilig separieren, gelingende Integration fördern. Um bundesweit gemeinsamen Religionsunterricht zu implementieren, der die Wertgemeinschaft und den wechselseitigen Informations- und Transferprozess präferiert und dafür Bekenntnisorientierung aufgibt, müsste jedoch der Verfassungsrang für schulischen Religionsunterricht von Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz aufgekündigt werden. Dafür ist keine parlamentarische Mehrheit erkennbar, zumal allein die Diskussion darüber, bekenntnisorientierten Religionsunterricht aufgeben zu wollen, die Parteien, Kirchen, Religionsgemeinschaften, Lehrerergewerkschaften u. a. m., die keinerlei Interesse an einer Veränderung des status quo haben, in Position bringen und tiefe Risse in die Gesellschaft tragen würde.

Gleichwohl scheint die Auseinandersetzung mit religiösen Themen notwendig schulische Aufgabe zu sein, da sich in säkularisierten Gesellschaften wie der deutschen ein Abschmelzen konfessioneller Milieus abzeichnet, das in vielen Familien zu einem weitgehenden Verzicht auf religiöse Sozialisation führt. Eine Hinführung zu Religionsunterricht entfällt in vielen Familien. Damit verbunden ist eine Verringerung religiöser Prägekraft für Lebensstile mit der Folge, dass sich zunehmend mehr Kinder ihre Religiosität oder Religion außerhalb der Schule selbst »konstruieren« müssen.

Das mag bei manchen muslimischen Familien anders sein, in denen praktizierende Eltern ihr tradiertes religiöses Wissen und ihre religiösen Prinzipien an ihre Kinder weitergeben. Dabei sind die Erziehungsvorstellungen dieser Eltern durchweg geprägt von Erinnerungen an die eigene Kindheit sowie den Erwerb »eigenen religiösen Wissens durch die Islamdeutungen islamischer Gruppen, Medien und transnationaler Wissensnetzwerke«³. Zwar sind muslimische Eltern i. d. R. keine religiösen Gelehrten im Sinne der *ulamā*, allerdings können nach muslimischem Verständnis auch Laien durch Praxiserfahrungen religiöse Expertise erwerben. In diese Expertise sind dann Traditionen eingeflossen, die familiär und / oder regional geprägt sein können. Umso wichtiger erscheint es, muslimischen Kindern und Jugendlichen ihre Religion auf der Basis der islamischen Quellen von Koran und *Hadīthen* zu vermitteln, zumal Muslim zu sein für manche Jugendliche über den religiösen Bereich hinaus Lebensführung und Zukunftsorientierung bedeutet.⁴

orthodoxen, russisch-orthodoxen und alevitischen Religionsunterricht als ordentliche Unterrichtsfächer an.

3 Jeannette Spenlen, »Gender-Perspektiven ›muslimischer Erziehung‹«, in *Orientierungen – Zeitschrift zur Kultur Asiens* 2 (2009), 30–69, die sich auf eine Befragung muslimischer Eltern aus dem arabischen Kulturraum, die im Rheinland leben, beruft.

4 vgl. Shell Deutschland Holding, Hg., *Jugend 2002 – Zwischen pragmatischem Idealismus und*

Für den Islam, der sich in Deutschland in der Diaspora befindet, kommt als Erschwernis hinzu, dass sich Teile der deutschen Gesellschaft durch die Zuwanderung von Muslimen kulturell, sozial und politisch herausgefordert, zum Teil überfordert fühlen. In jedem Fall haben die ca. 4 Mio. Muslime in Deutschland die Diskussion über das tradierte Verhältnis von Staat und Religion neu belebt und öffentlich gemacht.⁵

Trotz der weit überdurchschnittlichen Aussagekraft der Texte der Religionsverfassung des Grundgesetzes weist kaum ein anderes Teilgebiet des Verfassungsrechts bei seiner Entwicklung in Praxis und Literatur solche Brüche und Dissonanzen auf wie das traditionelle Staatskirchenrecht. Deshalb wundert es nicht, dass grundrechtsdogmatisch heute u. a. Fragen der Zulässigkeit staatlicher Religionsförderung, des Kirchenvertragsrechts, des Körperschaftsstatus, des Grundrechtseingriffs und der Schranken der Religionsfreiheit mit ihren Einzelaspekten kontrovers und häufig mit gegenteiligen »Ergebnissen« diskutiert werden.⁶ In einem gestuften Verfahren steht die Anerkennung als Religionsgemeinschaft dabei an zweiter Stelle, nach dem Erwerb der Rechtsfähigkeit der Religionsgemeinschaft und vor der Anerkennung als Körperschaft des öffentlichen Rechts sowie weiteren Rechten, etwa der Vertretung in Rundfunkräten.⁷ Und was Juristen und Theologen in Deutschland unter einer Religionsgemeinschaft verstehen, ist gesetzlich nicht festgelegt, wohl aber haben sich Gutachter und Gerichte dazu geäußert.

Der Verfassungsrang für Religionsunterricht ergibt sich aus Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes: Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen, das nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft unter staatlicher Aufsicht stattfindet. Nach der häufig in der Rechtsliteratur verwendeten Umschreibung von Anschütz⁸ für die nahezu wortgleiche Vorgängernorm des Art. 149 Abs. 1 S. 3 der Weimarer Reichsverfassung (WRV) bedeutet dies, dass Religionsunterricht »in konfessioneller Positivität und Gebundenheit«⁹ zu erteilen ist. Das Bundesverfassungsgericht (BVerfGE 74, 244, 252) hat Religionsunterricht als Verfassungsbegriff folgendermaßen definiert:

robustem Materialismus. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 2002 (14. Shell-Jugendstudie), 140 ff.

5 vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Hg., *Muslimisches Leben in Deutschland* (Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz) (Nürnberg, 2009), 57 ff.

6 vgl. Gerhard Czermak, *Das System der Religionsverfassung des Grundgesetzes*, (2002), 2. Online verfügbar unter: http://fowid.de/fileadmin/textarchiv/Religionsverfassungsrecht_im_Grundgesetz__Gerhard_Czermak__TA-2000-2.pdf (geprüft am 40.05.2012).

7 vgl. Ulrich Rhode, »Rechtliche Anerkennung der muslimischen Glaubensgemeinschaften als Religionsgemeinschaften – juristische Aspekte«, in *Die Zukunft der Muslime in Deutschland*, Kurt Hüseyin und Edmund Weber, Hg. (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011), 1 f.

8 Gerhard Anschütz, *Weimarer Reichsverfassung*, 14. Auflage, Berlin (1933), Art. 137 Anm. 2.

9 Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919, 691.

Er ist keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloß Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln ist seine Aufgabe.

Damit hat das Gericht neben einer Positivdefinition zugleich Unterrichte beschrieben, die nicht Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes (GG) sind, jedoch religiöse Themen zum Inhalt nehmen. Und das Grundgesetz nimmt durch Artikel 141 Länder, in denen am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand, von der Pflicht für Religionsunterricht aus. Auf diese sogenannte »Bremer Klausel« berufen sich Bremen, Berlin und Brandenburg. Mithin besteht in den dreizehn anderen Ländern bei Vorliegen der Voraussetzungen ein Rechtsanspruch auf Einführung von Religionsunterricht.¹⁰

Bei der Einführung von »regulärem« Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz handelt es sich um eine *res mixta*, d. h. um eine gemeinsame Angelegenheit von Landesregierung und Religionsgemeinschaft. Die Länder haben dafür die sachlichen und personellen Voraussetzungen zu schaffen und zu finanzieren, die letztlich der Erfüllung kirchlicher Aufgaben dienen (etwa Ausbildung der Lehrkräfte, Einrichtung von Lehrstühlen). Diese Aufgaben erfüllen die Länder, indem sie u. a. Personalausgaben, die bei einzelnen Religionsgemeinschaften anfallen, refinanzieren.

Ausdruck dieses Doppelstatus ist es, dass in den Konkordaten mit der katholischen Kirche und den Staatskirchenverträgen mit den Evangelischen Kirchen eine kirchliche Einverständniserklärung bzw. ein konsultatives Votum der Kirchen vorgesehen ist. Vergleichbares gibt es derzeit im Hinblick auf den Islam nicht. In analoger Anwendung dieses Grundsatzes des Staatskirchenrechts wären von den Bundesländern mit islamischen Religionsgemeinschaften ggf. Staatsverträge zu schließen, die Finanzierungsfragen einschließen.

Die gemeinsame zentrale politische Forderung der islamischen Verbände ist die Anerkennung des Islam als gleichberechtigte Religionsgemeinschaft in Deutschland, d. h. die Gleichstellung mit den christlichen Kirchen. Die Verbände möchten in Deutschland z. B. islamische Riten praktizieren, Moscheen und Friedhöfe bauen und Islamischen Religionsunterricht in Schulen erteilen dürfen.

Außer den vier islamischen Dachverbänden DİTİB (Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V – Diyanet İşleri Türk İslam Birliği), ZMD (Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V.), Islamrat und VIKZ (Verein isla-

¹⁰ An dieser Stelle kann die Frage ausgeklammert werden kann, ob die Religionsgemeinschaft, die Schülerinnen und Schüler oder deren Erziehungsberechtigte diesen Rechtsanspruch geltend machen können.

mischer Kulturzentren in Deutschland e.V.) agiert noch der größte Dachverband der Aleviten in Deutschland, die »Almanya Alevi Birlikleri Federasyonu / Alevitische Gemeinde Deutschlands e.V.« (AABF). Aleviten unterscheiden sich in vielen Glaubensgrundsätzen, Riten und Gebräuchen von Muslimen. Es wird geschätzt, dass der Anteil von Aleviten an der türkischstämmigen Bevölkerung zwischen 20 % und 30 % ausmacht.

Die AABF hatte 2001 bei den Landesregierungen von Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen die Einführung von Religionsunterricht in alevitischer Glaubenslehre an öffentlichen Schulen aller Schulformen beantragt. Die von NRW beauftragten Gutachter gelangten aus religionswissenschaftlicher und rechtlicher Sicht zu dem Ergebnis, dass die AABF alle Voraussetzungen einer Religionsgemeinschaft im Sinne von Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz erfülle und damit bei der Einführung von Alevitischem Religionsunterricht (ARU) Ansprechpartner der Länder sei. Diesen Einschätzungen schlossen sich die vier Länder an, entsprechend findet dort seit 2005/06 bzw. 2008/09 Alevitischer Religionsunterricht statt, inzwischen auch in Niedersachsen.

Entsprechende Anträge des Islamrats und des ZMD auf Einführung von Islamischem Religionsunterricht (IRU) führten zu Verwaltungsstreitverfahren, in denen 2005 die Begehren durch Urteil des Bundesverwaltungsgerichts (BVerwG vom 23. Februar 2005 – 6 C 2.04) abgewiesen worden waren. Zwar bestätigte das Gericht den Rechtsanspruch der Verbände auf »Einführung eines ihren Glaubensgrundsätzen entsprechenden Religionsunterrichts«. In den Leitsätzen führte es jedoch u. a. aus, dass Dachverbände mehr sein müssen als das Sprachrohr der Mitgliedsvereine; dass sie die für die Identität der Religionsgemeinschaft wesentlichen Aufgaben auf Dachverbandsebene (religiöse Autorität) wahrnehmen müssen; dass eine Beschränkung auf die Vertretung gemeinsamer Interessen nach außen oder auf Koordinierung der Mitgliedsvereine nicht ausreichend sei und dass Mitgliedsvereine, die keine oder nur partiell religiöse Aufgaben wahrnehmen, den Dachverband nicht dominieren dürfen. Zudem scheidet ein Verband als Partner des Staates bei der Einführung von Religionsunterricht aus, wenn er nicht die Gewähr biete, gegen die fundamentalen Verfassungsprinzipien von Art. 79 Abs. 3 Grundgesetz, die Grundrechte sowie die Grundprinzipien des Religions- und Staatskirchenrechts nicht zu verstoßen.

An der Rechtssituation hat auch die Gründung des Koordinierungsrates der Muslime (KRM) am 11. April 2007 durch die vier größten islamischen Dachverbände DITIB, ZMD, Islamrat und VIKZ juristisch nichts geändert. Denn der bundesweit agierende KRM erfüllt nicht bereits durch den Zusammenschluss der vier Dachverbände die Voraussetzungen, die das BVerwG 2005 beim Islamrat und Zentralrat der Muslime als nicht erfüllt angesehen hat. Zudem ist nach wie vor nicht erkennbar, ob es sich bei dem KRM lediglich um einen losen Zu-

sammenschluss weiterhin selbstständiger Dachverbände oder um einen neuen Dachverband mit einer eigenen Rechtspersönlichkeit handelt.

Damit haben die Landesregierungen bislang keinen Partner im Sinne von Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz für die flächendeckende Einführung von Islamischem Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Dies ist die einzige Erklärung und Legitimation für die »Patchwork«-Angebote derjenigen Bundesländer mit nennenswerten Anteilen von Muslimen an der Gesamtschülerzahl, die sich nicht auf die Bremer Klausel berufen. Sie verstehen diesen islamkundlichen Unterricht ausdrücklich als »Platzhalter« für Islamischen Religionsunterricht. Solange für dessen Einführung die Voraussetzungen jedoch nicht vorliegen, erhalten die muslimischen Schülerinnen und Schüler ein Ersatzangebot für Religionsunterricht, das schulrechtlich (Teilnahmepflicht, Zeugnisnoten, Versetzungs- und Abschlussrelevanz) dem Religionsunterricht gleich gestellt ist.

Solche staatlichen religionskundlichen Unterrichtsangebote, sind verfassungsrechtlich umstritten. Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz entwickle, nach Ansicht von Gegnern solcher Unterrichtsangebote, eine Sperrwirkung, die es dem Staat untersage, in ausschließlich eigener Verantwortung in den Schulen islamkundliche Angebote mit islamischen Glaubensinhalten für muslimische Schülerinnen und Schüler vorzuhalten.¹¹ »Das wäre, um das Bild des Staates als Unternehmer des Religionsunterrichts [...] aufzugreifen, eine aufgedrängte Geschäftsführung ohne Auftrag«¹². Oebbecke hält diese »aufgedrängte Geschäftsführung« des Staates nicht in Einklang mit Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz und zudem nicht vereinbar mit dessen religiöser und weltanschaulicher Neutralität. Auch Übergangslösungen bis zur Organisation islamischer Verbände als Religionsgemeinschaft seien nur zulässig, solange sie nicht gegen die staatliche Pflicht zur religiösen Neutralität verstießen.¹³ Gerade in der staatlichen Festlegung religiöser Unterrichtsinhalte liege ein grundlegender und inakzeptabler Verfassungsverstoß. Damit verblieben dem Staat lediglich Religionsangebote außerhalb der Stundentafeln der Schule, weil er in den Fällen Religionsinhalte nicht selbst vermittele, sondern diese einer Religionsgemeinschaft überlasse.

Die zitierte Rechtsauffassung besteht nicht ungeteilt, denn offensichtlich haben die Verwaltungsjuristen derjenigen Länder, in denen es Islamkunde/ Islamische Unterweisung als Schulunterricht gibt, eine andere Einschätzung. Aber auch sie sind der Auffassung, dass dieses Unterrichtsfach nicht voraussetzungslos erteilt werden dürfe, sondern dass es, wie jedes andere Unterrichtsfach

11 vgl. Stefan Koriath, »Islamischer Religionsunterricht und Art. 7 Abs. 3 GG«, in *Islamischer Religionsunterricht?*, Wolfgang Bock, Hg. (Tübingen: Mohr Siebeck Verlag, 2007), 44 ff.

12 Ebenda.

13 vgl. Janbernd Oebbecke, »Das deutsche Recht und der Islam«, in *Handbuch Recht und Kultur des Islam in der deutschen Gesellschaft*, Adel Theodor Khoury et al., Hg. (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2000), 319 ff.

auch, inhaltlich den Verfassungsansprüchen und -prinzipien und dem darauf basierenden Bildungsauftrag von Schule entsprechen müsse. Für einen an den Maßstäben der Verfassung gemessenen »unaufgeklärten« Unterricht gibt es jedoch in keinem Fall in der Schule eine Legitimation und einen Platz. Den Grundrechten einschließlich des individuellen Rechts, sich nach Art. 4 Grundgesetz vom Religionsunterricht aus Gewissensgründen abzumelden (Bestandteil der sogenannten negativen Religionsfreiheit), ist mit Bezug auf den Unterricht ebenso Geltung zu verschaffen wie z. B. dem Demokratie- und Rechtsstaatsgebot. Das beinhaltet auch, dass von einem eventuellen Verfassungsverstoß – staatliche religionskundliche Unterrichtsangebote – kein zweiter Verfassungsverstoß – Aufgabe religiöser Neutralität – abgeleitet werden darf. Vielmehr haben die Länder sicher zu stellen, dass in diesem Unterricht kein positiver Bekenntnisbezug vorgenommen und damit dem Unterricht kein Bekenntnis verkündender Charakter beigemessen wird.

Wie unübersichtlich diese islamkundlichen Angebote sind, verdeutlichen Anzahl, Organisationsformen, Anbieter, Unterrichtssprachen sowie die Bezeichnungen der Angebote:

Baden-Württemberg: »Islamkunde« im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in Türkisch durch Konsulatslehrkräfte; islamischer Religionsunterricht in Deutsch in Zusammenarbeit mit Eltern- und Moscheevereinen; seit 2005/06 alevitischer Religionsunterricht durch Landesbedienstete in Deutsch.

Bayern: »Religiöse Unterweisung« im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in Türkisch durch Konsulatslehrkräfte; »Islamischer Unterricht« in Deutsch nach dem sogenannten Erlanger Modell durch Landesbedienstete; seit 2008/09 alevitischer Religionsunterricht in Deutsch durch Landesbedienstete.

Berlin: Islamischer Religionsunterricht und alevitischer Religionsunterricht in Muttersprachen durch islamische Verbände.

Bremen: »Islamkunde« in Deutsch durch Landesbedienstete.

Hamburg: »Islamkunde« im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in Türkisch durch Landesbedienstete; »Religionsunterricht für alle« durch Landesbedienstete.¹⁴

Hessen: seit 2008/09 alevitischer Religionsunterricht in Deutsch durch Landesbedienstete.

Niedersachsen: Informationen über den Islam im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts in Türkisch durch Landesbedienstete; Islamischer Religionsunterricht in Deutsch durch Landesbedienstete in Kooperation mit einem »Runden Tisch«; seit 2011/12 alevitischer Religionsunterricht in Deutsch durch Landesbedienstete.

14 vgl. Weiße, Wolfram, Hg., *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg – Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas* (Münster: Waxmann, 2008).

Nordrhein-Westfalen: »Islamkunde« im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in Arabisch, Bosnisch und Türkisch durch Landesbedienstete; »Islamkunde« als eigenständiges Fach in Deutsch durch Landesbedienstete; seit 2008/09 alevitischer Religionsunterricht in Deutsch durch Landesbedienstete.

Rheinland-Pfalz: »Islamkunde« im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in Türkisch durch Landesbedienstete; »Bekennender Islamischer Religionsunterricht« in Deutsch durch Landesbedienstete in Kooperation mit lokalen islamischen Vereinen an einzelnen Grund- und weiterführenden Schulen. Exemplarisch ist die Zusammenarbeit der türkischen Elternbildungsstätte mit dem »Christlich-Islamischen Gesprächskreis Ludwigshafen-Pfingstweide«.

Saarland: »Islamkunde« im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in Türkisch durch Landesbedienstete.

Schleswig-Holstein: »Islamkunde« im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in Türkisch durch Konsultslehrkräfte; Islamischer Religionsunterricht »mit starken Bekenntnisanteilen« in Deutsch durch Landesbedienstete.

In *Brandenburg* wird der Islam im Rahmen des Unterrichtsfachs Lebensgestaltung/Ethik/Religionskunde (LER) und in der hierauf vorbereitenden Lehreraus- und -fortbildung berücksichtigt. In Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen finden kein Islamischer Religionsunterricht und keine Islamkunde oder islamische Unterweisung statt. Grund dafür ist der äußerst geringe Anteil muslimischer Schülerinnen und Schüler in den allgemein bildenden öffentlichen Schulen (im Schuljahr 2010/2011 betrug der Anteil muslimischer Schülerinnen und Schüler etwa in Sachsen insgesamt 0,2 %). Hier erhalten muslimische Kinder und Jugendliche gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern in Religionsunterricht anderen Glaubensgemeinschaften bzw. im Ethikunterricht Grundinformationen über den Islam.

Beides ist heute üblich, nämlich religionspädagogische Unterrichtsangebote und eigenständige Angebote in Ethik, Lebensgestaltung, praktische Philosophie. Bestandteil der Lehrpläne für Religionsunterrichte ist jeweils der Auftrag, über andere Religionen zu informieren. Dass dieses Grundwissen über Religionen nicht bereits interreligiöses Lernen ist, macht allein schon der Umstand deutlich, dass dabei keine direkten Begegnungen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religionen vorgesehen sind. Dennoch scheint dies ein bescheidener Anfang zu sein, Kinder und Jugendliche auf die Zukunft in einer ethnisch, religiös und kulturell vielfältigen Gesellschaft vorzubereiten.

Die Differenziertheit der islamkundlichen Angebote spiegelt die Rechtslage wider: Gerichte hatten bereits vor dem Urteil des BVerwG den Rechtsstatus der islamischen Dachverbände als Religionsgemeinschaft verneint (VG Düsseldorf vom 02. November 2001 – 1K 10519/98 und des OVG Münster vom 02. Dezember 2003 – 19 A 997/02). Diese Verneinung hat indes nichts mit ihrem Status als Dachorganisation zu tun, denn auch eine bundesweite, einheitlich organi-

sierte Religionsgemeinschaft kann gegenüber einem Land grundsätzlich die für die Einrichtung des Religionsunterrichtes in diesem Land erforderlichen Maßnahmen vornehmen. Die Gerichte verneinten bei den Dachverbänden »lediglich« deren religiöse Kompetenz. Hinzu kommen beim Islamrat Vorbehalte wegen verfassungsrechtlicher Bedenken (OVG Rheinland-Pfalz vom 24. Mai 2005 – 7 A 10953/04). Und schließlich ist die Übernahme von islamkundlichen Anteilen im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts durch Konsultatslehrkräfte nicht unproblematisch, weil damit ausländischen Regierungen aktiv Einfluss auf die Bildungsentwicklung zumeist deutscher Kinder und Jugendlicher ermöglicht wird.¹⁵ Zudem präferieren nicht alle diese – nicht nur islamisch geprägten – Regierungen die Integration der Kinder und Jugendlichen in die deutsche Gesellschaft und vertreten ggf. sogar ein gegenüber dem Grundgesetz abweichendes Werteverständnis.

Der islamkundliche Flickenteppich sowie die oftmals lediglich lokalen Angebote sind jedoch kein Ausdruck differenzierter und regional akzentuierter Unterrichtsangebote, sondern ausschließlich Folge einer fehlenden Religionsgemeinschaft auf islamischer Seite. Solange staatlicher Islamkundeunterricht als »Platzhalter« für Islamischen Religionsunterricht herhält, kann er ggf. damit noch legitimiert werden, dass jungen Muslimen die Werte ihrer Religion unter staatlicher Schulaufsicht vermittelt werden und sie diesen Unterricht freiwillig und von ihren Eltern akzeptiert besuchen.¹⁶

Anders stellt sich die Situation in *Berlin* dar, das Islamischen Religionsunterricht in unterrichtsfreier Zeit in Schulräumen und als freiwillige Veranstaltung von der Islamischen Föderation Berlin (IFB) mit hohem Verkündigungsanspruch durchführen lässt. Das ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert: Berlin muss nach Art. 141 Grundgesetz keinen Religionsunterricht einrichten. Und als Religionsgemeinschaft tritt dort mit der IFB ein Dachverband auf, dem u. a. die Milli-Görüş-Bewegung – IGMG – angehört, die unverändert auch im aktuellen Verfassungsschutzbericht 2010 genannt wird. Zudem stellt die Islamwissenschaftlerin Irka Mohr fest, dem Unterricht der IFB fehle »die Au-

15 vgl. § 4 Abs. 3 der aktuellen Fassung des Staatsangehörigkeitsgesetzes (StAG) vom 01.01.2005, Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 102 – 1: Durch Geburt im Inland wird ein Kind Deutscher, wenn ein Elternteil zu dieser Zeit seit acht Jahren seinen gewöhnlichen rechtmäßigen Aufenthalt in Deutschland hat. Kinder, die auf diese Weise die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben, haben in der Regel mindestens eine weitere Staatsbürgerschaft. Zwischen dem 18. und 23. Lebensjahr müssen sie gem. § 29 StAG gegenüber der Staatsbürgerschaftsbehörde erklären, ob sie die deutsche Staatsangehörigkeit behalten wollen oder die andere Staatsangehörigkeit vorziehen (Erklärungspflicht). Außerdem gilt, dass ein Kind durch Geburt Deutscher wird, wenn mindestens ein Elternteil zu dieser Zeit Deutscher ist.

16 vgl. Michael Kiefer, *Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen* (Münster: LIT-Verlag, 2005) (Islam in der Lebenswelt Europa – Band 2).

ßenperspektive, den Schülern wird keine Distanz zur eigenen Religion beigebracht und keine Kritikfähigkeit«, der Schwerpunkt liege auf »der Verkündigung des Islam und der Einübung in die Glaubenspraxis« – genau das, was der Staat nicht wolle.¹⁷

Auch wenn die Religionsgemeinschaften die Grundsätze des Religionsunterrichts festlegen und damit seinen Inhalt wesentlich bestimmen, bleibt er, wenn er als ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen durchgeführt wird, staatlicher Unterricht, der nach Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG ausdrücklich der staatlichen Schulaufsicht unterliegt. Diese erschöpft sich nicht in der Aufsicht über die äußeren Umstände des Unterrichts. Vielmehr kann der Staat für die Qualifikation der Lehrkräfte und die pädagogischen und wissenschaftlichen Standards Vorgaben machen und ihre Einhaltung sicherstellen. Darüber hinaus ist der staatlichen Schulaufsicht gemäß Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz die Befugnis des Staates zu entnehmen, in den Grenzen der Verfassung eigene Erziehungsziele für das Schulwesen zu formulieren. Dazu gehört auch die Vermittlung von Verfassungsgrundsätzen. Auch der Religionsunterricht muss diesen allgemeinen Erziehungszielen des Unterrichts, die in Länderverfassungen und Schulgesetzen formuliert werden, entsprechen. Sollten im Einzelfall die allgemeinen Erziehungsziele und die Grundsätze der Religionsgemeinschaften kollidieren, kann das Recht zur Bestimmung der Grundsätze des Religionsunterrichts zugunsten dieser allgemeinen Erziehungsziele eingeschränkt werden.

Einige der Schwierigkeiten, die sich bei der Einführung von Islamischem Religionsunterricht ergeben, lassen sich treffend am alevitischen Religionsunterricht, an schulrechtlichen Bestimmungen sowie den aktuellen Aktivitäten in Hessen und NRW festmachen:

Alevitischer Religionsunterricht wird derzeit von Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen an ausgewählten Standorten angeboten, in Rheinland-Pfalz, im Saarland und in Schleswig-Holstein laufen entsprechende Antragsverfahren der AABF. Lediglich eine Minderheit unter den Aleviten versteht ihren Glauben als Teil der islamischen Religion. Die Mehrheit verortet sich mit ihrem Glauben außerhalb des Islam. Sie sind durchweg in der AABF organisiert. Das führt zu den Feststellungen, dass Alevitischer Religionsunterricht nicht Islamischen Religionsunterricht ersetzt und dass bei Alevitischem Religionsunterricht hinzugefügt werden muss »...nach den Glaubensgrundsätzen der AABF.«

Dieser Exkurs verweist auf die Frage, was denn eigentlich Islamischer Religionsunterricht ist. Derzeit wird er unspezifisch als religionspädagogisches schulisches Angebot für Muslime verstanden. Da der Islam aber kein monoli-

17 Claudia Keller, *Islamunterricht – Keine Distanz zur eigenen Religion* (Der Tagesspiegel vom 09. April 2008).

thischer Block ist und es allein in Deutschland ca. 70–80 »Organisationen und Strömungen« innerhalb des Islam gibt¹⁸, stellt sich die Frage, wie die Landesregierungen und die islamischen Verbände mit diesem Sachverhalt umgehen (wollen). Unstreitig ist, dass der Islam in seinen unterschiedlichen Ausprägungen eine »Religion« bzw. ein »Bekenntnis« ist. Die Deutsche Islamkonferenz hatte bereits 2008 dazu Grundlagen erarbeitet und u. a. festgestellt, dass eine Religionsgemeinschaft auch Angehörige unterschiedlicher, aber verwandter Glaubensbekenntnisse umfassen kann, wie das in denjenigen evangelischen Landeskirchen in Deutschland der Fall ist, die Gemeinden unterschiedlichen Bekenntnisstandes haben (reformiert, lutherisch, uniert). Welche Bekenntnisse insofern »verwandt« sind, kann nur unter Zugrundelegung des Selbstverständnisses der jeweiligen Gemeinschaft bestimmt werden. Religion bzw. Bekenntnis werden durch das religiöse Selbstverständnis der Religionsgemeinschaften konstituiert bzw. definiert. Im Grundsatz können daher muslimische Gemeinschaften selbst darüber entscheiden, ob Angehörige einer bestimmten islamischen Glaubensrichtung ihnen angehören können oder nicht. Die Beschränkung auf die Anerkennung von Koran und Sunna als gemeinsame Glaubensgrundlage reicht aus. Eine weitergehende vollständige konfessionelle Homogenität der Gemeinschaft ist für den Religionsunterricht nicht erforderlich. Auch dies hat das BVerwG in seiner Entscheidung vom 23. Februar 2005 ausdrücklich festgehalten.

Gehen die Landesregierungen also vom »Modell EKD«, also einem einheitlichen Religionsunterricht verschiedener Bekenntnisse einer Religion aus, oder ist Punkt acht der Absichtserklärung der hessischen Landesregierung Maßstab? Dort heißt es: »Eine vollständige konfessionelle Homogenität der Gemeinschaft ist für den Religionsunterricht nicht erforderlich. Umgekehrt sind auch mehrere Islamische Religionsunterrichte unterschiedlicher Bekenntnisse möglich«¹⁹. Da der konfessionelle Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 Satz 2 Grundgesetz nach den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft gestaltet ist, deren Definition dem Selbstbestimmungsrecht unterliegt, sind mithin auch mehrere Islamische Religionsunterrichte unterschiedlicher Bekenntnisse möglich und ggf. rechtlich geboten. Umgekehrt können sich auch Religionsgemeinschaften unterschiedlicher Glaubensrichtungen innerhalb einer Religion zur Formulie-

18 vgl. Volker Krech, »Islam und Integration – 12 Thesen«, in *Migration-Integration-Religion*, Friedrich Ebert Stiftung, Hg. (Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, 2009) (Policy Politische Akademie Nr. 30), 11.

19 Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa, Hg., *Auf dem Weg zu einem islamischen Religionsunterricht in Hessen – Zielsetzung der Landesregierung*. Online verfügbar unter: http://www.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HMDJ_15/HMDJ_Internet/med/5d1/5d1e8b33-e355-21f0-12f3-1e2389e48185,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true (geprüft am 04.05.2012).

zung gemeinsamer Grundsätze für einen einheitlichen Religionsunterricht zusammenfinden.

In der hessischen Koalitionsvereinbarung für die Legislaturperiode 2009 bis 2014 haben CDU und FDP festgelegt: »Wir werden erneut prüfen, ob mit einem legitimierten Ansprechpartner eine Vereinbarung zur Erteilung Islamischen Religionsunterrichts in deutscher Sprache getroffen werden kann. Sollte dies nicht der Fall sein, werden wir im Fach Ethik eine verpflichtende religionskundliche Unterweisung in islamischer Religion einführen«²⁰.

Die Prüfung nach den Maßgaben des Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz und Art. 57 Abs. 1 Hess. LV findet im Rahmen eines »Runden Tisches« mit Vertretern muslimischer Gruppierungen, des Landes Hessen und Experten statt. Nach mehreren Sitzungen einer Arbeitsgruppe wurde im Januar 2012 »das neue Kerncurriculum für Hessen – Primarstufe – Islamische Religion« als Entwurf vorgestellt und in ein Anhörungsverfahren gegeben. Bereits vorher hatten zwei islamische Organisationen, die sich als Religionsgemeinschaft im Sinne des Grundgesetzes verstehen – der DITIB-Landesverband Hessen e.V. und Ahmadiyya Muslim Jamaat e.V. – Anträge auf einen bekenntnisorientierten Islamunterricht in Hessen gestellt. Beide Antragsteller organisieren sich lediglich auf Landesebene. Dies ist aber weder Voraussetzung dafür, dass sie überhaupt Religionsgemeinschaft im Sinne des Grundgesetzes sein können, noch dass sie als Kooperationspartner für einen Religionsunterricht in Hessen in Frage kommen. Selbst mit einer nicht landesweit, sondern nur in Teilen des Landes organisierten Religionsgemeinschaft können die Länder die entsprechenden Abmachungen für Islamischen Religionsunterricht, der dann allerdings nur in Teilen des Landes stattfinden wird, treffen. Eine Pflicht, die territorialen Grenzen der Religionsgemeinschaften den Ländergrenzen anzupassen, existiert nicht. Weder die Grenzen der katholischen Diözesen noch die der evangelischen Landeskirchen decken sich mit denen der Länder. Auch die innere Struktur der Religionsgemeinschaften unterliegt ihrem Selbstbestimmungsrecht. Wenn also unterschiedliche, auf lokaler oder regionaler Ebene organisierte Verbände eines Bekenntnisses oder verwandter Bekenntnisse gemeinsame Grundlagen eines Religionsunterrichtes formulieren, ist aus diesem Grunde kein verfassungsrechtlich relevanter Grund ersichtlich, ihnen die Einrichtung eines Religionsunterrichtes zu verweigern. Es muss jedoch gewährleistet sein, dass praktikable, nachvollziehbare Vertretungsregelungen bestehen, die die dauerhafte und verbindliche, gegenüber den Behörden wirksame Festlegung der Grundsätze des Religionsunterrichts ermöglichen. Diese vorläufige Festlegung kann beispielsweise durch ein gemeinsames Gremium erfolgen, in das die örtlichen oder re-

20 vgl. Vertrauen. Freiheit. Fortschritt – Hessen startet ins nächste Jahrzehnt – Koalitionsvereinbarung Legislaturperiode 2009 – 2014 (Wiesbaden, 2009), 33.

gionalen Religionsgemeinschaften von ihnen legitimierte Persönlichkeiten entsenden. Das ist in Hessen der »Runde Tisch« und in NRW der »Beirat«.

Dennoch macht sich Kritik am Vorgehen der hessischen Landesregierung, insbesondere am zitierten Punkt acht der Absichtserklärung, aus dreifacher, sich z. T. widersprechender, Richtung, fest: Erstens verhandle die Landesregierung mit islamischen Organisationen, die aus unterschiedlichen Gründen als Religionsgemeinschaft und damit als Partner des Landes nicht infrage kämen. Dass die Definition der Grundsätze des Religionsunterrichts im Sinne des Art. 7 Abs. 3 Satz 2 Grundgesetz den Religionsgemeinschaften obliegt, ist Ausdruck des verfassungsrechtlichen Grundsatzes der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates. Danach darf nicht der Staat den Inhalt religiöser Bekenntnisse festlegen; vielmehr sind diese Grundsätze staatsunabhängig durch die Religionsgemeinschaften selbst zu bestimmen. Dabei kann jedoch auch ausländischen Staaten nicht das Recht eingeräumt werden, die Grundsätze der Religionsgemeinschaften im Sinne des Art. 7 Abs. 3 Satz 2 Grundgesetz zu definieren. Dies würde bedeuten, einem ausländischen Staat Hoheitsrechte einzuräumen, die der deutsche Staat nach der Regelung des Grundgesetzes selbst nicht hat. Ein Religionsunterricht, dessen Grundsätze nicht Ausdruck religiöser Selbstbestimmung, sondern wesentlich durch einen anderen Staat beeinflusst sind, entspricht nicht dem Grundgesetz. Eine Gemeinschaft, die durch einen anderen Staat so beeinflusst wird, dass ihre Grundsätze nicht Ausdruck ihrer religiösen Selbstbestimmung sind, kann daher nicht Kooperationspartner der Länder beim Religionsunterricht sein. DİTİB als Behörde der Republik Türkei muss mithin in Hessen wie in allen anderen Ländern als Religionsgemeinschaft ausscheiden, weil sonst einem ausländischen Staat proaktive Einflussnahme auf Bildungsentscheidungen in Deutschland eingeräumt würde. Und ungeachtet dessen, dass es muslimische Stimmen gibt, die die Ahmadiyya Muslim Jamaat e.V. als »unislamisch«, gar sektiererisch bezeichnen, werden und müssen Gutachter, die die hessische Landesregierung im Verfahren bestellt hat, klären, ob diese Organisation aus religionswissenschaftlicher und verfassungsrechtlicher Sicht die Merkmale einer Religionsgemeinschaft erfüllt.

Zweitens befürchten Kritiker, die hessische Landesregierung übernehme sich, wenn sie Islamischen Religionsunterricht für unterschiedliche Denominationen einrichten wolle. Und schließlich lasse die Landesregierung mit dieser Absichtserklärung erkennen, so die schärfste Kritik, dass sie in Wirklichkeit Islamischen Religionsunterricht verhindern wolle, denn auf Schülerseite müssen in Hessen zur Einrichtung von Religionsunterricht *pro Schule* acht Schülerinnen und Schüler derselben Religionsgemeinschaft vorhanden sein.²¹ Diese

21 vgl. Erlass des Schulministeriums Hessen vom 1. Juli 1999 I B 1.1 – 820/121 – 53 – Gült. Verz. Nr. 7205. Die erforderlichen Schülerzahlen für die Einrichtung von Religionsunterricht va-

Zahlen kämen durchweg, insbesondere an Grundschulen, nicht zustande, wenn Islamischer Religionsunterricht nach den Grundsätzen unterschiedlicher islamischer Religionsgemeinschaften eingeführt werden würde und die Schülerzahlen sich entsprechend darauf verteilen müssten. Die Entwicklung in Hessen ist, nicht zuletzt für die ca. 42.000 muslimischen Schülerinnen und Schüler, bis Mai 2012 ergebnisoffen.

In NRW lag dem Landtag seit dem 21. Juni 2011 für das Ziel »Einführung von IRU« für die mehr als 320.000 muslimischen Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen allgemeinbildenden Schulen ein Parteien übergreifender Gesetzentwurf als LT-DS 15/2209 vor.²² Wegen der besonderen Bedeutung des Religionsunterrichts für die Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern solle seine Einführung bei Bedarf nicht daran scheitern, dass die Qualifikation einer Organisation als Religionsgemeinschaft im Sinne von Artikel 14 und 19 Landesverfassung und Artikel 7 Absatz 3 GG noch nicht endgültig feststehe. In solchen Fällen sei es als Übergangslösung zu einem Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG denkbar, mit im Land verbreiteten Organisationen zu kooperieren, die Aufgaben wahrnehmen, welche für die religiöse Identität ihrer Mitglieder wesentlich seien. Die Organisation müsse eigenständig und unabhängig sein und die Gewähr dafür bieten, dem Land bei der Veranstaltung des Religionsunterrichts auf absehbare Zeit als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen. Zudem müsse sie die in Artikel 79 Absatz 3 Grundgesetz umschriebenen Verfassungsprinzipien, die dem staatlichen Schutz anvertrauten Grundrechte der Schülerinnen und Schüler sowie die Grundprinzipien des freiheitlichen Religions- und Staatskirchenrechts des Grundgesetzes achten. Vertreten mehrere Organisationen das gleiche oder ein verwandtes Bekenntnis, solle das zuständige Schulministerium eine Zusammenarbeit mit ihnen gemeinsam anstreben. Damit verbinden die Parlamentarier die Erwartung, dass diese Organisationen innerhalb einer absehbaren Frist alle Merkmale einer Religionsgemeinschaft unzweifelhaft erfüllen. Als Organisation wird in einem Beirat der KRM benannt, dem mit DİTİB der deutsche Ableger der türkischen Religionsbehörde DIYANET angehört, die als Behörde der Republik Türkei nun wirklich nicht den Kriterien des Schulrechtsänderungsgesetzes von »eigenständig und unabhängig« entspricht.

Die Lösungsversuche von Hessen und NRW werden deshalb ausführlich dargestellt, weil sie von den anderen Ländern als »Eisbrecher« angesehen werden. Gelingt es, in Hessen und Nordrhein-Westfalen IRU einzuführen, sind

rieren zwischen den Ländern. So werden etwa in NRW 12 Schülerinnen und Schüler benötigt.

22 vgl. Gesetz zur Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach (7. Schulrechtsänderungsgesetz), in *Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW.)* (Ausgabe 2011 Nr. 34 vom 30. 12. 2011), 725 – 732.

damit die im Kern verfassungsrechtlichen Bedenken in den anderen Ländern, die bislang die Einführung von Islamischem Religionsunterricht verhinderten, ausgeräumt.

Zudem bringen die Versuche in diesen beiden Ländern das Dilemma bei der Einführung von IRU auf den Punkt: Einerseits besteht ein Rechtsanspruch auf Islamischen Religionsunterricht, wenn die Voraussetzungen vorliegen, also in ausreichender Anzahl Schülerinnen und Schüler und eine Religionsgemeinschaft vorhanden sind. Andererseits ist das Identifizieren einer islamischen Religionsgemeinschaft zu einer Hängepartie geworden. Denn konstruktive Lösungsansätze der Länder waren bislang an den vier islamischen Dachverbänden, die sich seit dem Urteil des BVerwG 2005 keinen Millimeter auf die Landesregierungen zu bewegt haben, gescheitert. Für ihre starre Haltung wännen die Verbände die Mehrheit der Muslime in Deutschland hinter sich. Das ist jedoch nicht der Fall. So hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) den Bedarf an Islamischem Religionsunterricht eruiert. Dazu fragte es in einer Studie nach der Meinung der Muslime zum Thema Religionsunterricht als ordentliches Schulfach. Insgesamt befürworten 76 % der befragten Muslime ab 16 Jahren die Einführung von Islamischem Religionsunterricht in öffentlichen Schulen. Besonders hoch ist der Anteil der Befürworter unter den Sunniten (84 %), etwas niedriger unter den Schiiten (71 %), den Ahmadis (79 %) und den sonstigen islamischen Glaubensrichtungen (69 %). Aleviten befürworten danach nur zu 54 % die Einrichtung eines Islamischen Religionsunterrichts als Schulfach.²³ Gleichwohl vernachlässigen die Verbände zwei weitere Untersuchungsergebnisse: Die hohe Akzeptanz muslimischer Eltern für Islamkunde in NRW beruht wesentlich darauf, dass die Verbände daran nicht beteiligt sind. Und in der zitierten BAMF-Studie kennen, von DİTİB als türkischer Behörde in Deutschland abgesehen, nur ca. 19 % der Befragten die Verbände, und durch sie vertreten fühlen sich lediglich ca. 3,5 %.²⁴ Diese Ergebnisse der Studien können auch so verstanden werden, dass weder eine Mehrheit muslimischer Eltern noch die Gesellschaft insgesamt einen Islamischen Religionsunterricht möchte, der sich an konservativ-islamischen Glaubensgrundsätzen ausrichtet.

Die fehlende Religionsgemeinschaft versucht der Landtag von NRW durch den erwähnten Beirat zu ersetzen, der wiederum innerhalb einer absehbaren Frist durch eine Religionsgemeinschaft ersetzt werden soll. Dieses Engagement der Politik schwankt zwischen zurückgenommener Laizität und der Ausgestaltung wohlwollender, d. h. unterstützender Neutralität. Aber mit der Variante eines »Beirats« steht bereits jetzt Ärger über Detailfragen ins Haus: Der Beirat soll jeweils zur Hälfte aus Vertretern bestehen, die der KRM und das Ministe-

23 vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (a. a. O.), 187.

24 ebd., 174 ff.

rium benennen. Dazu fordert der Koordinierungsrat für die Benennung der Ministeriumsvertreter ein Vetorecht ein, d. h. er möchte Ministeriumsvertreter verhindern, von denen er befürchtet, dass sie ggf. in das Recht der Religionsgemeinschaft, Islamischen Religionsunterricht nach ihren Glaubensgrundsätzen durchzuführen, eingreifen könnten. Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) mahnte dazu im parlamentarischen Anhörungsverfahren kritisch an: Weil die Hälfte der Mitglieder dieses Beirats vom Ministerium bestimmt werde, stelle dies einen Eingriff in die bisherige Trennung der Zuständigkeiten von Staat und Religionsgemeinschaft beim Religionsunterricht dar. Erklärbar sei das höchstens mit dem Staatsschutz, also mit Bedenken hinsichtlich der Verfassungstreue der Organisationen.²⁵ Schließlich ist bislang die Frage ungeklärt, ob die Verbände die Rechtsordnung »achten« oder, wie von Regierungs- und Parlamentsseite gefordert, »akzeptieren« müssen.

Allerdings gibt es mit der Lösung, als vorläufigen Ansprechpartner der Landesregierung einen Beirat zu installieren, bereits Erfahrungen. Eine vergleichbare Lösung gibt es in Niedersachsen mit der *Schura*. Und die Westfälische Wilhelms-Universität Münster unterhält seit Jahren am Centrum für Religiöse Studien einen Beirat, dem bei Bedarf Entscheidungsbefugnisse einer Religionsgemeinschaft zugebilligt werden.²⁶ Ähnlich arbeiten die Beiräte an denjenigen deutschen Universitäten, an denen Imame aus- und weitergebildet werden. Insofern bildet das Konstrukt »Beirat« bei der Implementation von Islamischem Religionsunterricht in NRW keine Ausnahme. Gleichwohl sind Schulen und Hochschulen insofern nicht miteinander zu vergleichen, als der universelle Anspruch des Staates an Religionsgemeinschaften auf Verfassungstreue in Bezug auf Schulen insbesondere das Verbot enthält, Schulkinder den Verfassungsprinzipien zu entfremden. Deshalb war es unverzichtbar, dass der Landtag von NRW, als er am 21. Dezember 2011 das »Gesetz zur Einführung von Islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach (7. Schulrechtsänderungsgesetz)« Parteien übergreifend beschloss, zugleich eine Begrenzung der Laufzeit dieses Gesetzes vorgesehen hat. Die Zeit bis zur Verfristung Ende Juli 2019 soll u. a. dafür genutzt werden, den Beirat durch eine Religionsgemeinschaft zu ersetzen, es sei denn, Verwaltungsgerichte werden vorher angerufen,

25 vgl. die Stellungnahmen unter http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/I.1/aktuelle_drucksachen/aktuelle_Dokumente.jsp?m=1&wp=15&docTyp=ST&datum-sart=he&von=&bis=&dokNum=islamischem&searchDru=suchen (geprüft am 04.05.2012).

26 vgl. den »Fall Kalisch«. Sven Muhammad Kalisch war Professor für »Religion des Islam« am »Centrum für Religiöse Studien« (CRS) an der Westfälische Wilhelms-Universität Münster und hat in einem Aufsatz die Historizität Mohammeds bezweifelt. Daraufhin sprachen ihm die Verbändevertreter im CRS die Lehrbefugnis für sein Fach ab, was letztendlich dazu führte, dass die Universitätsleitung ihm im Juli 2010 ein neues Aufgabengebiet zuwies.

um die Frage grundsätzlich zu klären, ob ein Beirat überhaupt an die Stelle einer Religionsgemeinschaft im Sinne von Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz treten kann. Deren Anrufung erscheint nach dem Anhörungsverfahren im Landtag wahrscheinlich. So erklärten beispielsweise das Katholische Büro der Bischöfe sowie etliche Juristen einvernehmlich und unwidersprochen: Wer (noch) keine Religionsgemeinschaft sei, könne auch (noch) keinen im Grundgesetz verbürgten Religionsunterricht verantworten und keine Lehrer dafür bevollmächtigen.

Die Erwartung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE, 2 BvR 1693/04 in FamRZ 2006, 1094 ff.) an die Verbände, ein klares Bekenntnis zum Grundgesetz und den Verfassungen der Länder abzugeben sowie die in Deutschland geltenden Grundrechte und Grundwerte, insbesondere Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, die Wahrung der Menschenwürde, Selbstbestimmung und die Gleichberechtigung von Frau und Mann, zu *akzeptieren*, bezieht sich damit auch auf den Beirat. Sie korrespondiert zudem mit der Erwartung, dass sich auch für Muslime aus Schulgesetzen und zentralen integrations- und bildungspolitischen Dokumenten grundlegende unmittelbare Rechte (und Pflichten) ableiten lassen. Das gilt insbesondere für die Lehrpläne, nach denen Islamischer Religionsunterricht erteilt werden soll.

Um für den Religionsunterricht Lehrpläne zu entwickeln, die sowohl den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften als auch den allgemeinen Erziehungszielen und pädagogischen Standards entsprechen, sind in den Ländern unterschiedliche Verfahren entwickelt worden. Nach den Landesverfassungen bzw. Schulgesetzen ist die Entwicklung von Richtlinien und Lehrplänen Aufgabe der Länder.²⁷ Gleichwohl werden alle Lehrpläne nach Art. 7 Abs. 3 GG in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften entwickelt. Dieses wird i. d. R. dadurch gesichert, dass die drei bis vier Mitglieder beziehungsweise Lehrkräfte der Lehrplankommission im Einvernehmen mit den Religionsgemeinschaften von den Landesregierungen berufen werden. Diese Verfahren können auch als Vorbild für die Entwicklung der Lehrpläne eines Islamischen Religionsunterrichts dienen. Ungeachtet der Frage, ob ein Dachverband selbst Religionsgemeinschaft im Sinne des Art. 7 Abs. 3 Satz 2 Grundgesetz ist, können dabei auch fachkundige Vertreter der Dachverbandsorganisationen einbezogen werden.

Eigentliche Aufgabe der Lehrplankommissionen ist es, Lehrplan-Entwürfe zu erstellen, die gleichermaßen die staatlichen Bildungs- und Erziehungsziele wie die Glaubensgrundsätze berücksichtigen. Leitsätze der zitierten Entscheidung

27 Ausnahmen bilden Baden-Württemberg (§ 98 Schulgesetz) und das Saarland (Art. 29 Saarländische Verfassung), wo die Religions-Lehrpläne zwar von den Religionsgemeinschaften entwickelt werden, gleichwohl der Prüfung und Zustimmung des Landes unterliegen.

des Bundesverfassungsgerichts von 2006 können Hilfe sein, die Positionen miteinander zu vereinbaren (BVerfGE vom 29. April 2003 – I BvR 436/03):

Die Allgemeinheit hat ein berechtigtes Interesse daran, der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten ›Parallelgesellschaften‹ entgegenzuwirken und Minderheiten zu integrieren. Integration setzt dabei nicht nur voraus, dass die Mehrheit der Bevölkerung religiöse oder weltanschauliche Minderheiten nicht ausgrenzt; sie verlangt auch, dass diese sich selbst nicht abgrenzen und sich einem Dialog mit Andersdenkenden und -gläubigen nicht verschließen. Für eine offene pluralistische Gesellschaft bedeutet der Dialog mit solchen Minderheiten eine Bereicherung. Dies im Sinne gelebter Toleranz einzuüben und zu praktizieren, ist eine wichtige Aufgabe der öffentlichen Schule. Das Vorhandensein eines breiten Spektrums von Überzeugungen in einer Klassengemeinschaft kann die Fähigkeit aller Schüler zu Toleranz und Dialog als einer Grundvoraussetzung demokratischer Willensbildungsprozesse nachhaltig fördern.

Die Frage religiös motivierter Abgrenzung stellt sich bislang in der staatlich verantworteten Islamkunde oder der Islamischen Unterweisung nur insoweit, als dieser Unterricht nicht »bekenntnisorientierter Religionsunterricht« ist, der zum Glauben an Allah erzieht und eine muslimische Identität auf der Basis von Koran und Sunna aufbaut. Gleichwohl geht es auch in diesem Unterricht um grundlegende gesellschaftliche Aufgaben, insbesondere den in Deutschland geborenen Muslimen die islamische Tradition in ihrer Geschichte, Ethik und Religion zu vermitteln, dem einzelnen zu helfen, in einem säkularisierten, von christlicher Kultur geprägten Land als Muslim zu leben sowie einen Beitrag zu leisten zu einem guten Zusammenleben zwischen Muslimen und Christen, zwischen Migranten und Einheimischen in Gleichberechtigung, Frieden und gegenseitiger Zuwendung, Achtung und Toleranz.²⁸ Diese Aufgaben werden auch Kernaufgaben von Islamischem Religionsunterricht sein, weshalb davon auszugehen ist, dass sich Lehrplaninhalte für staatlichen islamkundlichen Unterricht in großen, aber eben nicht in allen Teilen in Lehrplänen für Islamischen Religionsunterricht wieder finden werden. Allerdings müssen Lehrpläne für bekenntnisorientierten Islamischen Religionsunterricht zwingend diejenigen Aussagen in Koran und Sunna im Sinne der Werteordnung des Grundgesetzes lösen, die gesellschaftlich kontrovers sind. Dazu zählen etwa die Gleichstellung von Mann und Frau, das Verbot von Züchtigung und körperlicher Bestrafung, das Recht auf negative Religionsfreiheit, kurz: die Grundlagen der *shari'a*.

Diese Forderungen verweisen auf die Qualifikation von Lehrkräften für Islamischen Religionsunterricht. Religionsunterricht kann nur von Personen der

28 vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, Hg., *Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens – 24 Unterrichtseinheiten für die Jahrgangsstufen 7 – 10* (Soest, 1986), 7.

Religionsgemeinschaft erteilt werden, die für diese Aufgabe ausgebildet worden sind, IRU mithin ausschließlich von Muslimen. Diese Personen müssen nicht zwangsläufig Landesbedienstete sein. Es gibt verschiedene Optionen, Lehrkräfte für Religionsunterricht zu gewinnen. Ein Blick auf den Religionsunterricht anderer Religionsgemeinschaften gibt hier Aufschluss:

Bei geringer Nachfrage für Religionsunterricht, etwa weil es an den Schulen wenige Schülerinnen und Schüler einer Glaubensrichtung gibt (das trifft etwa auf Aleviten zu), erwerben sogenannte grundständige Lehrkräfte, also Landesbedienstete, die gewillt sind, das Fach zu unterrichten, die notwendigen Qualifikationen in einem Zertifikatskurs. Dass die Personalauswahl im Einvernehmen zwischen dem Land und der Religionsgemeinschaft erfolgt, ergibt sich aus der *res mixta*.

Eine Alternative hierzu bilden die sogenannten Gestellungsverträge. Hier bildet die Religionsgemeinschaft geeignete Personen, die nicht als Lehrkräfte, sondern etwa als Geistliche arbeiten, für die Aufgaben in den Schulen aus (das trifft etwa auf Juden und Christlich-Orthodoxe zu). Die Religionsgemeinschaft, die ja den Unterricht in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen – ungeachtet des staatlichen Aufsichtsrechts – verantwortet, benennt dem Land geeignete Personen. Diese Personen werden nicht in den Landesdienst übernommen, das Land refinanziert der Religionsgemeinschaft allerdings die Personalkosten.

Für mitgliederstarke Religionsgemeinschaften mit der Wahrscheinlichkeit dauerhaften Bestands (etwa Katholiken, Protestanten und Muslime) schreiben die Länder Ausbildungsgänge an deutschen Universitäten im Rahmen der Lehrerausbildung vor. Im Anschluss an erfolgreiche Abschlüsse in beiden Staatsexamen – und entsprechendem Bedarf – werden diese Personen als grundständige Lehrkräfte in den Landesdienst eingestellt. Diejenigen Länder, bei denen sich ein relativ großer Bedarf an Lehrkräften für Islamischen Religionsunterricht zeigen wird, werden die Option »Ausbildung zu grundständigen Lehrkräften« (also Lehrkräfte mit zwei Fächern) wählen. Voraussetzung hierfür ist allerdings die Einrichtung entsprechender Lehrstühle bzw. der Ausbau vorhandener. Der Bedarf, der z. B. für flächendeckenden Islamischen Religionsunterricht in NRW ca. 1.250 Lehrkräfte beträgt, bedeutet nun nicht, dass in dieser Größenordnung auch neue Lehrkräfte eingestellt werden müssen. Der Unterrichtsbedarf für Islamischen Religionsunterricht ist bereits in Teilen in den Bedarfen der Schulen für Religionsunterrichte enthalten. Zudem ist es ökonomisch zwingend, die bisher in der Islamkunde eingesetzten Islamwissenschaftler und -wissenschaftlerinnen pädagogisch fortzubilden und für Islamischen Religionsunterricht wie als grundständige Lehrkräfte zu qualifizieren.

Die Mitwirkung der Religionsgemeinschaften beim Religionsunterricht erschöpft sich nicht in der Festlegung der inhaltlichen Grundsätze des Religionsunterrichts. Vielmehr haben sie auch das Recht zu entscheiden, ob eine

Lehrkraft Religionsunterricht ihrer Konfession erteilen darf. Diese Entscheidung wird bei den christlichen Kirchen in Form der erforderlichen kirchlichen »vocatio« bzw. »missio canonica« getroffen. Auch bei einem Islamischen Religionsunterricht müsste sichergestellt werden, dass aufgrund klarer Vertretungsregelungen die für die Erteilung der »iğāza« genannten Lehrerlaubnis zuständigen Organe benannt werden. Das gleiche gilt für die universitäre Lehrerlaubnis »nihil obstat«. Beide Lehrerlaubnisse wird in NRW für die Übergangszeit bis Ende Juli 2019 der Beirat erteilen.

Deutlich wird hieran, dass an die Religionsgemeinschaften (bzw. deren befristete Vertretungen), nach deren Glaubensgrundsätzen Islamischer Religionsunterricht erteilt wird, hohe gesellschaftliche Anforderungen gestellt werden. Sie entscheiden verantwortlich mit, ob Integration gelingt, ob die Grundwerte unserer Verfassung universell gelten, wie islamisches Leben mit einer weitgehend säkularisierten Umgebung und »Islam« mit »Demokratie« zu vereinbaren sind, mit welchen Beiträgen sie sich in Wissenschaft, Forschung und Gesellschaftspolitik einbringen und wie die Religion zur gesellschaftlichen Befriedung beitragen kann.

Mit den verschiedenen Optionen sind zwangsläufig unterschiedliche Zeitabläufe verbunden: Die Ausbildung zu grundständigen Lehrkräften bedarf eines langen Atems, sie dauert ca. sechs bis sieben Jahre. Wenn es sich dabei um »neuen« Unterricht für Schulen handelt (wie IRU), beginnt dieser Unterricht in Klasse 1 und steigt Jahr für Jahr einen Jahrgang höher. Bis er in Jahrgang 10 angeboten wird, vergehen mithin weitere neun Jahre.

Die Entscheidung für die Einführung von Islamischem Religionsunterricht hat mithin langfristige Folgen, bei denen auch – über erste Versuche in Grundschulen hinaus – entschieden werden muss, welche Qualität Texte im Unterricht einnehmen. In der Schule muss unverzichtbar die historisch-kritische Betrachtung von Texten jedweder Art, mithin auch der von Koran und Sunna, Grundlage sein, bei der exklusive Wahrheitsansprüche inakzeptabel sind.²⁹ Dieses Selbstverständnis geht nicht mit einem Verzicht auf islamische Tradition einher, denn in der Tradition des Islam gibt es hinreichend Belege, Texte für alle Zeiten nicht einfach wörtlich zu übernehmen, sondern in ihren

29 Das Verständnis von »historisch-kritischer Betrachtung von Texten« beinhaltet im Sinne Oemings das »hermeneutische Viereck«, dem außer der historisch-kritischen die sozialgeschichtliche Exegese und zudem die historische Psychologie sowie die »New Archaeology« angehören, also Methoden, die Texte über Personen, Sachverhalte und Ereignisse in ihrer Zeit sehen und diese in ihren historisch-soziologischen Kontexten reflektieren. Dabei nehmen die Vor- und Entstehungsgeschichte der Texte, ihre regionale Verortung etc. ebenso wichtige Positionen ein wie archäologische Erkenntnisse und psychologische Profile. Vgl. hierzu Manfred Oeming, *Biblische Hermeneutik* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2010).

jeweiligen Kontexten zu bestimmen. Gerade das Ernstnehmen der Interessen und Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern eröffnet Chancen, unterschiedliche »Bindungskräfte des Islam für Jugendliche, die Diskrepanzen zwischen Anspruch religiöser Regeln und der Praxis des Alltagslebens etc.« zu thematisieren und heraus zu arbeiten, was Islam für Jugendliche bedeutet.³⁰ Auch die *shari'a*, das islamische kanonische Recht, sei eine Konstruktion der Nachwelt Mohammeds und in ihrem Gesamtumfang heute nicht mehr akzeptabel, so der renommierte bosnische Kultur- und Religionswissenschaftler Balic.³¹ »Der dynamische Charakter (von Koran und Sunna, Anmerkung des Verfassers) bleibt nur erhalten, wenn eine fortwährende Interpretation für eine textlich zwar abgeschlossene, jedoch in ihrer Anwendung fortlaufende Offenbarung möglich ist. Allein die Bemühungen darum stellen in der Praxis weit mehr als einen *iğtihad* dar«³². Es ist nicht nur möglich, sondern unverzichtbar, »ein und denselben Vers geschlechtergerecht oder Frauen marginalisierend zu übertragen«³³ – oder aber unter anderen Kriterien zu interpretieren.

Die Forderung nach zeitbedingter Auslegung korrespondiert mit dem Pluralismusbegriff. Religionsunterricht, auch Islamischer Religionsunterricht, ist ohne Thematisierung religiöser Reformen in Deutschland nicht denkbar. Deutschland hat eine zivilisatorische Identität und das Recht, diese zu bewahren. Im Fall von Islamischem Religionsunterricht ist das nicht gegen die Muslime gerichtet, weil die Werte- und Rechtsideen inklusiv sind; sie berücksichtigen die Identität der zugewanderten Muslime, die mehrheitlich ihren Glauben in Übereinstimmung mit der Gesellschaft und der Werteordnung praktizieren. Die Erwartung einer Anpassung ohne Selbstaufgabe zielt vielmehr auf diejenigen islamischen Verbändevertreter, die religiös-konservativ, in Teilen gar islamistisch orientiert sind, den türkischen Staatsislam auch in Deutschland implementieren wollen und die sich in diesen Positionen vernehmbar in den Medien

30 Wolfram Weisse, *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – ein Beitrag zur Integration? – Religionspädagogischer Kommentar mit Bezug zu Alternativen in Deutschland und Europa* (Berlin: Zentrum Moderner Orient, 2008), 2. Online verfügbar unter: www.zmo.de/muslime_in_europa/pressekit/.../Vortrag%20Weisse.pdf (geprüft am 04.05.2012).

31 vgl. Smail Balic, *Islam für Europa – Neue Perspektiven einer alten Religion* (Köln: Böhlau, 2001).

32 Rabea Müller, »Hermeneutik in der Praxis oder vom *iğtihad* zum *ğihad*?« in *Der Koran neu gelesen – feministische Interpretationen*, Asma Barlas, Nahine Bozkurt und Rabeya Müller, Hg. (Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2008) (Dokumentation – Politische Akademie – Interkultureller Dialog: Islam und Gesellschaft Nr. 6), 16. Müller verweist an dieser Stelle zudem auf »klassische Herangehensweisen an den Text«, die im Allgemeinen »über die wesentliche linguistische Bedeutung (*al-haqiqa al-luğawiyya*), die traditionelle Bedeutung (*al-haqiqa al-urfiyya*) und die Bedeutung gemäß der Scharia (*al-haqiqa al-šariyya*) (erfolgt). Es ist möglich, den Texten durch die Standardisierung nach der Zeichensetzung (*nuṭq*), der Setzung der diakritischen Zeichen (*šakl*) und der Lesung (*qira'a*) nachzugehen.«

33 ebd.

als Sprecher für »den Islam« in Deutschland präsentieren³⁴, auch zum Leidwesen von vielen Gläubigen. Deren Islamverständnis und die Rechts- und Werteordnung in Deutschland zusammen sind dagegen für ein gesellschaftliches Miteinander unverzichtbar.

Der gemeinsame Boden der Rechts- und Werteordnung, der beruflichen Qualifikationen auf Seiten der Lehrkräfte sowie der fachlichen, überfachlichen und methodischen Qualifikationen auf Schülerseite bestimmt die pädagogischen Anforderungen an Unterricht und die darin verwendeten Schulbücher, die widerspruchsfrei zum Bildungs- und Erziehungsauftrag aller Schulformen aller Bundesländer sein müssen. Das bedingt es, auch Schulbücher näher zu untersuchen, zumal nach Entscheidungen oberster Gerichte auch »die geordnete Teilnahme von Schülern einer anderen Konfession am Religionsunterricht, so lange der Unterricht dadurch nicht seine besondere Prägung als konfessionell gebundene Veranstaltung verliert«, verfassungsrechtlich unbedenklich ist. Die Entscheidung darüber stehe allerdings ausschließlich den Religionsgemeinschaften zu.³⁵

Bei der Analyse von Schulbüchern ist es erforderlich, zunächst das Zulassungsverfahren für die Verwendung von Lehr- und Lernmitteln im Unterricht näher zu untersuchen. Das Zulassungsverfahren ist Ländersache, mithin in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. Die Bundesländer leiten ihr Recht auf Überprüfung der Schulbücher aus Art. 7 Satz 1 Grundgesetz ab, wonach das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht. Die Aufsicht über das Schulwesen beinhaltet, dass die Bundesländer Erziehungs- und Unterrichtsziele festlegen können. Die Überprüfung soll sicherstellen, dass diese Unterrichtsinhalte in den Schulbüchern eingehalten werden.

Wegen der Gesetzgebungskompetenz der Länder in Schulangelegenheiten gibt es keine bundeseinheitlichen Zulassungsverfahren für Lehr- und Lernmittel, wohl aber einen gemeinsamen Kern: Die Länder orientieren sich an

34 vgl. exemplarisch die Kritik von Necla Kelek am »Verbandesislam«, den sie eine »Versammlung muslimischer Stammesführer« nennt, die lediglich zehn Prozent der Muslime in Deutschland repräsentiere (Die Tageszeitung vom 23. April 2007).

35 Vgl. Entscheidung des BVerfGE 74, 254, ähnlich auch BVerwG 7 vom 02. September 1983 – C 169.81, das dazu ausführt: »Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG bestimmt, dass unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird. Zu diesen Grundsätzen gehört auch die Zulassung bekenntnisfreier Schüler zum Religionsunterricht. Deren Teilnahme ist geeignet, die innere Gestaltung des Religionsunterrichts zu beeinflussen. Deshalb haben die Religionsgemeinschaften zu entscheiden, ob und in welchem Umfang bekenntnisfremden Schülern die Teilnahme am Religionsunterricht gestattet wird. Bei ihrer Entscheidung können die Religionsgemeinschaften dem Gesichtspunkt der konfessionellen Homogenität der Schüler im Religionsunterricht Rechnung tragen. Andererseits können die Religionsgemeinschaften vom Staat nicht gehindert werden, bekenntnisfremde oder bekenntnislose Schüler zum Religionsunterricht zuzulassen ...«

Rechtsvorschriften, in denen Grundsätze zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen festgelegt sind, berufen sich also im Wesentlichen auf das Grundgesetz, die Landesverfassung, das Schulgesetz und die Lehrpläne. Im Einzelnen sorgen alle Länder für die Sicherstellung einer fachlich, didaktisch und sprachlich altersgemäßen Aufbereitung, die Förderung eines nicht geschlechts-, religions- und rassendiskriminierenden Verständnisses und die Einhaltung der Wirtschaftlichkeit. Die Eröffnung individueller Lernwege (§ 30 (3) Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen) sowie die Angemessenheit der graphischen Gestaltung (§ 35a (2) des baden-württembergischen Schulgesetzes) sind zwar Landesspezifika, von denen aber angenommen werden kann, dass auch die anderen Länder mit einer Realisierung in Schulbüchern grundsätzlich einverstanden wären. Diese müssen zudem durchweg für einen mehrjährigen Gebrauch geeignet sein, dürfen keinen Raum für Eintragungen oder Werbung enthalten und sollten in der Regel gebunden sein.

Neben landesspezifischen Regelungen gibt es in Bezug auf die Genehmigung von Schulbüchern eine Abstimmung in Form einer gemeinsamen Richtlinie der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Sie hat 1972 zentrale Kriterien für die Verfassungsmäßigkeit eines Schulbuchs und die Lehrplankonformität festgelegt.³⁶ Weiterhin ist es in allen Ländern unstrittig, dass die Bücher dem Stand der Fachwissenschaften entsprechen und die Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen durch Fach- und Methodenvielfalt unterstützen müssen. Sie müssen zudem altersangemessen aufbereitet sein, offene Unterrichtsverfahren fördern und die Schülerinnen und Schüler die Schulzeit hindurch versorgen.³⁷

Hinter die Ansprüche von Grundgesetz und Landesverfassung gehen auch Bremen, das keine Zulassungsvoraussetzungen ins Schulgesetz aufgenommen hat, sowie Hamburg, das lediglich das formale Zulassungsverfahren in § 9 (2) seines Schulgesetzes beschreibt, nicht zurück. Das Saarland bildet insofern eine Ausnahme unter den Bundesländern, als hier Lernmittel als zugelassen gelten, die in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen oder Rheinland-Pfalz schon zugelassen sind. Bayern und weitere Länder heben als Selbstverständlichkeit hervor, dass das Buch zudem für die betreffende Schulform und Jahrgangsstufe angemessen sein muss.

In den einzelnen Bundesländern ist es unterschiedlich, welche Lernmittel prüfungspflichtig sind. Grundsätzlich stehen zunächst alle Lernmittel unter Prüfungspflicht. Von dieser Pflicht können Ausnahmen gemacht werden. In den

36 vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Hg., *Richtlinien für die Genehmigung von Schulbüchern* (1972) (KMK-Beschluss 490).

37 vgl. beispielhaft: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, *Zulassung von Lernmitteln* (2004), 9 (Runderlass vom 03. Dezember 2003, ABl. NRW).

meisten Ländern sind Textausgaben, Formelsammlungen und Atlanten nicht zulassungspflichtig. Sie unterliegen einer Globalgenehmigung. Hier entscheidet dann erst die Lehrer- oder Schulkonferenz bei der Einführung des Buches über die Eignung. In einigen Bundesländern müssen Bücher für bestimmte Schulformen, zum Beispiel für Förder- oder Sonderschulen, nicht zugelassen werden. In Bremen, Brandenburg und Sachsen-Anhalt unterliegen Bücher für die gymnasiale Oberstufe und berufliche Schulen keiner Zulassungspflicht. Oft werden inzwischen auch vereinfachte Verfahren für bestimmte Bücher, Fächer oder Schulformen angewandt. In Sachsen-Anhalt genügen vereinfachte Verfahren, Einzelprüfungen werden nur stichprobenartig und bei Verdacht auf pädagogische Mängel durchgeführt. In Hamburg ist das Zulassungsverfahren offiziell abgeschafft. Hier entscheidet die Lehrerkonferenz mit Rücksicht auf die vorhandenen Haushaltsmittel über die Anschaffung eines Buches.³⁸

Schulrechtliche Bestimmungen zu Zulassungsverfahren sind in den Bundesländern in unterschiedlichem Umfang vorhanden. Nicht in allen Bundesländern werden Vorgaben für das Zulassungsverfahren in Schulgesetzen gemacht. In Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein werden Grundsätze für die Genehmigung von Schulbüchern gesetzlich festgelegt. Die nähere Ausgestaltung des Verfahrens folgt durch Rechtsverordnungen oder Verwaltungsvorschriften. In den übrigen Bundesländern werden die Schulbuchzulassungsverfahren nicht gesetzlich, sondern nur durch Rechtsverordnungen oder Verwaltungsvorschriften geregelt.

In jedem Fall ist zu unterscheiden zwischen der Zulassung und der Einführung eines Schulbuches in der Schule. Nur zugelassene Bücher dürfen in der Schule eingeführt werden. Sie werden durchweg im Amtsblatt, einem Schulbuchkatalog oder einem Verzeichnis, das die Bildungsministerien veröffentlichen, aufgeführt.

Die Länder unterscheiden folgende Zulassungswege: 1. Pauschale Zulassung. Diese gilt i. d. R. für Atlanten, Lexika, Formelsammlungen, Bibeln u. ä.; 2. Vereinfachtes Zulassungsverfahren. Hier erklären die Verlage, dass das von ihnen vorgelegte Buch die geforderten Kriterien erfüllt. 3. Zulassung im Gutachterverfahren. Hier prüft ein Gutachter im Auftrag des jeweiligen Ministeriums das einzuführende Schulbuch. Das Ministerium kann auf dieser Grundlage die Zulassung unbefristet erteilen, befristen oder versagen.

38 vgl. Sabine Leppek, *Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen – Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundlagen* (Marburg: Tectum-Verlag, 2002) (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag – Reihe Rechtswissenschaften 13), 20 ff.

In den meisten Bundesländern findet eine Prüfung durch mehrere Einzelgutachter statt, die in der Regel Lehrer sind. In manchen Ländern sind Gutachterausschüsse vorgesehen. Die Gutachter müssen unbefangen sein, dürfen keine Verbindung zu dem Verlag haben oder an einem anderen Schulbuch arbeiten. Da in den meisten Fällen die Namen der Gutachter nicht genannt werden, kann von den Verlagen kaum kontrolliert werden, ob die Prüfer befangen sind oder nicht. Das Kultusministerium behält sich hier die Auswahl der Gutachter und die Prüfung von deren Qualifikation vor. Der Verlag kann in der Regel nicht dagegen einschreiten.³⁹

Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen betonen, dass das in Art. 7 Abs. 3 GG bestimmte Zusammenwirken beim Religionsunterricht von Staat und Religionsgemeinschaft es erforderlich macht, dass Schulbücher für das Fach Religion im Einvernehmen mit der jeweiligen Religionsgemeinschaft zugelassen werden. Das Einvernehmen mit den christlichen Kirchen wird am Beispiel Nordrhein-Westfalens verdeutlicht: Hier erfolgt die Zulassung von Schulbüchern für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht dadurch, dass der Schulbuchentwurf vom Verlag zunächst beim Evangelischen bzw. Katholischen Büro NRW in Düsseldorf eingereicht wird. Die Voten aus den einzelnen Landeskirchen bzw. (Erz-) Diözesen, den kirchlichen Lehrmittelkommissionen sowie zusätzlich bei der Evangelischen Kirche die Gutachten des Frauenreferats dienen den Büros dazu, den Verlagen ggf. Monita bzw. Empfehlungen mitzuteilen, die vor dem staatlichen Zulassungsverfahren noch berücksichtigt werden müssen. Letztendlich entscheiden dann die Schulen in ihren Gremien über die Einführung des zugelassenen und im Verzeichnis aufgeführten Schulbuchs an ihrer Schule.

Da es auf islamischer Seite jedoch keine Religionsgemeinschaft gibt (Stand: Mai 2012), hat sich bislang ein förmliches Beteiligungsverfahren erübrigt. Allerdings sind die im KRM organisierten islamischen Dachverbände seit Beginn über die Arbeit an Schulbüchern informiert; im September 2008 erschienen die ersten Schulbücher für religionskundlichen Islamunterricht in Deutschland. Bis zum Einsatz dieser Schulbücher arbeiteten die Schulen in Nordrhein-Westfalen, die das Fach Islamkunde anbieten, sowie einige Schulen in anderen Bundesländern entweder mit Materialien, die die Lehrkräfte selbst erstellt hatten oder mit den Broschüren des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen.⁴⁰ Diese Broschüren für das damals in Nordrhein-Westfalen

39 Verena Brandenburg, *Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren* (Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, 2006) (Studien der Erlanger Buchwissenschaft XVIII), 88.

40 vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, Hg., *Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens -24 Unterrichtseinheiten für die Grundschule und Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens – 24 Unterrichtseinheiten für die Jahrgangsstufen 7–10* (Soest, 1996).

noch »Religiöse Unterweisung« genannte staatliche Unterrichtsangebot erstellten Praktiker sowie namhafte Wissenschaftler des In- und Auslandes.

Die ab 2008 auf den Markt gekommenen Schulbücher wurden bereits den Zulassungsverfahren in den Ländern unterzogen und – mit oder ohne Auflagen – für die islamkundlichen Unterrichtsangebote zugelassen. Da sie auch in Religionsunterrichten anderer Religionsgemeinschaften und im Ethikunterricht zur Darstellung des Islam vereinzelt eingesetzt werden, wird eine Perspektive betont, die über die Untersuchung von Schulbüchern hinaus geht und die gesellschaftliche Entwicklung in den Blick nimmt: Das Nebeneinander verschiedener bekenntnisgebundener Religionsunterrichte, religionskundlicher sowie philosophisch-ethischer Angebote fördert nur dann wirkungsvoll die wechselseitige Achtung und Anerkennung zwischen religiösen und weltanschaulichen Positionen, wenn die Lehrkräfte auch in inhaltlicher Abstimmung und gemeinsamer Verantwortung miteinander kooperieren.

Dieses setzt zunächst eine gleichermaßen qualifizierte Ausbildung aller Lehrkräfte voraus. Darüber hinaus muss die konfessionsspezifische Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler durch kooperative und dialogische Lernsituationen angemessen ergänzt und erweitert werden. Die Öffentlichkeit hat einen Anspruch darauf, dass junge Menschen sich im Unterricht qualifizieren, um ihre freiheitlichen Grundrechte wie Mündigkeit und Selbstbestimmung in religiösen Fragen begründet und verantwortlich auszuüben. Daraus lässt sich die gesellschaftliche Pflicht ableiten, allen jungen Menschen im Rahmen ihrer schulischen Bildung die Möglichkeit zu geben, sich in dialogische und diskursive Prozesse einer offenen und pluralen Gesellschaft verantwortlich und kompetent einzubringen. Nur so können sie eigenständig an der Gestaltung des Gemeinwohls mitwirken. Konzepte des Interreligiösen und Ökumenischen Lernens in Deutschland, der *diversity education* in den USA und der *citizenship education* z. B. in England und den Niederlanden können Erfahrungen vermitteln und Perspektiven eröffnen, um die vielfältige Religionskultur in unserem Land durch eine zunehmend dialogische religiöse Bildung in ihrem ganzen Reichtum zu erschließen und das bisherige Nebeneinander konfessioneller Systeme in ein produktives Miteinander zu überführen. Dabei geht es auch um den Diskurs, dass monotheistischen Religionen eine Tendenz zur Intoleranz, zur Negation, der »antagonistischen Energie« von wahr und falsch, innewohnt⁴¹, und es geht darum, gläubigen Kindern und Jugendlichen dennoch Wege zur Toleranz aufzuzeigen.

Ob Schulen notwendigerweise über IRU mit Imamen kooperieren müssen, kommt darauf an, ob der Imam zu der von Ceylan klassifizierten kleinen Gruppe

41 vgl. Jan Assmann, *Die mosaïsche Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus* (München: Carl Hanser Verlag, 2003), 167 ff.

der »intellektuell-offensiven« Imame gehört, die eine kritische Auseinandersetzung mit dem Islam und eine Neuinterpretation des Korans befürworten.⁴² Imame sind in der Regel Vorbeter und Leiter des Gemeinschaftsgebetes, und zudem erfüllen sie als religiöse Repräsentanten der islamischen Gemeinde gottesdienstliche Aufgaben und übernehmen die Gemeindebetreuung, die religiöse und wissenschaftliche Vertretung des Islam nach außen sowie die religiöse Bildung und Erziehung der Gemeindemitglieder.⁴³ Darin unterscheiden sie sich in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben nicht von Geistlichen der Kirchen. Da die Ausbildung von Imamen an deutschen Universitäten begonnen hat, ist von den Studieninhalten, die von der Universität Osnabrück bekannt sind, zu erwarten, dass eine Zusammenarbeit mit den Schulen für diese, die Gemeinde und das gesamte Wohnumfeld befruchtend sein und zu gelingender Integration sowie zu einem Miteinander über die Religionen hinaus beitragen kann.⁴⁴ Langfristig gesehen sollten die Imamausbildung und die Einrichtung von IRU verbunden werden, da es viele Schnittstellen gibt. Die Forderung nach einer authentischen islamischen Religionspädagogik für Moscheen und Schulen erscheint daher schlüssig. Dennoch sind die beiden Formen der Unterweisung voneinander zu trennen, denn IRU ist »im günstigen Fall komplementär, jedoch grundlegend anders als in Moscheen und Elternhäusern (zu) definieren«⁴⁵.

Ob damit Koranschulen überflüssig werden, ist eine Frage, die mit der Einführung von IRU zwar in keinem Zusammenhang steht, aber immer wieder mit ihr in Verbindung gebracht wird. Es ist aber zu vermuten, dass mittelfristig universitär ausgebildete Imame, die als Lehrer an Koranschulen unterrichten, den in der deutschen Zivilgesellschaft durchweg schlechten Ruf von Koranschulen verbessern helfen. Das Schlüsselwort für Ansehen und Akzeptanz beider

42 vgl. Rauf Ceylan, *Die Prediger des Islam: Imame – wer sie sind und was sie wirklich wollen* (Bonn: bpb, 2010), 16 ff.

43 vgl. Michael Kiefer, »Zielsetzungen einer Imamausbildung in Deutschland – Vom einfachen Vorbeter zum multifunktionalen Akteur?«, in *Imamausbildung in Deutschland – Islamische Theologie im europäischen Kontext*, Bülent Ucar, Hg. (Göttingen: V&Runipress, 2010), 185 – 192.

44 So u. a. Religionspädagogik (Moscheepädagogik, Medienpädagogik, Sozialpädagogik, pädagogische Psychologie und Soziologie) und ihre Fachdidaktik, Geschichte der Religionen (Schwerpunkt: Große Weltreligionen), Religionssoziologie (Religion und Modernität, Religion und Globalisierung), Religionspsychologie (religiöse Wahrnehmung und Entwicklung, Religion und Alter, religiöse und psychologische Betreuung der Kranken), Geschichte der muslimischen Migration in Europa und europäische Geschichte, Kultur und Rechtssystem (Organisationsrecht, Staatskirchenrecht), vgl. Bülent Ucar, *Die Gelehrten sind die Erben der Propheten – Auf dem Weg zu einer Imamausbildung an der Universität Osnabrück*. Online verfügbar unter: <http://www.ufuq.de/newsblog/1051-die-gelehrten-sind-die-erben-der-propheten-auf-dem-weg-zu-einer-imamausbildung-an-der-universitaet-osnabrueck-von-buelent-ucar> (geprüft am 04.05.2012).

45 Bülent Ucar, *Die Bedeutung und Entwicklung der Islamischen Religionspädagogik in der Schule und in den Gemeinden* (o.O.o.J.), 3 ff.

Institutionen, Imame wie Koranschulen, in denen der Imam auf traditionelle Art das Rezitieren und Memorieren von Korantexten vermittelt, heißt Transparenz: Dazu sind »Tage der offenen Moschee« ein guter Anfang, der jedoch zwingend in Dialogen zwischen Schulen, Imamen, Migrantenorganisationen u. a. m. über religionswissenschaftliche, fachdidaktische und gesellschaftspolitische Fragen weitergeführt werden muss. Ob zu den Aufgaben des Imam auch explizit die von politischer Seite geforderte Extremismusprävention gehört, wird sich vielleicht mit einer in der universitären Imamausbildung vermittelten Wertschätzung für die demokratische Grundordnung von selbst erledigen. Ceylan jedenfalls kann beiegepflichtet werden, wenn er sich »kompetente Imame, die nicht nur dieses Problem erkennen, sondern auch adäquat intervenieren können«⁴⁶, wünscht.

Mit der Implementation von IRU muss zudem die Frage gelöst werden, auf welches pädagogische Schulklima IRU bei seiner Einführung trifft. Zwar ist es eine Binsenweisheit, dass die Schule gesellschaftliche Probleme allein nicht lösen kann. Dennoch können schulische Integrationsaufgaben identifiziert werden, bei denen IRU in ein Anerkennungsklima eingebettet wird und das – nebenbei – auch positive Auswirkungen auf die Schulqualität hat.⁴⁷ Von den allgemeinen Merkmalen gelungener Integration lassen sich für den Schulbereich Aspekte ableiten, die zu gelingender Integration beitragen:

Strukturelle Integration: Ausnahmslos alle Kinder und Jugendlichen werden in den öffentlichen Schulen so gefördert, dass sie möglichst gute Leistungen und entsprechende Abschlüsse erreichen; es gibt noch während der Vollzeitschulpflicht präventive Fördermaßnahmen, um für alle einen bruchlosen Übergang in Ausbildung und Beschäftigung zu erreichen sowie Bildungs- und Erziehungsdefizite, die die Berufsfähigkeit einschränken, auszugleichen; die Migranten werden angehalten, Beratung und Unterstützung anzunehmen; Kinder und Jugendliche, die in Gefahr sind marginalisiert oder ausgeschlossen zu werden, erfahren besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung; ihre Lehrkräfte werden darauf vorbereitet, im Unterricht mit multiethnischen und multireligiösen Problemlagen umzugehen; alle Kinder und Jugendlichen werden auf ihre Rolle als mündige Bürgerinnen und Bürger vorbereitet; sie lernen, Texte,

46 Ceylan, ebd., 138 ff.

47 Die UNESCO verwendet anstelle von Integration den Begriff der Inklusion und folgert, dass Schulen nach dem Inklusionskonzept in der Lage sein sollten, »to offer opportunities for a range of working methods and individualized learning in order that no pupil is obliged to stand outside the fellowship of a participation in the school«, vgl. UNESCO, Hg., *Guidelines for Inclusion – Ensuring Access to Education for All* (Paris: UNESCO, 2005), 16. Als Ergebnis gelungener Schulprojekte zur Integration ist ein deutschsprachiges Buch erschienen, vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, Hg., *Migration als Herausforderung – Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen* (Bonn, 2007).

Argumente und Positionen auf ihre Interessen zu hinterfragen sowie sich mit autoritaristischen Argumentationen kritisch auseinanderzusetzen.

Identität fördernde Integration: Integration ist Erziehungsziel der Schule und im Schulprogramm verankert; die Gleichstellung der Geschlechter ist ein zentrales Unterrichts- und Erziehungsziel der Schule; Schülerinnen und Schüler erfahren Grundlegendes über Gesellschafts-, Kultur- und Lebenskonzepte der Herkunftsländer und des Einwanderungslandes; »fremde« Lebenskonzepte erfahren Wertschätzung; Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erhalten Angebote, Deutschland als ihre neue Heimat zu akzeptieren; sie werden in die Lage versetzt, sich mit den gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Wurzeln ihrer neuen Heimat auseinander zu setzen; sie erfahren, dass es sich lohnt, die hiesige Gesellschaftsordnung zu akzeptieren; es gibt Angebote zum Erlernen der deutschen Sprache; es gibt Angebote, die sprachlichen und religiösen Bindungen zum Herkunftsland beizubehalten; alle Schülerinnen und Schüler lernen, sich mit Absolutheitsansprüchen von Religionen auseinanderzusetzen.

Soziale Integration: Schuleinzugsbereiche sind so zugeschnitten, dass sie keine ethnische bzw. soziale Selektion fördern; es gibt zwischen einheimischen und zugewanderten Schülerinnen und Schülern Lernpartnerschaften und Tutoren-Patenschaften; bei Bedarf werden Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eingesetzt; Eltern werden in die Schularbeit eingebunden; Eltern werden mit alternativen Erziehungsstilen konfrontiert; sie werden dabei unterstützt, ihren Erziehungsstil im Sinne der Persönlichkeitsstärkung zu modifizieren; an den Schulen sind »Elternstammtische« o. ä. eingerichtet, um Begegnungen zwischen Migranten und Einheimischen zu fördern; es wird Wert darauf gelegt, dass alleiniges Verständigungsmittel zwischen verschiedenen Sprachgruppen die deutsche Sprache ist; die Nachmittagsangebote der Schule finden auch unter dem Aspekt statt, Alternativen zu ethnisch- oder religiös-geschlossener Vereinsarbeit aufzuzeigen.

Kulturelle Integration: In der Schule werden Sitten und Gebräuche des Herkunfts- wie des Zuzugslandes gepflegt, ohne den jeweils Fremden auszuschließen; Sonderrechte, die sich aus der Pflege von Sitten und Gebräuchen ergeben, werden offen kommuniziert und von allen akzeptiert; Integration wird als offener Prozess verstanden, in dessen Verlauf die Schülerinnen und Schüler nach immer neuen Wegen suchen, auf Diversität zu antworten; die Schule eröffnet Angebote, mit Unterschieden zu leben und aus Verschiedenheit zu lernen; unterschiedliche Werte und Motive werden als Gewinn angesehen und als Stimulus für Lernprozesse genutzt.

Über die Schulen hinaus muss die Zivilgesellschaft (Bürgerinnen und Bürger, Bürgerinitiativen, Vereine, Gewerkschaften, Wohlfahrtsverbände, Stiftungen, Nichtregierungsorganisationen (NRO) und viele weitere Gruppierungen) in

diesen Prozess eingebunden werden. Deren Bedeutung für die Integrationsarbeit bildete sich schon lange bevor die Politik Deutschland als Einwanderungsland anerkannte heraus und deren Aktivitäten haben meinungsbildend gewirkt, indem sich ihre Vertreterinnen und Vertreter eingemischt und Öffentlichkeit geschaffen haben. Die in Umfragen immer wiederkehrenden Vorbehalte gegen »den Islam« legen es nahe, diese Erfahrungen der Zivilgesellschaft zu nutzen und Muslime wie Nicht-Muslime zeitnah über Ziele, Themen, Lerninhalte sowie Lehrkräfte von islamischem Religionsunterricht zu informieren. Islamischer Religionsunterricht muss als Bestandteil gelingender Integration verstanden und kommuniziert werden. In diesen Prozess müssen weite Bevölkerungsteile aktiv und konstruktiv – lokal, regional, übergreifend – eingebunden, und die Parteien- und Verbändedemokratie muss in gleichem Maße eingedämmt werden. Ohne die Zivilgesellschaft und in besonderer Weise ohne Muslime in Deutschland können die positiven Aspekte, die von Islamischem Religionsunterricht ausgehen können, nicht sichtbar werden. Primäres Ziel der nicht in den Dachverbänden organisierten Musliminnen und Muslime ist »nicht die Gleichstellung der Verbände und Vereine mit den christlichen Kirchen«, sondern eine »grundsätzliche Auseinandersetzung« mit »den islamistischen Verbänden und Vereinen, und zwar mit dem Ziel, sie und ihre Anhänger davon zu überzeugen, dass die Gesamtheit der demokratischen Werte und Normen von allen, die in dieser Gesellschaft leben, uneingeschränkt zu akzeptieren ist, und religiös begründete Partikularforderungen nur innerhalb dieses Rahmens eine Geltung haben können«⁴⁸.

Integration muss immer wieder neu als gesellschaftliches Projekt, das alle Menschen angeht, Eingewanderte wie Einheimische, Christen wie Muslime, verstanden werden. Sie alle müssen sich gemeinsam betätigen, gemeinsam handeln, gemeinsam auf ihre Umwelt einwirken können.⁴⁹ Erwartet werden darf aber auch ein modernes, plurales Islamverständnis und damit zugleich eine Abkehr vom Mainstream-Islam der Verbände. Und erwartet werden darf, dass Vertreter des Islam regen Kontakt in der Kommune pflegen, weil der unverzichtbar für wechselseitige Informationen, Transparenz und Offenheit ist. Eine erfolgreiche Integrationspolitik muss diesen wechselseitigen Prozess und die mit ihm verbundenen Ängste durch differenzierte und abgestimmte Informationen fördernd, aber auch fordernd begleiten. Dieser Prozess wird auch für

48 vgl. exemplarisch die Ziffern 3 und 7 der Plattform der Initiative von säkularen und laizistischen Bürgerinnen und Bürger aus islamisch geprägten Herkunftsländern in Hessen. Derzeit nur als Verweis unter: www.idaev.de/cms/upload/PDF/Infomail/IDAInfomail0405.pdf (geprüft am 04.05.2012).

49 vgl. die Ausführungen zum Beitrag der Zivilgesellschaft am Integrationsprozess von Zuwanderern bei Rita Süßmuth, *Migration und Integration – Testfall für unsere Gesellschaft* (München: dtv, 2006).

Islamischen Religionsunterricht weder kurz- noch mittelfristig abgeschlossen werden können.

Damit verbleibt ein schulpädagogischer Blick auf Islamischen Religionsunterricht, zu dem die Analyse der letzten PISA-Befunde die Informationen liefern, dass viele Schülerinnen und Schüler auch mit der Art der Aufgabenstellung der PISA-Studie mehr Probleme hatten als in manchen anderen Ländern.⁵⁰ Es ging bei PISA nicht um die einfache Reproduktion gelernter Wissensbestände oder um Grundfertigkeiten wie Rechnen, Schreiben und Lesen, sondern um qualitatives Verständnis, um konzeptuelles Wissen, um Lösungsstrategien und Lösungskreativität und die Nutzung von Gelerntem in Anwendungskontexten. Der Ansatz der Aufgaben ist dementsprechend fachübergreifend, problemorientiert, mit Annäherungen an Alltagsanforderungen. Die Schwerpunkte der Leistungsüberprüfungen («Klassenarbeiten») und der Aufgabentypen, die die Schülerinnen und Schüler in allgemein bildenden öffentlichen Schulen gewohnt sind, liegen häufig anders. Sie fragen i. d. R. nach dem Stoff in den Kontexten, die in den letzten Wochen im Unterricht behandelt wurden.

Im »Leben« werden Kenntnisse jedoch prozedural und problemlösend gefordert. Mithin müssen schulischer Unterricht und Schulbücher Kinder und Jugendliche in die Lage versetzen, solche anwendungs- und problemorientierten Aufgaben besser zu lösen, indem sie die dafür erforderlichen Kompetenzen einüben. Die PISA-Ergebnisse haben ein neues Licht auf Methoden und Verfahren und auf die »bewährten« sowie auch auf die innovativen Lehr- und Lernarrangements geworfen, die Schulbücher für Islamischen Religionsunterricht erfüllen müssen.

Die Ausführungen des Münchner Psychologen Franz Weinert zu »intelligentem Wissen« lesen sich wie Hinweise darauf, (auch) in Schulbüchern besser darauf vorzubereiten:

Intelligentes Wissen zu erwerben ist und bleibt die wichtigste Aufgabe des Bildungssystems, des Ausbildungssystems und des lebenslangen Lernens. Es gibt keine herausragende Kompetenz auf anspruchsvollen Gebieten ohne ausreichendes inhaltliches Wissen. Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand der Kognitionswissenschaften kann es keine Zweifel geben, dass es zum Scheitern verurteilt ist, wenn man durch formale Techniken des Lernenlernens oder mit Hilfe einiger weniger Schlüsselqualifikationen fehlendes oder mangelhaftes inhaltliches Vorwissen kompensieren wollte. Intelligentes Wissen ist nicht reines Faktenwissen. Die Hauptstadt von Ecuador z. B. muss man in der Regel nicht auswendig kennen. Unter intelligentem Wissen ist ein wohl organisiertes, disziplinar, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen zu verstehen. Sowohl Voraussetzung als auch Resultat ist ein sachlogisch

50 vgl. Deutsches PISA-Konsortium, Hg., *PISA 2006 – Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (Münster: Waxmann, 2007).

aufgebautes, systematisches, inhaltsbezogenes Lernen, das grundlegende Kenntnislücken, Verständnisdefizite und falsche Wissens Elemente vermeidet. Intelligentes Wissen, das anschlussfähig sein soll für lebenslanges Lernen und das die Grundlage des lebenslangen Lernens darstellt, muss in systematischer Weise erworben werden. Daher kann es nicht in die Beliebigkeit des einzelnen Schülers gestellt sein, dieses Wissen zu erwerben, sondern es erfordert die Verantwortlichkeit auf Seiten des Lehrers. Es erfordert eine Unterrichtsmethode, die lehrergesteuert, aber schülerzentriert ist⁵¹.

Intelligentes Wissen muss mithin auch in IRU-Schulbüchern gespiegelt werden. Schülerinnen und Schüler erwerben es aber weder durch das Abschreiben von Texten und klugen Merksätzen noch durch das mechanische Üben von Aufgaben nach dem gleichen Schema. Auch ein kerygmatischer Unterricht, d. h. ein Religionsunterricht, der sich weitgehend der Verkündigung bzw. einem Gebetsunterricht verpflichtet fühlt, ist in Schulen unangebracht, wenn er nicht durch eine kritisch-reflektive Ausrichtung ausgeglichen wird. Unangebracht ist aber ebenso Islamischer Religionsunterricht, bei dem im Vordergrund das Ziel der Extremismusprävention steht.

Intelligent wird Wissen erst durch seine Anwendung in unterschiedlichen Kontexten. Benötigt werden dazu Lerngelegenheiten, in denen nicht einfach nur das Wissen abgerufen werden muss, das auf die Bewältigung einer Anforderung zugeschnitten ist. Vielmehr werden problemorientierte Lernarrangements benötigt, in denen bereits verfügbares Wissen umstrukturiert und an die neue Anforderung angepasst werden muss. Auf diese Weise wird Wissen vielfältig vernetzt und kann bei Bedarf zunehmend schneller und flexibler aktiviert werden.

Im Licht der PISA-Studien müssten Autorinnen und Autoren von Schulbüchern im Einzelnen prüfen, wie es um die wirksamen Lernformen bestellt ist, die dorthin führen. So fordert Weinert, dass Lernen nicht nur rezeptive, ergebnisorientierte, systematische und stoffbezogen-fachliche Anteile haben dürfe, sondern durch aktive, prozessorientierte, kooperative, situierte, überfachliche und offene Dimensionen ergänzt, ja oftmals ersetzt werden müsse.⁵² Diese Anforderungen müssen in Schulbüchern gespiegelt und deshalb bei deren Analyse nachweisbar sein.

Auch Forum drei der »Weimarer Konferenz« bearbeitete bereits 2003 im Schwerpunkt Fragen, wie sich Schulunterricht in Curricula und Lehrbüchern mit zeitgemäßer Schulpädagogik islamkundlichen Themen nähern, in hermeneutische Verfahren einüben und Stereotypen dekonstruieren können. Den Mitgliedern dieses Forums war dabei der Ansatz, muslimische Kinder und Ju-

51 vgl. Franz E. Weinert, »Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule«, in *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz* 2 (2000), 1 – 16 (Vortrag am 29. März 2000 im Pädagogischen Zentrum in Bad Kreuznach).

52 ebd.

gendliche unter Wahrung kultureller Eigenheiten für ein Leben in der Mehrheitsgesellschaft zu qualifizieren, durchaus bewusst.⁵³

Diese Richtung, die im Kern selbstgesteuertes qualifiziertes Lernen meint, muss sich auch in den Schulbüchern für Islamischen Religionsunterricht zeigen, wenn sie sich am Integrationsprozess muslimischer Kinder beteiligen wollen. Anders ausgedrückt: Schulbücher für Islamischen Religionsunterricht sind ohne bildungstheoretisches Leitmotiv der Integration unzulänglich. Das Leitmotiv verweist auf den doppelten Ansatz der Pädagogik, nach dem der Mensch in einer Wechselwirkung mit der Gesellschaft steht: Er wird durch sie hervorgebracht und bringt sie selbst hervor, beider Entwicklung steht also in Wechselwirkung zueinander. Einerseits ist die Frage bedeutsam, was das allgemein bildende öffentliche Schulsystem leisten muss, damit muslimische in gleicher Weise wie nicht-muslimische Kinder und Jugendliche gefördert werden, die gleichen Chancen erhalten und die gleichen Schulabschlüsse erreichen. Andererseits verweist »Integration« darauf, dass die Schulen besondere pädagogische Leistungen für Muslime erbringen müssen, um das Erreichen dieser Ziele sicher zu stellen und ihnen eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Dabei konzentriert sich das Leitmotiv der Integration jedoch nicht auf muslimische Schülerinnen und Schüler oder solche mit Migrationshintergrund, sondern Integration wird definiert als Schlüsselkompetenz für alle Schülerinnen und Schüler und damit als Querschnittsaufgabe in allen Bereichen des öffentlichen Bildungswesens gesehen. Integration kann demnach nicht einfach per Schuldekret verordnet werden. Nur mit einem systematischen und umfassenden pädagogischen und gesellschaftspolitischen Ansatz kann es den Schulen gelingen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Begabungen und Einstellungen *aller* Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern, sie also fit zu machen für ihr eigenes Leben und ein Leben mit anderen Menschen – Kompetenzen, die unverzichtbar für den Einzelnen, den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die wirtschaftliche Zukunft sind.

Literatur

Anschütz, Gerhard, Weimarer Reichsverfassung. Berlin, 14. Auflage (1933).

Assmann, Jan, Die mosaïsche Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus. München: Carl Hanser Verlag, 2003.

53 vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Hg., *Lerngemeinschaft – Das deutsche Bildungswesen und der Dialog mit den Muslimen* (Konferenz Weimar, 13.–14. März 2003). Dokumente online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/doc/publ/Lerngemeinschaft.pdf> (geprüft am 04.05.2012).

- Balic, Smail, *Islam für Europa – Neue Perspektiven einer alten Religion*. Köln: Böhlau, 2001.
- Barlas, Asma, Nahine Bozkurt und Rabeya Müller, Hg., *Der Koran neu gelesen – feministische Interpretationen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2008) (Dokumentation – Politische Akademie – Interkultureller Dialog: Islam und Gesellschaft Nr. 6).
- Brandenberg, Verena, *Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren*. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, 2006) (Studien der Erlanger Buchwissenschaft XVIII).
- Bock, Wolfgang, Hg., *Islamischer Religionsunterricht?!*. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag, 2007.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Hg., *Muslimisches Leben in Deutschland* (Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz). Nürnberg, 2009.
- Ceylan, Rauf, *Die Prediger des Islam. Imame – wer sie sind und was sie wirklich wollen*. Bonn: bpb, 2010.
- Czermak, Gerhard, *Das System der Religionsverfassung des Grundgesetzes* (2002). Online verfügbar unter: http://fowid.de/fileadmin/textarchiv/Religionsverfassungsrecht_im_Grundgesetz__Gerhard_Czermak__TA-2000-2.pdf (geprüft am 40.05.2012).
- Deutsche UNESCO-Kommission, Hg., *Migration als Herausforderung – Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen*. Bonn, 2007.
- Deutsches PISA-Konsortium, Hg., *PISA 2006 – Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann, 2007.
- Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa, Hg., *Auf dem Weg zu einem islamischen Religionsunterricht in Hessen – Zielsetzung der Landesregierung*. Online verfügbar unter: http://www.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HMdJ_15/HMdJ_Internet/med/5d1/5d1e8b33-e355-21f0-12f3-1e2389e48185,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true (geprüft am 04.05.2012).
- Keller, Claudia, *Islamunterricht – Keine Distanz zur eigenen Religion* (Der Tagesspiegel vom 09. April 2008).
- Kiefer, Michael, *Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen*. Münster: LIT-Verlag, 2005 (Islam in der Lebenswelt Europa – Band 2).
- Kiefer, Michael, »Zielsetzungen einer Imamausbildung in Deutschland – Vom einfachen Vorbeter zum multifunktionalen Akteur?«, in *Imamausbildung in Deutschland – Islamische Theologie im europäischen Kontext*, Bülent Ucar, Hg. Göttingen: V&Runipress, 2010, 185 – 192.
- Koriath, Stefan, »Islamischer Religionsunterricht und Art. 7 Abs. 3 GG«, in *Islamischer Religionsunterricht?!*, Wolfgang Bock, Hg. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag, 2007, 33 – 54.
- Krech, Volker, »Islam und Integration – 12 Thesen«, in *Migration-Integration-Religion*, Friedrich Ebert Stiftung, Hg. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, 2009 (Policy Politische Akademie Nr. 30).
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, Hg., *Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens – 24 Unterrichtseinheiten für die Grundschule*. Soest, 1986.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, Hg., *Religiöse Un-*

- terweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens – 24 Unterrichtseinheiten für die Jahrgangsstufen 7 – 10. Soest, 1986.
- Müller, Rabea, »Hermeneutik in der Praxis oder vom iğtihād zum ğihād?« in *Der Koran neu gelesen – feministische Interpretationen*, Asma Barlas, Nahine Bozkurt und Rabeya Müller, Hg. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2008 (Dokumentation – Politische Akademie – Interkultureller Dialog: Islam und Gesellschaft Nr. 6).
- Leppke, Sabine, Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen – Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundlagen. Marburg: Tectum-Verlag, 2002 (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag – Reihe Rechtswissenschaften 13).
- Oebbecke, Janbernd, »Das deutsche Recht und der Islam«, in: *Handbuch Recht und Kultur des Islam in der deutschen Gesellschaft*, Adel Theodor Khoury et al., Hg. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2000, 287 – 327.
- Oeming, Manfred, Biblische Hermeneutik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2010.
- Rhode, Ulrich, »Rechtliche Anerkennung der muslimischen Glaubensgemeinschaften als Religionsgemeinschaften – juristische Aspekte«, in *Die Zukunft der Muslime in Deutschland*, Kurt Hüseyin und Edmund Weber, Hg. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011, 111 – 118.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Hg., Richtlinien für die Genehmigung von Schulbüchern. Bonn, 1972 (KMK-Beschluss 490).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Hg., Lerngemeinschaft – Das deutsche Bildungswesen und der Dialog mit den Muslimen (Konferenz Weimar, 13.–14. März 2003). Dokumente online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/doc/publ/Lerngemeinschaft.pdf> (geprüft am 04.05.2012).
- Shell Deutschland Holding, Hg., Jugend 2002 – Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 2002 (14. Shell-Jugendstudie).
- Spelen, Jeannette, Gender-Perspektiven »muslimischer Erziehung«, in *Orientierungen – Zeitschrift zur Kultur Asiens* 2 (2009), 30 – 69.
- Süssmuth, Rita, Migration und Integration – Testfall für unsere Gesellschaft. München: dtv, 2006.
- Ucar, Bülent, Die Gelehrten sind die Erben der Propheten – Auf dem Weg zu einer Imamausbildung an der Universität Osnabrück. Online verfügbar unter: <http://www.ufuq.de/newsblog/1051-die-gelehrten-sind-die-erben-der-propheten-auf-dem-weg-zu-einer-imamausbildung-an-der-universitaet-osnabrueck-von-buelent-ucar> (geprüft am 04.05.2012).
- Ucar, Bülent, Die Bedeutung und Entwicklung der Islamischen Religionspädagogik in der Schule und in den Gemeinden. o.O.u.J.
- UNESCO, Hg., Guidelines for Inclusion – Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO, 2005.
- Weinert, Franz E., »Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule«, in *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz* 2 (2000), 1 – 16 (Vortrag am 29. März 2000 im Pädagogischen Zentrum in Bad Kreuznach).

Weiße, Wolfram, Hg., Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg – Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas. Münster: Waxmann, 2008.

Weiße, Wolfram, Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – ein Beitrag zur Integration? Religionspädagogischer Kommentar mit Bezug zu Alternativen in Deutschland und Europa. Berlin: Zentrum Moderner Orient, 2008. Online verfügbar unter: <http://www.zmo.de/GCS/zmosuchergebnisse.html?cx=008980130905969562565%3A7vsqndbjcyw&cof=FORID%3A11&ie=UTF-8&q=Wei%C3%9Fe&search.x=0&search.y=0> (geprüft am 04.05.2012).

Genehmigung von Schulbüchern als Instrument von Qualitätssicherung

Vorbemerkung

Die Aufsicht über das gesamte Schulwesen ist Ländersache, folglich auch das Genehmigungsverfahren für die Zulassung von Schulbüchern. Es gibt kein bundeseinheitliches Zulassungsverfahren, wohl aber einen gemeinsamen Kern. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) hat 1972 zentrale Kriterien für die Genehmigung von Schulbüchern festgelegt: Die Länder orientieren sich an weitgehend gleichen oder ähnlichen Rechtsvorschriften (Grundgesetz, Landesverfassung, Schulgesetz, Lehrpläne); gemeinsam sind auch grundsätzliche Anforderungen wie die Sicherstellung einer fachlich, didaktisch und sprachlich altersgemäßen Aufbereitung des Lehrstoffes, die Förderung eines nicht geschlechts-, religions- und rassendiskriminierenden Verständnisses sowie die Einhaltung der Wirtschaftlichkeit.¹ Diese gemeinsamen Kriterien bleiben ebenso allgemein wie vage.

Ein historischer Rückblick: Landesschulbuchkommissionen

Die heutige überwiegend praktizierte Prüfpraxis zur Zulassung von Schulbüchern in Form von Einzelgutachten gab es im Grundsatz in der Nachkriegszeit bis Anfang der 1970er Jahre. Dann erfolgte allerdings eine Änderung der Prüfpraxis in NRW, die auf den Schulbuchmarkt erhebliche Auswirkungen hatte. Als der Kultusminister von NRW, Jürgen Girgensohn, 1972 eine Landesschulbuchkommission für Politische Bildung (Geschichte, Geographie, Sozialwissenschaften/Politik), wenig später auch für Deutsch berief, hatte er natürlich das Bedürfnis, sich politischen Ärger, wie er beispielsweise mit der Hereinnahme

¹ vgl. hierzu den Beitrag von Klaus Spenlen »Perspektiven der politischen Implementierung von Islamischem Religionsunterricht«, der im vorliegenden Band das Zulassungsverfahren für Schulbücher ausführlich darstellt.

von Texten in Schulbücher von Autorinnen und Autoren wie Ulrike Meinhof erzeugt wurde, zu vermeiden, aber ihm ging es auch um mehr: Die im Vorsitz hochrangig mit international renommierten Kapazitäten besetzten Kommissionen (Prof. Eckart für Politische Bildung, Prof. Conradi für Deutsch) sollten nicht nur alle Neuerscheinungen prüfen, sondern gleichzeitig alle bisher genehmigten Schulbücher einer Revision unterziehen; deren Genehmigung wurde nach Prüfung widerrufen oder auch bestätigt. Da NRW in der damaligen Bundesrepublik nicht nur etwa ein Drittel aller deutschen Schüler besuchte, sondern aufgrund seiner im Ländervergleich günstigeren Lernmittelfreiheitssätze fast 50 % Marktanteil am Vertrieb von Schulbüchern besaß, hatte es eine Schlüsselstellung hinsichtlich der Verlagsentscheidungen. Die Revision z. B. aller genehmigten Geschichtsbücher (etwa 120 Bände) um die Mitte des Jahrzehnts verstärkte eine Entwicklung, die in der seinerzeitigen Aufbruchsstimmung eine Vielzahl von Neuerscheinungen brachte.

Man darf die Auswirkungen dieser geänderten Prüfpraxis nicht unterschätzen: Die Prüfkriterien wurden erstmals offen gelegt, die Gutachten der Kommissionen wurden den Verlagen ungekürzt zur Kenntnis gegeben, den Verlagen bzw. ihren Autoren wurde Gelegenheit geboten, mit den Kommissionen ihre Werke zu diskutieren. Die – im Vergleich zu den früheren Einzelgutachten – ausführlichen Gutachten legten in den ersten Jahren ein Schwergewicht auf die fachwissenschaftliche Richtigkeit (angesichts der gravierenden Defizite z. B. in den Geschichtsbüchern der 50er und 60er Jahre eine Notwendigkeit), bevor ab den 80er Jahren die fachdidaktische und methodische Ausrichtung zum hauptsächlichen Schwerpunkt wurde. Die geringere Gewichtung der Fachwissenschaft beim Prüfungsvorgang war insofern berechtigt, weil die meist neuen und z. T. jüngeren Autorenteams nicht nur eine bessere Ausbildung in fachwissenschaftlicher Hinsicht besaßen, sondern auch die Monita der Kommission berücksichtigten.

Man kann als Ergebnis dieses Interdependenzverhältnisses von Landeschulbuchkommissionen und Autoren festhalten: Die bis Ende des letzten Jahrtausends entwickelten neuen Schulbücher unterscheiden sich in ihrer fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und methodischen Konzeption erheblich, und zwar im positiven Sinn, von den früheren Schulbuchgenerationen. Um dies an einem zentralen Prüfkriterium der Landeschulbuchkommission Deutsch zu erläutern: Unter der Genderfrage wurden zunächst Schulbücher daraufhin überprüft, ob der Anteil von Texten von Autorinnen und Autoren ausgewogen ist, ob Frauen auch als Handelnde nicht nur in Familie, sondern auch in Beruf und Gesellschaft dargestellt werden, ob auf stereotype Zuweisungen von »typisch männlich« und »typisch weiblich« verzichtet wird, ob Frauen in gleichem Anteil wie Männer abgebildet werden u. a. m. Diese Kriterien standen nicht von Anfang an fest, sie entwickelten sich erst im Verlaufe der

Arbeit der Kommission. Gegenstand der Erörterungen waren immer Entwürfe von Gutachten über Schulbücher, die einzelne Gruppen innerhalb der Kommission erstellt hatten und die dann im Plenum diskutiert und überarbeitet wurden. Dass die Kommissionsmitglieder überwiegend Lehrkräfte waren und Erfahrungen aus allen Schulformen einbrachten, war zugleich sozusagen ein Pretest für die Praxis. Ideologisch unterlegte Argumente stießen letztendlich schnell an Grenzen, denn getragen wurden die Diskussionen über Schulbücher von Fragen nach deren Alltagstauglichkeit, nach Angemessenheit für die jeweiligen Schülergruppen sowie der Relevanz des Lernstoffs für den Bildungsvorlauf der Kinder und Jugendlichen.

Über Fragen nach dem Auftrag der Schulbuchkommissionen hinaus wird an diesem Einzelbeispiel deutlich, dass die Kommissionsarbeit zeit- und damit geldaufwendig war, denn natürlich kamen die Mitglieder nicht nur aus unterschiedlichen Schulformen, sondern auch aus allen Regionen des Landes, um dem jeweiligen Kultusminister zu empfehlen, das Buch zuzulassen, die Zulassung zu befristen oder mit Auflagen zu versehen oder sie ganz zu versagen.

Von daher mag es berechtigt sein, wenn in jüngerer Zeit die aufwendige Prüfpraxis durch die Landeschulbuchkommissionen zugunsten eines Einzelgutachterwesens aufgegeben wurde, allerdings mit Billigung, dass bestimmte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fehler bzw. Ungenauigkeiten, wie sie auch guten Autorenteamen unterlaufen können, dadurch inzwischen unbehandelt bleiben.

Ein neues Fach im gesellschaftspolitischen Umfeld

Islamischer Religionsunterricht in deutschen Schulen ist in jeder Hinsicht ein Novum, auch wenn es schon eine lange Vorgeschichte hat (so hatte der Autor an dem von ihm geleiteten Gymnasium in Köln schon – nach etwa fünfjähriger Vorbereitungszeit – 1986 Islamische Religionskunde eingeführt, auch wenn keine behördlichen Vorgaben vorlagen). »Reguläre« Angebote des Landes NRW an alle Schulen, die sich an religiöser Unterweisung muslimischer Kinder und Jugendlicher beteiligen wollen und können, sind

- seit 1986 Islammkunde als Teil des muttersprachlichen Unterrichts in Türkisch, Arabisch und Bosnisch für ca. 80.000 Schülerinnen und Schüler und
- seit 1999 Islammkunde als eigenständiges Unterrichtsfach in deutscher Sprache im Rahmen eines zeitlich nicht befristeten Schulversuchs, aktuell an 130 Schulen der Primar- und Sekundarstufe I mit mehr als 6.500 Schülerinnen und Schülern.

Bei der Islamkunde handelt es sich nicht um Religionsunterricht im Sinne des Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz (GG) und Art. 14 Abs. 1–3 Landesverfassung (LV), sondern um religionskundlichen Unterricht, der – anders als Bekenntnisunterricht – die Verkündigung des Glaubens und die Erziehung zum Glauben ausspart.

Den Unterricht im Rahmen eines Schulversuchs erteilen derzeit Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht sowie an deutschen Universitäten ausgebildete Islamwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler. Sie stehen im Dienst des Landes und wurden in Lehrgängen der Bezirksregierungen sowie in Studientseminaren auf ihre Aufgaben vorbereitet.

Die Erfahrungen mit der Islamkunde sind positiv, das Angebot findet bei Schülern, Eltern und den Moscheegemeinden hohe Akzeptanz. Mit diesen Angeboten hat NRW bundesweit Zeichen gesetzt, die maßgeblich zu vergleichbaren Angeboten in anderen Ländern geführt haben.

Bei dem Ersetzen von Islamkunde durch Islamischen Religionsunterricht geht es nicht nur um die Erstellung fachlicher und fachdidaktischer Inhalte und Standards, sondern auch um eine gesellschaftliche Akzeptanz. Die letztere zu gewinnen, erscheint heute angesichts der Entwicklung des Islams und des seit dem 9.11.2001 im Westen stärker wahrgenommenen Islamismus und Dschihadismus schwerer zu sein als in den 1980er Jahren. Umso wichtiger ist es für die Landesregierungen, für dieses Vorhaben auf islamischer Seite Ansprechpartner zu finden, die fest auf dem Boden des Grundgesetzes stehen und gleichermaßen Akzeptanz bei der Mehrheitsbevölkerung und den Muslimen in Deutschland finden. Davon sind die vier im Koordinierungsrat der Muslime (KRM) organisierten islamischen Dachverbände weit entfernt. Und sie müssen den Vorwurf, der sich an DİTİB als deutschem Ableger der türkischen Religionsbehörde Dİ-YANET festmacht², entkräften und die Muslime in Deutschland aktiv darin unterstützen, sich hier zu integrieren.

Was ist überhaupt Islam?

Das Ziel der Integration muss auch ein zentraler Aspekt allen schulischen Lernens sein. Dies gilt für das neue Fach Islamischer Religionsunterricht genauso wie für alle anderen Unterrichtsfächer. Natürlich steht zuerst die fachliche und fachdidaktische Seite im Vordergrund. Aber hier beginnen bereits die (grundsätzlich überwindbaren) Schwierigkeiten. Schon die Abgrenzung des »Fachs«

² »Die DİTİB als verlängerter Arm der türkischen Religionsbehörde will ihre Kinder nicht nach Deutschland entlassen.« (Ursula Spuler-Stegemann im SPIEGEL-Artikel *Kinder in Fesseln*, Heft 8/2009, 33).

bereitet Probleme. Was ist überhaupt »Islam«? Beschränkt er sich eng auf den konservativ bzw. fundamentalistisch verstandenen Islam, wie ihn einige der islamischen Dachverbände vertreten? Oder ist der jeweilige Islam aus den Herkunftsländern der Kinder bzw. ihrer Eltern dem Unterricht an deutschen Schulen zugrunde zu legen? Gilt der Islam, den die Mehrheit der Muslime in Deutschland (inzwischen nicht nur die zweite, sondern schon die dritte und vierte hier lebende Generation) außerhalb der in den islamischen Dachorganisationen organisierten Gemeinden praktiziert? Welchen Stellenwert soll ein in Europa seit Jahrhunderten praktizierter Islam, der bosnische, einnehmen, der relativ vorbildlich mit den in der Nachbarschaft praktizierten Religionen, dem Katholizismus der Kroaten, der Orthodoxie der Serben, auskam und Vorbild für Europa sein könnte? »Das muslimische Spektrum in Deutschland ist keine homogene Größe, sondern nach konfessionellen und nationalen Gesichtspunkten sehr differenziert. Deutschlandweit lassen sich mindestens 70, vielleicht eher 80 verschiedene Organisationen und Strömungen unterscheiden. Die muslimischen Organisationen sind stark national differenziert. Diese nationale Differenzierung spiegelt sich stärker als das konfessionelle Kriterium in den Organisationsweisen«³. Ist nicht gerade im Hinblick auf diese Vielfalt, die wie Zersplitterung wirkt, in Deutschland ein einheitliches »islamisches Spektrum« wünschenswert, das als verbindendes Element dieser islamischen Vielfalt dient? Islam darf weder auf Islamismus, eine eher religiös begründete politische Bewegung, reduziert werden, noch darf man ihn mit dem arabischen und etwa dem saudischen Wahhabismus gleichsetzen, auch wenn letzterer zunehmend weltweit tonangebend zu wirken scheint.

Der klassische, der traditionelle Islam zeichnet sich aber nicht nur durch eine Vielheit unterschiedlicher Ausrichtungen und lokaler bzw. regionaler Ausformungen aus, sondern ist auch durch eine Ambiguität gekennzeichnet, gewissermaßen eine Vielheit, die ein einzelner Gläubiger oder ein Koran-Gelehrter in sich trägt. Thomas Bauer hat jüngst diese den arabischen Islam bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts prägende Mehrdeutigkeit überzeugend beschrieben. Sie ermöglichte ein friedliches Zusammenleben der Menschen, bis sich in den letzten 150 Jahren, auch als Reaktion auf den Westen, ein Wandel zu Intoleranz gegenüber allen Phänomenen von Vieldeutigkeit und Pluralität zeigte. Der Aufstieg des Wahhabismus von einer ehemals marginalen Sekte zu einer heute die Sunna weitgehend beherrschenden Richtung ist hier kennzeichnend. Die Pluralität bzw. von Bauer so bezeichnete Ambiguität des traditionellen Islam bzw. der gesamten islamischen Kultur zeigt sich z. B. in den klassischen Koran-

3 Volker Krech, »Islam und Integration – 12 Thesen«, in *Migration-Integration-Religion*, Friedrich Ebert Stiftung, Hg. (Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, 2009) (Policy Politische Akademie Nr. 30), 11.

Kommentaren, in denen der auslegende Kommentator stets erst einmal alle früheren Auslegungen einer Stelle zitiert, bevor er seine eigene darlegt, häufig mit dem Schluss abgerundet, dass nur Gott die Wahrheit kenne. Während Gelehrte des 14. Jahrhunderts die Varianten des Korantextes eher als Bereicherung empfanden, ist die Existenz verschiedener Koranlesarten heutigen Muslimen vielfach ein Ärgernis. »Während die Gelehrten des traditionellen Islams die Vielfalt der Auslegungsmöglichkeiten des Korans zelebrierten, glauben heutige Koraninterpreten, ob in West oder Ost, ob fundamentalistisch oder reformorientiert, ganz genau zu wissen, welches die einzig wahre Bedeutung einer Koranstelle ist«⁴. Die heute dem Islam häufig nachgesagte Intoleranz ist nicht Wesensmerkmal dieser Kultur, sondern eher eine moderne Reaktion auf den Westen, während die früher herrschende Ambiguität, d. h. nicht nur Akzeptanz, sondern das bewusste Leben und Zelebrieren von Vieldeutigkeit das entscheidende Wesensmerkmal der islamischen Kultur war. Dieses bewusste Leben von Vieldeutigkeit aber ist Voraussetzung für Toleranz gegenüber anderen Meinungen.

Konsequenzen für die Entwicklung von Lehrwerken und deren Zulassung

Islam zeichnet sich also – in Geschichte wie in Gegenwart – vor allem durch seine Vielheit aus. Diese Vielheit muss auch im Unterricht realisiert werden. Sie darf sich dabei nicht nur auf die vielfältigen regionalen Ausformungen dieser Religion beschränken, die Vielheit muss auch in der Auslegung der »heiligen« Texte wie dem Koran zum Ausdruck kommen.

Die Vielheit des Islam darzustellen bzw. sie so didaktisch zu reduzieren, dass sie einerseits als Vielheit noch erkennbar ist, ohne die Schülerinnen und Schüler zu verwirren, stellt die Autorenteams der neuen Schulbücher vor eine große Aufgabe. Genauso verantwortungsvoll aber ist auch die Aufgabe der Schulbuchprüfer. In einem Fach ohne Tradition reicht die in den anderen Fächern meist oberflächliche Prüfung, da hier hinsichtlich der fachlichen Standards ein zumindest informeller Konsens herrscht, nicht aus. Prüfer eines islamischen Religionsbuches müssen profunde Kenntnisse über den gesamten Islam (seine Vielheit) besitzen, um die (notwendigen) didaktischen Reduktionen überhaupt beurteilen zu können. Welcher Schulaufsichtsbeamte in Deutschland, welche Lehrkraft, auf die die Schulaufsicht bei der Vergabe von Schulbuchprüfungen gerne zurückgreift, kann dies von sich behaupten?

4 Thomas Bauer, *Die Kultur der Ambiguität – Eine andere Geschichte des Islams* (Berlin, 2011), 15 ff.

Die Konsequenz kann nur lauten: Eine Kommission – möglichst von der KMK eingesetzt – muss die Lehrwerke für Islamischen Religionsunterricht prüfen; aufgrund ihrer Gutachten können die einzelnen Kultusverwaltungen dann die Bücher zulassen oder ablehnen. Abweichende Voten der Kultusverwaltung von den Empfehlungen der Kommission bleiben ihnen selbstverständlich unbenommen, ähnlich wie NRW auch in den 70er Jahren verfuhr. Eine solche Kommission, zwar berufen von staatlicher Seite, aber unabhängig in ihrer Arbeit, sollte aus Islamwissenschaftlern und Praktikern aus der Schule bestehen; Repräsentanten des gesellschaftlichen Lebens sollten ebenfalls vertreten sein, vergleichbar mit der Organisationsform der NRW-Schulbuchkommissionen, die z. B. Vertreter der Landeselternschaft der Gymnasien integrierte. Dies erhöht die gesellschaftliche Akzeptanz der Entscheidungen und dürfte mittelfristig auch zu einer Stärkung des neuen Faches beitragen.

Die Vorteile einer Kommission liegen auf der Hand:

- Die Behördenentscheidungen einer Schulbuchzulassung werden von einer fachkompetenten Kommission vorbereitet.
- Eine pluralistische Zusammensetzung der Kommission vermag in sich die Vielheit des Islam zu repräsentieren.
- Eine Kommission vermeidet Fehlentscheidungen, wie sie bei Einzelgutachtern systembedingt auftreten müssen.
- Eine Kommission wird – im Gegensatz zu Einzelgutachtern – gemeinsame Prüfkriterien entwickeln, die – weit eher als die von Einzelgutachtern – eine gesellschaftliche und politische Akzeptanz erfahren werden.
- Da alle Werke nach den gleichen Kriterien in jeweils gleicher Gewichtung geprüft werden, ist eine Gleichbehandlung aller Bücher gewährleistet. Einzelgutachter werden – neben den naturgemäß allgemein gehaltenen amtlichen Richtlinien – eigene Kriterien entwickeln, zumindest mit gleichen Prüfmaßstäben unterschiedliche Gewichtungen vornehmen.
- Sowohl die Prüfkriterien wie die Gutachten einer Kommission werden einen wichtigen, wenn nicht sogar notwendigen Beitrag zur Entwicklung des neuen Faches Islamischer Religionsunterricht bieten.
- Ein Dialog zwischen Kommission und Autorenteam vermag nicht nur zur Qualitätssicherung von Schulbüchern beizutragen, er ist auch zur Entwicklung des Faches, insbesondere zur Formulierung von Bildungsstandards notwendig.

Die Entwicklung von Bildungsstandards

Der letzte Aspekt erscheint von besonderer Bedeutung. Ein neues Fach muss verbindliche Inhalte, Methoden, vor allem aber allgemein akzeptierte Bildungsstandards – möglichst für Doppeljahrgangsstufen – entwickeln. Dass diese bei seiner Einführung noch nicht vollständig vorliegen können, wird jedem einleuchten. Ihre Entwicklung wird mit der des Faches – in einem gegenseitigen Interdependenzverhältnis – fortschreiten. Allerdings sind Vorarbeiten nötig.

Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen die Kompetenzen fest, die Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Jahrgangsstufen zu erwerben haben. Sie formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule, »benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben«⁵. Sie steuern den Bildungsprozess von klar definierten Zielzuständen der Schülerinnen und Schüler her. In den Curricula und Schulbüchern werden Standards als Kompetenzen beschrieben, die Schülerinnen und Schüler am Ende von Doppeljahrgangsstufen (2, 4, 6, 8, 10, 12) erworben haben sollen. Die Kompetenzen legen die fachlichen und methodischen Anforderungen fest. Sie gliedern sich durchweg nach inhalts- und prozessbezogenen Anforderungen und bauen auf bereits erworbenen Kompetenzen auf.

Kompetenzen in diesem Sinne beziehen sich nicht allein auf die Bewältigung und selbstbestimmte Strukturierung des Alltags, sondern müssen sich für die Gestaltung des Lebens in der Welt von morgen eignen. Es sind mithin Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Menschen verfügen müssen, um bestimmte Probleme zu lösen sowie »die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«⁶.

Hier hat aber das Fach Islamischer Religionsunterricht schon vor seiner Einführung einen hohen Nachholbedarf. Während die katholischen, evangelischen, orthodoxen, jüdischen Religionsgemeinschaften sowie für die Aleviten die AABF (Almanya Alevi Birlikleri Federasyonu – Alevitische Gemeinde Deutschland e.V. -) inzwischen länderübergreifende Bildungsstandards für ihren jeweiligen Religionsunterricht entwickelt haben, gilt dies für den islami-

5 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hg., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Bonn/Berlin, 2007) (Expertise Bildungsforschung 1), 19. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (geprüft am 04.05.2012).

6 Franz E. Weinert, »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in *Leistungsmessung in Schulen*, Franz E. Weinert, Hg. (Weinheim: Beltz, 2001), 27.

schen Bereich nicht. Lediglich auf Länderebene (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen) sind – z. T. als Übergangslösungen – Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Haltungen und Einstellungen in den Lehrplänen erarbeitet worden, die von Schülerinnen und Schülern erworben und entwickelt werden sollen. Für das Ersatzfach Ethik, das von Schülern und Schülerinnen besucht wird, die nicht am konfessionsgebundenen Religionsunterricht teilnehmen, sehen Curricula verschiedene Standards für das religionskundliche wie interkulturelle Lernen vor; denn die Auseinandersetzung mit den großen Religionen der Menschheit gehört zu den traditionellen Themenkreisen des Ethikunterrichts.⁷

Gerade die Offenheit, die Vielheit des Islam bietet die Chance, die Entwicklung von Bildungsstandards für den Islamischen Religionsunterricht nicht nur in einer gewissermaßen »islaminternen« Diskussion zu führen, sondern die in der deutschen Bildungslandschaft eher zaghaft entwickelten Tendenzen weiterzuentwickeln, die auf ein interreligiöses und interkulturelles Lernen zielen. Zwar wird nach den Lehrplänen für Religionsunterrichte sowie für die Fächer Islamkunde und Ethik ein Grundwissen über die jeweils anderen Religionen bzw. Konfessionen vermittelt. Doch ist diese religiöse Bildung eher religionskundlich geprägt. Ein interreligiöses Lernen, »Wahrnehmungen, die eine Religion und deren Angehörige betreffen, die verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden«⁸, findet hier nicht statt.

Aller schulischer Unterricht muss jedoch dem allgemeinen Richtziel der Integration verpflichtet sein. Dies gilt auch für das neue Fach Islamischer Religionsunterricht. Die religionsgebundenen Standards, die aus der jeweiligen Religionspädagogik und den von dieser entwickelten Theoriemodellen abgeleitet werden, müssen deshalb ergänzt werden durch Standards interreligiöser und interkultureller Bildung wie sie z. B. in Veröffentlichungen der Herbert Quandt-Stiftung vorgestellt wurden:

»Kompetenzbereich 1: Die Relevanz erkennen

- Kompetenz 1.1: Schülerinnen und Schüler stellen die Bedeutung der drei abrahamitischen Religionen für die europäische Kulturgeschichte dar.
- Kompetenz 1.2: Schülerinnen und Schüler nehmen Zeichen, Zeugnisse und Zeugen der drei abrahamitischen Religionen und Traditionen bewusst wahr.

Kompetenzbereich 2: Den Dialog fördern

- Kompetenz 2.1: Schülerinnen und Schüler zeigen die Bedeutung von Religion als grundlegendes kulturelles, gesellschaftliches Phänomen auf.

7 vgl. hierzu den Beitrag von Anita »Rösch Ethikbücher als Integrationsmedien?« in diesem Band.

8 Stephan Leingruber, *Interreligiöses Lernen* (München; 2007), 20.

- Kompetenz 2.2: Schülerinnen und Schüler nehmen konstruktiv am Dialog teil und leisten einen Beitrag zur zwischenmenschlichen Verständigung.

Kompetenzbereich 3: Den Anderen anerkennen

- Kompetenz 3.1: Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen anderer Kinder und Jugendlicher auseinander.
- Kompetenz 3.2: Schülerinnen und Schüler begegnen Menschen anderer kultureller und religiöser Kontexte mit Respekt, Interesse und Wertschätzung.
- Kompetenzbereich 4: Die eigene Identität weiterentwickeln
- Kompetenz 4.1: Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihrem eigenen Glauben und ihrer eigenen Weltanschauung auseinander.
- Kompetenz 4.2: Schülerinnen und Schüler nehmen einen begründeten Standpunkt in ihrer eigenen Konfession, Religion oder Weltanschauung ein.
- Kompetenzbereich 5: Über die Schule hinaus wirken
- Kompetenz 5.1: Schülerinnen und Schüler eröffnen Perspektiven des abrahamitischen Dialogs für Schulprofil und –gemeinschaft.
- Kompetenz 5.2: Schülerinnen und Schüler entwickeln Formen der Verständigung und der Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen und ihrem lokalen Umfeld⁹.

Einen Großteil dieser Kompetenzen wird man leicht auch als Standards eines Islamischen Religionsunterrichtes erkennen. Ihre im obigen Zitat vorgenommene Ausweitung auf alle drei abrahamitischen Religionen ist Beleg für die Möglichkeiten eines interreligiösen Dialogs wie eines interkulturellen Lernens. Beides aber dient der Integration muslimischer Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig wird durch die Anerkennung ihrer eigenen Religion ein Beitrag zur Stützung ihrer kulturellen Identität geleistet.

Religion wird insbesondere in der Entwicklung der letzten Jahrzehnte von vielen Migranten als ein bedeutender »Identitätsmarker« verstanden. Die Identität eines Menschen besteht allerdings neben der Religion aus vielen Elementen: Geschlecht, Sprache, Nation, Beruf, sozialer Status, um nur einige zu nennen. Es ist sicherlich für eine – weitgehend säkularisierte – Mehrheitsgesellschaft überlegenswert, warum der Identitätsmarker Religion insbesondere für den sunnitischen Teil der Migranten an Bedeutung so zugenommen hat. »Die Dimension Religion tritt dann in den Vordergrund, wenn sich allgemein soziale

⁹ Clauss Peter Sajar und Ann-Kathrin Muth, *Standards für das dialogische Lernen – Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in der Schule fördern* (Bad Homburg: Herbert Quandt-Stiftung, 2011), 24.

oder kulturelle Differenzen zuspitzen und/oder geopolitische Konstellationen auf regionale und nationale Problemlagen von Einwanderungsgesellschaften übertragen werden. Religion scheint in multikulturellen Kontexten andere Differenzen zu überlagern«¹⁰.

Integration bei Beibehaltung der eigenen kulturellen Identität als eine schulische Hauptaufgabe führt zur Stärkung des eigenen Ichs, der Entwicklung und Erweiterung der eigenen Identität. Je mehr aber die eigene Identität durch die Aneignung von Aspekten aus der eigenen und auch fremden Kultur erweitert wird, desto stärker, selbstbewusster und kulturell reicher werden die jeweiligen Schülerinnen und Schüler sein. Dies muss Hauptaufgabe der Schule, ja jeder Erziehung sein.

Konsequenzen für die Schulbuchzulassung

All diese Aspekte müssen bei der Zulassung bzw. Genehmigung von neuen Büchern für das neue Fach Islamischer Religionsunterricht berücksichtigt werden. Weil es sich um ein neues Fach handelt, für das sich bislang kein »heimliches« Curriculum entwickelt hat, wie es neben den amtlichen Lehrplänen in den traditionellen Fächern besteht, können Lehrerinnen und Lehrer auch nicht auf allgemein als gesichert verstandene Inhalte wie Standards zurückgreifen. Dem Schulbuch wird also für die Unterrichtspraxis eine weit größere Rolle als üblich zukommen.

Dies stellt allerdings für die Autorenteams von Schulbüchern eine weit größere Anforderung an die Qualität der von ihnen zu erstellenden Bücher dar. Eine hohe Verantwortung kommt aber auch der amtlichen Genehmigung zu. Hinsichtlich der Qualität der Bücher dürfen ihr dem Grunde nach keine Fehlentscheidungen unterlaufen. Das Genehmigungsverfahren muss zu einem Instrument der Qualitätssicherung werden. Es liegt auf der Hand, dass ein Einzelgutachter hier überfordert ist. Die Konsequenz ist die Installierung einer unabhängigen Schulbuchkommission.

Literatur

- Bauer, Thomas, Die Kultur der Ambiguität – Eine andere Geschichte des Islams. Berlin: Insel Verlag, 2011.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hg., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/Berlin, 2007 (Expertise Bildungsforschung 1). Online ver-

10 Volker Krech, ebd., 11.

- fügar unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (geprüft am 04.05.2012).
- Krech, Volker, »Islam und Integration – 12 Thesen«, in Migration-Integration-Religion, Friedrich Ebert Stiftung, Hg. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, 2009 (Policy Politische Akademie Nr. 30).
- Leingruber, Stephan, Interreligiöses Lernen. München: Kösel-Verlag, 2007 (2. überarbeitete Auflage).
- Sajar, Clauss Peter und Ann-Kathrin Muth, Standards für das dialogische Lernen – Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in der Schule fördern. Bad Homburg: Herbert Quandt-Stiftung, 2011.
- Spuler-Stegemann, Ursula, »Kinder in Fesseln«, in Der Spiegel 8 (2009), 33.
- Weinert, Franz E., »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in Leistungsmessung in Schulen, Franz E. Weinert, Hg. Weinheim: Beltz, 2001, 17 – 31.
- Weinert, Franz E., Hg., Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, 2001.

II. Im Blickpunkt: Schulbücher für Islamischen Religionsunterricht¹

¹ In den folgenden vier Einzelbeiträgen werden zum Teil die gleichen Schulbücher aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven untersucht. Die dabei entstandenen Einschätzungen sind unseres Erachtens komplementär zu lesen. Die Tatsache, dass einzelne Bücher, Kapitel, Texte und Bilder unterschiedlich interpretiert und bewertet werden, weist unserer Ansicht nach einmal mehr auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit in der Schulbuchentwicklung hin.

Überlegungen zur Konzeptionierung von Unterrichtsmaterial für den Islamischen Religionsunterricht aus Autorensicht

Vorbetrachtungen

Im Frühjahr 2011 erschien das Arbeitsheft »*Bismillah – Wir entdecken den Islam*«² für den Islamischen Religionsunterricht in der Grundschule. Es ist das erste seiner Art, daher waren wir als Autorinnen auf kontroverse Bemerkungen und Meinungen gefasst. Die Reaktionen darauf waren dann aber trotzdem verblüffend: Es wurden die Kopftücher gezählt!

Didaktische wie theologische Entscheidungen fanden dagegen anfangs kaum Beachtung. So belustigend diese Situation vielleicht anmuten mag, so steht sie doch exemplarisch für die Erwartungen und Ängste, die auf allen Seiten der Beteiligten mit der Einführung des Islamischen Religionsunterrichts und damit mit dem neu entwickelten Lernmaterial verbunden sind. Während die Anzahl der Kopftücher bei vielen nichtmuslimischen Lesern als Gradmesser für konservative oder liberale³ religiöse Ausrichtungen gelesen wurde, galt sie bei muslimischen Lesern eher als Zeichen für Bekenntnis und Orthopraxie. Beide Bewertungen sind unzureichend.

Das Erstellen von Lernmaterial ist alles andere als leicht für einen Unterricht, den es in der angestrebten Form noch gar nicht gibt, der von so vielen heterogenen gesellschaftlichen und politischen Erwartungen überlagert und belastet wird und dessen wissenschaftliche Grundlagenforschungen erst am Anfang stehen.

Im Fokus stehen dabei die beiden Aspekte der Außen- und Binnenperspektive auf einen Islamischen Religionsunterricht. Die Frage, welche Erwartungen seitens der Gesellschaft und der Politik, seitens der muslimischen Verbände und Vereine, aber auch seitens der Eltern und schließlich der Schülerinnen und

2 Annett Abdel-Rahman und Fahimah Ulfat, *Bismillah – Wir entdecken den Islam* [Arbeitsheft für den Islamunterricht] (Braunschweig: Schöningh Winklers GmbH, 2011).

3 Wie auch immer man diese gern benutzten Etikette zur Einteilung der Muslime definieren mag.

Schüler auf diesen Unterricht gerichtet sind, ist auch für Gestaltende von Unterrichtsmaterial von Bedeutung. Ebenso gilt es, spezifische didaktische Entscheidungen bezüglich der Themen- und Methodenwahl zu treffen, wie die theologische Schwerpunktsetzung und Elementarisierung der Glaubensinhalte, angepasst an religionspädagogische und entwicklungspsychologische Erkenntnisse.

In dem vorliegenden Beitrag soll daher versucht werden, die Konzeptionierung von Lernmaterialien für den Islamischen Religionsunterricht (hier in der Grundschule) darzulegen, wobei der Schwerpunkt auf der religionspädagogischen Lösungssuche liegen soll, mit Blick auf die gegenwärtige Auseinandersetzung in gesamtgesellschaftlichen Debatten.

Seitens der Mehrheitsgesellschaft wird von einem Islamischen Religionsunterricht erwartet, dass er »religiösem Extremismus vorbeugt, Transparenz schafft, mehr Integration, Beheimatung und Identifikation mit Land und Schule bewirkt und schließlich Sprachkompetenzen ausbaut«⁴. Bei der Tagung der Deutschen Islamkonferenz im Februar 2011 zum Islamischen Religionsunterricht sah der damalige Bundesminister des Innern die Bedeutung in der »Erziehung zu[r] Religionsmündigkeit, Offenheit und Dialog«⁵.

Die Mehrheit der Muslime setzt dagegen ganz andere Erwartungen in einen Islamischen Religionsunterricht. Im Mittelpunkt sieht sie die Vermittlung religiösen Basiswissens, einschließlich der Weitergabe der Kenntnis religiöser Rituale und Praktiken ebenso wie die Vermittlung ethischer Grundlagen und Spiritualität. Unverzichtbare Bestandteile religiösen Lebens sind für sie nicht nur die Fähigkeit, mit dem Koran umzugehen, sondern auch Koransuren zu rezitieren und zu memorieren.

Beide berechtigten Erwartungshaltungen entspringen sehr verschiedenen, teilweise gegensätzlichen Befindlichkeiten; trotzdem sollte es möglich sein, sie in einem Islamischen Religionsunterricht zu verbinden. Lernmaterialien für diesen Religionsunterricht müssen also in ihrer Konzeption, im Unterschied zu Lernmaterial für andere Unterrichtsfächer, um den Horizont der teilweise divergierenden gesellschaftlichen Erwartungshaltungen erweitert werden. Dieser Anspruch besteht umso mehr, da der beste Islamische Religionsunterricht nutzlos ist, solange er nicht von beiden Seiten als gewinnbringend akzeptiert wird.

4 Bülent Uçar, »Prinzipien einer Islamischen Religionspädagogik«, in *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung*, Bülent Uçar, Hg. (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011), 122.

5 Thomas de Maizière, »Islamischer Religionsunterricht in Deutschland«, in *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen* (Dokumentation der Tagung der DIK) (Nürnberg, 2011), 14.

Die Curricula – verbindlicher Rahmen für die Konzeption des Arbeitsheftes?

Für die Erstellung von Lehrwerken sind die in den Curricula vorgegebenen Themeneinheiten eine verbindliche Vorgabe, doch was tun, wenn es für das Lehrwerk noch keine Curricula gibt?

Das Arbeitsheft »Bismillah« ist für einen bekenntnisorientierten Islamischen Religionsunterricht in der Grundschule konzipiert worden, doch für dieses Unterrichtsmodell gab es lediglich das Kerncurriculum für den Schulversuch in Niedersachsen. Alle anderen Curricula bezogen sich auf das Fach »Islamkunde«, eine Religionskunde, in der Religion aus bekenntnisneutraler Perspektive angeboten werden soll. Auch wenn die Unterschiede zwischen beiden Unterrichtsmodellen in der Schulpraxis eher verwischen und nicht so deutlich spürbar sind, so gibt es doch in der konzeptionellen Erstellung, Zielsetzung und inhaltlichen Ausrichtung der entsprechenden Curricula deutliche Unterschiede. Das Kerncurriculum von Niedersachsen hatte bis dato von allen am Schulversuch beteiligten islamischen Verbänden (Schura Niedersachsen und DITIB) seine Zustimmung erhalten und seine Überarbeitung war erst einmal beendet. Curricula für Islamkunde bedürfen dieser Zustimmung nicht.

Da es auch in anderen Bundesländern, insbesondere in NRW, parlamentarische Initiativen und Engagement seitens der Muslime für die Einführung von Islamischem Religionsunterricht als bekenntnisorientiertem Fach gibt, lag es nahe, anhand einer Synopse das Konzept für das Arbeitsheft zu erstellen. Grundlage waren jetzt die vorhandenen Curricula für Islamischen Religionsunterricht *und* Islamkunde. Für die zu behandelnden Sachthemen konnte so eine Auswahl getroffen werden, die in vielen Unterrichtsmodellen ihre Anwendung finden würde. Anders sah es bei der Auswahl der didaktischen und methodischen Rahmenbedingungen für die Konzeption des Arbeitsheftes aus. Die Bestimmung der Ziele und Inhalte eines Religionsunterrichts, welche die Grundlage für die religionspädagogische Ausrichtung einer Konzeption bilden, sind insbesondere in den *islamkundlichen* Curricula geprägt von den gesellschaftspolitischen Erwartungen im Bezug auf einen »Religionsunterricht mit Integrationspotential«. Der Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht in Bayern sieht den Schwerpunkt des islamkundlichen Unterrichts in seinem »... erzieherischen Beitrag für die Integration der muslimischen Schülerinnen und Schüler in das schulische Umfeld, insbesondere aber in die Gesellschaft und zwar auf der Basis der Verfassung des Freistaats Bayern und des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland«⁶.

6 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hg., *Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Grundschule* (München, 2004), 1.

Des Weiteren wird als Ziel des Islamunterrichts formuliert, einerseits muslimische Glaubensbereitschaft und den Grundkanon islamisch-religiösen Wissens anzubahnen, andererseits aber »Tugenden und Werte zu vermitteln, die in einer demokratisch verfassten Gesellschaft ein friedliches Zusammenleben zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen ermöglichen, insbesondere die Achtung der Menschenrechte (Toleranz, Gleichberechtigung von Mann und Frau)«⁷.

Auch der Lehrplan für Islamkunde in NRW ordnet die Didaktik den gesellschaftlichen Bedingungen unter und sieht es als Aufgabe des Religionsunterrichtes, »die Kinder zu Persönlichkeiten zu erziehen, die später als Erwachsene [...] die gesellschaftlichen Werte und Normen, wie sie das Grundgesetz vorgibt, selbstverständlich zu ihrer eigenen Sache machen«⁸.

Nun gehören die im Grundgesetz verankerten Werte zum Bildungsauftrag von Schule und sind somit auch Bildungsauftrag eines Religionsunterrichtes. Die Frage, die sich hier allerdings stellt, ist die nach der Struktur der Werte und Normen im Islam: Sind diese wirklich verschieden, gefüllt mit anderen Inhalten und Wertigkeiten, als die im Grundgesetz verankerten? Wird dann Integration durch Islamischen Religionsunterricht so verstanden, dass additiv zu den Werten und Normen des Islams die im Grundgesetz verankerten Werte als zusätzlicher Inhalt vermittelt werden müssen? Oder stellt sich Integration (und idealerweise Partizipation) als Ergebnis der Implementierung eines Islamischen Religionsunterrichtes in die Welt Schule ein? Die Antwort auf diese Frage scheint bis heute nicht genügend ausdifferenziert, sie ist aber entscheidend für die Erstellung einer Konzeption für ein Lehrwerk.

Das niedersächsische Curriculum stellt die Schülerin oder den Schüler, seine Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung in den Mittelpunkt. Ziel des Islamischen Religionsunterrichtes ist es hier, »Schülerinnen und Schüler zu bewusstem Denken und verantwortlichem Handeln als religiöse Individuen sowie als Mitglieder der Gesellschaft zu befähigen. Religiöse Bildung dient dem Aufbau der jeweils eigenen religiösen Identität im Sinne kritisch-reflexiver individueller Bildung. Der Religionsunterricht geht daher von den Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aus und begleitet ihre Entwicklung«⁹.

Dieser Ansatz erschien am überzeugendsten für die Konzeption des Arbeitsheftes »Bismillah«. Ausgehend von dem Angebot, ihre Religion (und damit ihren Bezug zu Gott) kennenzulernen, zu erkunden, zu befragen, über sie nachzudenken, sie zu erspüren und sie zu verstehen, sollte eine Grundlage geschaffen werden zur Auseinandersetzung mit sich, mit Gott, mit den Mitmen-

7 ebd.

8 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hg., *Islamkunde in deutscher Sprache – Lehrplan für die Grundschule* (Düsseldorf 2011), 10.

9 Niedersächsisches Kultusministerium, Hg., *Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule – Schuljahrgänge 1 – 4. Islamischer Religionsunterricht* (Hannover 2010), 7.

schen und der Gesellschaft, in der sie leben, um daraus zu eigenen religiösen Standpunkten zu gelangen.

Für das Arbeitsheft Jahrgang 1/2 sind die folgenden Schwerpunkte erstellt worden:

Tabelle: Arbeitsheft »Bismillah – Wir entdecken den Islam« 1/2 (inhaltlicher Überblick)

Wir lernen uns kennen	Wer bin ich? Wer bist du? Wie hat Gott uns erschaffen?
Gottes Schöpfung	Wir kommen von Gott. Ich bin ein Teil der Schöpfung. Ich kümmere mich um Gottes Schöpfung.
Ibrahim und das Opferfest	Ibrahim sucht und vertraut Gott. Was bedeutet Vertrauen für mich und meine Umgebung? Ich feiere das Opferfest.
Gemeinschaft	Meine Familie und ich – welche Aufgaben habe ich in der Familie? Meine Freunde und ich – was bedeutet es, ein Freund zu sein?
Muhammad	Wie lebten Menschen zu Muhammads Zeit ihren Glauben? Was für ein Mensch war Muhammad? Welchen Auftrag hatte er von Gott?
Unser Koran	Ich kann den Koran mit allen Sinnen wahrnehmen und entdecken. Was bedeutet was im Koran?
Gott näher kommen	Das Glaubensbekenntnis, das Gebet und den Ramadan mit allen Sinnen und (ethisch) handelnd wahrnehmen.
Yusuf und seine Brüder	Die Geschichte von Yusuf und seiner Familie. Geschwisterliebe: Was bedeutet das für mich?
Vorbilder	Wer ist ein Vorbild für mich und warum? Kann ich auch ein Vorbild sein?
Wir folgen Ibrahim: Juden, Christen und Muslime	Wie sieht es aus in einer Synagoge, einer Kirche und einer Moschee? Welche Schriften sind für andere Religionen von Bedeutung?

Die Schülerinnen und Schüler –Subjekte im Islamischen Religionsunterricht?

In welchem Verhältnis stehen Lernende, Lehrkräfte und Sachinhalt im Religionsunterricht zueinander?

Die Entscheidung, das Lehrwerk handlungsorientiert und an der Situation des Lernenden konsequent auszurichten, schließt ein, die Schülerin oder den

Schüler als Subjekt zu betrachten, nicht als Objekt, dem vorgegebene Wissens- und Glaubensinhalte belehrenderweise vorgetragen werden.

Eine Bestimmung des Lernenden als Subjekt geht insbesondere im Religionsunterricht über den Begriff der Schülerorientierung hinaus, da es sich hier keinesfalls um eine homogene Gruppe von Lernenden handelt, sondern um Menschen verschiedener Erfahrungen, Haltungen und Einsichten, die sie in Beziehung zur Sache setzen (müssen), um Bedeutung für ihr Leben feststellen zu können.

Es ist charakteristisch für den Islamischen Religionsunterricht, mehr als in einem christlichen Religionsunterricht, dass die dort lernende Schülerschaft äußerst heterogen ist. Dies ist sie nicht nur im Bezug auf die unterschiedlichen religiösen Strömungen, sondern auch auf die vielfältigen kulturellen Kontexte, die die Lernenden mitbringen und ohne die Religion nicht betrachtet werden kann. Für den Unterricht ist es daher bedeutsam, eigene Lernaktivitäten zu fördern und individuelle Perspektiven im Bezug auf Glauben und Sinnsuche im Leben offen aufzunehmen. Dies wird umso wichtiger vor dem Hintergrund, dass »die Kluft (groß ist) zwischen dem, was der Religionsunterricht vermitteln soll bzw. was Lehrende vermitteln wollen, und dem was Kinder und Jugendliche für ihr Leben als bedeutungsvoll ansehen und was sie von ihren Voraussetzungen und Interessen her lernen können und lernen wollen«¹⁰.

Die Lehrwerke für den Unterricht sollen dabei unterstützen.

Religiöses Vorwissen ist bei muslimischen Kindern in der Grundschule in der Regel äußerst verschieden ausgeprägt. Es gibt Kinder, denen Moscheen, Rituale wie Gebet und Ramadan oder das Rezitieren des Korans bekannte und vertraute Lebenselemente sind, genauso wie es Kinder gibt, denen bis zum Unterrichtsbeginn nicht wirklich bewusst war, dass sie Muslime sind. Das Spektrum umfasst praktizierende Schülerinnen und Schüler genauso wie suchende oder nichtglaubende. Dazu kommt, dass viele Muslime in Deutschland einen biografischen oder familiengeschichtlichen Migrationshintergrund haben – der kulturell und traditionell erheblich voneinander abweichen kann. Das Engagement und die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Eltern beeinflussen dabei auch den Bildungsgrad und Bildungsumfang der muslimischen Kinder, der sich z. B. in ihrer Fähigkeit zeigen kann, sich in der deutschen Sprache (mündlich wie schriftlich) auszudrücken oder den Koran in der arabischen Sprache zu lesen (und zu verstehen).

Insbesondere für die Erstellung des Arbeitsheftes »Bismillah« für die ersten beiden Grundschuljahre war zu berücksichtigen, dass der Lese- und Recht-

10 Hans-Georg Ziebertz, »Ethisches Lernen«, in *Religionsdidaktik – Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz, Hg. (München 2010: Kösel-Verlag), 174.

schreiblehrgang erst mit der 2. Klasse beendet wird und somit Sachinhalte im schriftsprachlichen Bereich präzise und sehr reduziert angeboten werden müssen.

Schließlich ist zu beachten, dass der Islamische Religionsunterricht von Muslimen verschiedener religiöser Richtungen besucht wird. Bei der Erstellung des Arbeitsheftes wurde dies allerdings nur bedingt, am meisten im Bereich des Foto- und Bildmaterials, berücksichtigt. Um die breite Mehrheit der Muslime anzusprechen, wurde entschieden, die Sachthemen an religiöse Grundlagen anzulehnen, die für die meisten Muslime Gültigkeit haben. Dabei sollen und müssen die Themenangebote auch Impulsgeber sein für Unterschiede und Differenzen. Im Lehrerhandbuch, welches 2013 erscheinen soll, wird dies allerdings erheblich mehr Berücksichtigung finden, um Lehrkräften das nötige Hintergrundwissen anzubieten, mit besonderem Bezug auf sunnitische und schiitische Schüler und auf spezifische kulturelle und traditionelle Prägungen.

Ein Unterrichtsmaterial für den Sekundarbereich hingegen sollte idealerweise diese unterschiedlichen Strömungen stärker thematisieren.

Generell muss bei konzeptionellen Entscheidungen für Lernmaterial daher eine Vorentscheidung getroffen werden, wie mit dieser Heterogenität muslimischer Schülerinnen und Schüler umgegangen werden soll.

Betrachtet man Lernende als Subjekte religiösen Lernens, dann muss die Konzeption für ein Lehrwerk darauf ausgerichtet sein, diese Vielfalt an Vorwissen, Deutungen, Haltungen, Meinungen und Erfahrungen mit den im Unterricht angebotenen Sachthemen zu verbinden. Dient Religionsunterricht nicht nur der *Vermittlung* von Sachwissen, sondern der *Aneignung* durch Klärung der Relevanz dieser Themen für die eigene Lebensbewältigung und die eigene Sinnsuche, kann Religion zur Identitätsfindung beitragen. Genau dieser Aspekt ist von großer Bedeutung hinsichtlich der Debatte über mögliche Integrationspotentiale eines Islamischen Religionsunterrichts. Wird die thematisierte Sache sinn- und bedeutungsvoll für das unmittelbare Leben der Schüler, finden Auseinandersetzung und Positionierung, findet Handeln statt.

Bei der Erstellung des Arbeitsheftes wurde versucht, darauf zu achten. Dabei stand im Vordergrund, die Sachthemen auf wesentliche Aussagen zu reduzieren und so darzubieten, dass Schülerinnen und Schüler einen Bezug zu ihrem Leben herstellen können. Impulse sollen dabei helfen, ein Weiterdenken zu initiieren und ein Gespräch oder eine Diskussion anzuregen.

Ein Beispiel für diese Vorgehensweise ist das Kapitel Ibrahim, in dem davon erzählt wird, wie lange der Prophet sich ein Kind wünscht und es nicht aufgibt, sich im Vertrauen an Gott zu wenden (Koran 37/101). Impulsgeber für weiterführendes Denken, Sprechen und Reflektieren waren hier die Fragen: Wem vertraust du? Wer vertraut dir?

Dargestellter Lebensraum im Arbeitsheft ist Deutschland, wobei die Per-

spektive insbesondere durch Bildmaterial auch für andere Lebensräume offen gehalten wird, da diese vielen muslimischen Kindern nicht fremd sind.

Die Quellen – Koran und Sunna in der Grundschule?

Ausgehend von dem Verständnis des Koran als Wort Gottes ist eine Übertragung in eine andere Sprache und ein Anpassen an andere Adressaten (in diesem Fall Grundschüler) grundsätzlich ein schwieriges Unterfangen. Ein Blick in die vielen deutschsprachigen Ausgaben des Koran macht dies deutlich. Oft sind einzelne Passagen verschieden übertragen und können dem jeweiligen Vers oder dem Zusammenhang damit auch eine andere Bedeutung geben.

Autoren für Unterrichtsmaterial haben daher eine große Verantwortung, wenn sie Koranverse oder koranische Erzählungen in Lernmaterialien anbieten. Darf, soll oder muss man Koranverse kindgerecht in der Übersetzung verändern, um den Zugang und das Verständnis des Inhaltes zu erleichtern? Läuft man dabei Gefahr, durch Vereinfachung oder Weglassung Inhalte zu verflachen oder zu verfälschen? Wo sind dabei die Grenzen? Inwieweit kann man überhaupt den Koran lesen und erfassen, ohne der arabischen Sprache mächtig zu sein?

Dies stellt ein Desiderat in der islamischen Religionspädagogik (in Deutschland) dar. Bis jetzt gibt es keine entwickelten Standards, die mindestens einen Rahmen vorgeben könnten, an dem sich Konzeptionen für Lernmaterialien orientieren. Inwieweit der gegenwärtige unterschiedliche Umgang damit als Bereicherung oder Verwirrung zu betrachten ist, werden die zukünftigen Erfahrungen in der Praxis zeigen.

Das Konzept des Arbeitsheftes »Bismillah« sieht vor, Koranverse so genau wie möglich deutschen Koranübertragungen zu entnehmen. Trotzdem war es unumgänglich Verse sprachlich zu vereinfachen, da sonst ein inhaltlicher Zugang und damit die angestrebte Auseinandersetzung und das »sich in Bezug setzen« an sprachlichen Barrieren gescheitert wäre. Um dies zu verdeutlichen, wurde die Quelle der entsprechenden Verse mit »nach Koran« gekennzeichnet, wobei hier durchaus kritisch anzumerken ist, dass auch diese Methode nur ein Vehikel darstellt, da ja bereits jede Übertragung eine Interpretation darstellt.

Ein weiteres Desiderat ist die Frage, inwieweit der Koran (und *Hadithe*) didaktisches Mittel im Religionsunterricht sein kann. Die für das rituelle und spirituelle Praktizieren wichtigen Techniken des Rezitierens und Memorierens können keinen Religionsunterricht tragen, der den Anspruch stellt, zu verstehen, zu reflektieren und zu hinterfragen. Andererseits gehören diese beiden Fähigkeiten zu den gottesdienstlichen Handlungen und sie helfen, »den Koran auf der spirituellen Ebene, in seinen Worten und in seiner Botschaft physisch

erfahrbar zu machen«¹¹. Ebenso fehlen Standards, wie koranische Inhalte unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten betrachtet werden können. Im Schulversuch des Landes Niedersachsen wurde bei der Erprobung des Curriculums sehr deutlich, dass z. B. die (religiösen und individuellen) Dimensionen der Rituale der Pilgerfahrt (Hadsch) in der 1. oder 2. Klasse nicht vermittelbar sind.

Folgende Bausteine sind für die Verwendung des Koran und seiner Verse von Bedeutung, wobei der Bezug auf Primar- und Sekundarbereich die Gewichtung einzelner Aspekte ausmacht:

- *Inhaltliche Dimension*: In welcher Art und Weise korrelieren welche Inhalte mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler? Sind sie geeignet, sie zu »packen«, um sich damit einerseits individuell und andererseits partizipierend und gestaltend zu dieser Gesellschaft in Beziehung zu setzen?
- Wie wird mit religiösem Normverständnis umgegangen, welches sich im Gegensatz zu individuellem wie gesellschaftlichem Normverständnis befinden kann?
- Wie sind die Kategorien erlaubt (ḥalāl) und verboten (ḥarām) im alltagsrealistischen Bezug zu sehen, sprich im Umgang der muslimischen Schülerinnen und Schülern untereinander, die diesen Normen nicht folgen oder mit Menschen, die nicht Muslime sind und anderen Normen folgen?
- *Ästhetische Dimension*: Wie kann durch Hören und Rezitieren des Koran spirituelles und emotionales Lernen stattfinden? Welche Verse eignen sich dazu, im Hinblick auf ein heterogenes arabisches Sprachvermögen seitens der Lernenden bzw. auf einen äußerst weiten Erfahrungshorizont, der einerseits gefüllt wird von Lernenden, die zum ersten Mal im Unterricht Koran hören und andererseits von denen, die Abschnitte des Koran auswendig rezitieren können.
- *Rituelle Dimension*: Für gottesdienstliche Handlungen wie das rituelle Pflichtgebet ist es notwendig, Koranverse in arabischer Sprache zu rezitieren. Dies sollte in der Grundschule vorbereitet werden. Nach welchen Kriterien findet die Auswahl dieser Verse statt? Ein eingängiger, rhythmisch leicht zu erlernender Vers muss nicht auch inhaltlich leicht zu erschließen sein.
- *Zeitliche Dimension*: Welche Deutungsangebote, Interpretationen und theologische Gewichtungen von Koranversen oder koranischen Aussagen, auch hinsichtlich der sogenannten Offenbarungsanlässe (asbāb an-nuzūl) und im Bezug auf Raum und Zeit kann die islamische Theologie der Islamischen Religionspädagogik bereit stellen?

11 Jörg Ballnus, »Der Koran als didaktisches Mittel im Islamischen Religionsunterricht«, in *Islamische Religionspädagogik*, Bülent Uçar, Hg. (a. a. O.), 187.

- *Methodisch-didaktische Dimension*: (Wie) können Erfahrungen aus der christlichen Religionspädagogik auch für den Islamischen Religionsunterricht genutzt werden? Sind Elementarisierung, Korrelationsdidaktik und Symboldidaktik auch auf die Arbeit mit dem Koran anwendbar oder lassen sie sich sogar selbst dem Koran entnehmen?¹² Wie können die o.g. Erkenntnisse seitens islamischer Theologie implementiert werden in den Unterricht?

Diese Bausteine sind auch anzuwenden auf den Umgang mit den *Hadîthen*.¹³ Deren Einsatz im Unterricht, insbesondere in der Grundschule, bietet sich hier geradezu an, da Hadîthe anhand kleiner, leicht verständlicher Geschichten anschaulich verschiedene Themen aufgreifen.

Von großem Nutzen wäre hier ein Kompendium der Hadîthe, hierarchisiert nach schwacher oder starker Überlieferung und, notwendig für einen gemischt konzipierten Religionsunterricht, nach sunnitischen und schiitischen Quellen bezogen auf Curricula für einen Islamischen Religionsunterricht in Deutschland.

Die Bilder – Können Lernende sich ein Bild machen ohne Bilder?

Bilder spielen in der Grundschule eine ganz besondere Rolle. Da Texte nur reduziert in Sprache und Umfang eingesetzt werden können, müssen Bilder mit besonderer Sorgfalt ausgesucht werden. Welche Funktion sollten dabei die Bilder für einen Islamischen Religionsunterricht erfüllen? Es galt, hinsichtlich zweier Schwerpunkte Entscheidungen zu treffen: Welche Menschen und Lebensräume, die auf den Fotos und Zeichnungen dargestellt werden, würden die Schülerinnen und Schüler ansprechen und ihnen helfen, sich dazu in Beziehung zu setzen? Und: Wie ist mit den Abbildungen von Propheten oder Engeln umzugehen?

Muslimische Schülerinnen und Schüler sind oft mit mehreren Kulturen vertraut, auch wenn sie sich in Deutschland verwurzelt sehen. Um ihnen Anknüpfungspunkte zu bieten, macht es Sinn, Bildmaterial kultursensibel einzusetzen und Bilder zu zeigen, die auch Muslime aus anderen Ländern zeigen. Lebensmittelpunkt der Lernenden ist Deutschland, aber sie erleben auch (ins-

12 vgl. hierzu die interessanten Ausführungen von Mark Chalil Bodenstein, »Koranische Rückbeziehung religionsdidaktischer Konzepte«, in *Zeitschrift für Islamische Studien* 1,2 (2011), 55 ff. Online verfügbar unter: http://www.islamische-studien.de/resources/ZIS_Islamische+Studien_2.Ausgabe.pdf (geprüft am 28.01.2012).

13 Taten, Aussprüche und Haltungen des Propheten Muhammad zu alltäglichen und religiösen Belangen, gesammelt und hierarchisiert in Überlieferungen unterschiedlicher Grade von Authentizität.

besondere im Religionsunterricht) eine wesentlich größere Heterogenität unter den Muslimen, als dies in »muslimischen« Ländern normalerweise der Fall ist. Von Bedeutung ist, dass innerhalb der Integrationsdebatte in Deutschland Begriffe eher unsauber definiert verwendet werden und damit Zuschreibungen entstehen, die auch unreflektiert von Muslimen selbst übernommen werden. »Türken« und »Araber« werden oft mit »Muslimen« gleichgesetzt, dies füttert dann auch die Vorstellung davon, *wie ein Muslim aussieht*. Bewusst wurden daher Fotos oder Zeichnungen eingesetzt, die diese Vorstellungen unterlaufen. Auch die eingangs erwähnte Bekleidungsfrage muss sehr offen und flexibel gehandhabt werden: Frauen, die Kopftücher tragen, haben einen ebenso selbstverständlichen Platz, wie Frauen, die keines tragen: Dies ist ein Spiegelbild dessen, was muslimischen Schülerinnen und Schülern auch in ihrem Alltag begegnet.

Wie erzählt man über einen Propheten, wenn man kaum Text zur Verfügung hat und ihn selbst nicht abbilden möchte? Welchen Lernzuwachs haben Kinder, wenn sie den Prophet nicht sehen, von dem sie sich ein Bild machen sollen? Oder werden durch das »Nichtsehen« sogar Konzentration und Wahrnehmung auf das Wesentliche: nämlich die charakterlichen Eigenschaften oder die Inhalte der jeweiligen Geschichte geschärft?

Das Meinungsspektrum über die Verwendung von Bildern im Islam ist sehr vielfältig. Miniaturen, Zeichnungen, selbst von Propheten hat es immer gegeben. Ein Bilderverbot kann man dem Koran nicht entnehmen, wohl gibt es aber Prophetenaussagen, die eine Ablehnung gegenüber Bildern erkennen lassen.¹⁴ Insbesondere in Bereichen, in denen der Gottesdienst eine große Rolle spielt und in öffentlichen Bereichen, wurde und wird bis heute auf (religiös intendierte) Bilder verzichtet.

Der Umgang mit Bildern wird in den wenigen bereits vorhandenen Lehrwerken sehr unterschiedlich gehandhabt: Die Propheten werden z.B. im Schattenriss von hinten oder nur teilweise abgebildet, andere setzen Miniaturen und Malereien aus verschiedenen geschichtlichen Epochen ein.

Nicht zu vernachlässigen ist das Bild, das sich Lernende von Gott machen. Ist Gott ein strafender, ein barmherziger, ein verzeihender? Interessant sind hierbei die Ergebnisse einer Hausarbeit¹⁵, in der das Gottesbild muslimischer Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu christlichen Schülerinnen und Schülern untersucht wurde. Im Gegensatz zu ihnen setzen muslimische Lernende die

14 Nähere Ausführungen dazu führen an dieser Stelle zu weit; vgl. aber Silvia Naef, *Bilder und Bilderverbot im Islam – Vom Koran bis zum Karikaturenstreit*. München: Beck, 2007.

15 Zita Berthenrath, *Gottesvorstellungen bei muslimischen und christlichen Schüler(inne)n*. Bonn, 2004 (unveröffentlichte Hausarbeit).

Existenz Gottes in ihren Aufsätzen klar voraus.¹⁶ Auch wenn sie Probleme damit hatten, Gott zu beschreiben, so konnten sie ihm doch bestimmte Eigenschaften zuschreiben. Gott und seine Stellung zur Welt und zu den Menschen kategorisieren diese Schüler über die 99 Namen¹⁷, Attribute, die Gott beschreiben (Koran, 7/180: »Und Allah hat die schönsten und besten Namen, so benennt Ihn damit«). Auffällig ist dabei, dass sich alle Lernende nur auf wenige Attribute beziehen – nämlich auf die allgemein bekannten – und sich kaum zu Gottes Eigenschaften in Beziehung setzen.¹⁸

Gott ist für Kinder nicht zu hören, nicht zu sehen und nicht zu greifen. Wenn er aber greifbar, im Sinne von *begreifbar* sein soll, dann muss er für Kinder plausibel, eben vorstellbar sein. Unterricht und Lehrwerke brauchen dafür Impulse: Was bietet Gott mir denn an, wie ich Ihn mir vorstellen darf? Was beinhaltet Seine Botschaft an mich, allein oder inmitten von Gesellschaft?

Islamischer Religionsunterricht muss nicht nur politisch gewollt sein, mindestens genauso wichtig ist, dass er von Muslimen nicht nur angenommen, sondern *wertgeschätzt* wird.

Dazu gehört, eine äußerst sensible und ausgewogene Balance zu finden, zwischen religiösem Selbstverständnis (in seiner Vielfalt), pädagogischen Rahmenbedingungen und theologischen Deutungsangeboten.

Das Konzept für das Arbeitsheft »Bismillah« sieht vor, auf Abbildungen von Propheten oder Engeln ganz zu verzichten. Gleichwohl gibt es Bilder zu den Prophetengeschichten, sie sind so gestaltet, dass die Anwesenheit des jeweiligen Propheten spürbar ist. Getreu dem Prinzip, dass »das Wesentliche für den Menschen unsichtbar ist«, sollen sie Impuls und Anregungen für die Lernenden sein, sich ein eigenes Bild zu machen.

Die in den Abb.1 und 2 dargestellten Heftseiten zeigen dabei Beispiele einer Umsetzung.

16 d.h. *nicht*, dass davon ausgegangen werden kann, das für alle Schüler des IRU die Existenz Gottes selbstverständlich ist.

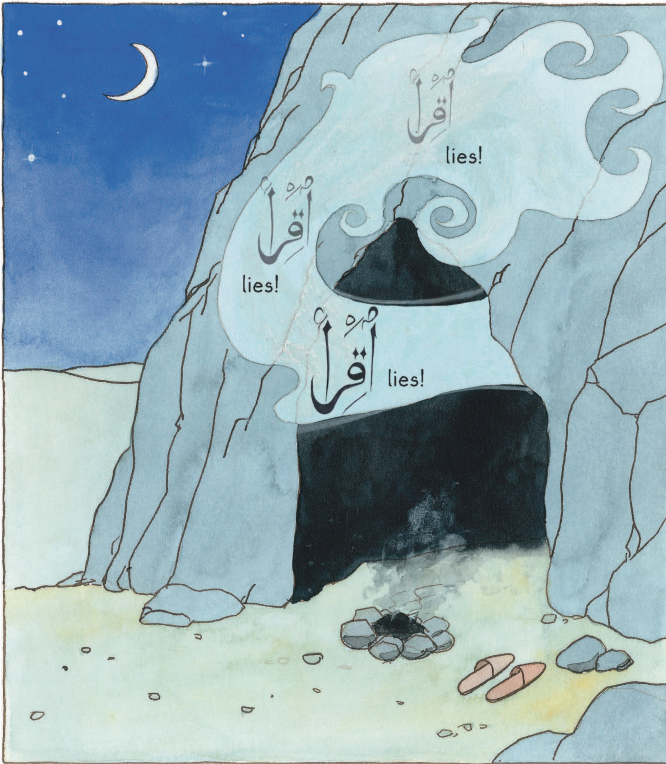
17 Allah werden 99 Namen zugeschrieben, die in Koran und Sunna erwähnt werden. Diese Namen sind Attribute, sie beschreiben grundlegende Eigenschaften und Wesensmerkmale des islamischen Gottesbildes.

18 vgl. dazu Annett Abdel-Rahman, »Gottesvorstellungen muslimischer Jugendlicher«, in *Islamische Religionspädagogik*, Bülent Uçar, Hg. (a. a. O.), 179 – 186.



Muhammad ﷺ begegnet einem Engel

Muhammad ﷺ dachte viel über Gott nach.
Zum Nachdenken ging er in eine Höhle.



Was geschieht in der Höhle? Wie hat sich Muhammad ﷺ gefühlt?



Drückt diese Gefühle durch verschiedene Körperhaltungen aus.

Abb. 1: Hefseite aus »Bismillah«
(Illustration des Offenbarungserlebnisses des Propheten Muhammad)



Gott schickt Muhammad ﷺ

Oh Gesandter, sage den Menschen,
was dir von Gott gesandt wurde.

Koran Sure 5, Vers 67



Muhammad ﷺ sagte den Menschen,
dass es nur einen Gott gibt.
Sie sollten nicht mehr ihre Götzen anbeten.
Die Menschen waren unsicher.



Schreibe, was die Menschen sagen.



Spielt die Situation nach.

Abb. 2: Hefseite aus »Bismillah«
(Illustration einer Gesprächssituation zwischen dem Propheten Muhammad und den Menschen)

Die Werte – ethisches Lernen im Islamischen Religionsunterricht?¹⁹

Die Forschungsgruppe »Religion und Gesellschaft«²⁰ untersucht in einem Projekt, welches 2010 startete, wie religiöse Wertorientierungen entstehen und welche Bedeutung sie für das Vertrauen von Menschen in Institutionen und zu ihren Mitmenschen in unserer Gesellschaft haben.²¹ Im Mittelpunkt steht dabei die religiöse Sozialisation von Kindern im Grundschulalter.

Die erste Befragung wurde dabei mit dem Ergebnis abgeschlossen, dass sich die Akzeptanz religiöser Wertorientierungen positiv auf die Ausbildung anderer Wertebereiche auswirkt und »einhergeht mit einem höheren Vertrauen in Personen und Institutionen. Das Vertrauen [...] wird mit gesellschaftlicher Stabilität, politischer Partizipation und Akzeptanz demokratischer Regierungsformen in Verbindung gebracht.«²²

Teilnehmer der Studie waren zum großen Teil christliche, vorwiegend katholische Kinder. Mit Blick auf die Diskussionen über die Inhalte eines Religionsunterrichts für muslimische Schülerinnen und Schüler stellt sich die Frage: Wäre das Ergebnis ein anderes, würde man muslimische Kinder befragen, die an einem Islamischen Religionsunterricht teilnehmen?

Welche religiösen Wertorientierungen werden im Islamischen Religionsunterricht vermittelt? Welches Ziel haben Wertentwicklung und -kommunikation in diesem Religionsunterricht? Wie wird ethisches Lernen umgesetzt, auf welchen religiösen Aussagen basiert es? Und wie ist der Umgang mit möglichen Widersprüchen zum Werteverständnis in dieser Gesellschaft?

Die Binnenkonzeption z. B. des niedersächsischen Curriculums ist bestimmt vom klassischen Modell der fünf Säulen des Islam und der fünf bzw. sechs Glaubensartikel, aber eben auch von der Last der Integrationsdebatte.²³ Die klassische Anordnung islamischer Inhalte scheint insbesondere die islamischen Verbände zu beruhigen, da dies ihrem Verständnis für die zentralen Glaubens-

19 Das folgende Kapitel ist eine überarbeitete Zusammenfassung eines Aufsatzes der Autorin; vgl. Annett Abdel-Rahman, »Ethisches Lernen für muslimische Kinder – Wie Werte vermitteln?«, in *Horizonte* 1 (2011), 40 ff.

20 Bestehend aus Theologen und Sozialwissenschaftlern der Universitäten Bonn, Tübingen, Heidelberg, Dortmund und Frankfurt/Main.

21 Angelika Treibel und Dieter Herrmann, *Religiosität beeinflusst Werteentwicklung von Kindern* (Pressemitteilung der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg vom 22.11.2010). Informationsdienst Wissenschaft: <http://idw-online.de/pages/de/news398124> (geprüft am 28.01.2012).

22 ebd.

23 vgl. dazu Bülent Uçar: »Um das Klima für die Entwicklung einer soliden und authentischen islamischen Religionspädagogik steht es nicht zum Besten, denn auch die Befürworter eines IRU schreiben dem Unterricht funktionale gesellschaftspolitische Rollen zu.«, in »Was kann und sollte Islamische Religionspädagogik an der staatlichen Schule leisten?«, in *CIBEDO-Beiträge* 4, (2008), 27.

inhalte und Glaubensaussagen des Islam entspricht. *Aber reicht dieses Inhaltsverständnis aus, um muslimische Kinder zu religionsmündigen und urteilsfähigen Menschen zu erziehen, die Verantwortung übernehmen und nicht zuletzt aus ihrem Glauben heraus eigene Standpunkte entwickeln und dieser Gesellschaft positiv zugewandt sind?*

Bundesweit gehört es zum Bildungsauftrag der Schule, nach ethischen Grundsätzen zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte anzuerkennen und zu achten, die Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten, für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen, Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch zu ertragen.²⁴

In einem Lehrwerk müssen die zu behandelnden Sachthemen elementarisiert angeboten werden: z. B. Worauf soll der Fokus beim Gebet oder beim Fasten gerichtet werden – beides gottesdienstliche Handlungen, die Kindern im Grundschulalter bekannt sind, die für sie aber noch nicht verpflichtend sind, da sie noch nicht religionsmündig²⁵ sind?

Inwieweit findet eine Verknüpfung statt zwischen religiösen Ritualen, wertorientiertem Handeln und Selbstreflexion der Schüler ausgehend von der Position eines in Deutschland lebenden (praktizierenden) Muslims? Ist diese Verknüpfung dann eher beliebig, zufällig oder unterliegt sie einer didaktisch-methodischen Struktur?

In den Curricula wurde inhaltlich auf die Vermittlung ethischer Handlungsmaßstäbe verwiesen – konkret seien hier genannt: Bewahrung der Schöpfung, Barmherzigkeit, Gerechtigkeit, Achtung und Toleranz. Diese werden aber weder präzise ausdefiniert, noch in didaktische oder methodische Zusammenhänge gestellt. Dieses Desiderat ist in den meisten Curricula zu erkennen. Aspekte des gottesdienstlichen Handelns (‘ibādāt), z. B. Gebet, Pilgerfahrt und Fasten, werden erläutert und angeführt, aber eine *Verbindung der rituellen Strukturen mit Wert- und Sinnfragen* ist nur in Ansätzen erkennbar.

Die Wechselwirkungen und die Unbedingtheit der Verknüpfung von gottesdienstlichem Handeln (‘ibādāt) und dem Handeln der Menschen miteinander (mu‘āmalāt) finden in den Curricula noch viel zu wenig didaktisch konkrete Beachtung.

Eine der am meisten diskutierten und geforderten Kompetenzen des Religionsunterrichts ist die *Befähigung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit* der Schüler.²⁶

24 Niedersächsisches Schulgesetz §2. Online verfügbar unter: <http://www.schule.de/nschg/nschg/nschg1.htm> (geprüft am 29.01.2012).

25 Mukallaf, also jemand, der religionsmündig ist, wird man im Islam mit Beginn der Pubertät.

26 Hans Mendl, »Religionsdidaktische Konzepte und Ziele«, in *Religionsdidaktik kompakt für Studium, Prüfung und Beruf*, Hans Mendl, Hg. (München: Kösel-Verlag, 2011), 7.

Ethisches Lernen, im Sinne von Reflexion moralischen Verhaltens »mit dem Interesse an ihrer theoretischen Durchdringung«²⁷ ist ein Kernbereich des (islamischen) Religionsunterrichts, wobei sich im bekenntnisorientierten Religionsunterricht diese Ethik aus dem Glauben heraus erschließt. Moral als Inbegriff von Werten und Normen ist »die Bezeichnung erwünschter und praktizierter Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen (oder Tugenden), bei denen Wertvorstellungen eine Rolle spielen«²⁸.

Ethisches Lernen bedeutet für Schülerinnen und Schüler, sich mit Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen zu beschäftigen, die aus der jeweils zu betrachtenden Perspektive erwünscht und angemessen oder unerwünscht und unangemessen erscheinen. Dabei kann es durchaus zu gegensätzlichen Positionen kommen. Der Inhalt ethischen Lernens wird geprägt von persönlichen, gesellschaftlichen und religiösen, hier islamisch begründeten, Wertvorstellungen.²⁹ Ziel ist dabei idealerweise keine unreflektierte Wertübertragung, sondern die Fähigkeit, verschiedene Wertvorstellungen zu erkennen und einzuordnen. Die Entwicklung eines ethischen Urteilsvermögens sollte zu einer ethischen Mündigkeit führen, die befähigt, über Werte und Normen zu kommunizieren und zu entscheiden³⁰, um letztendlich danach zu leben. Kern sind dabei die Fragen der Schüler: Was will ich? Was ist für mich und andere gültig? Was darf/muss ich tun? Was kann ich tun? Wo sind Grenzen?

Dies sollten Leitfragen sein bei der Umsetzung curricularer Vorgaben der Sachthemen für Lernmaterial. Die Frage nach z. B. der Schöpfung Gottes kann nicht losgelöst von der Frage nach der eigenen Position und Verantwortung in dieser Schöpfung gesehen werden. »Gottesdienstliche Praktiken, wie das Gebet [...] und das Fasten [...] dürfen den Kindern und Jugendlichen nicht als ausgehöhlte Rituale vermittelt werden, die lediglich als mechanische Bewegungen und Handlungen ausgeführt werden. [Es ist notwendig], den Heranwachsenden den spirituellen, ethischen und sozialen Gehalt dieser Praktiken plausibel zu vermitteln.«³¹

Das Erlernen ethischer Handlungsmuster beschränkt sich dabei nicht nur auf einen spezifischen Kontext. Schule, Familie, gesellschaftliche Umgebung bieten täglich Situationen, die moralisches Verhalten herausfordern. Die Besonderheit des Religionsunterrichts liegt hier demnach nicht in der Wertevermittlung per se

27 Nipkow, zitiert aus: Hans Mendl (a. a. O.), 112.

28 ebd.

29 Hans-Georg Ziebertz, *Ethisches Lernen* (a. a. O.), 434.

30 ebd.

31 Mouhanad Khorchide, »Die Beziehung zwischen islamischer Lehre und einer modernen islamischen Religionspädagogik – Zur Notwendigkeit der Ausarbeitung humanistischer Ansätze in der Ideengeschichte«, in *Islamische Theologie und Religionspädagogik*, Mizrap Polat und Cemal Tosun, Hg. (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010), 157.

(zumindest sollte dies nicht so sein!), sondern »Schüler sollen ihre ethische Urteilskompetenz entwickeln und Wertentscheidungen im Licht [hier islami-scher] Botschaft begründen lernen.«³²

»Hierbei spielt die Erziehung des Gewissens (das im Koran als »Herz« bezeichnet wird) zu einer ethischen Instanz eine wichtige Rolle. Dabei müssen allgemeingültige Prinzipien, die der Koran definiert, unantastbar bleiben. Diese sind:

- a Gerechtigkeit
- b Wahrung der Menschenwürde
- c Freiheit
- d Gleichheit aller Menschen
- e soziale Verantwortung.«³³

Auch für den Religionsunterricht gilt, dass ethisches Lernen orientieren soll. »Selbstverständlich ist hiermit nicht ein sich selbst genügender und bestätigender Unterricht gemeint, der dogmatisch indoktrinierend agiert und Unterschieden keinen Raum bietet.«³⁴ Auch für muslimische Kinder gibt es keinen festgelegten Wertehimmel mehr. Gesellschaftliche, kulturelle und persönliche Präferenzen prägen vielfältige und unterschiedliche Wertemuster, die nicht immer in Einklang miteinander zu bringen sind, sich sogar gegenseitig ausschließen können. Gleichwohl lassen sich aus dem Koran und den Überlieferungen des Propheten Mohammad Verbote, Gebote und Weisungen für moralisches Urteilen und Handeln entnehmen. Die Sensibilität – insbesondere für den Unterricht – liegt darin, nicht nur Wissen darum zu erlangen, sondern diese Gebote in ihrer theologischen Deutung in Beziehung zu setzen zur heutigen Lebenswirklichkeit, dem heutigen Lebensraum der Kinder. Damit können sie zu Handlungsanweisungen und Orientierungen werden, um aus dem eigenen Glauben heraus zu einem verantwortungsbewusst handelnden Menschen zu werden. Denn Ziel kann kein Unterricht sein, in dem Glaubensüberlieferungen dominieren und der Gegenwartsbezug zur Erfahrung muslimischer Kinder unberücksichtigt gelassen wird.

32 Hans-Georg Ziebertz, *Ethisches Lernen (a. a. O.)*, 434; das Zitat bezieht sich ursprünglich auf den christlichen Religionsunterricht, wurde hier aber auch als passend für IRU verwendet.

33 Mouhanad Khorchide (a. a. O.), 157.

34 Bülent Uçar, *Was kann und sollte Islamische Religionspädagogik an der staatlichen Schule leisten?* (a. a. O.), 27.

»Gemeinschaft« – ein Kapitel im Arbeitsheft »Bismillah«

Hier soll exemplarisch näher auf das Kapitel »Gemeinschaft« eingegangen werden, das die Schülerinnen und Schüler befähigen soll, soziales Lernen verantwortlich mitzugestalten. Die kleinste und für Kinder bekannteste Gemeinschaft ist die Familie. Die erste Doppelseite lädt ein, bewusst die eigene Familie zu betrachten und sich durch ein gemaltes Bild seinen Platz in dieser kleinen Gemeinschaft zu verdeutlichen. Bei der Aufgabenstellung, sich einzuordnen für die Übernahme gemeinschaftlicher Aufgaben in der Familie, wird schnell deutlich, dass hier alle Familienmitglieder beteiligt sind und auch die Kinder selbst. Die Zuordnung der Verantwortungsbereiche der einzelnen Familienmitglieder lässt erkennen, welche Rolle die Kinder selbst in ihrer Familie spielen. Bildlich wird ihnen hiermit verdeutlicht, dass *sie selbst zu dieser Gemeinschaft gehören und zu ihr beitragen*. Sie »sehen«, was sie schon können oder wo sie selbst noch Reserven haben. Das Miteinander und das Sensibilisieren für interaktive Prozesse in einer Gemeinschaft ist Grundlage für sie zu verstehen, dass sie auch ein (aktiver) Teil davon sind. Es bahnt den Verständnisprozess an, durch das eigene Verhalten diese Prozesse konstruktiv oder destruktiv zu beeinflussen. Dieses Verständnis ist Voraussetzung für ein *reflektiertes Wahrnehmen der eigenen Person und das eigene Handeln in anderen Gemeinschaftssituationen*: der Schule, dem Freundeskreis, beim Sport oder auch unterwegs in der Gesellschaft.

Der Bezug zu einem bewussten und verantwortlichen Mitglied in dieser Gemeinschaft liegt hier nicht nur auf dem allgemein gesellschaftlich anerkannten Regelkanon, sondern auch und gerade auf der Beziehung zu Gott. Der vereinfachte Koranvers »*Glaube an Allah und sei gut zu den Eltern*« (Koran, 4 / 36) setzt hier den entsprechenden religiösen Handlungsrahmen.

Das Thema »Gemeinschaft und ich mitten drin« wird erweitert auf »Wer ist ein guter Freund?«, um dann zu antworten »Ein guter Freund ist ein Geschenk«. Ein Wimmelbild³⁵ mit vielen zwischenmenschlichen Situationen gibt Gesprächsanlass, sich in Beziehung zu diesen Situationen zu setzen, über eigene Erfahrungen zu berichten, Handlungswege aufzuzeigen oder eigene moralische Urteile zu bilden. Die Aufgabe an die Schülerinnen und Schüler, die hier gestellt wird, hat dabei nicht zum Inhalt, wie sie sich entscheiden würden, sondern präzise zu erkunden, wie denn ein guter Freund sein müsse. Hier sind unterschiedliche Wertmaßstäbe und Prioritäten möglich. Um dieses *Wie* zu definieren, ist es nötig zu bestimmen, wie ein guter Freund *nicht* ist. Dieser Austausch schließt die eigene Positionierung mit ein: Bin ich ein guter Freund? Wie verhalte ich mich? Wie nehmen mich andere wahr?

Der Hadith »Ein Freund ist ein Geschenk von Allah. Dein Freund erinnert

35 Ein Bild mit vielen kleinen gemalten Geschichten und Episoden.

dich daran, wenn du etwas vergessen hast. Dein Freund hilft dir, wenn du ihn darum bittest«³⁶ stellt das »gute Verhalten« eines guten Freundes in den religiösen Kontext.

Das anschließende Sammeln von Daumenabdrücken guter Freunde zeigt hier exemplarisch, dass jeder Mensch als Schöpfung Gottes einmalig ist – und damit auch einmalig in seinen Eigenschaften, Stärken und Schwächen. Die folgende und für das Kapitel letzte Doppelseite lenkt den Blick auf die Gefühle, die Menschen begleiten. Die Benennung von Situationen, die fröhlich oder traurig machen und das »Mut machen«, seine Gefühle auch zu verbalisieren und – wie im abschließenden Lied – zuzulassen, hat den Hintergrund, Kinder zu sensibilisieren und zu öffnen für die Gefühle der jeweils anderen in der Familie, der Klasse oder dem Verein. Gefühle zu erkennen, bei sich und anderen, und zu wissen, welche Situationen zu welchen Gefühlen beitragen, gehört zu den elementaren Bestandteilen einer friedlichen, konstruktiven Kommunikation in der Gesellschaft.

Fazit

Der Islamische Religionsunterricht ist belastet von der gesellschaftspolitischen Diskussion um Islam und Muslime in Deutschland und die an ihn herangetragenen Erwartungen insbesondere bezüglich der Integrationsdebatte. Er tritt als positiver Integrationsfaktor in Erscheinung, wenn sich muslimische Schülerinnen und Schüler auf Augenhöhe mit ihren christlichen Mitschülern fühlen können, indem sie an religiöser Bildung partizipieren und nicht weiter ausgegrenzt werden. Islamischer Religionsunterricht eignet sich als Medium, muslimische Schülerinnen und Schüler mit religiösen Inhalten vertraut zu machen; sie in ihrem Glauben zu begleiten, der ihnen Sinn und Orientierung geben kann. Er eignet sich auch, sie zu (religiös-dialogischer) Sprachfähigkeit und religiöser Mündigkeit zu befähigen.

Er eignet sich nicht als Träger einer Politik zur Sicherheit des Landes oder Integration von Minderheiten. Noch nicht zufriedenstellend austariert ist der Umgang mit Glaubensinhalten und religiösen Normen, die das Binnenkonzept des Islamischen Religionsunterrichts ausmachen. Die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen Religion und Gesellschaft müssen hier noch sauber definiert werden, ohne dem Islamischen Religionsunterrichtsergebnisse vorzugeben und ihm zuzumuten, von seiner spezifischen, religiösen Aufgabe abzuweichen und sich damit in eine Verteidigungsposition zu begeben. Die inhaltliche Gestaltung fast aller Curricula für Islamkunde und bekenntnis-

36 Hadith Muslim

orientierten Islamischen Religionsunterricht weist Anzeichen dieser Verteidigungsposition gegenüber dem gesellschaftlichen Diskurs auf und bremst damit die Entstehung eines authentischen Islamischen Religionsunterrichts.

Auch der Islamische Religionsunterricht muss als *eigenständiger (und idealerweise wertvoller!)* Beitrag zur Integrations- und Wertedebatte in Schule und Gesellschaft verstanden werden.

Eine Instrumentalisierung des Unterrichts und der entsprechenden Lehrwerke als Mittel zum Zweck verhindert einen authentischen und der Gesellschaft zugewandten islamischen Religionsunterricht:

Die Entstehung des pädagogisch wirksamen Beitrags des Islams z. B. im Hinblick auf Moralität, Respekt, Verantwortung, Disziplin und sinnvolle Lebensführung soll auch von professionellen Akteuren (Lehrern und Pädagogen) vor allem unter entpolitisierten Bedingungen entdeckt werden. [...] Die wichtigste Rolle des Islam im Leben von Jugendlichen aus muslimischen Familien ist die Sinngebung.³⁷

Die islamische Religionspädagogik und die entstehenden islamischen Studien/Theologie müssen es sich zur Aufgabe machen, im Islam vorhandene Werte, Haltungen und Einsichten inhaltlich zu bestimmen und didaktisch zugänglich zu machen für den Islamischen Religionsunterricht. Dabei muss die spezielle gegenwärtige Situation der muslimischen Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden: als Minderheiten in Deutschland lebend, mit sehr verschiedenen Orientierungen und kulturellen Prägungen. Insbesondere auf einen möglichen Dissens zwischen religiösen Vorgaben und staatlichen Normen³⁸ muss eingegangen werden. »Religiöse Identität und Wertebildung stehen in einer engen Wechselbeziehung zueinander. Gerade deshalb muss die Frage in der Sache klar, hinsichtlich der anzuwendenden Methode jedoch äußerst behutsam angegangen werden.«³⁹

Für den islamischen Religionsunterricht braucht es Standortbestimmungen, um Lehrkräfte zu stärken und um Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen, dass sie Widersprüchen zwischen ihrer persönlichen Religiosität und gesellschaftlichen Normen (die es immer zwangsläufig geben wird) konstruktiv, lebensjahend und gesellschaftlich zugewandt begegnen können.

Lernwerke für den Islamischen Religionsunterricht müssen die schwierige Anforderung erfüllen, Bereiche zu verbinden, die erfahrungsgemäß eher unverbunden nebeneinander stehen: die Vorgaben der Curricula, fachwissenschaftliche und religionspädagogische Anforderungen, die Lebenswirklichkeit

37 Tarek Badawia, »Thesen zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation von muslimischen Kindern und Jugendlichen«, in *Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit* 2 (2005), 159.

38 Bülent Uçar, *Was kann und sollte Islamische Religionspädagogik an der staatlichen Schule leisten?* (a. a. O.), 28.

39 ebd.

von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, gesellschaftliche Erwartungshaltungen und Rahmenbedingungen.

Sie können und dürfen daher insbesondere im Religionsunterricht kein Katalog fertiger Antworten sein, sondern sie sollten offen, multiperspektivisch und differenziert die Lernenden und ihren Unterricht begleiten: als Impulsgeber, Lesebuch, Nachschlagewerk, Einladung und Bilderbuch (im doppelten Sinne).

Literatur

- Abdel-Rahman, Annett »Ethisches Lernen für muslimische Kinder – Wie Werte vermitteln?«, in *Horizonte* 1 (2011), 40 – 43.
- Abdel-Rahman, Annett, »Gottesvorstellungen muslimischer Jugendlicher«, in *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung*, Büilent Uçar, Hg. Frankfurt am Main: Peter Lang 2011, 179 – 186 (Reihe für Osnabrücker Islamstudien 3).
- Badawia, Tarek, »Thesen zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation von muslimischen Kindern und Jugendlichen«, in *Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit* 35, 2 (2005), 89 – 97.
- Ballnus, Jörg, »Der Koran als didaktisches Mittel im Islamischen Religionsunterricht«, in *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung*, Büilent Uçar, Hg. Frankfurt am Main: Peter Lang 2011, 187 – 194 (Reihe für Osnabrücker Islamstudien 3).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hg., Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Grundschule. München, 2004.
- Berthenrath, Zita, Gottesvorstellungen bei muslimischen und christlichen Schüler(inne)n. Bonn, 2004 (unveröffentlichte Hausarbeit).
- Bodenstein, Mark Chalil, »Koranische Rückbeziehung religionsdidaktischer Konzepte«, in *Zeitschrift für Islamische Studien* 1, 2 (2011), 55 – 62. Online verfügbar unter: http://www.islamische-studien.de/resources/ZIS_Islamische+Studien_2.Ausgabe.pdf (geprüft am 03.05.2012)
- de Maizière, Thomas, »Islamischer Religionsunterricht in Deutschland«, in *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen*. Nürnberg 2011, 14 (Dokumentation der Tagung der DIK).
- Hilger, Georg, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz, Hg., Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel-Verlag 2010 (Neuausgabe).
- Khorchide, Mouhanad, »Die Beziehung zwischen islamischer Lehre und einer modernen islamischen Religionspädagogik – Zur Notwendigkeit der Ausarbeitung humanistischer Ansätze in der Ideengeschichte«, in *Islamische Theologie und Religionspädagogik*, Mizrap Polat und Cemal Tosun, Hg. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010.
- Mendl, Hans (Hg.), Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. München: Kösel-Verlag, 2011.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Islamkunde in deutscher Sprache. Lehrplan für die Grundschule*. Düsseldorf, 2011.
- Naef, Silvia, *Bilder und Bilderverbot im Islam. Vom Koran bis zum Karikaturenstreit*. München: Beck, 2007.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4 – Islamischer Religionsunterricht*. Hannover, 2010.
- Niedersächsisches Schulgesetz, online verfügbar unter: <http://www.schule.de/nschg/nschg/nschg1.htm> (geprüft am 29.01.2012)
- Polat, Mizrap und Cemal Tosun, Hg., *Islamische Theologie und Religionspädagogik – Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010.
- Treibel, Angelika und Dieter Herrmann, *Religiosität beeinflusst Werteentwicklung von Kindern*. Heidelberg 2010 (Pressemitteilung der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg v. 22.11.2011. Informationsdienst Wissenschaft: <http://idw-online.de/pages/de/news398124> (geprüft am 28.01.2012).
- Uçar, Bülent, »Prinzipien einer Islamischen Religionspädagogik«, in *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung*, Bülent Uçar, Hg. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011, S. 117 – 124.
- Uçar, Bülent, »Was kann und sollte Islamische Religionspädagogik an der staatlichen Schule leisten? Glaubensvermittlung und Grenzen der Scharia«, in *CIBEDO-Beiträge 4* (2008), 24 – 30.
- Ziebertz, Hans-Georg, »Ethisches Lernen«, in *Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz, Hg. München: Kösel-Verlag 2010, 434 – 452.

Unterrichtsmaterial

- Wir entdecken den Islam* [Arbeitsheft für den Islamunterricht]. Von Annett Abdel-Rahman und Fahimah *Bismillah* Ulfa. Braunschweig: Schöningh Winklers GmbH, 2011.

»Saphir 5/6« und »EinBlick in den Islam 5/6« – kritische Anmerkungen aus islamwissenschaftlicher Perspektive

Einleitung

Die islamische Religionspädagogik in Deutschland ist eine sehr junge Fachwissenschaft, die an den universitären Standorten Osnabrück, Münster und Erlangen¹ seit wenigen Jahren in eher experimentellen Anordnungen gelehrt wird. Ein Hauptproblem ist gewiss darin zu sehen, dass das neue Fach weitgehend von muslimischen Wissenschaftlern vertreten wird, die über keine religionspädagogische Ausbildung verfügen. Mouhanad Khorchide, der an der Universität Münster die Ausbildung für künftige islamische Religionslehrerinnen und -lehrer verantwortet, ist Soziologe und Islamwissenschaftler. Bülent Uçar, Lehrstuhlinhaber für islamische Religionspädagogik in Osnabrück, verfügt gleichfalls über eine islamwissenschaftliche Ausbildung. Rauf Ceylan, der ebenfalls in der Lehrerausbildung in Osnabrück mitwirkt, ist Migrations- und Religionssoziologe. Lediglich Harry Harun Behr, der an der Universität Erlangen den Lehrstuhl für islamische Religionslehre inne hat, ist ausgebildeter Haupt- und Grundschullehrer und verfügt somit über profunde pädagogische Kenntnisse. Weitere Probleme sind in der nicht geklärten Bandbreite des neuen Fachs zu verorten. Welchen Islam will man lehren? In der Ausrichtung der Lehrveranstaltungen sind bislang hauptsächlich sunnitische Inhalte zu erkennen. Unklar ist, ob auch andere »konfessionsartige« Strömungen wie die Schia oder gar die Ahmadiya in den Curricula einen Platz finden können. Ferner wäre die nicht unwesentliche Frage zu klären, wie und worin eine islamische Religionspädagogik sich in fachdidaktischer Hinsicht vom katholischen oder evangelischen Pendant unterscheidet.

Angesichts dieser gravierenden Unklarheiten, die hier nur angedeutet werden können, ist die Produktion von Lehrwerken für einen Islamischen Religions-

¹ Weitere universitäre Ausbildungsstätten für islamische Religionslehrerinnen und -lehrer sind ab dem Wintersemester 2011/2012 an den Universitätsstandorten Tübingen und Gießen / Frankfurt hinzugekommen.

unterricht und den derzeitigen Vorläuferfächern, die in sechs Bundesländern im Rahmen von Schulversuchen erprobt werden, durchaus aus fachlicher Perspektive ein Wagnis. Die Autorinnen und Autoren können auf keine erprobten Standards zurückgreifen und sind in religionspädagogischer und theologischer Hinsicht gänzlich auf die eigene Expertise angewiesen. Hinzu kommen künftig Unwägbarkeiten in den Genehmigungsverfahren, in denen vermutlich ab dem Schuljahr 2012/2013 Vertreter der Beiräte (NRW und Niedersachsen) Mitspracherechte geltend machen können.² Angesichts dieser schwierigen Ausgangslage können bei der Lehrbuchbeurteilung sicherlich nicht die gleichen hohen Qualitätskriterien angelegt werden, wie sie bei den Lehrwerken der etablierten Religionspädagogik Geltung beanspruchen können. Die Schulbuchproduktion für den Islamischen Religionsunterricht befindet sich für die nächsten Jahre zwangsläufig in einer Laborsituation, in der es durchaus auch zu Fehlentwicklungen bzw. fragwürdigen Ergebnissen kommen kann. Rezensenten sind aus diesen Gründen aufgefordert, ihre Kritik maßvoll und konstruktiv vorzubringen. Die Entstehung von qualitativ hochwertigen Produkten für ein gänzlich neues Unterrichtsfach braucht Zeit und Mut zum Experiment.

Leitfragen der Untersuchung

Fokussiert und analysiert werden in dieser kleinen Arbeit zwei Lehrwerke der Sekundarstufe I, die sich an Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufe richten. Es handelt sich hierbei um das im Jahr 2010 vom Schulbuchverlag Anadolu herausgegebene Lehrwerk »Ein Blick in den Islam« für das Bülent Uçar als Herausgeber verantwortlich zeichnet und das im Jahr 2008 im Kösel-Verlag erschienene Schulbuch »Saphir«, das von Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr herausgegeben wurde. Beide Bände finden im Rahmen der bereits erwähnten Schulversuche Verwendung.

Die Darstellung und Analyse beider Lehrwerke erfolgt nach einem einheitlichen Schema. Im ersten Teil werden zunächst die von den Autoren im Lehrwerk genannten Zielsetzungen dargelegt. Hiernach erfolgt eine kurze Beschreibung des thematischen Aufbaus, der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und der didaktischen Konzeption. Die eigentliche Untersuchung der Lehrwerke beschränkt sich ausschließlich auf rein islamwissenschaftliche Fragestellungen. Wichtig ist in diesem Kontext, dass die Islamwissenschaft – anders als die in

² In Niedersachsen hat die Schura Niedersachsen und die DITIB einen Beirat gebildet, der künftig an der Gestaltung des Islamischen Religionsunterrichts mitwirken soll. Die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen arbeitet derzeit gleichfalls an einem Beiratsmodell, das im Schuljahr 2012/2013 die landesweite Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts ermöglichen soll.

Deutschland neu zu begründende islamische Religionspädagogik und die angrenzende islamische Theologie – ihre Gegenstände aus einer bekenntnisungebundenen Außenperspektive betrachtet und analysiert.

Die Leitfragen lauten hier:

- Wie wird Islam in den Schulbüchern rekonstruiert?
- Welcher Islam wird in den Lehrwerken dargestellt?
(Stichworte: Heterogenität der islamischen Gemeinschaften in Deutschland)
- Welche islamischen Quellen werden in den Lehrwerken verwendet?
(Stichworte: Koran, *Hadith*, Literatur usw.)
- Gibt es erkennbare Kriterien für die Quellenauswahl?
(Stichworte: sich widersprechende Aussagen in Koran und Sunna, Kontroversität)
- Wie werden islamische Quellen präsentiert?
(Stichworte: Verwendung von dekontextualisierten Zitaten, Quellenangaben)

Die Auswahl der islamwissenschaftlichen Fragestellungen ist abgeleitet aus Ergebnissen eines BMBF-Forschungsprojekts³, das Irka Christin Mohr und ich von 2006 bis 2009 durchgeführt habe. Hier zeigte die Analyse der curricularen Grundlagen der Schulversuche, dass die Auswahl und Präsentation islamischer Quellen ohne erkennbare Systematik durchgeführt wurde. Durch die Bearbeitung der Leitfragen soll unter anderem geklärt werden, ob eine ähnlich problematische Vorgehensweise auch für die zu untersuchenden Lehrwerke konstatiert werden kann.

»EinBlick in den Islam«

Zielsetzung der Autoren

Im Vorwort, das sich an die Schülerinnen und Schüler sowie an die Eltern richtet, weisen die Autoren zunächst darauf hin, dass in dem vorliegenden Buch »elementare Grundlagen des Islam mit Blick auf die Lebenswirklichkeit der heranwachsenden Muslime vermittelt werden«⁴ sollen. Für die Auswahl der Inhalte seien aus mehreren Bundesländern Lehrpläne herangezogen worden. Leider verzichteten die Autoren auf eine präzise Benennung der Curricula. Bei der

3 Irka Christin Mohr und Michael Kiefer, *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel ein Fach?* (Bielefeld: Transcript, 2009).

4 Bülent Uçar, Hg., *EinBlick in den Islam – Ein Schulbuch für die Jahrgangsstufe 5/6*. (Hückelhoven: Schulbuchverlag Anadolu 2010), 3.

Erstellung des Lehrwerks habe man sich von »verschiedenen Grundmotiven der Religionspädagogik leiten lassen«⁵. Die Autoren weisen explizit darauf hin, dass »größter Wert auf die authentische und traditionsbasierte Vermittlung religiöser Inhalte und Werte«⁶ gelegt wurde. Gleichzeitig sollten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, religiöses Wissen kritisch zu reflektieren und zu vertiefen. Das Lehrwerk richte sich auch an Heranwachsende, die bislang nur geringe oder gar keine religiösen Kenntnisse erworben haben. Die Autoren gehen davon aus, dass im Unterricht situationsbezogen auch eine »religiöse Alphabetisierung«⁷ notwendig sei. Was hierunter zu verstehen ist, wird nicht dargelegt. Koran und *Hadīth* habe man teils »sinngemäß vereinfacht«⁸. Auch hier verzichtet das Autorenteam auf Erläuterungen zur Vorgehensweise. Bei der Herstellung des Lehrwerks orientierte sich die Autorengruppe weitgehend am »Konsensprinzip der Muslime«⁹. Kontroversen betrachte man nach dem Motto »Einheit in der Vielheit« als Bereicherung. Abschließend weisen die Autoren darauf hin, dass es eine »Binsenweisheit«¹⁰ sei, dass ein Dialog ohne Selbstverortung nicht möglich sei¹¹. Diese Selbstverortung sei wiederum nur möglich auf der »Grundlage authentischer Kenntnisse und der Erziehung zu bestimmten Wertvorstellungen«¹².

Aufbau und thematische Gliederung

»Ein Blick in den Islam« umfasst auf 164 Seiten die nachfolgend aufgelisteten 17 Themeneinheiten.

1. Ich und die Anderen
2. Das Leben des Propheten Mohammed
3. Der Prophet Mohammed – Das schöne Vorbild
4. Die fünf Säulen des Islam
5. Der Glaube an Gott und die Schahada
6. Die Reinheit

5 ebd.

6 ebd.

7 ebd.

8 ebd.

9 ebd.

10 ebd.

11 Dieser Sichtweise des Dialogs kann man auf der Grundlage der Dialogphilosophie Martin Bubers durchaus widersprechen. Buber geht davon aus, dass Menschen in einer »strömenden Allgegenseitigkeit« leben. Folglich vollzieht sich die Ich-Werdung in einem dialogischen Prozess: »Der Mensch wird am Du zum ich« (Martin Buber, *Ich und Du*, (Stuttgart: Reclam, 1995), 28).

12 Bülent Uçar, Hg. (a. a. O.), 3.

7. Das Gebet
8. Miteinander leben
9. Die zehn Gebote
10. Streit und Versöhnung
11. Stars – Vorbilder – Idole
12. Zeit und Raum
13. Thora, Bibel und Koran
14. Der Glaube an die Engel
15. Feste feiern
16. Gesunde Seele – Gesunder Körper
17. Der Islam in Deutschland

Der erste Teil des Buches umfasst mit den Themeneinheiten 2 bis 7 rein islamische Themenblöcke, in denen hauptsächlich Glaubensgrundlagen und rituelles Handlungswissen vermittelt werden. In quantitativer Hinsicht umfassen diese Kapitel zwei Drittel des Buches. Ein weiteres Drittel, das die Kapitel 8 bis 17 umfasst, behandelt Themen des Zusammenlebens (miteinander Leben, Regeln, Streit Versöhnung usw.), die Grundlagen anderer Religionen (Thora, Bibel) und weitere ausgewählte islamspezifische Themen (Engel, Reinheit im Islam, islamische Geschichte).

Didaktische Konzeption

Jede Themeneinheit ist in vier bis sieben Untereinheiten untergliedert in denen den Schülerinnen verschiedene Textformate zur Bearbeitung angeboten werden. Neben knapp gefassten Schüleraussagen, die in komikartigen Sequenzen wiedergegeben werden, gibt es Erzählungen, Gedichte und Berichte, die mit zahlreichen Bildern und Grafiken in einer optisch ansprechenden Form präsentiert werden. In einigen Kapiteln werden zu den Textformaten Infokästen angeboten, die zusätzliche Erläuterungen und Hilfestellungen enthalten. Darüber hinaus enthalten alle Unterkapitel in einer ornamentalen Umrandung Koran und Hadith-Zitate. Jedes Unterkapitel ist mit einem Aufgaben- und Fragenblock versehen.

Die inhaltliche Ausrichtung der Texte und die Anordnung der Quellen erinnert stark an die materialkerygmatische bzw. materialkatechetische Fachdidaktik, die den katholischen Religionsunterricht bis Anfang der 1970er Jahre prägte. Der Religionsunterricht wurde als Katechese betrachtet, die das Dogma zu vermitteln suchte und Anleitungen zum praktischen Vollzug des Glaubens

bot.¹³ »EinBlick in den Islam« folgt in vielen Kapiteln diesen Grundsätzen. Deutlich wird dies bereits im ersten Kapitel, das den Tagesablauf einer islamischen Familie darstellt. In der drei Seiten umfassenden Geschichte wird eine stark idealisierte islamische Familie vorgestellt, die im Alltag alle religiösen Pflichten – insbesondere das fünfmalige Pflichtgebet – perfekt erfüllt. Richtiges, vorbildliches Verhalten wird im Lehrtext in vielen idealisierten Darstellungen eingefordert. So wird im dritten Kapitel mit den Schülerinnen und Schülern ein Vorbild-Führerschein erarbeitet. Darüber hinaus vermittelt »EinBlick in den Islam« Grundlagen des praktischen Glaubensvollzugs. Beispiele hierfür finden sich im Kapitel sechs, das eine detailreiche Einführung in die rituelle Waschung präsentiert. In Kapitel sieben wird in Fortsetzung der Gebetsablauf ausführlich dargestellt.

Islamdarstellung

Die Islamdarstellung des Lehrwerks orientiert sich weitgehend am »6+5«-Prinzip, welches Irka Mohr in ihren Lehrplananalysen nachgewiesen hat¹⁴. Gemeint ist damit eine minimalisierte Schnittmenge von Islam, in der kulturelle und regionale Aspekte keine oder nur randständige Berücksichtigung finden. Gelehrt werden die »Fünf Säulen des Islam«: Schahada (Glaubensbekenntnis), Salat (Gebet), Saum (Fasten), Zakat (Pflicht zu spenden) und Hadsch (Pilgerfahrt) sowie »Die sechs Glaubenssätze«: Glaube an Allah, Glaube an die Propheten, Glaube an die heiligen Bücher, Glaube an die Engel, Glaube an die Vorbestimmung und Glaube an ein Leben nach dem Tod. Zu den »Fünf Säulen« bietet »Ein Blick in den Islam« im Kapitel vier zunächst eine 14 Seiten umfassende Einführung. Detailreichere Ausführungen zur Schahada und dem Gebet finden sich in den Kapiteln fünf bis sieben. »Die sechs Glaubensgrundsätze« werden in der Kapitelgliederung nicht in Gänze behandelt. Schwerpunktthemen sind die Propheten, der Prophet Mohammed (zweites und drittes Kapitel) und der Glaube an die Engel (14. Kapitel). Auffällig ist, dass das Lehrwerk den Islam durchgehend als eine einheitliche Religion präsentiert. Eine differenzierte Binnensicht, die die Vielfalt des Islam in Deutschland zur Darstellung bringt, haben

13 Georg Hilger, Ulrich Kropač und Stephan Leimgruber, »Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik«, in *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*, Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz, Hg. (München: Kösel-Verlag, 2007), 50.

14 Irka Mohr, »Hast Du heute Islam?« – *Ein Blick auf die Praxis des Islamischen Religionsunterrichts in Berlin und Niedersachsen*. Online verfügbar unter: http://www.zmo.de/muslim_e_in_europa/pressekit/material/Islamunterrichtveranstaltung/Vortrag%20Mohr.pdf (geprüft am 04.03.2010).

die Autorinnen und Autoren offenbar bewusst vermieden. Bezeichnend ist in diesem Kontext auch der Sachverhalt, dass die Ausbreitungsgeschichte des Islam, die im 12. Kapitel behandelt wird, mit den rechtgeleiteten Kalifen endet. Die Entstehungsgeschichte der Schia – das frühe Schisma im Islam – bleibt somit außen vor.

Islamische Quellen – Auswahl und Präsentation

»Ein Blick in den Islam« verwendet zwei Arten islamischer Quellen. Zum einen gibt es kindgerechte Nacherzählungen islamischer Quelltexte. Herausragendes Beispiel ist hier die Lebensgeschichte des Propheten, die relativ ausführlich im zweiten Kapitel auf 11 Seiten dargelegt wird. Der Autor bzw. die Autorin des Textes nehmen, ohne eine Quelle zu nennen, offenbar Bezug auf die *Sirat Rasul Allah*, die Berufungsgeschichte des Propheten Mohammed, die von Ibn Ishaq überliefert wurde. Überdies enthält das Buch im Regelfall modifizierte Entnahmen aus Quelltexten, die als Zitate gekennzeichnet sind. »Ein Blick auf den Islam« verwendet insgesamt 20 Zitate aus dem Koran und weitere 20 Zitate aus dem Hadîth. Weitere traditionelle Quellen werden nur randständig verwendet. Erwähnenswert ist lediglich ein Gedicht von Yunus Emre, das ganzseitig auf Seite 54 präsentiert wird.

Die Entstehung, der Aufbau und die Schrift des Koran werden im Kapitel 13 ausführlich vorgestellt. Zur Entstehung und Systematik des Hadîth bietet das Lehrwerk kein eigenständiges Kapitel. Lediglich auf Seite 28 findet sich ein kleiner Infokasten, der mit zwei Sätzen die Hintergründe des Hadîth darzustellen versucht. Alle verwendeten Koran- und Hadîthzitate sind *sola scriptura* zu verstehen, da sie sich direkt auf das behandelte Thema beziehen. Zusätzliche Interpretationshilfen werden nicht angeboten. Wie die nachfolgenden Beispiele zeigen werden, ist der überwiegende Teil der Koran- und Hadîthzitate, die uneinheitlich mit und ohne Anführungszeichen zitiert werden, äußerst knapp bemessen.

Koran:

»Der Prophet steht den Gläubigen näher als sie selbst (...) (33/6)«¹⁵

»Wahrlich von ALLAH kommen wir und zu ihm kehren wir zurück (2/155)«¹⁶

»Da sind Leute, die sich gern reinigen, und Gott liebt jene, die sich gern reinigen (9/108)«¹⁷

15 Bülent Uçar, Hg. (a. a. O.), 27.

16 ebd., 56.

17 ebd., 66.

Hadith:

»Der Prophet sagt: Setzt euch gemeinsam zum Essen und nennt den Namen Gottes; dann segnet Allah eure Speise«¹⁸

»Der Prophet sagt: Sprich! Ich glaube an Gott. Seid ehrlich und gradlinig«¹⁹

»Der Prophet sagt: wenn euch die Wut packt, dann führt die Waschung durch«²⁰

Die Anführung außerordentlich kurzer Koranzitate ist durchaus problematisch, da der inhaltliche Kontext nicht mehr zu erkennen ist. Hinzu kommt, dass Übersetzungen von Suren sich aufgrund von Mehrdeutigkeiten oft schwierig gestalten. Demonstrieren lässt sich dieser Sachverhalt an dem im Lehrwerk verwendeten Zitat:

»Da sind Leute, die sich gern reinigen, und Gott liebt jene, die sich gern reinigen. (9/108)«.

Max Henning übersetzt den gleichen Vers mit den Worten:

»In Ihr sind Leute, die sich zu läutern wünschen; und Allah liebt die sich Läuternden«

Beide Übersetzungsvarianten zeigen inhaltliche Schnittmengen, aber auch nicht unbedeutende Unterschiede. Hinzu kommt, dass im Arabischen Quelltext von *ridschal* (meHoMqR – Männern) die Rede ist. Die Übersetzung von *ridschal* mit dem Terminus *Leute*, stellt bereit eine Interpretation dar. Ein weiteres Problem ist darin zu sehen, dass das bereits angeführte Zitat (9/108) in unterschiedlichen Übersetzungen dargeboten wird. Auf Seite 66 heißt es:

»Da sind Leute, die sich gern reinigen, und Gott liebt jene, die sich gern reinigen. (9/108)«

Auf Seite 70 wird der Vers mit der Übersetzung präsentiert: »Allah liebt die sich Reinigenden« (9/108). Eine weitere Variante findet sich schließlich auf Seite 147: »...Und Allah liebt die sich Reinigenden (9/108)«. Aus fachlicher Sicht ist ein derart laxer Umgang mit Quelltexten in Schulbüchern nicht hinnehmbar. Sofern eine Übersetzung mehrfach in einem Lehrwerk präsentiert wird, ist eine Vereinheitlichung zwingend geboten.

Kritisch zu sehen ist ferner die Verwendung von Hadithzitat. Auch hier finden bis auf wenige Ausnahmen lediglich Zitate Verwendung, die nicht über einen Halbsatz oder Satz hinausgehen. Der Kontext ist folglich nicht herstellbar. Erschwerend hinzu kommt, dass die Autoren bei allen Hadithzitat auf Quellenangaben verzichten. Authentizität und Kontext des Zitats sind damit für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie interessierte Eltern nicht überprüfbar.

18 ebd., 17

19 ebd., 67.

20 ebd., 106.

»Saphir«

Zielsetzungen der Autoren

Das Schulbuch »Saphir« 5/6, das von Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr herausgegeben wurde, erschien bereits im Jahr 2008 und war das erste zugelassene Schulbuch für den in staatlichen Schulen erteilten Islamunterricht. Das von den Herausgebern verfasste Vorwort ist in der Du-Form verfasst und richtet sich offenkundig direkt an die Schülerinnen und Schüler. Das Lehrwerk informiert in 15 Kapiteln »über grundlegende und wichtige Themen des Islam«²¹. Die Autorinnen und Autoren wollen jedoch nicht nur fertiges Wissen vermitteln. Vielmehr präsentiere man »Bilder und Texte zum Nachdenken, Ideen zum Ausprobieren und viele Anregungen für den Unterricht«²². Darüber hinaus soll »Saphir« die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, eigene »Fragen zu stellen und im *Qurʾān*, aber auch miteinander Fragen zu suchen«²³. Das Buch biete hierzu zahlreiche Arbeits- und Projektvorschläge, die von den Schülerinnen und Schülern eigenständig gestaltet werden könnten. Darüber hinaus solle der Lehrtext auch diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht arabisch sprechen können, mit arabischen Wörtern vertraut machen, die für die Religion wichtig sind. Hilfreich sei hier auch ein Lexikon wichtiger Begriffe, das sich am Ende des Buches befindet.

Aufbau und thematische Gliederung

Bereits ein erster Blick in das Inhaltsverzeichnis zeigt, dass Saphir ähnliche Themen behandelt wie »Ein Blick in den Islam«. Auf 181 Seiten werden die nachstehenden Themenblöcke behandelt:

1. Gott auf die Spur kommen
2. Glauben macht schön
3. Geschöpf Gottes sein
4. Gebet mit Gott sprechen
5. Engel sind überall
6. Muhammad kam als Letzter
7. Muhammad in Medina
8. Vorbild sein- schaff ich das?
9. Qurʾān ... hier entlang!
10. Viele Bücher – auf ein Wort!

21 Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr, Hg., *Sahir 5/6 – Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime* (München: Kösel-Verlag, 2008), 3.

22 ebd.

23 ebd.

11. Gleiches Recht für alle!
12. Gott im Gegenüber begegnen
13. Am Frieden arbeiten
14. In Deutschland leben
15. Warum und wie wir feiern

Didaktische Konzeption

Jede Themeneinheit ist in sechs Unterkapitel eingeteilt und umfasst zwischen 10 bis 13 Seiten. Das Buch bietet in einer abwechslungsreichen und durchweg gelungenen Anordnung verschiedene Textformate (Erzählungen, Gedichte, Berichte, Interviews, Auszüge aus Hadith, Koran usw.), benotete Liedtexte, Grafiken und Bilder. Das angebotene Material, das auch Texte von nichtmuslimischen Autoren (Heinrich Heine, Berthold Brecht usw.) umfasst, gestattet durchweg eine anspruchsvolle und kritische Auseinandersetzung mit den jeweiligen Sachthemen. Sehr hilfreich für die Schülerinnen und Schüler ist auch das umfangreiche Lexikon, das wichtige Begriffe, die in Lehrtexten und Arbeitsaufträgen vorkommen, in deutscher, arabischer und türkischer Schreibweise vorstellt und z. T. ausführlich erläutert. Beachtlich und für die Unterrichtsgestaltung wertvoll ist die große Auswahl von Arbeits- und Projektvorschlägen, die differenzierte Zugänge zu den Unterrichtsgegenständen ermöglicht. Schließlich sollte nicht unerwähnt bleiben, dass »Saphir« auf katechetische Unterweisungen vollständig verzichtet. Material und Arbeitsaufträge dienen primär der differenzierten Wissensvermittlung und der kritischen Reflektion der Wissensbestände.

Islamdarstellung

»Saphir« bietet auf der Grundlage zahlreicher islamischer Quellen einen fundierten Einblick in ausgewählte islamische Themen. Die Autorinnen und Autoren verfolgen bei der Themenauswahl nicht die vollständige Umsetzung des bereits dargestellten »6+5«-Prinzips. Die thematischen Schwerpunkte beziehen sich auf Gott, Muhammad, Koran, Engel und das Gebet. Hervorzuheben ist auch hier, dass »Saphir« ähnlich wie »Ein Blick in den Islam« eine Binnendifferenzierung des Islam nicht vornimmt. Bei den meisten dargestellten Sachthemen ist diese Vorgehensweise durchaus vertretbar, da die Darstellungen zu ausgewählten Themen (Muhammad, Koran usw.) zwischen den großen Denominationen – Sunniten und Schiiten – wesentlich unstrittig sind. Fragwürdig ist jedoch diese Vorgehensweise im 14. Kapitel, das mit dem Titel »In Deutschland leben« überschrieben ist. Im Unterkapitel »In Vielfalt glauben« wird eine Grafik prä-

sentiert, die in einem Tortendiagramm die verschiedenen Glaubensgemeinschaften in Deutschland präsentiert²⁴. Während die Muslime als einheitliche Größe dargestellt werden, erfolgt für das Christentum eine dreiteilige Darstellung, die evangelische, katholische und sonstige Christen umfasst. Im dazugehörigen Arbeitsauftrag werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert die Unterschiede herauszufinden, die es zwischen den Konfessionen gibt. Als Arbeitshilfe werden die Stichwörter »Vatikan« und »Martin Luther« angegeben. Eine ähnliche Differenzierung wäre an dieser Stelle auch für die Muslime wünschenswert, da bekanntlich zwischen Sunniten, Schiiten, Aleviten und weiteren kleineren Strömungen durchaus nicht unerhebliche Unterschiede bestehen.

Kritische Anmerkungen sind ferner zum Kapitel »Muhammad in Medina« angebracht. Im Unterkapitel »Regeln lernen« werden Muhammads Wirken in Medina und die Gemeindeordnung ausführlich behandelt. Die Texte vermitteln durchgehend den Eindruck eines sehr positiven Zusammenlebens von Muslimen und Juden in Medina.

So heißt es auf Seite 85:

Das menschliche Zusammenleben kann nur auf der Grundlage sinnvoller Regeln friedlich verlaufen. Das gilt ganz besonders für das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft oder Religion. So ähnlich traf das auf die Menschen von Medina zu. Muhammad und die Einwohner Medinas einigten sich auf solche Regeln. Sie waren ihnen so wichtig, dass sie sie aufschrieben.²⁵

Dass das friedliche Zusammenleben nur zwei Jahre währte (622 bis 624) und die gesamte jüdische Einwohnerschaft nach und nach gewaltsam vertrieben wurde (die *Banu Qainuqa* 624 und die *Banu Nadir* 625) und die Männer der *Banu Quraiza* 627 nahezu vollständig massakriert wurden, wird den Schülerinnen und Schülern nicht vermittelt. Eine derart gravierende Auslassung verzerrt die medinensischen Ereignisse der Jahre 622 bis 627 erheblich.²⁶

Islamische Quellen – Auswahl und Präsentation

»Saphir« verwendet in allen Themeneinheiten traditionelle islamische Quellen, die in Nacherzählungen oder als direktes Zitat verwendet werden. In quantitativer Hinsicht werden vor allem Koran- und Hadīthzitate in relativ großer Zahl

24 ebd., 168.

25 ebd., 85.

26 Über die Vernichtung der Banu Quraiza berichten die Koranverse 3:26 und 3:27. Ausführlicher werde die Ereignisse in der Prophetenbiografie von Ibn Ishaq behandelt (Ibn Ishaq, *Das Leben des Propheten*, aus d. Arab. übertr. u. bearb. von Gernot Rotter (Kandern: Spohr-Verlag, 2004).

berücksichtigt. Das Lehrwerk enthält insgesamt 102 Zitate und Verweise auf den Koran und ca. 35 Zitate aus dem *Hadīth* in unterschiedlicher Länge. Darüber hinaus verwendet »Saphir« in mehreren Kapiteln kindgerechte Übersetzungen von Ibn Ishaq, Yunus Emre und Mawlana Dschallaladdin Rumi. Positiv hervorzuheben ist zunächst die Bandbreite der Quellen und eine durchgehende Zitierweise, die auf unzulängliche Verkürzungen verzichtet. Durchaus gelungen ist auch die Einführung in den *Hadīth*, die die Schülerinnen und Schüler auf den Seiten 86 und 87 anhand ausgewählter Beispiele darüber informiert, was das arabische Wort *Hadīth* (Nachricht, Neuigkeit, Hinweis) bedeutet, was *Hadīthe* überliefern, wie sie überliefert wurden und welche Bedeutung *Hadīthe* im Hinblick auf den Koran haben. Ferner erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass es eine Reihe verschiedener *Hadīth*bücher gibt, die man Sammlungen nennt und dass Quellenangaben, die den Sammlungsnamen (Buchari, Muslim usw.) angeben, sehr wichtig sind, um die Authentizität überprüfen zu können. Folglich sind auch alle Zitate aus dem *Hadīth* mit der jeweiligen Quellenangabe bzw. dem Namen der Sammlung versehen.

Vergleichende Schlussbetrachtung

»Ein Blick in den Islam« und »Saphir« behandeln beide stofflich die Themen für die Jahrgangsstufen 5 und 6. Durch die verbindlichen Curricula ergeben sich erhebliche inhaltliche Schnittmengen. Beide Lehrbücher behandeln das Leben und Wirken des Propheten Muhammad, den Koran, das Gebet, die Engel und lebensweltnahe Themen wie Streit, Versöhnung und Vorbild sein.

In religionspädagogischer Hinsicht unterscheiden sich beide Lehrwerke erheblich. Die Autorinnen und Autoren von »Ein Blick in den Islam« betrachten den Islamischen Religionsunterricht offenbar primär als einen Ort der Glaubensunterweisung. Folglich steht die Katechese, bzw. die Einübung der »Orthopraxie« – des richtigen Handelns – im Vordergrund. Das Autorenteam von »Saphir« hingegen sieht den Religionsunterricht primär als einen Ort der Wissensvermittlung und Reflektion. Auf Katechese und die Einübung ritueller Handlungen wird vollständig verzichtet.

Gemeinsamkeiten sind bei der Rekonstruktion islamischer Inhalte für den Unterricht festzustellen. Beide Lehrwerke zeichnen das Bild eines einheitlichen Islam sunnitischer Prägung und verzichten auf Binnendifferenzierungen. Der faktischen Pluralität eines vielfältigen, um nicht zu sagen heterogenen Gemeindelebens in den urbanen Wohnquartieren Deutschlands, die sich auch in der Schule in der Parallelität eines alevitischen und Islamischen Religionsunterrichtes wiederfindet, werden beide Lehrwerke nicht gerecht. Durchaus kritisch zu betrachten ist auch, dass beide Bücher problematische oder span-

nungsgeladene Themen meiden. Deutlich wird dies vor allem der Darstellung der medinensischen Geschichte, in der die Autorinnen und Autoren von »Saphir« die bereits skizzierten unliebsamen Fakten einfach außen vor lassen.

Bei der Verwendung islamischer Quellen sind wieder Unterschiede zu konstatieren. »Ein Blick in den Islam« präsentiert vielerorts sehr kurze Zitate aus Koran und Hadîth, die teilweise in divergierenden Zitationsweisen und Übersetzungen wiedergegeben werden. Negativ anzumerken ist ferner, dass alle Hadîthzitate ohne Quellenangaben präsentiert werden. Anders verfährt hier »Saphir«. Die Verarbeitung der verwendeten Quellen erfolgte mit großer Sorgfalt. Bei Nacherzählungen koranischer Geschichten werden als Belegstellen die jeweiligen Suren angegeben. Ähnlich verfahren die Autorinnen und Autoren bei Nacherzählungen und direkten Übernahmen aus dem Hadîth. Auch hier sind alle Textstellen ausreichend belegt.

Ungeachtet der aufgelisteten Mängel und Kritikpunkte stellen beide Lehrwerke jeweils eine Pionierleistung dar, die aufzeigt, dass eine Vielzahl von theologischen, didaktischen und methodischen Fragen nach wie vor zur Klärung ansteht. Welcher Islam bzw. welche Bandbreite von Islam soll in den Schulbüchern gelehrt werden? Welche religionsdidaktische Konzeption ist sinnvoll? Schließlich wäre ein möglichst einheitlicher Umgang mit islamischen Quellen zu wünschen. Eine wissenschaftliche Fachdiskussion hat bislang zu diesen und anderen grundlegenden Fragen der Lehrmittelproduktion nicht stattgefunden. Es wäre zu wünschen, dass die islamische Religionspädagogik, die seit dem Wintersemester 2011/2012 an nunmehr sechs Standorten gelehrt wird, diese wichtigen Fragen aufnimmt und zur Diskussion stellt.

Literatur

- Buber, Martin, *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam, 1995.
- Hilger, Georg, Ulrich Kropač und Stephan Leimgruber, »Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik«, in *Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*, Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz, Hg. München: Kösel-Verlag, 2007.
- Ishaq, Ibn, *Das Leben des Propheten*, aus d. Arab. übertr. u. bearb. von Gernot Rotter. Kandern: Spohr-Verlag, 2004.
- Mohr, Irka, »Hast Du heute Islam?« – Ein Blick auf die Praxis des Islamischen Religionsunterricht in Berlin und Niedersachsen. Online verfügbar unter: http://www.zmo.de/muslim_in_europa/pressekit/material/Islamunterrichtveranstaltung/Vortrag%20Mohr.pdf (geprüft am 04.03.2010).
- Mohr, Irka und Michael Kiefer, *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel ein Fach?*. Bielefeld: Transcript, 2009.

Schulbücher

EinBlick in den Islam 5/6. Hrsg. von Bülent Uçar. Hückelhoven: Schulbuchverlag Anadolu, 2010.

Saphir 5/6 – Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime. Hrsg. von Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr. München: Kösel-Verlag, 2008.

»Saphir« und »EinBlick in den Islam« – kritische Anmerkungen aus pädagogischer Perspektive

Aus der Fülle von Analysekriterien für Schulbücher¹, die sich aus schulpädagogischen Standards sowie Vorgaben von Schulgesetzen und Curricula ergeben, wird das erkenntnisleitende Interesse dieser Untersuchung bestimmt: Es geht um den progredierenden fachlichen, überfachlichen und methodischen Kompetenzerwerb sowie die Arbeitstechniken der Schülerinnen und Schüler, die von allen Fächern als Mindeststandards für Erziehen und Unterrichten in den jeweiligen Jahrgängen im Unterricht und mithilfe von Schulbüchern vermittelt und gesichert werden müssen. Dies alles dient dem Ziel, auch mit religionskundlichen Schulbüchern gelingende Integration zu fördern. Aus diesem Grund werden für die Analyse auch keine Curricula für *Islamkunde* als Referenzrahmen herangezogen, weil die untersuchten Schulbücher perspektivisch auf *Islamischen Religionsunterricht (IRU)* hin angelegt wurden und Ziel dieser Untersuchung nicht ist, durch einen curricularen Abgleich Lehrplankongruenz oder -verstöße aufzuzeigen.

Die folgende Auswahl von Analysekriterien ergibt sich aus diesem Interesse. Überschneidungen können nicht ausgeschlossen werden, eine Rangfolge ist nicht beabsichtigt:

- *Schülerorientierung*: Werden Ziel- und Inhaltstransparenz durch die Kapitelüberschriften, die Sequenzialisierung der Kapitel oder durch Offenlegung von Lernzielen erkennbar? Beschränkt sich das Schulbuch in der Anzahl der angebotenen Themen, und geht es stattdessen in die Tiefe und Breite? Werden Alltagserfahrungen und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler produktiv genutzt? Werden die Schülerinnen und Schüler aktiviert? Sind Übungsmöglichkeiten vorhanden? Gibt es Differenzierungsangebote, auch solche,

¹ vgl. Klaus Spenlen, *Integration muslimischer Schülerinnen und Schüler – Analyse pädagogischer, politischer und rechtlicher Faktoren* (Münster: LIT-Verlag, 2010 – Islam in der Lebenswelt Europa – Band 8), 195 – 251.

die die Schülerinnen und Schüler nicht zugewiesen bekommen, sondern nach Selbsteinschätzung auswählen können?²

- *Fachliche und überfachliche Kompetenzen:* Unterstützt das Lernmittel die Kinder/Jugendlichen darin, sich unter kultureller Wahrung für ein Leben in der Mehrheitsgesellschaft zu qualifizieren? Wird ein Beitrag geleistet, dass die Kinder/Jugendlichen eine individuelle und gesellschaftliche Persönlichkeit entwickeln?³ Lernen die Schülerinnen und Schüler ethische Prinzipien, Normen und Regeln kennen? Werden Angebote gemacht, sich konstruktiv mit diesen Werten, Normen und Regeln auseinander zu setzen? Finden Angebote statt, eigene Überzeugungen und Haltungen zu entwickeln? Finden sich hinreichend Angebote zum Aufbau von Sach-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz?⁴ Ist das Lernmittel gegenüber unkonventionellen Erscheinungen und unkonventionellem Denken sowie auch gegenüber Minderheiten und Randgruppen tolerant? Wird mit Werten anderer Kulturkreise bekannt gemacht? Gibt es substantielle Informationen über andere Religionen? Werden Grundlagen geschaffen, andere religiöse Überzeugungen zu respektieren? Berücksichtigt es künftige Anforderungen an die Erkenntnis- und Handlungskompetenzen der Kinder und Jugendlichen? (Wie) Wird sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit über fachliches, überfachliches und methodisches Basiswissen verfügen?
- *Methodenkompetenzen:* Ist die Anzahl von Materialien zur Themenerarbeitung ausreichend/begrenzt? Werden neben Autorentexten und Dokumenten auch andere Informationsträger wie Statistiken, Tabellen, Karikaturen, Abbildungen etc. eingesetzt? Finden sich hinreichend Angebote zum Aufbau von Methodenkompetenz? Ist das Bildmaterial aktuell, und hat es didaktische Funktion? Finden sich Anregungen zur Einübung genereller und/oder fachspezifischer Arbeitstechniken wie Beobachten, Unterstreichen, Exzerpieren, Ordnen, Nachschlagen, Notieren, Befragen, Vergleichen? Wird in Erarbeitungsformen wie Interview, Befragung, Rollenspiel, Internetrecherche etc. fachlich fundiert eingeübt? Ergänzt das Lehrwerk fachliche um überfachliche, lehrmethodenzentrierte um offene, lehrbuch- und lehrerzentrierte um schülerzentrierte Verfahren?

2 vgl. entsprechende Forderungen in folgenden Schulgesetzen (SchG): § 4 (1) Bremen SchG: § 3 (1), (2) Hamburg, § 2 (4) Nordrhein-Westfalen, § 4 (1) Schleswig-Holstein, § 1 (1) Rheinland-Pfalz, § 1 (1), (2) Sachsen, § 1 (1) Sachsen-Anhalt, § 2 (1) Thüringen, § 4 (2) Mecklenburg-Vorpommern.

3 SchG: § 1 (2) Baden-Württemberg, § 2 (4), (5) Nordrhein-Westfalen, § 1 (1) Saarland, § 4 (3) Schleswig-Holstein, § 1 Berlin, § 4 (4) Bremen, § 5 (3) Bremen, § 1 (2) Rheinland-Pfalz, § 1 (2) Sachsen, § 1 (2) Sachsen-Anhalt, § 2 (1) Thüringen, § 4 (5) Brandenburg, § 2 (1), (2), (3) Mecklenburg-Vorpommern.

4 SchG: § 1 (2) Baden-Württemberg, § 2 (1) Hamburg, § 1 Berlin, § 5 (3) Bremen, § 1 (2) Rheinland-Pfalz, § 1 (2) Sachsen-Anhalt, § 2 (2) Mecklenburg-Vorpommern.

- *Lernverfahren*: Werden Hilfsmittel für die Erarbeitung eigener Problemlösungen bereitgestellt, oder können lediglich Standpunkte von »Autoritäten« rezipiert werden?⁵ Werden stoffbezogene Verfahren um projektbezogene ergänzt? Wird ausreichend Spielraum für eigene Lösungsansätze der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt? Unterstützt das Lernmittel die Erprobung von Gelerntem in variierenden Kontexten? Stellt das Lernmittel breites, lernanschlussfähiges und intelligent nutzbares Orientierungswissen zur Verfügung?⁶ Unterstützt es kumulatives Lernen, indem es z. B. Querverweise herstellt und auf bisher Erlerntes zurückgreift?⁷ Werden Wissensstände miteinander verknüpft und konstruktiv aufgebaut? Führt es hin zur Beherrschung reflexiv einsetzbarer Lernstrategien/Methoden Werden Lernprozesse mit zunehmendem Lernzuwachs aufgebaut? Sind die Fragen auf Verständnis hin angelegt oder ausschließlich auf Merkwissen gerichtet, sind sie anregend und aufschlussreich für die Schülerinnen und Schüler oder bleiben sie abstrakt?
- *Gesellschaftsorientierung*: Wird das, was in der Gesellschaft strittig ist, auch im Schulbuch als strittig dargestellt? Befähigt das Lehrwerk, sich mit autoritaristischen Argumentationen kritisch auseinanderzusetzen und darauf zu reagieren? Werden Wertungen vorweggenommen, oder ist das Lernmittel offen angelegt? Reproduziert das Unterrichtswerk Rollenklischees, insbesondere die stereotype Zuweisung von »typisch männlichen« und »typisch weiblichen« Eigenschaften und Verhaltensweisen?⁸ Nimmt das Werk Identifikationsangebote für Schülerinnen auf, die Mädchen und Frauen nicht einseitig auf traditionelle sowie benachteiligende Rollen in Familie, Beruf und Gesellschaft verpflichten, sondern sie als selbstständige, verantwortliche und kreativ handelnde Personen zeigen?⁹ Nimmt das Unterrichtswerk Identifikationsangebote für Schüler auf, die zur Auseinandersetzung mit der Männerrolle in unserer Gesellschaft anregen?

5 SchG: § 2 (2) Hessen, § 2 (1) Niedersachsen, § 2 (5) Nordrhein-Westfalen, § 3 (2) Berlin, § 5 (3) Bremen, § 1 (2) Sachsen-Anhalt, § 4 (5) Brandenburg, § 2 (3) Mecklenburg-Vorpommern.

6 SchG: § 1 (2) Baden-Württemberg, Art 1 (1) Bayern, § 2 (1) Hamburg, § 2 (1) Niedersachsen, § 2 (4) Nordrhein-Westfalen, § 1, 3 (1) Berlin, § 5 (3) Bremen, § 1 (2) Rheinland-Pfalz, § 1 (2) Sachsen, § 2 (1) Thüringen, § 4 (5) Brandenburg, § 2 (2) Mecklenburg-Vorpommern.

7 SchG: § 2 (6) Nordrhein-Westfalen, § 4 (4) Berlin, § 1 (2) Sachsen, § 4 (6) Brandenburg.

8 SchG: Art 2 (1) Bayern, § 2 (1) Hamburg, § 2 (2) Hessen, § 2 (1) Niedersachsen, § 2 (6) Nordrhein-Westfalen, § 4 (2) Schleswig-Holstein, § 1 Berlin, § 5 (2) Bremen, § 1 (2) Rheinland-Pfalz, § 1 (2) Sachsen-Anhalt, § 2 (1) Thüringen, § 4 (5) Brandenburg, § 2 (3) Mecklenburg-Vorpommern.

9 SchG: Wird etwa das Berufsspektrum von Mädchen und Frauen erweitert? Art 2 (1) des bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen; Werden die Leistungen der Frauen in Wissenschaft und Gesellschaft gewürdigt? Vgl. dazu folgende Schulgesetze: § 2 (2) Hessen, § 3 (3) Berlin, § 4 (5) Brandenburg; Wird den Benachteiligungen von Mädchen und Frauen aktiv entgegengewirkt? vgl. dazu § 4 (4) des Schulgesetzes von Brandenburg.

Die ersten drei Schulbücher für Islamkunde sind 2008/2009 erschienen, und von diesen Büchern gibt es inzwischen lediglich für *Saphir* einen Folgeband.¹⁰ Der zeitliche Abstand zwischen den Bänden für die Klassen 5/6 sowie 7/8 von drei Jahren sowie das bisherige Fehlen von Folgebänden für die anderen Lehrwerke weisen darauf hin, dass die z. T. gravierenden didaktisch-methodischen wie gesellschaftspolitischen Mängel in den weiteren Bänden vermieden werden sollen¹¹; eine Aufgabe, mit der sich die Verlage auch deshalb offensichtlich schwer tun, weil es bislang keine didaktische Tradition für IRU gibt und der Blick auf gelungene Schulbücher für katholischen und evangelischen Religionsunterricht noch nicht selbstverständlich ist.¹² Vielleicht bestehen auch Befürchtungen, durch zu viel Beschäftigung mit Produkten anderer das eigene Profil aus den Augen zu verlieren, zumal damit auch die Forderung nach Bildungsstandards und deren Umsetzung für IRU aufgeworfen würde. Gleichwohl soll die hier vorgenommene konstruktive Kritik das eigenständige Profil für IRU schärfen helfen.

Anhand der Schulbücher *Saphir 5/6* und *7/8* sowie von *EinBlick in den Islam 5/6* und *7/8*, die seit 2010 bzw. 2011 auf dem Markt sind, soll die Einlösung pädagogischer Mindeststandards verdeutlicht werden. Dazu werden Untersuchungsergebnisse aus der Analyse der Sequenzialisierung sowie von Materialien und Arbeitsaufträgen (AA) zu Kapiteln bzw. Sequenzen je Band herausgearbeitet; bei Bedarf werden weitere Lerngelegenheiten herangezogen. *Saphir* und *EinBlick in den Islam* werden deshalb zur Analyse gewählt, weil die jeweiligen Bände *7/8* zusätzlich eine Längsschnittuntersuchung zur Qualitätsentwicklung dieser Islamkundeschulbücher zulassen. Es wird jedoch betont, dass von zahlreichen Kapiteln pro Band (*Saphir* je 15, *EinBlick in den Islam 5/6* 17 und *7/8* 19 Kapitel) an dieser Stelle lediglich die Untersuchungsergebnisse von wenigen Kapiteln oder Sequenzen vorgestellt werden können.¹³ Das schränkt Rückschlüsse auf die gesamten Bände ein, ermöglicht jedoch generelle Standards anhand von Einzelbelegen einzufordern.

10 vgl. Lamy Kaddor et al., Hg., *Saphir 5/6 und 7/8. – Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime* (München: Kösel-Verlag, 2008 und 2011); Havva Yakar et al., *Die schöne Quelle – Islamunterricht in der Grundschule – Klasse 3: helfen und stärken* (Köln: Önel-Verlag, 2008); Serap Erkan et al., *Mein Islambuch – Grundschule 1/2* (München: Oldenbourg-BSV, 2009. Zu den Neuerscheinungen mit Folgebänden gehört Bülent Uçar (Hrsg.), *EinBlick in den Islam – Ein Schulbuch für die Jahrgangsstufe 5/6 und 7/8* (Hückelhoven: Schulbuchverlag Anadolu, 2010 und 2011).

11 vgl. die umfassende Analyse der bis 2009 erschienen Bücher von Klaus Spelen (a. a. O.), 209–307.

12 vgl. ebd., 292 ff.

13 Wenn dennoch an einzelnen Stellen generalisierende Aussagen gemacht werden, die sich auf den gesamten Band *Saphir 5/6* beziehen, beruht die Einschätzung auf der zitierten Untersuchung von Klaus Spelen, (a.a.O).

Saphir 5/6

Saphir 5/6 weist folgende Kapitel auf: 1. Gott auf die Spur kommen; 2. Glauben macht schön; 3. Geschöpf Gottes sein; 4. Gebet – mit Gott sprechen; 5. Engel sind überall; 6. Muhammad kam als Letzter; 7. Muhammad in Medina; 8. Vorbild sein – schaff ich das?; 9. Qur’ān...hier entlang!; 10. Viele Bücher – auf ein Wort!; 11. Gleiches Recht für alle!; 12. Gott im Gegenüber begegnen; 13. Am Frieden arbeiten; 14. In Deutschland leben; 15. Warum und wie wir feiern.

Von den 15 Kapiteln von *Saphir 5/6* wird zunächst aus Kapitel 11 »Gleiches Recht für alle!« die Sequenz »I have a dream« im Zusammenhang mit Martin Luther King (S. 134: Foto von ärmlichen Wohnverhältnissen mit drei Kindern, Foto von King, Auszug aus seiner Rede und drei AA) herangezogen. Das Kapitelthema lässt ein zentrales gesellschaftspolitisches Thema vermuten, scheitert jedoch an der Oberflächlichkeit der Auswahl und Anordnung – jenseits fachlicher und/oder methodischer Grundlagen.

Es gibt in keinem Kapitel von *Saphir 5/6* das Bekanntmachen oder die Anwendung wichtiger Texterschließungsformen¹⁴ oder einen kritischen Umgang mit Medien und Medienformen. Nirgendwo ist eine Vorbereitung auf Ideologiekritik aufzufinden, also die Möglichkeit zur doppelten Nutzung von Materialien: etwa die Nutzung des Liedes als Quelle von Informationen und als eigenständige Darstellungsform. Die Kinder sollen zwar sehr komplexe Rechercheaufgaben durchführen (AA 1 und 2, S. 134), wurden jedoch bislang durch das Buch nicht für eigene Recherchen in verschiedenen Medien bei einem leichteren Thema befähigt.¹⁵ Eigenes Vorwissen oder eigene Vorurteile werden weder in diesem thematischen Kontext noch an anderer Stelle mit dem Ziel infrage gestellt, einen eigenen kritischen Habitus zu entwickeln.

An drei Beispielen soll der Frage nachgegangen werden, wie begrenzt der Lernzuwachs der Kinder durch solch defizitäre Didaktisierung ist. Lernzuwachs erfolgt mithilfe schulischer Lernarrangements, durch die substantiell Wissen, Kenntnisse, Erkenntnisse, Einstellungen und Verhalten auf Schülerseite verändert werden, um Lebenssituationen zu bewältigen. Diese Organisation von Lernerfahrungen kann sich in späteren Lernphasen an thematisch gleichen Themen zur Vertiefung der Qualifikationen – spiralcurricular – wiederholen.

Das erste Beispiel bezieht sich auf die rechte Seite (S. 133) der Sequenz »Rechte verpflichten«. Hier werden drei Materialien bereitgestellt: eine Karikatur ohne Über-/ Untertitel zum Thema Reziprozität zwischen Arm und Reich

14 Bei der Würdigung wird von einem erweiterten Textbegriff ausgegangen, der auch Abbildungen, Statistiken etc. einschließt.

15 So sollen sie ohne Materialbasis herausfinden, wer Martin Luther King war, warum er diese Rede gehalten hat und was aus seinem politischen Erbe geworden ist.

sowie je ein Gedicht ohne Überschrift von Heine und Brecht. Mit Hilfe von fünf AA sollen Lernergebnisse erreicht und gesichert werden: Drei AA beziehen sich auf diese Seite (3. »Recherchiert die Begriffe ›Dritte Welt‹ und ›Eine Welt‹; 4. »Spielt die in der Karikatur dargestellte Szene nach. Dabei sollen zwei Schüler am Tisch insgesamt acht Brotscheiben und acht Schülerinnen zwei Brotscheiben auf einem Teller erhalten. Diskutiert, warum die zwei Schüler von ihrem Anteil abgeben sollten.«; 5. »Bringt diese Situation mit dem Foto auf Seite 126/127 in Verbindung«)¹⁶.

Keine AA bezieht sich auf die Erschließung der drei Materialien. Damit wird Lernen weder unterstützt noch gefördert, denn Heine- sowie Brecht-Texte sind vielschichtig und ihre Aussagen, Metaphern (»Wind und Wetter«), Symbole (»Ratten«) und Einzelbegriffe (etwa »grimmig«) können von ca. 11 – 12jährigen Kindern nicht ohne Hilfen erarbeitet werden. Auch über einen Textvergleich werden die Kinder nicht an die Inhalte herangeführt. Über die Texte wird daher ihr Lernzuwachs gering bleiben. Verbleibt die Textsorte Karikatur. Sie ist Fünft- bzw. Sechstklässlern bisher im gesamten Schulunterricht nicht bekannt gemacht worden, ihre Konstituenten müssten zunächst gezielt erarbeitet werden, ggf. im Verbund mit den Gedichten, um zu Lernergebnissen zu führen. Dazu wird jedoch nicht angehalten. Statt dessen wird dazu aufgefordert, eine Karikatur zu »spielen«, ein Auftrag, der nicht einlösbar ist, da Karikaturen und Spiele je eigene Ausdrucksformen sind und die spezifische Bildersprache von Karikaturen nicht auf Spiele übertragbar ist. Zudem wird das Lernziel mit dem vierten Arbeitsauftrag banalisiert, das Materialangebot im Prinzip überflüssig gemacht. Ob die geschlechtsspezifische Differenzierung dieser AA (»reiche« Schüler, »arme« Schülerinnen) für den Lernprozess bedeutsam ist, lässt sich aus dem gesamten Kontext der Seite nicht begründen. Ihr wird aber auch nicht weiter nachgegangen. Auch der Verweis der AA 5 auf weiteres Material ergibt keinen Lernzuwachs, der fachliche Lernerfolg der Kinder bleibt gering, ein methodischer Lernzuwachs ist gar nicht auszumachen.

Auch das zweite Beispiel, die S. 154 der Sequenz »Vergeben – vergessen?« des Kapitels »Am Frieden arbeiten«, dokumentiert erhebliche Unzulänglichkeiten. Diese erste Seite der Sequenz besteht aus folgenden Materialien: einem Zeitungsausschnitt mit der Überschrift »Brandanschlag in Solingen«, dem Foto des ausgebrannten Hauses, einer Gedenktafel aus Weißblech, die an einem Zaun befestigt ist, einem Autorentext, in dem die Mutter der getöteten Kinder dazu aufruft, die Trauer zu überwinden und »gemeinsam eine andere Art des Umgangs miteinander (zu) finden«. Diesen Materialien sind drei AA zugeordnet: AA: 1. »Auf die Frage, warum sie zur Versöhnung aufruft, antwortet Mevlüde

¹⁶ Das Foto zeigt einen dunkelhaarigen Jungen, der zusammengekauert auf dem Bürgersteig liegt.

Genc...Bespricht in der Gruppe verschiedene Antworten.«; 2. »Die Reaktion der Mutter ist völlig unverständlich! Oder?«; 3. »Über den Brandanschlag war die Öffentlichkeit entsetzt. Politik und Medien verurteilten die Tat aufs Schärfste. Listet möglichst viele Formen des Protests und der Anteilnahme auf. Die Gedenktafel ist nur eine«.

Die Kinder lernen aus der Zeitungsmeldung, dem Foto und der Gedenktafel, dass in dem Haus der Familie Genc auf der Unteren Wernerstraße 8 in Solingen nachts um ein Uhr als Folge eines ausländerfeindlichen Brandanschlags ein Feuer ausbricht und fünf Familienmitglieder darin sterben. Sie lernen nichts über Ausländerfeindlichkeit, die Hintergründe der Tat oder die Täter. Sie erfahren nicht aus den Materialien, welche Anteilnahme große Teile der Bevölkerung, der Presse und der Politik genommen haben. Sie erfahren nicht, dass »Solingen« zum Synonym für und Fanal gegen Ausländerfeindlichkeit wurde. Sie erhalten keine Informationen darüber, dass »Solingen« mit »Mölln«, »Hoyerswerda«, »Chemnitz« und »Rostock-Lichtenhagen« in einer Reihe von Anschlägen gegen Migranten steht.¹⁷ Ihnen wird nicht nahe gebracht, dass »Solingen« rechtspolitische Folgen hatte.¹⁸ Sie erfahren nichts über das Leid, den Verlust und die Trauer der Familie Genc. Vielmehr werden den Kindern durch die AA empathische Zugänge zu dem Geschehen verstellt. Denn AA 1 ist insofern unpräzise, als die »Antwort« von Frau Genc (»gemeinsam eine andere Art des Umgangs miteinander finden«) keine weiteren Antworten zulässt. Und in AA 3 ersetzen Informationen der Autoren, die von den Kindern nicht nachgeprüft werden können, entsprechende Quellen. Damit unterstützt das Schulbuch nicht Bemühungen der Pädagogik, Kinder zu befähigen, sich mit unüberprüfbaren Behauptungen und/oder autoritaristischen Argumentationen kritisch auseinanderzusetzen und darauf zu reagieren.

Auch AA 3 ist von dieser Altersstufe nicht angemessen zu lösen. »Protest« und »Anteilnahme/Kondolenz« sind je spezifische Textsorten, für die im Aufgabenkontext ihre Merkmale erarbeitet werden müssten, ehe Produktionsaufgaben verteilt werden.

Wenn jetzt noch die rechte Seite (S. 155) hinzu gezogen wird, wird deutlich, dass ein erkenntnisleitendes Interesse, mit dessen Hilfe Lernzuwächse aufgebaut werden können, bestenfalls in Ansätzen realisiert wird: Zwei Koranverse sowie zwei Sprüche aus Sammlungen islamischer Mystiker versperren kognitive Zu-

17 Der erst im November 2011 veröffentlichte Zusammenhang mit zahlreichen weiteren rassistisch begründeten Morden in der gesamten Republik sollte den Druck auf den Verlag erhöhen, dieses Kapitel unverzüglich zu überarbeiten.

18 Wenn schon auf didaktische Materialien verzichtet wird, hätte allein der Hinweis, das Stichwort »Anschlag von Solingen« im Internet zu recherchieren, den Kindern zahlreiche Informationen gegeben. Exemplarische Netzadressen: www.wdr.de; www.ksta.de; www.wikipedia.de.

gänge (Beispiel Vers 7:153: »Diejenigen aber, die Böses taten und es dann be-reuten und glaubten – wahrlich, dein Gott ist hernach allverzeihend, barmher-zig«).

Die auf diesen zwei Seiten zusammen gestellten Texte geben sich keinen wechselseitigen Kontext, keine gegenseitige Erschließungshilfen, bleiben isoliert und extrem verkürzt, weil sie aus unterschiedlichen Erfahrungs- und Wirk-lichkeitsbereichen stammen. Das Lehrwerk befähigt in dieser und in der Ten-denz in allen anderen Sequenzen nicht dazu, Argumente und Positionen (etwa theologisch-philosophische, politische) zu analysieren. Und um praktische reli-giöse oder politische Konsequenzen ziehen zu können, müssten die Kinder die mit ihnen verfolgten Interessen kennen (lernen).

Unangemessen sind zudem Übergang und Inhalt der S. 156, die als Material ein reißerisches Filmplakat aus der »Italo-Western-Collection« mit Bud Spen-ker/Terence Hill und dem Titel »Gott vergibt – wir beide nie« transportiert und mit dem Stilmittel (?) des Zynismus die Kinder dieses Alters massiv überfordert. Darüber hinaus werden die tiefgreifenden Ereignisse, denen Familie Genc (und die gesamte Gesellschaft!) ausgesetzt war, in die Nähe filmischer Fiktion mit »Hau-drauf-Lösung« gerückt.

Damit löst das Buch – beispielhaft festgemacht an den S. 154–156 – den didaktischen Grundsatz nicht ein, Kindern alle diejenigen Materialien in not-wendiger Anzahl und entsprechender Anordnung anzubieten, die es ihnen er-möglichen, selbstständig und möglichst ohne Lehrerhilfe Sachverhalte zu er-arbeiten und damit zu eigener Urteilsbildung zu kommen.

Am dritten Beispiel (Kapitel 12 »Gott im Gegenüber begegnen«), dem Auszug aus der »Zeitung für Tierfreunde« unter der Überschrift »Dr. Hassan Sami, Tierarzt aus Kairo, behandelt kranke und verletzte Tiere« auf S. 143, wird kri-tisiert, dass den Kindern an keiner Stelle, auch nicht hier an der längsten ex-positorischen Textquelle des Buches, ein Quellen erschließendes Repertoire vermittelt wird.¹⁹ Der Verzicht hierauf wirkt umso gravierender, als nicht vor-ausgesetzt werden kann, dass diese Methodenkompetenzen in anderem Unter-richt, etwa dem Geschichtsunterricht, bereits erarbeitet worden sind, denn Geschichtsunterricht beginnt in einigen Bundesländern und einigen Schulfor-men erst mit dem 6. Schuljahr.²⁰

Zudem bleibt verborgen, weshalb ein Tierarzt aus Kairo und nicht jemand aus dem Erfahrungsbereich der Kinder erhalten muss, um ihnen das für diese Altersstufe wichtige Thema »Behandlung kranker und verletzter Tiere« näher zu

19 Zu Quellen erschließenden Fragen gehören etwa folgende, die auch Fünft- oder Sechsklässler nicht überfordern: Wer hat den Text wann verfasst? Welches Ziel stand dahinter? Wer sind die Adressaten? Was ist die Hauptaussage? Um was für eine Art Zeitung handelt es sich? usw.

20 So beispielsweise in nordrhein-westfälischen Gymnasien.

bringen. Das ist kein gelungener Beitrag, ein Hineinwachsen der Kinder in die Mehrheitsgesellschaft zu unterstützen, auch nicht unter der abmildernden AA der S. 143 (»Erkundigt euch, ob es in eurer Stadt ein Tierhospital oder ein Tierheim gibt.«).

Die Realisierung des Gender-Gedankens kann ebenfalls – bei geeigneter Aufbereitung – ein gelingendes Hineinwachsen in die Mehrheitsgesellschaft fördern. Allerdings bleiben die Angebote von *Saphir 5/6* hierzu sehr übersichtlich. Zu nennen ist zunächst von Kapitel acht »Vorbild sein – schaff ich das?« die S. 99 (»Starke Frauen«), die in drei Texten Frauengestalten des Koran (Balqis, Königin von Saba; Āsya, Frau des Pharao und Mariam) vorstellt und mit drei AA belegt (»Was hat diese Frauen aus dem Qur’ān ›stark‹ gemacht?«; »Findet für jede der drei Frauen zwei Eigenschaften.«; »Sucht nach Frauen in eurer näheren Umgebung oder in den Medien, die euch beeindrucken oder ein Vorbild sein können.«). Es folgt S. 100 (»Kinder als Vorbilder«). Hier werden Namen mit Eigenschaften und Versstellen versehen: »Yūsuf – der nicht aufgibt (12); ‘Isā – die Mutter verteidigend (19:30–33); Ismāīl – der vertraut (37:02); Yahyā – Gott war gnädig (19:5–15); Mariam – gewünscht und auserwählt (3:35); Ā’isha – Zeugin der Zeit (Bukhārī und Ibn Ishāq)«. Die zwei AA der Seite lauten: »Vorbilder können dir helfen, deine Gaben, die Gott dir geschenkt hat, zu nutzen. Haben sich im Verlaufe des Kapitels eure Vorbilder verändert?«; »Einige der Kinder, die auf dieser Seite genannt werden, tragen im Qur’ān Beinamen. Schlagt die Verse nach.«

Auch das Kapitel »Gleiches Recht für alle!« geht insofern kurz auf den Genderaspekt ein, als AA 3, S. 134 zur Sequenz »I have a dream« die Kinder auffordert, einen Ersatzbegriff für »Brüderlichkeit« zu finden, »der Mädchen und Frauen einbezieht.«

Schließlich verbleibt zum gleichen Aspekt die Sequenz »Muslimisches Leben in Deutschland...nicht erst seit gestern!«. Zehn Fotos, die auf der Doppelseite S. 160/161 präsentiert werden und die neben drei historischen Aufnahmen mit Unbekannten sieben Prominente zeigen, werden fünf AA zugeordnet: »Über einige Personen auf den Fotos könnt ihr etwas herausfinden!«; »Ordnet zu, ob die Fotos aus der Gegenwart stammen oder vergangenes Leben zeigen.«; »In welchen Jahren wurden die Fotos wohl aufgenommen? Versucht zu schätzen.«; »Auch auf den sehr alten Fotos könnt ihr Hinweise auf muslimisches Leben entdecken. Ihr könnt Verwandte befragen, wie das Leben in Deutschland früher war.«; »Erstellt eine Collage über muslimisches Leben damals und heute.«

Die S. 99 und 100 eignen sich dazu, den Kindern ethische und religiöse Vorstellungen in ihrer Bedeutung für eigenes gesellschaftliches Denken und Verhalten zu vermitteln. Jedoch ist – mit Ausnahme der Begriffsbildung S. 134 – keiner der zitierten Texte und AA geeignet, die jeweilige Geschlechterrolle positiv zu füllen, Identifikationsangebote zu machen und ggf. Alternativen für

eigenes Rollenverständnis aufzuzeigen. Das liegt daran, dass zum einen unklar bleibt, was »muslimisches Leben in Deutschland« ist, wie von S. 160/161 erwartet werden kann. Das Buch setzt hier lediglich die Religionszugehörigkeit von Menschen in Bezug zum Aufenthaltsland. Ob und wie diese Personen ihre Religionszugehörigkeit leben, wie dieses Merkmal »in Deutschland« aufgenommen wird, ob es sie z. B. bei ihrer Berufsfindung, Wohnungssuche, Partnerwahl, Sportart usw. eher behindert oder beflügelt hat, bleibt verborgen. So bleiben die Personen, deren Namen das Buch nicht nennt, lediglich Figuren ohne Biographie. Selbst das gemeinsame Merkmal »Muslim« muss vermutet werden, denn eine Bestätigung gibt das Buch dazu nicht.

Mit dem Verzicht auf die Darstellung einer oder mehrerer »erfolgreicher« Biographien von Muslimen in Deutschland wird zugleich die Chance vertan, Kindern an Beispielen Wege aufzuzeigen, die sie bei ihrem Hineinwachsen in die Mehrheitsgesellschaft unterstützen. Ohne konkrete Beispiele, ohne Offenlegung des Maßstabs für eigene Orientierungen, sind Identifikationen nicht möglich.

Saphir 7/8

Der Blick auf den Nachfolgeband *Saphir 7/8* soll aufzeigen, ob das Gleichheitsgebot und damit die »Integrationsforderung« von Art. 3 GG hier eingelöst werden. Das Buch weist folgende Kapitel auf: 1. Gott schenkt Weisheit; 2. Freundschaft und Liebe; 3. Gutes tun – was noch?; 4. Leben zwischen Sucht und Sinn; 5. Frauen am Ball; 6. Weniger ist mehr; 7. Gut in Form; 8. Geschickte Botschafter; 9. Qur’ān lernen; 10. Sunna – Entscheidungsfragen; 11. Aus Geschichte lernen; 12. Muslimisches Leben in Europa; 13. Jüdinnen und Juden; 14. Christinnen und Christen; 15. Zeitlebens feiern.

Aus den 15 Kapiteln werden als Untersuchungsbeispiele die Kapitel drei »Gutes tun – was noch?« sowie Kapitel fünf »Frauen am Ball« ausgewählt, weil beide Kapitelthemen geeignet erscheinen, in besonderer Weise gemeinsame Fundamente zwischen Menschen unterschiedlichen Alters, Geschlechts, Religion usw. herauszuarbeiten. Zudem erlauben diese Kapitel einen knappen Blick auf thematische Längsschnitte.

»Gutes tun – was noch?« (S. 29 – 40) sowie »Frauen am Ball« (S. 55 – 66) sind Kapitel mit je sechs Sequenzen auf jeweils zwölf Seiten, deren Inhalte sich bei dem erstgenannten Kapitel von selbst erschließen. Beim zweiten Kapitel sind die Sequenzen beliebig, was mit dem Versuch zusammen hängen mag, Überschriften aus dem Sport zu wählen, die keinen Bezug zum Genderthema haben (»Von der Rolle?«; »Abseits!«; »Foul!«; »Kick it like«; »Fair play!«; »Am Ball bleiben«). Vielleicht sprechen solche Überschriften Kinder an, motivieren für

das Thema, eröffnen ihnen aber weder die Transparenz der Kapitelinhalte noch der Lernziele.

Beide Kapitel stellen Bezüge zu anderen Religionen her (AA 4, S. 33; AA 6, S. 35; Text 2, S. 60; Text 1, S. 65) und regen damit die Kinder an, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Religionen und deren Prägewirkungen nachzudenken oder darüber miteinander zu sprechen. Die didaktischen Ziele sind deshalb bemerkenswert, weil sie diese Bezüge nicht lediglich formal herstellen, sondern – exemplarisch an AA 4, S. 33 und AA 6, S. 35 – den Dekalog bzw. die Erzählung vom »barmherzigen Samariter« auch als Handlungsmaxime für Muslime benennen. Das Nebeneinander verschiedener bekenntnisgebundener Religionsunterrichte, religionskundlicher sowie philosophisch-ethischer Angebote fördert durch Diskurse wirkungsvoll die wechselseitige Achtung und Anerkennung zwischen religiösen und weltanschaulichen Positionen. Diskurse bieten die Möglichkeit, sich von der Ernsthaftigkeit abweichender Meinungen und Prägungen zu überzeugen. Diskurse korrigieren, weil sie die eigene Urteilssicherheit stören und irritieren, sie fordern zu einer Reflexion und Neubestimmung des eigenen Selbstverständnisses heraus, denn Bestehendes hat keinen Anspruch darauf, ohne sorgfältige Überprüfung für alle Zeiten konserviert zu werden.²¹ Diese Sequenz stößt solche Diskurse an und eröffnet damit die Perspektive interkulturellen und interreligiösen Lernens, das in mehrkulturellen demokratischen Gesellschaften zuweilen existenzielle Bedeutung erlangen kann und im Übrigen zu den pädagogischen Essentials von UNESCO-Projekt-Schulen gehört.

Als Religions(kunde-)buch befasst sich *Saphir 7/8* natürlich mit dem Verhältnis zwischen Gott und den Menschen und will in diesem Verständnis Sinn stiften und in moralisch-ethischer Hinsicht Verhalten prägen. Es fördert in dem erstgenannten Kapitel die Bereitschaft, das eigene Leben in verantwortungsbewusster Weise zu führen und vermeidet den Eindruck, dass in Fragen der Moral und Ethik Beliebigkeit herrscht. Zudem erhalten die Schülerinnen und Schüler an Beispielen Gelegenheiten, eine Übertragung von ethischen Einsichten auf ihr Alltagshandeln durchzuspielen.

Den gemeinsamen Boden der fachlichen, überfachlichen und methodischen Qualifikationen auf Schülerseite bilden die pädagogischen Anforderungen an Unterricht und Schulbücher, die widerspruchsfrei zum Bildungs- und Erziehungsauftrag aller Schulformen aller Bundesländer, wie er von den Schulvorschriften abgeleitet werden kann, sein müssen. Die Frage, die sich an dieser Stelle ergibt, ist also nicht in dem Sinne »systemisch«, als divergierende Theorien, Anforderungen und Erwartungen unterschiedlicher Wissenschafts- oder

21 vgl. hierzu Roland Reichenbach, »Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses«, in *Zeitschrift für Pädagogik* 46, 6 (2000), 795–807.

Politikbereiche abgeglichen und danach in Übereinstimmung gebracht werden müssten; sie sind es bereits. Allerdings stellt sich die Frage, inwieweit Schulbücher das erforderliche didaktische, methodische und erzieherische Rüstzeug auch im täglichen Unterricht als Grundlagenrepertoire Schülerinnen und Schüler erproben lassen.

Einen gelungenen Beitrag liefert hierzu S. 61. Hier werden zwei Übersetzungen von Koranvers 4:34 einander gegenüber gestellt, der erste »klassisch«, der zweite als Übersetzung des Zentrums für Islamische Frauenforschung und Frauenförderung. Diese Seite nimmt insofern eine Schlüsselstellung ein, die über das Kapitel hinausragt, als Kinder hier erfahren, dass Texte in vielfacher Hinsicht hinterfragbar sind: nach der Entstehungszeit, nach Perspektiven, Interessen, gewandelten Wahrnehmungen und Einstellungen etc. Dass dazu Koranvers 4:34 gewählt wurde, ist sicher nicht zufällig, da Muslime mit diesem Vers, der Aussagen über das Geschlechterverhältnis enthält, immer wieder konfrontiert werden und der Vers von Islamkritikern als Beleg dafür angeführt wird, dass der Koran archaische Gesellschaftsbilder transportiert. Das dialektische Verfahren, das hier von den Autorinnen und Autoren gewählt wurde, lässt deshalb großzügig über Schwächen in den AA hinwegsehen, in denen nicht darauf eingegangen wird, ob der Geist des Koran oder sein strenger Wortlaut von ewiger Gültigkeit ist. Auch ohne texterschließende oder weiterführende Anregungen kann erwartet werden, dass die Gegenüberstellung der Texte den Kindern Stoff für Fragen, Diskussionen, ggf. auch Ansätze zur Stärkung von Identitäten gibt, möglicherweise sogar den einen oder anderen Glaubenszweifel ausräumen hilft.

Neben Texten aus Koran und *Hadithen* werden in den zwei untersuchten Kapiteln Kunstdrucke, Fotos, literarische und expositorische Texte, Zeichnungen, Illustrationen des Verlags, je eine Statistiken und Karikatur, durchweg mit Neuigkeitscharakter und didaktischer Funktion, zur Verfügung gestellt. Damit eröffnet sich im Unterricht die Möglichkeit, die Kapitelthemen aspektreich und fachlich fundiert zu erarbeiten. Die Materialauswahl belegt, dass allgemeine fachliche, didaktische, methodische und pädagogische Standards für Unterrichten und Erziehen auch im Religions- bzw. religionskundlichen Unterricht Gültigkeit haben und in Schulbüchern entsprechend vermittelbar sind.

Grundsätzliche Bedeutung haben auch im Religionsunterricht Internetrecherchen (beispielsweise AA 2, S. 35; AA 4, 5, S. 36 und AA 4, S. 63), allerdings ist hier die Verantwortung der Religionslehrkraft gefordert, diese Bereiche systematisch erarbeiten zu lassen, ggf. in Kooperation mit anderen Fächern. Denn an einigen der genannten AA muss Kritik festgemacht werden, so z. B., wenn Kinder in AA 4, S. 36 aufgefordert werden, sich »über die Prinzipien der »Sozialversicherung« (Renten-, Arbeitslosen- und Krankenversicherung)« zu informieren. Auch wenn Kinder Vorwissen mitbringen, überfordert sie diese

Aufgabe massiv. Denn es geht bei dieser Recherche ja nicht nur um die Kenntnis von Webadressen (z. B. Google, Yahoo, Wikipedia, Qantara usw.), sondern auch darum, mit den Angeboten einzelner Suchmaschinen umzugehen, sie in ihren Voraussetzungen und Textangeboten unterscheiden zu können sowie darum, an die infrage kommenden Texte erschließende Fragen zu stellen. Lehrkräften in Geschichte, Politik und sozialwissenschaftlichen Fächern ist es geläufig, dass zu den am schwersten zu vermittelnden Sachverhalten wegen ihrer abstrakten, schwer fassbaren Inhalte Themen der Sozialversicherung gehören. Kinder des 7. oder 8. Schuljahres auf eigene Recherchen zu verweisen, ist fachlich, methodisch und pädagogisch inakzeptabel, weil ihr Scheitern vorhersehbar und damit vermeidbar ist. Zudem kann an dieser Aufgabe das Fehlen innerer Differenzierungsmaßnahmen festgemacht werden. Da sich *Saphir 7/8* als Schulbuch an Kinder und Jugendliche aller Schulformen der Sekundarstufe I wendet, muss sich diese Spreizung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch im Text- wie Aufgabenangebot spiegeln. Die Fachliteratur führt als Begründungen für Differenzierungsmaßnahmen unterschiedliche Erfahrungen, Wissensstände, Interessen, Neigungen, Ziele sowie unterschiedliche Lerngewohnheiten und Lerntechniken der Lernenden, unterschiedliche entwicklungs- und persönlichkeitsbedingte Eingangsvoraussetzungen, Unterschiede durch Schulwechsel, Klassenwechsel, Krankheit, anderweitig versäumten Unterricht, unterschiedliche Lerntempi u. a. m. an. Leistungsschwache Lernende seien oft überfordert, Leistungsstarke fühlten sich unterfordert, unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Hintergrund der Lernenden und ihres Elternhauses u. a. m. prägten das Lernverhalten.²² Diese Diversitäten unberücksichtigt zu lassen, zeugt von geringer pädagogischer Kenntnis oder eingeschränkter Problemsichtigkeit.

Ähnlich aussichtslos im Hinblick auf die zu erwartenden Lösungen stellt sich AA 4, S. 63, dar, mit der die Schülerinnen und Schüler den Auftrag erhalten, »Informationen über die Frauen« (Balkiz, Umm Salama, Aisha, Asiya und Maryam) zu recherchieren. Da der Rechercheauftrag im Kontext der Frage von Vorbildern steht, scheint es darum zu gehen, an diesen Frauen Vorbildeigenschaften festzumachen. Diese Aufgabe mussten die Kinder bereits in *Saphir 5/6* lösen: S. 99 dieses Bandes stellt in dem Kapitel »Starke Frauen« in drei Texten Frauengestalten des Koran (Balqis, Königin von Saba; Āsya, Frau des Pharaos und Mariam) vor und belegt die Informationen mit drei AA (»Was hat diese Frauen aus dem Qurʾān »stark« gemacht?«; »Findet für jede der drei Frauen zwei Eigenschaften.«; »Sucht nach Frauen in eurer näheren Umgebung oder in

22 vgl. etwa Wolfgang Klafki et al., »Innere Differenzierung des Unterrichts«, in *Zeitschrift für Pädagogik* 22, 4 (1976), 497–521; Deutscher Bildungsrat, Hg., *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen* (Stuttgart, 1970); Inge C. Schwerdtfeger, *Gruppenarbeit und innere Differenzierung* (München: Langenscheidt, 2006); Werner Wiater, *Unterrichtsprinzipien* (Leipzig, 2005).

den Medien, die euch beeindrucken oder ein Vorbild sein können.«). Ein Lernfortschritt gegenüber Band 5/6 ist hier nicht erkennbar, selbst drei der genannten Frauen sind – trotz unterschiedlicher Schreibweisen – identisch. Die Forderungen in Schulgesetzen, Leistungen von Frauen in Wissenschaft und Gesellschaft anzuerkennen (SchG: § 2 (2) Hessen, § 3 (3) Berlin und § 4 (5) Brandenburg) bzw. Benachteiligungen von Mädchen und Frauen aktiv entgegenzuwirken (§ 4 (4) des SchG von Brandenburg), werden durch die ungeeignete didaktische Aufbereitung nicht eingelöst. Wenn Frauen als Vorbilder bzw. Identifikationsfiguren gesucht werden, eignen sich Muslima aus dem Umfeld der Kinder: Solche, die gesellschaftlich, beruflich, künstlerisch oder anderweitig erfolgreich sind oder die in besonderer Weise mit Anfeindungen aufgrund ihrer Religion oder schweren Lebensverhältnissen umgegangen sind, ohne ihre Menschlichkeit oder ihren Glauben aufgegeben zu haben. Deren Lebensverläufe samt -brüchen sind dem Leben der Schülerinnen und Schüler näher als die häufig verklärten Biographien koranischer (oder biblischer!) Gestalten.

Als Fazit verbleibt die Einschätzung, dass auch die untersuchten Kapitel von *Saphir 7/8* neben Licht erkennbar Schatten aufweisen. Zum »Licht« gehört der Einsatz dialektischer Texte, die Anwendung hermeneutischer Verfahren, die in Teilen gute Textauswahl und -anordnung, das Aufgreifen politischer (Gender) und/oder kontroverser Themen (etwa in späteren Kapiteln wie »Muslimisches Leben in Europa, S. 145 ff.), wozu auch die Reflexion von Migrationserfahrungen gehört.

Verbesserungswürdig sind Ansätze spiralcurricularer Aufbereitung, bei denen bereits Erlerntes erneut, nunmehr in anderen Kontexten, in einem der folgenden Schuljahre präsentiert wird. Ein Curriculum, das nicht allein innerfachlicher bzw. thematischer Logik folgt, sondern die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wesentlich mit berücksichtigt, ordnet den Stoff nicht linear an, sondern in Form einer Spirale, aufbauend und aufsteigend, so dass einzelne Themen im Laufe der Schuljahre mehrmals, nunmehr auf jeweils höherem Niveau, mit anderem Schwerpunkt oder unter veränderten Fragestellungen wiederkehren. Das jedoch schließt eine bloße Wiederholung von Lernsequenzen wie im Fall der koranischen Frauengestalten aus. Defizite in diesem Bereich sind deshalb problematisch, weil sie kompetentes Verhalten bei nachfolgendem Lernen erschweren oder gar behindern, und darunter haben insbesondere lernschwache Kinder zu leiden.

Verbesserungsnötig erscheinen in den untersuchten Kapiteln von *Saphir 7/8* auch Lernimpulse und Lernhilfen. Lernhilfen sind durchweg bei komplexen Rechercheaufträgen zwingend erforderlich, da selbst bei Siebt- und Achtklässlern erforderliche Internet- und damit einhergehende Textkompetenzen nicht vorausgesetzt werden können. Zudem stellen diese Formen hohe Anforderungen, weil sie Kenntnisse über je spezifische Kriterien/Konstituenten voraus-

setzen. Die Sprache, die die Kinder und Jugendlichen in der Schule verstehen und gebrauchen lernen, ist zwar ebenfalls formalisiert, folgt aber anderen Gesetzmäßigkeiten als eine juristische Fachsprache, wie sie z. B. beim Thema Sozialversicherung verwendet wird. Das gilt auch für das Vortragen von Rechercheergebnissen, denn

»[...]schulische Kommunikation hat auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht, tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit. Sie ist situationsentbunden, arbeitet stark mit symbolischen und kohärenzbildenden Redemitteln, z. B. mit eigentlich ›inhaltsleeren‹ Funktionswörtern wie Artikeln, Pronomen oder anderen Verweisformen und mit komplexen Strukturen[...]Die Hauptschwierigkeit der Sprache der Schule bilden...die immer komplizierter werdenden Strukturen und abstrakten textlichen Formen, in die die ›Fach-Vokabeln‹ eingebettet sind. Je länger eine Schülerbiografie dauert, desto komplexer ist der sprachliche Anspruch in diesem Sinne, den der Unterricht stellt«²³.

Und mit diesen Anforderungen können Schulbücher wie Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler nicht alleine lassen, auch nicht im Religionsunterricht.

Einblick in den Islam 5/6 und 7/8

Einblick in den Islam 5/6 weist folgende Kapitel auf: 1. Ich und die Anderen; 2. Das Leben des Propheten Mohammed; 3. Der Prophet Mohammed – Das schöne Vorbild; 4. Die fünf Säulen des Islam; 5. Der Glaube an Gott und die Schahada; 6. Die Reinheit; 7. Das Gebet; 8. Miteinander leben; 9. Die zehn Gebote; 11. Streit und Versöhnung; 12 Stars – Vorbilder – Idole; 12. Zeit und Raum; 13. Thora, Bibel und Koran; 14. Der Glaube an Engel; 15. Feste feiern; 16. Gesunde Seele – gesunder Körper; 17. Der Islam in Deutschland.

Einblick in den Islam 7/8 gliedert sich in: 1. Allah, Der eine Gott; 2. Liebe zu Allah; 3. Beten – Sprechern zu Gott; 4. Jenseits; 5. Der Weg zu Gott; 6. Islamische Kunst; 7. Die Umayyaden; 8. Die Abbasiden; 9. Sunna; 10. Achlaq: Gutes Benehmen im Lichte des Koran und der Sunna; 11. Verfehlung, Sünde und Gewissen; 12. Keine Macht den Drogen; 13. Familie; 14. Männer und Frauen; 15. Jugend; 16. Sunniten und Schiiten; 17. Sufismus & Alevitentum; 18. Islam und Christentum; 19. Islamische Feste.

Zunächst fällt auf, dass die Kapitelüberschriften beider Bände eher eine lose Zusammenführung von Einzelthemen denn eine Sequenzialisierung im Sinne

23 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Hg., »Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Gutachten der Universität Hamburg«, in *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung* 107 (2003), 51.

stringenter Taxonomie von Lernzielen darstellen²⁴, sieht man von den durchgängig religiösen Themen ab, die in einem Religionskundebuch grundsätzlich erwartbar sind.

Staatliche religionskundliche Unterrichtsangebote, in denen *EinBlick in den Islam* derzeit eingesetzt wird, sind verfassungsrechtlich umstritten.²⁵ Sie schließen aber in jedem Fall verkündenden Charakter aus: »Islamkunde ist kein Religionsunterricht im konfessionellen Verständnis«²⁶. Der ist jedoch an zahlreichen Stellen in diesem Lehrwerk nachzuweisen, insbesondere in Band 7/8, der die kerygmatische Dominanz bereits in den Kapitelüberschriften offenbart. Die Quellen sowie Sequenzüberschriften, Sequenzen, Illustrationen, Autorentexte, Erzählungen usw. stellen durchgängig einen positiven Bekenntnisbezug her. Damit verstößt das Buch gegen die staatliche Neutralitätspflicht. Allerdings wird konzidiert, dass es für Verlage wie Autorinnen und Autoren nahezu unerfüllbar ist, die aktuellen (Islamkunde) und die zukünftigen (Islamischer Religionsunterricht) schulrechtlichen Anforderungen gleichermaßen einzulösen. Daher wird an dieser Stelle die verfassungs- und schulrechtliche Kritik nicht fortgeführt.

Die über die intendierten religiösen Prägungen hinaus gehenden gesellschaftspolitischen Themen lassen zwar durch die Überschriften Lerninhalte vermuten; sie sind jedoch religionsaffine Themen, die in dieser oder ähnlicher Form in vielen Religionsbüchern vorkommen (Miteinander leben; Streit und Versöhnung; Vorbilder) oder wirken eher zufällig ausgewählt (etwa in Band 7/8: Keine Macht den Drogen), bis ein Blick in das Kapitel auch hier den fast umweglosen Bezug zum Islam offenbart.

Es gibt an *EinBlick in den Islam* Auffälligkeiten, die in dieser Form und Ausprägung ungewöhnlich sind: Zum einen sind die Kapitel thematisch nicht so sequenzialisiert, dass die Sequenzen in der Summe berechnete Erwartungen an die Kapitelüberschrift einlösen. Vielmehr gibt es immer wieder thematische »Exkursionen«, die den Autorinnen und Autoren offenbar für die Weitergabe ihres Islamverständnisses so wichtig sind, dass sie sie gleich in mehreren Kapiteln und dazu in beiden Bänden aufgreifen. Zum anderen fällt das durchweg exklusive Vermittlungsmedium »Autorentext« auf. Diese Autorentexte treten als geschlossene, apodiktische Standpunkte der Autorinnen und Autoren auf. Die Schülerinnen und Schüler können diese z. T. verkürzten, fachlich schlichten

24 Ein Lernziel beschreibt die beabsichtigten Ergebnisse des – durch Schulbücher strukturierten – Unterrichts, indem es das gewünschte beobachtbare Tun/Endverhalten des Lernenden angibt oder erkennbar macht.

25 vgl. die verfassungsrechtliche Diskussion in dem Beitrag von Klaus Spelen »Perspektiven der politischen Implementierung von Islamischem Religionsunterricht« in diesem Band.

26 Exemplarisch hierzu der Lehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: *Islamkunde in deutscher Sprache – Klasse 5 bis 10 aller Schulformen* (Düsseldorf, 2008), 5.

und/oder fehlerhaften Informationen lediglich unhinterfragt rezipieren. Andere Informationsträger wie Statistiken, Tabellen, Karikaturen, Abbildungen, Sachtexte Dritter etc. finden sich selten, in den meisten Sequenzen ergänzen lediglich Zitate aus dem Koran und den Hadithen das Materialangebot. Es liegt nahe, zwischen beiden Auffälligkeiten einen Zusammenhang zu sehen. Die Nachweise werden im Folgenden geführt.

In methodischer Abgrenzung zur Untersuchung von je zwei Kapiteln in den *Saphir*-Bänden werden von *EinBlick in den Islam* Kapitel bzw. Einzelsequenzen analysiert, die das Leben der Jugendlichen sowie das Zusammenleben einschließlich der Genderfrage thematisieren respektive eine Längsschnittuntersuchung zur themengebundenen Qualitätsentwicklung zulassen.

Kapitel 1 von Band 5/6 führt als dritte Sequenz »Gutes Benehmen – eine islamische Sitte« auf und besteht aus drei Seiten. Von drei Fotos und einer Karikatur abgesehen, beide Darstellungsformen ohne erkennbare didaktische Funktion, beschränkt sich die Sequenz auf zwei Autorentexte sowie ein Koran- und zwei Hadithe-Zitate, deren Kernaussagen sind, dass Gott gutes Benehmen will, Mohammed dazu als Vorbild dient und zu gutem Benehmen auffordert. Die einzige darauf bezogene AA fordert auf, darüber nachzudenken, eigenes Verhalten zu verbessern und dazu eine »Liste mit...guten Vorsätzen« zu erstellen.

In Kapitel 3 wird der Prophet als Vorbild erneut thematisiert, indem ihm zunächst Eigenschaften wie hilfsbereit, bescheiden, wahrheitsliebend, ehrfürchtig u. a. m. zugeschrieben werden, dann wird die Sequenzfrage in fünf Behauptungen beantwortet, wie sich Mohammed im Umgang mit Nahrung verhielt (z. B.: »Er aß, was auf den Tisch kam!; »Er zerbrach sich nie den Kopf über das Essen!«). Anschließend werden die Kinder aufgefordert, sich vor dem Essen die Hände zu waschen und »Bismillah!«, dagegen nach dem Essen »Alhamdu lillah« zu sagen und dem Vorbild des Propheten zu folgen und mit der rechten Hand zu essen.

Es folgen Sequenzen über Verhalten im Straßenverkehr sowie »Der Führerschein für gutes Verhalten«, den diejenigen erlangen, die u. a. der Familie, Freunden usw. helfen, nachsichtig sind, andere trösten und jüngeren Kindern erklären, »wie wichtig es ist, bei Grün über die Ampel zu gehen, und bei Rot stehen zu bleiben.« Alle diese Verhaltenshinweise sind mit Verkehrszeichen illustriert. Danach wird als gesonderte Sequenz betont, dass der Vorbild-Führerschein den Geboten des Islam entspricht, gefolgt von der letzten Sequenz »Ein Leben in Tugend und Charakterfestigkeit – Das Leben des Propheten Mohammed«.

Eine Auswahl von AA spiegeln die Lernleistungen wider, die den Kindern abverlangt werden: »Pause die Kalligrafie auf dem Deckblatt ab oder male sie aus« (AA 1, S. 32); »Stelle eigene Regeln auf, was das Essen betrifft«, »Suche nach weiteren Prophetensprüchen zum Thema Essen und schreibe drei auf« (1 und 3,

33); »Woran muss man sich im Straßenverkehr halten? Wodurch ist er geregelt?« (1, 34); »Suche dir heute drei Regeln aus... und versuche von nun an, dich an sie zu halten... (1, 35); »Kopiere den Vorbild-Führerschein oder male ihn ab... (1, 38); »Welche guten Eigenschaften des Propheten werden hier aufgezählt? Schreibe sie in dein Heft« (1, 40).

In Band 7/8 wird das Thema mit Kapitel 10. »Achlaq: Gutes Benehmen im Lichte des Koran und der Sunna« auf zehn Seiten erneut aufgegriffen. Worum es hier geht, macht der erste Autorentext auf S. 88 klar: »Der Islam besteht nicht nur aus den Fünf Säulen... Es gibt noch viele andere Dinge, die im Islam eine zentrale Rolle spielen, zum Beispiel gutes Benehmen, ein guter Charakter, Tugend und Weisheit...« Ausgebreitet wird das Thema in den Sequenzen »Der Islam und das gute Benehmen«, »Der Klügere gibt nach«, »Konflikten aus dem Weg gehen?«, »Der vergessene Kopf« (eine Geschichte über eine Begegnung mit Nasreddin Hodscha), »Ein gutes Miteinander« sowie »Rätselspiel«.

In allen Themen-Sequenzen dienen Autorentexte, Koran- und Hadithe-Zitate, Fotos, eine Zeichnung, der Nasreddin-Text sowie 17 AA dazu, die Kinder auf gutes Benehmen zu trimmen und dies theologisch zu begründen. Die Fotos und die konstruierten Autorentexte (exemplarisch S. 91: Konflikten aus dem Weg gehen?) wirken idealisiert, unrealistisch, nicht der Lebenswelt der Kinder entnommen, gleichwohl intentional. Auch die AA unterstützen ungebrochen und umweglos das Anliegen der Autorinnen und Autoren (exemplarisch AA 1, 2 und 4 S. 88: »Was spielt im Islam neben dem Einhalten der religiösen Regeln eine zentrale Bedeutung?«, »Woran kann sich ein Muslim orientieren, wenn er ein Vorbild sucht?«, »Wieso ist Benehmen so wichtig im Islam?«; AA 3, S. 94: »Lies dir die Aussprüche in den Kästchen durch. Was sagen sie über ein vorbildliches Verhalten aus?«).

In den untersuchten Sequenzen/Kapiteln finden sich keine Angebote zum Aufbau eigener Sach-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen. Die AA sind nicht auf Problemlösung, Auseinandersetzung, Finden eines eigenen religiösen Habitus hin angelegt, sondern ausschließlich auf Merkwissen gerichtet, das auf idealisiertes »islamisches Verhalten« zielt. Zudem sind sie durchweg nicht anregend und aufschlussreich und berücksichtigen keinerlei Spielräume für eigene Lösungsansätze der Schülerinnen und Schüler. Angesichts dieser Arrangements stellen sich auch Fragen für Lehrkräfte: Welche Hilfen stellen die Kapitel ihnen zur Verfügung, wenn sie etwa gefragt werden: Mohammed war doch auch Mensch. Warum erfahren wir nichts über seine Fehler? Und hat er als Feldherr nicht auch Menschen verletzt, vielleicht sogar getötet? Wie ist das mit »islamischem Verhalten« zu vereinbaren? Oder soziologisch ausgedrückt: Argumente und Positionen müssen auf ihre Interessen zu hinterfragen sein, und Bedingung einer solchen kritischen Auseinandersetzung ist verzichtbare Nähe durch Distanz, auch kritische Loyalität, zu ersetzen.

»Personenkult« im Sinne des Schulbuchs hat selten etwas mit der wahren Achtung zu einem *echten* Vorbild zu tun.

In den untersuchten Teilen werden zudem fachliche nicht um überfachliche, lehrmethodenzentrierte nicht um offene, lehrbuch- und lehrerzentrierte nicht um schülerzentrierte Verfahren ergänzt. Die initiierten Lernprozesse werden nicht mit zunehmendem Lernzuwachs aufgebaut, spiralcurricular ist kein Lernzuwachs erkennbar. Angesichts des Fehlens pädagogischer Mindeststandards erübrigt sich eine Detailwürdigung der vorgestellten und untersuchten Sequenzen / Kapitel.

Kapitel 11 in Band 5/6 »Stars-Vorbilder-Idole« hat fünf Sequenzen auf sechs Seiten: »Der Traum vom Star«; »Jeder wäre gern ein Held«; »Stars und ihre Fehler«; »Was sagt der Islam zu Drogen?« und »Das Leben der Stars«. Der Aufmacher präsentiert auf 17 Fotos von Prominenten, darunter Britney Spears, Paris Hilton, Tom Cruise, den ehemaligen Fußballer Ronaldo, Lady Diana, Naomi Campbell, die Musikgruppen Abba und Beatles, Michael Jackson, Mutter Teresa u. a. m. Die Würdigung der Personenauswahl wird im Kontext mit dem einzigen weiteren Kapitel in beiden Bänden vorgenommen, das ebenfalls mit Fotos von Prominenten aufmacht. Kapitel 17 in Band 5/6 »Der Islam in Deutschland« bildet zehn Köpfe ab, unter ihnen Aiman Mazyek, ZMD-Vorsitzender; Axel Ayub Köhler, sein Vorgänger; Erol Pürlü, Dialogbeauftragter des Verbandes der Islamischen Kulturzentren in Deutschland (VIKZ); Bekir Alboğa, Beauftragter für interreligiösen Dialog der Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DİTİB); die neue stellvertretende SPD-Parteivorsitzende Aydan Özoğuz u. a. m.

Das Personenprofil beider Kapitelaufmacher geht völlig an der Zielgruppe und damit an beiden Themen vorbei: Im Fall von Kapitel 11 tauchen bereits Tote auf (z. B. Lady Diana, Michael Jackson), solche, die seit Jahren nicht mehr im Rampenlicht stehen (z. B. Ronaldo, Abba, die Beatles) oder trotz Aktualität (z. B. Britney Spears, Paris Hilton) nicht die Stars, Vorbilder oder Idole der heutigen 10–12jährigen sind. Und die Islamfunktionäre von Kapitel 17 bringt diese Zielgruppe auf keinen Fall mit Menschen in Verbindung, die für den »Islam in Deutschland« stehen, zumal bereits deren Eltern die islamischen Dachverbände und deren Vertreter kaum kennen²⁷ und deren Kindern andere Muslime / Muslima aus Sport, Musik- und Showbusiness etc. näher sind. Die jeweilige Intention der Autorinnen und Autoren offenbart sich jedoch hinreichend: In Kapitel 11 zielt die Sequenzialisierung auf die Warnung vor einem exzessiven Leben, das

27 vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Hg., *Muslimisches Leben in Deutschland* (Im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz) (Nürnberg, 2009), 179. Die Vertretungsleistung der Verbände und ihrer Vertreter wird von den hier lebenden Muslimen kaum wahrgenommen (nicht bekannt ZMD: 76,3 %; IR: 85,9 %; DİTİB 59,6 % und VIKZ 77,8 %).

bei nicht vorhandener emotionaler Bindung der Kinder zu den dort kritisierten – nichtmuslimischen – Stars keine Sperren überwinden muss. Und die Köpfe der Verbandsvertreter sollen klarmachen, wer in Deutschland die Wahrer des Islam sind.

Auch inhaltlich geht es in Kapitel 11 unmittelbar mithilfe von konstruierten und irrealen Autorentexten zu dem Appell »Du sollst gutherzig sein und deine Mitmenschen lieben, sie respektieren und beschützen. Der Prophet Mohammed ist mit seinen guten Taten und Verhaltensweisen ein gutes Vorbild für uns Menschen« (Autorentext S. 109). Das scheinen Stars nicht zu sein, denn sie machen »nicht nur tolle Dinge, sondern auch Fehler...Viele Schauspieler und Musiker leiden an ihrer Drogensucht« (Auszug aus dem Autorentext der Folgeseite). Folgerichtig schließt die Sequenz »Was sagt der Islam zu Drogen?« mit folgenden Auszügen aus dem Autorentext an: »Im Islam wird gutes Benehmen großgeschrieben...Drogen führen dazu, dass von ihnen Abhängige ihr Verhalten ungewollt ändern. Im Rausch tut man Dinge, die man im normalen Zustand nicht tun würde. Nicht jeder, der viel Alkohol trinkt und Drogen nimmt, wird zum Mörder oder zum Dieb, aber die Gefahr ist groß, dass man die Kontrolle verliert...Es ist wichtig, sich selbst und andere vor Drogen zu schützen.« Der Text ist flankiert von Fotos mit Zigaretten, einem »Flachmann«, Joints und Spritzen sowie den Koranversen 5:90–91, die »Berausches, Glücksspiel, Opfersteine und Lospfeile« als »Werk des Teufels« bezeichnen. Hieran knüpft AA 2 mit der Frage an, warum das Rauschgift- und Glücksspielverbot im Islam wichtig sei. Zur Entlastung der Kinder vor so viel Elend endet das Kapitel mit einem Blick auf den muslimischen Sänger Yusuf Islam, dessen »Gewinne aus Plattenverkäufen in Wohltätigkeitsprojekte (fließen).«

Bevor eine Würdigung dieses Kapitels erfolgt, wird vorher noch das Kapitel 12 in Band 7/8 »Keine Macht den Drogen« untersucht. Auch hier werden die Jugendlichen unverzüglich eingenordet. Die erste Sequenz trägt die (verwirrende) Überschrift »Rauschmittel im Islam«, doch der Autorentext S. 108 lässt keinen Zweifel aufkommen, dass »im Islam Taten und Dinge, die die Vernunft eines Menschen beeinträchtigen, verboten (sind). Dazu gehört der Konsum von Alkohol und Drogen, gefolgt von Spielen, Betrug und Lügen. Wenn der Mensch berauscht ist, kann ihn dies zu sinnlichen Lüsten und Falschheit verführen...« Die Überschrift der nächsten Sequenz »Drogen« deutet auf Sachinformationen hin, doch wichtiger ist die Botschaft, die erneut lediglich durch das Autorenteam transportiert wird: »Wer Drogen konsumiert, kann nämlich schneller auf die schiefe Bahn geraten« (S. 109). Dieser Gedanke wird stringent mit der Sequenz »Egal-Legal-Illegal« der zwei Folgeseiten fortgeführt. Dazu ein Auszug aus dem Autorentext S. 110:

In vielen Ländern gilt Alkohol als legales Genussmittel. Wenn man selbst nur ein wenig davon trinkt, beeinträchtigt dies das zentrale Nervensystem... Unter Umständen kann das Trinken von Alkohol sogar eine schwere Gehirnblutung verursachen, die zur Lähmung führen kann. Im schlimmsten Fall verursacht Alkohol ein verlängertes Koma und führt zum Tod. Starker Alkoholkonsum beeinflusst die Körperglieder derartig, dass diese schwach und unkontrollierbar werden. Außerdem sorgt er für Schlaflosigkeit und Alpträume. Er beeinträchtigt den Geschmacksinn und ruiniert das Verdauungssystem. Regelmäßiges Erbrechen und Übelkeit werden Routine, wobei auch Blut erbrochen wird...

Auf den Folgeseiten informieren die Autorinnen und Autoren – fachlich kritikwürdig – über Alkopops, Zigaretten, Medikamente, Kokain usw.

Im Kontext mit dem Autorentext S. 108 wird auch dem Letzten die Botschaft deutlich:

Doch nicht nur der Konsum von Alkohol und Drogen ist dem Muslim verboten... Ein Muslim darf... seinen Lebensunterhalt nicht mit dem Verkauf oder der Produktion von Alkohol verdienen. Er sollte auch keine Landwirtschaft betreiben, die dem Anbau von Wein dient, oder Weintrauben pressen. Auch das Servieren von Alkohol ist im Islam nicht erlaubt, darum sollte man es z. B. meiden als Kellner in einer Bar zu arbeiten. Alkohol sollte man auch nicht für seine Freunde kaufen oder ihn Gästen servieren, selbst wenn diese normalerweise Alkohol trinken.

Die Auszüge belegen: In den Kapiteln geht es nicht um die Auseinandersetzung mit religiösen Regeln, denn in diesem Fall müsste deutlich und von den Kindern eigenständig herausgearbeitet werden können, dass Gebote und Verbote als Wert für den allgemeinen Sinn des Lebens gesehen werden können, die besonders in Krisen wichtig zu sein scheinen. Ziel könnte auch die Herausbildung einer individuellen, an allgemeiner Verantwortung orientierten Religiosität sein.²⁸ Doch auch dafür müssten die Kinder Entscheidungsoptionen erhalten.

Es geht aber auch nicht um Sachinformation. Denn in diesem Fall wäre es Aufgabe der Schulbuchmacher gewesen, penetrante Autorentexte durch Materialien wie Sachtexte, Statistiken, Tabellen, Karikaturen etc. zu ersetzen, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler eigenständig Sach-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz aufbauen können. Solche Materialien stellen z. B. die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, die Fachberatungsstelle für Prävention »ginko« oder die Landesprogramme²⁹ zur Verfügung,

28 vgl. etwa: Bertelsmann Stiftung. Hg., *Woran glaubt die Welt? – Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008* (Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2009) sowie <http://www.religionsmonitor.com> (geprüft am 30.04.2012). Der Religionsmonitor ist eine religionssoziologisch angelegte internationale und interdisziplinäre empirische Untersuchung zu Religiosität und Glaube weltweit.

29 vgl. exemplarisch das Landesprogramm »Bildung und Gesundheit NRW« unter: http://www.bug-nrw.de/cms/front_content.php (geprüft am 30.04.2012). Diese Adressen eignen

die zudem alle drei für Kitas und Schulen kostenlos rund um Fragen zu Gesundheit, Gesundheitsförderung und gesundheitlichen Prävention beraten. Diese Materialien erteilen als Teil einer erfolgreichen Strategie der Drogenprävention der Abschreckung durch die Beschreibung oder Darstellung von Horrorzenarien eine Absage, weil dies schon lange als nichtzielführend gilt. Das Lehrwerk verzichtet in den untersuchten Teilen dagegen auf fachliche Professionalität und damit darauf, dass sich die Nutzer mit autoritaristischen Argumentationen kritisch auseinandersetzen und darauf reagieren können. Das Lernmittel nimmt Wertungen vielmehr vorweg und gibt Schülerinnen und Schülern kaum Chancen, eigene Überzeugungen und Haltungen zu entwickeln. Deshalb wird an dieser Stelle auch auf fachliche wie weitergehende pädagogische Kritik an den Autorentexten verzichtet. Vielmehr werden noch einmal fiktive Schülerfragen bemüht: Wie erklären Lehrkräfte auf der Basis der Bücher, dass in der gesamten islamischen Welt, die vom Tourismus lebt, auch Alkohol ausgeschenkt (und konsumiert) wird? Wie erklären sie, dass harte Drogen zum großen Teil in islamisch geprägten Ländern produziert werden? Wie erklären sie, dass im schiitisch geprägten Iran die Rate drogensüchtiger Jugendlicher so hoch ist wie in keinem anderen Land der Welt? Und Drogen mithin auch dort produziert und gehandelt werden? Anders gefragt: Worin unterscheiden sich die inhärente Lerntheorie, die Lernangebote und -arrangements dieser Schulbücher von den Veranstaltungen, die einigen schlecht ausgebildeten Imamen zu Recht als Indoktrination vorgehalten wird? Welche Hilfen werden Familien gegeben, die tagtäglich auch mit Infragestellungen der Religion durch ihre pubertierenden Kinder sowie »Versuchungen«, denen sie ausgesetzt sind, umgehen müssen?

Als letzte Teile für die Untersuchung dienen aus Band 7/8 Kapitel 14 »Männer und Frauen« sowie aus Kapitel 15 »Jugend« Sequenz vier »Der Islam und das Zusammenleben der Geschlechter«. Kapitel 14 besteht aus je zehn Sequenzen und Seiten. Nach dem Aufmacher und der Adam-und-Eva-Geschichte folgen die Sequenzen »Was sagt der Koran über Mann und Frau?« sowie »Gleichwertigkeit von Mann und Frau« und »Mann und Frau vor dem Gesetz« einschließlich der »Gleichberechtigung im Grundgesetz Deutschlands«.

Das Wichtigste vorweg: Neben den offenbar unverzichtbaren Autorentexten werden 19 Koranverse, zwei Hadithe sowie Artikel des Grundgesetzes als Quellen angeboten und – pädagogisch sinnvoll – zur Erarbeitung eigener Problemlösungen bereitgestellt. Dazu trägt auch die Mehrzahl der AA bei, die sich zurücknehmen und den Blick auf zentrale Inhalte lenken (exemplarisch AA 1 und 3, S. 131: Was ist der Unterschied zwischen Gleichbehandlung und Gleichwertigkeit der Geschlechter? Können Frauen nach dem islamischen Recht

sich im Übrigen auch, das Kapitel 16 »Gesunde Seele – gesunder Körper« von Band 5/6 mit Materialien von Experten auszustatten.

genauso rechtliche Eigentümer einer Sache sein wie Männer? AA 1, S. 132: Setze Artikel 1, 2 und 3 des Grundgesetzes...in Bezug zu den religiösen Argumenten für die Gleichberechtigung der Geschlechter...). Die religiösen Quellen sind insofern »umfassend«, als sie auch diejenigen Stellen aufführen, die Nichtmuslimen als Kritik am Islam dienen. Diese Seiten, die den überwiegenden Anteil des Kapitels ausmachen, sind schüler- und sachgerecht aufbereitet, verknüpfen Informationen und Wissensstände miteinander und sind konstruktiv aufgebaut. Deshalb fällt auch der Rückfall in konstruierte Autorentexte in der Abschlusssequenz »Arbeitsteilung« auf. Eine Fortführung des Sequenzthemas in der Diktion der vorigen Seiten, also Erarbeitung des Themas anhand von Quellenmaterial, hätte eine Trübung der Sicht auf die durchweg gelungene Kapitelkonstruktion vermieden.

Sequenz 4 von Kapitel 15 »Der Islam und das Zusammenleben der Geschlechter« folgt der überwiegend angemessenen Aufbereitung von Kapitel 14, sieht man davon ab, dass die Koranverse 24:30 und 24:31 hier wiederholt, allerdings um weitere, bislang nicht verwendete Verse, ergänzt werden. Das Geschlechterthema wird im Kapitel »Jugend« noch einmal aufgegriffen, um es in den Kontext der vorigen Sequenz »Verliebt, verlobt, verheiratet?« zu stellen. Das erscheint auch spiralcurricular vertretbar und angemessen. Als wichtiges Monitum verbleibt die Feststellung, dass die Genderfrage nicht über den islam-spezifischen Blick auf die Gesellschaft gestellt wird.

Auch die das Kapitel abschließende Sequenz »Jugendidole« greift das Thema »Idole« erneut auf, verändert den Schwerpunkt allerdings auf muslimische Sänger(innen) und Rapper und den religiösen Botschaften in ihren Liedtexten. Offen bleibt bei beiden zuletzt untersuchten Sequenzen, warum sie keine aktiven Bezüge zu denjenigen Kapiteln herstellen, die sich insgesamt mit Gender- und Idolfragen beschäftigen.

Zu erwähnen bleibt, ohne dass diese Kapitel und Sequenzen in die Untersuchung einbezogen wurden, dass beide Bände die Forderung nach Informationen über andere Religionen einlösen: Band 5/6 mit Kapitel 13 »Thora, Bibel und Koran« und Band 7/8 mit Kapitel 18 »Islam und Christentum«.

Fazit

Insgesamt wird resümiert, dass Schulbücher für IRU noch lange nicht diejenigen Standards – pädagogisch, didaktisch, methodisch, motivational – aufweisen, die in anderen Lehrwerken für Religionsunterricht inzwischen gang und gäbe sind.³⁰ Eine Untersuchung fachlicher Standards wurde an dieser Stelle ohnehin

30 vgl. etwa Gerhard Büttner et al., *SpurenLesen 1 – Religionsbuch für die 5./6. Klasse – Neu-*

nicht durchgeführt, die führt Michael Kiefer in seinem Beitrag anhand der Schulbücher *Saphir 5/6* und *EinBlick in den Islam 5/6* durch.³¹

Das bislang vergebliche Warten auf Folgebände der anderen genannten Lehrwerke für IRU lässt sich ggf. mit dem Anspruch der Verlage erklären, IRU durch hohe Standards in den Schulbüchern auf Augenhöhe mit anderen Fächern platzieren zu wollen. Und das wäre ein Vorsatz, der den Kindern und Jugendlichen sowie dem Ansehen von IRU zugute käme und deshalb zu wünschen ist. Denn *die* entscheidende Integrationsleistung von Schulen ist es, *alle* Kinder und Jugendlichen so zu fördern, dass sie die gleichen Schulen besuchen und die gleichen Schulabschlüsse erreichen können. Integration verweist aber auch darauf, dass die Schulen besondere pädagogische Leistungen für Muslime erbringen müssen, um das Erreichen dieser Ziele sicher zu stellen und ihnen eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Und dazu wird Islami-scher Religionsunterricht einen wesentlichen Anteil beitragen müssen. Er muss von Genehmigungsverfahren für Schulbücher unterstützt werden, die einerseits eine Zeitlang das Suchen nach einem eigenen Profil von IRU im Unterricht und in Schulbüchern tolerieren. Andererseits müssen die Landesregierungen in diesen Verfahren in Dialogen mit den Verlagen einen progredierenden Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler in allen Bereichen – fachlich, überfachlich, methodisch sowie in Arbeitstechniken – sicherstellen und darauf dringen, dass sie als Bildungsstandards für jede Doppeljahrgangsstufe ausgewiesen werden.

Literatur

- Bertelsmann Stiftung, Hg., *Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2009.
- Bundesamt für Migration und Flüchtling, Hg., *Muslimisches Leben in Deutschland* (Im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz). Nürnberg, 2009.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Hg., *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. (Gutachten der Universität Hamburg), in *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 107* (2003).
- Deutscher Bildungsrat, Hg., *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart, 1970.

ausgabe und SpurenLesen 2 – Religionsbuch für die 7./8. Klasse – Neuauflage (Stuttgart: Calwer-Diesterweg, 2007 und 2009); Gerhard Kraft et al., Hg., *Das Kursbuch Religion 1 und 2 – Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. und 7/8. Schuljahr* (Stuttgart: Diesterweg, 2007 und 2008).

31 vgl. die Untersuchung von Michael Kiefer »*Saphir 5/6*« und »*Ein Blick in den Islam 5/6*« – *Kritische Anmerkungen aus einer islamwissenschaftlichen Perspektive* in diesem Band.

- Feldmann, Wolf-Rüdiger, »Bildungsmedienmarkt im Umbruch«, in *transparent – Forum des Cornelsen-Verlags*, Heft 2 (2008).
- Klafki, Wolfgang et al., »Innere Differenzierung des Unterrichts«, in *Zeitschrift für Pädagogik* 22, 4 (1976), 497–521.
- Reichenbach, Roland, »Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses«, in *Zeitschrift für Pädagogik* 46, 6 (2000), 795–807.
- Schwerdtfeger, Inge C., *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. München: Langenscheidt, 2006.
- Spenlen, Klaus, *Integration muslimischer Schülerinnen und Schüler – Analyse pädagogischer, politischer und rechtlicher Faktoren*. Münster, 2010 (Islam in der Lebenswelt Europa – Band 8).
- Wiater, Werner, *Unterrichtsprinzipien*. Leipzig, 2005.

Schulbücher

- EinBlick in den Islam 5/6. Hrsg. von Bülent Uçar. Hückelhoven: Schulbuchverlag Anadolu, 2010.
- EinBlick in den Islam 7/8. Hrsg. von Bülent Uçar. Hückelhoven: Schulbuchverlag Anadolu, 2011.
- Mein Islambuch – Jahrgangsstufe 1 und 2 für die Grundschule – 1. Auflage. Von Erkan, Serap, Evelin Lubig-Fohsel, Gül Solgun-Kaps und Bülent Uçar. Augsburg, München: Oldenbourg, 2009.
- Saphir 5/6 – Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime. Hrsg. von Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr. München: Kösel-Verlag, 2008.
- Saphir 7/8, Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime. 2011. Hrsg. von Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr. München: Kösel-Verlag, 2011.
- Die Schöne Quelle – Islamunterricht in der Grundschule Klasse 3 – Helfen und stärken – 1. Auflage. Von Havva Yakar, Seniz Hale Önel, Hüseyin Cetin, Ali Topcuk, Dorothea Paschen und Klaus Gebauer. Köln: Önel-Verlag, 2008.

Der zugewanderte Islam in Deutschland – Identitäten, Zugehörigkeiten und Lebensweltorientierung in Schulbüchern für den Islamischen Religionsunterricht

Die nun folgende Analyse existierender Lehrwerke für den Islamunterricht verschiedener Klassenstufen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe hat den Versuch unternommen, die in ihnen vorgestellten Repräsentationen von Identitäten und Zugehörigkeiten herauszuarbeiten, die nach Vorstellung der Autorinnen und Autoren die lebensweltlichen Wahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern mit muslimischem Hintergrund prägen und prägen sollen. Diese Untersuchungsperspektive geht von der Überlegung aktueller soziologischer, ethnologischer und pädagogischer Debatten aus, dass der Begriff von Zugehörigkeit (belonging) über Engführungen eines klassischen Identitätsbegriffs und eines assimilationsorientierten Integrationsbegriffs hinausgeht.¹ Mit Hilfe der Frage nach Zugehörigkeit, das heißt unter anderem nach allgemeinen Deutungsmustern von Gemeinschaft, Gesellschaft, Partizipation, geteilten sozialen Welten und Entwürfen von sozialen Bindungen, aber auch symbolischen Abgrenzungen, kann rekonstruiert werden, ob und wie die Sinnangebote der Schulbücher enge Verständnisse kultureller Identifikation oder ein erweitertes Verständnis lebensweltlicher Inklusion zu Grunde legen.

Einige wenige Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben das Thema Zugehörigkeit im Kontext von Schulunterricht bereits in den Blick genommen. Sie konstatieren dabei vor allem Defizite des Geschichtsunterrichts: Die Geschichte der Herkunftsgemeinschaften von Migranten sowie die Geschichte der Migration kommen oft nicht vor; der Zugang und die Aneignung der Geschichte der Mehrheitsgesellschaft wird Jugendlichen mit Migrationshintergrund verweigert oder Aufladungen durch

1 Joanna Pfaff-Czarnecka, *From ›Identity‹ to ›Belonging‹ in Social Research – Ethnicity, Plurality, and Social Boundary-Making* (Universität Bielefeld – Arbeitspapier No. 368, 2011). Online verfügbar unter: [http://www.uni-bielefeld.de/\(de\)/tdrc/ag_soanth/downloads/From_identity_to_belonging.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/(de)/tdrc/ag_soanth/downloads/From_identity_to_belonging.pdf) (geprüft am 24.03.2012); Floya Anthias, »Transnational Belonging, Identity and Generation – Questions and Problems in Migration and Ethnic Studies«, in *Finnish Journal of Ethnicity and Migration* 4, 1 (2009), S. 6 – 15; Nira Yuval-Davis, *The Politics of Belonging – Intersectional Contestations* (London: Sage, 2011).

politische Konflikte in der Gegenwart wirken sich auf Zugehörigkeitsentwürfe – situativ – aus. Daneben sprechen Forscherinnen und Forscher von einer »Ethnisierungsfalle« von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, was besagt, dass ihnen ein Expertenstatus bezüglich »ethnischer« Themen zugewiesen wird; sie fördert ebenfalls die Reifizierung von Grenzen der Zugehörigkeit zur Einwanderungsgesellschaft.²

In der einschlägigen Literatur zur politischen Bildung (citizenship education) wird heute generell darauf verwiesen, dass nationale oder auf einer darüberliegenden Ebene ethnozentristisch aufgebaute »Tunnelblicke« (Eurozentrismus, Islamozentrismus) in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für Civic Education einem offeneren Verständnis von »guter Zivilität« Platz machen sollten. Es stellt sich die Frage, wie dabei »Bindungen« an ethnisch-religiöse Gemeinschaften in Form von *bridging* oder *linking* in andere Gemeinschaften übertragen werden können³, damit positive Bestände, wie gegenseitiges Vertrauen, gemeinsame Werte und miteinander gelebte Solidarität, ethnische, religiöse und generationelle Grenzen überschreitend vermittelt werden können. Eine Lösung für das wahrgenommene Risiko der Auflösung gesellschaftlicher Kohäsion durch Diversität im Kontext von Migration wird in der Konzeption eines inklusiven kosmopolitanen Staatsbürgerschaftsverständnisses und dessen Vermittlung in Schulen gesehen. Schülerinnen und Schüler sollen hier lernen, die Nation sowohl als diverse und zugleich als inklusive Gemeinschaft zu verstehen.⁴ Dabei sollen sich Zugehörigkeiten idealer Weise durchaus auf mehrere Gemeinschaftshorizonte jenseits – unterhalb und oberhalb – der Nation beziehen. Der Begriff der Zugehörigkeit bleibt aber auch in der genannten Literatur einem Identitätsbegriff verhaftet, der Identifikationen mit imaginierten »Wir-Gruppen« ins Zentrum stellt, nicht aber soziales Bindungshandeln in unterschiedlichen Feldern des Alltagslebens.

Auch dieser Schulbuchuntersuchung liegt zugrunde, dass Grenzbildungen in Prozessen der Gemeinschaftsbildung⁵ in entscheidender Weise zur Wahrneh-

2 vgl. dazu Viola B. Georgi und Rainer Ohliger, Hg., *Crossover Geschichte – Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft* (Bonn: bpb, 2009); Bodo von Borries, »Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens – Opas Schulbuchunterricht ist tot«, in Georgi und Rainer Ohliger, Hg. (a. a. O.), 25 – 45.

3 Jagdish Gundara, »Civilizational Knowledge – Complex Issues for Intercultural and Citizenship Education«, in *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*, Viola B. Georgi, Hg. (Bonn: bpb, 2008), 191 ff.

4 Audrey Osler und Hugh Starkey, »Education for Cosmopolitan Citizenship«, in Viola B. Georgi, Hg. (a. a. O.), 204 ff.

5 Michèle Lamont und Virag Molnar, »The Study of Boundaries in the Social Sciences«, in *Annual Review of Sociology* 28 (2002), 167 – 195; Jeffrey C. Alexander, »Citizen and Enemy as Symbolic Classification – On the Polarizing Discourse of Civil Society«, in *Cultivating Differences*, Michele Lamont und Marcel Fournier, Hg. (Chicago, London: The University of Chicago Press, 1992), 289 – 309.

mung von Chancen der Partizipation in der Gesellschaft beitragen und insbesondere auch für die Wertebildung bei Jugendlichen eine bedeutsame Rolle spielen. Wer sich als der oder die »Andere« denkt, kann sich kaum auf eine Perspektive von »Gemeinsamkeiten« oder »Ähnlichkeiten« einlassen. Dabei sind definitorische Eingrenzungen des Eigenen und identifikatorische Abgrenzungen von Anderen gesellschaftliche Prozesse, die überall und in allen Alltagskontexten vorkommen und sich dabei in sehr unterschiedlichen Dimensionen von Diversität manifestieren: Geschlecht, soziale Schicht, Ethnizität/Rasse, Alter, Religion, Behinderung oder aber auch über erworbene Identitäten wie zum Beispiel den beruflichen Status in der Arbeitswelt. In der identitätspolitisch aufgeladenen Situation der Integrationsdebatte um Islam beginnt hier jedoch für Musliminnen und Muslime oft eine Gratwanderung der Bestimmung des »Eigenen« und »Anderen«, in der »Kultur« strategisch eingesetzt wird, um pauschale Zumutungen und Vorwürfe gegenüber der eigenen Gruppe abzuwehren oder Loyalitäten von Gruppenmitgliedern einzufordern. Alle weiteren Dimensionen individueller Identität und eben auch soziale Bindungen der Einzelnen in verschiedenen sozialen Welten geraten aus dem Blick. Damit aber sind die entscheidenden Voraussetzungen einer authentischen schulischen Werteeziehung gefährdet, deren Ziel die Bildung eines reflektierenden kritischen »Individuums« und seiner Handlungskompetenzen, nicht aber die Modellierung identitätspolitischer Positionen eines Kollektivs von Muslimen wäre.

In der für die hier folgende Schulbuchanalyse verwendeten Version will der Begriff der Zugehörigkeit deshalb nicht nur ethnische und nationale oder religiös-kulturelle Identifikationen und Zuweisungen in den Blick nehmen. Er berücksichtigt vielmehr auch dasjenige, was als lebensweltliche Modellwirklichkeit von Schülerinnen und Schülern imaginiert wird. Dies legt einen Begriff der Lebenswelt nahe, der betont, dass »Kultur« sich im »common sense« der Handelnden kontextspezifisch manifestiert. In seinen Überlegungen zur Integration »sozialer Welten« spricht Zifonun in der Tradition phänomenologischer und handlungstheoretischer Ansätze von einer zunehmenden Differenzierung und Segmentierung sozialer Welten als Sonderwissensbereiche und institutionalisierte Handlungsstrukturen in modernen Gesellschaften.⁶ In diesem Verständnis begegnen sich Schülerinnen und Schüler auch im schulischen Alltag nicht als Angehörige unterschiedlicher »kultureller oder religiöser Lebenswelten«, sondern nehmen aktiv an der Konstitution – der sozialen Welt Schule – teil und greifen so auf viele andere geteilte Erfahrungen aus anderen sozialen Welten

⁶ Darius Zifonun, »Eine Integrationstheorie sozialer Welten«, in *Desintegrationsprozesse – Stärkung von Integrationspotentialen in einer modernen Gesellschaft*, Wilhelm Heitmeyer und Peter Imbusch, Hg. (Wiesbaden: VS Verlag, 2008), 4.

zurück. Vor dem Hintergrund ihrer multiplen Mitgliedschaften und Mobilität zwischen unterschiedlichen Welten integrieren sie ihre unterschiedlichen Rollenanforderungen stets neu und entwickeln Kompetenzen des Ambivalenzmanagements.⁷

Die vorgestellte Schulbuchanalyse beschreibt nun im Folgenden, inwiefern die Entwürfe der Gemeinschaft einem Verständnis von Zugehörigkeit zu einer ethnisch, national oder religiösen Gruppe verhaftet bleiben oder darüber hinausgehende Optionen der Imagination von Bindung und gesellschaftlicher Teilhabe des Individuums in lebensweltlichen Kontexten erlauben⁸. Es bleibt noch vorzuschicken, dass die Darstellung der Ergebnisse keine zusammenfassende Bewertung einzelner Schulbücher vornimmt, sondern allein implizit mögliche Effekte besonderer Darstellungsweisen und Konzepte vorstellen will, die in einzelnen Büchern und schulbuchübergreifend in Bezug auf unterschiedliche Themen herausgearbeitet wurden.⁹ Eine empirische Prüfung möglicher Wirkungen im Unterrichtsgeschehen steht damit aus.

Wir und die Anderen in Ort und Zeit

Die Schulbücher für den Islamischen Religionsunterricht sind aktuell in der Situation, eine heterogene Minderheit von Kindern und Jugendlichen muslimischer Herkunft als Gruppe und Gemeinschaft neu zu denken und Entwürfe für religiöse Themen vorzulegen, die für junge Musliminnen und Muslime in Deutschland mit und ohne eigene Migrationserfahrung und unterschiedlicher ethnischer und sozialer Herkunft einen identifikatorischen gemeinsamen Nenner bilden. Die Bildung einer muslimischen Identität und eines Gemeinschaftsgefühls in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, welches sich auf eine Basis mehrheitlich geteilter Vorstellungen über Glaubensinhalte und Werte bezieht, ist eine Zielorientierung, die in *Mein Islambuch* und *EinBlick 5/6* deutlich formuliert wird. »Das Buch stärkt sie in ihrer Identität als Muslim/Muslima und ihre Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Muslime.« (*Mein Islambuch*, S.4) Die Autoren von *EinBlick 5/6* stellen sich muslimische Schü-

7 ebd., 16 f.

8 Damit ist hier nicht mitgedacht, dass es im Zusammenhang mit den herausgearbeiteten Entwürfen auch eindeutig vorhersehbare Rezeptionen auf Schülerseite gäbe. Dazu ist der didaktische Vermittlungsprozess, indem auch die Person der Lehrkraft noch eine bedeutende Rolle hat, zu komplex. Viele inhaltliche Bestände und Arbeitsaufgaben der untersuchten Unterrichtsmaterialien lassen generell große Spielräume für Interventionen und Interpretation der Lehrerinnen und Lehrer im Islamischen Religionsunterricht zu.

9 Gegenstand der Analyse waren fünf Lehrwerke, die in der Übersicht am Ende dieses Beitrags angegeben sind.

lerinnen und Schüler in einer deutschen Mehrheitsgesellschaft vor, die plural, säkularisiert und individualisiert ist. Religiosität – unter Muslimen von den Autoren als gegenüber der Mehrheitsgesellschaft relativ stärker ausgeprägt definiert – erscheint auch ihnen nicht als selbstverständliche Haltung, und es wird konstatiert, dass religiöses Wissen unter Kindern und Jugendlichen muslimischer Herkunft nicht als tradiertes Wissen vorausgesetzt werden kann. Der Erwerb von Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten über »ihre Religion« wird in beiden genannten Islamschulbüchern als entscheidendes Bildungsziel des Unterrichts und der Bildungsmedien für Schülerinnen muslimischer Religionszugehörigkeit hervorgehoben. Der Erwerb religiösen Wissens in deutscher Sprache und die Sprachfähigkeit über religiöse Themen und Werte mit nicht-muslimischen »Anderen« zu kommunizieren, wird hier als Instrument für Schülerinnen mit Migrationshintergrund eingeführt, um sich in der Mehrheitsgesellschaft zu »beheimaten« (vgl. insbesondere *EinBlick 5/6*, S.3). Dies impliziert die Vorstellung einer Homogenisierung und Selbstverständigung im »Inneren«, in dem ein partikulares Kollektiv junger Musliminnen und Muslime das konsensuell geteilte »Eigene« sich zunächst aneignen muss, um dann in einem nächsten Schritt in die Lage versetzt zu sein, sprachlich und inhaltlich Brücken zu den generalisierten »Anderen« in einer Mehrheitsgesellschaft zu schlagen.

In *Mein Islambuch* wird die Moschee gleich auf den ersten Seiten und dem Umschlag des Buches als wichtiger Ort der Muslime eingeführt, indem ein Kind aus einer Gruppe von Kindern auf den Eingang zum Gebäude mit dem Finger weist. Das Bild der Moschee selbst gibt kaum die Wirklichkeit der Moscheebäude in Deutschland wieder. Es handelt sich um ein Foto des Eingangs zu einer prachtvollen klassischen Moschee. Die Präsenz von Moscheen in Deutschland selbst ist deutlicher Ausdruck eines neuen Selbstbewusstseins von Musliminnen und Muslimen, was sich in dem gleichen Buch in der Darstellung eines Klassenausflugs der islamischen Religionsgruppe in die Moschee äußert. Die Kinder werden zu Führerinnen und Führern durch die Moschee und erklären sich die Bedeutung einzelner Orte. Der Ort wird als wichtig für die Zusammenkunft der Muslime beschrieben. Als weitere Gemeinsamkeiten, die Muslime untereinander verbinden und daher auch den Schülerinnen und Schülern als bedeutsam erklärt werden, werden der Koran, der Gebetsteppich, die Gebetskette, das respektvolle Nennen des Propheten, die Aufnahme in die Gemeinschaft der Gläubigen durch die Namensgebung und die Hilfsbereitschaft genannt (S.12 f.). Der Gebetsruf gilt als Signal, das die Menschen zusammenruft. Sie treffen sich in der Moschee nicht nur zum Beten, sondern auch um sich als Gemeinschaft zu treffen (S.78 f.). Das gemeinsame Feiern von Festen markiert die Zugehörigkeit zur Religionsgemeinschaft und stärkt die Bindung an Gott. In *Mein Islambuch* werden hier das jüdische und das türkische Beschneidungsfest ausführlicher als

Beispiel der Bindungsrituale an Gott und die Gemeinschaft präsentiert. Das Fasten im Ramadan bekräftigt die Gemeinschaft darüber hinaus in besonderer Weise. In der Präsentation des Opferfestes und der Darstellung eines weiteren offiziellen Anlasses in der Moschee werden Traditionen wie das Händeküssen der Kinder bei Erwachsenen und religiösen Autoritäten als muslimisch eingeführt und verweisen so implizit auf eine Ordnung des Respekts und der Autorität in der »muslimischen« Gemeinschaft (*Mein Islambuch*, S.89; *EinBlick 5/6*, S. 137).

In *Saphir 7/8* wird ein Versuch unternommen, ausgehend von einer Debatte um moderne Moscheearchitektur das Thema der historischen Wurzeln des Islam in Europa anzusprechen. Der Bauherr einer bosnischen Moschee kommt zu Wort. Er bekräftigt die Notwendigkeit, auch durch eine moderne Architektur neue Wege jenseits des osmanischen Baustils zu beschreiten und damit zum Ausdruck zu bringen, dass Bosnier ein europäisches Volk europäischer Muslime sind. Damit wird deutlich gemacht, dass Muslime in Europa eine eigene Geschichte haben, die auch von gutem Zusammenleben der Religionen zeugt. Dies versinnbildlicht die Brücke von Mostar (S.152 f.). Die Arbeitsaufgabe am Ende des Kapitels fordert dazu auf, Moscheearchitektur in Bezug auf die Selbstdarstellung einer Gemeinde zu analysieren. Die Darstellung islamischer Vergangenheit betont in *Saphir 7/8* die Bedeutung der Wissenschaften in der Geschichte und Gegenwart als gemeinsames europäisch-muslimisches Erbe seit Al-Andalus und spricht in diesem Kontext von Zeiten des Lichts – in denen es auch Schatten gab (S.150).

Verbindungen zur islamischen Geschichte werden in *EinBlick 5/6* ohne viel Kontext und ohne Konfliktperspektive gezeigt (S.116 f.): Muslime haben erobert und der Prophet hat anderen gezeigt, wie man den Islam lebt. Die dem Propheten nachfolgenden Kalifen haben diese Aufgabe später übernommen. Die besondere Ehrung des Propheten wird durch den Hinweis auf die Aufbewahrung einiger persönlicher Gegenstände im Topkapi Museum hervorgehoben, wobei gesagt wird, dass in diesem Raum rund um die Uhr der Koran gelesen wird (S.120).

Auch in *Die Schöne Quelle* wird die Bindung an den Propheten thematisiert. Hier bilden vier Freunde eine Lerngemeinschaft über Islam und Muslimsein bei einem lokalen Buchhändler namens Ibn Ishaq, der hier Namensvetter eines wichtigen Überlieferers der Biographie des Propheten und seiner Lehren ist. Sie erfahren etwas über die Geschichte des Islam und dass der Prophet im Herzen der Muslime weiterlebt. Die Kinder werden mit dem Stammbaum des Propheten vertraut gemacht. Dieser Stammbaum zeigt eine monogame Familienfolge (S.70). In *Die Schöne Quelle* wird Mekka als Wirkungsstätte des Propheten und Pilgerstätte durch die Erzählung über die Pilgerfahrt des Buchhändlers Ibn Ishaq eingeführt und auf diese Weise Vergangenheit und Gegenwart des Glaubens miteinander verbunden.

Die arabische Sprache bildet ein weiteres Element der Verknüpfung, das für die »Beheimatung« der Schülerinnen und Schüler im Glauben eine zentrale Rolle spielt. *EinBlick* und *Saphir* präsentieren hier einzelne arabische Begriffe und auch Koranverse in Schönschrift, die eine Wertschätzung der Sprache des Koran etablieren und das Arabische auch als Sprache des Glaubens und Gebets übersetzen und verstehen lässt.

EinBlick 5/6 widmet sich in einem ganzen Kapitel den heiligen Schriften der drei monotheistischen Religionen. Gemeinsamkeiten zwischen Muslimen und »Anderen« werden zwar vorausgesetzt, jedoch beschränkt sich die Präsentation der Schulbücher allein auf die weiteren monotheistischen Religionen – Judentum und Christentum. Das Gotteshaus von Ismail Mohr (*Saphir 5/6*, S.167) bleibt ein Haus der abrahamitischen Religionen, in dem das Zusammenleben der Religionsgemeinschaften durch Artikel 4 des deutschen Grundgesetzes gerahmt wird. Auf der Folgeseite zeigt ein Tortendiagramm die existierende Vielfalt religiöser Gemeinschaften in der deutschen Gesellschaft und auch ein Segment der Anders- und Nichtgläubigen, auf das aber nicht weiter eingegangen wird. Thema der in den Arbeitsaufgaben anvisierten Schülerarbeit bleibt die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft und die Bindung an sie über Symbole, nicht aber der Glaube in einer säkularisierten Gesellschaft. Ein Hinweis auf eine Frageperspektive, die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft und Religiositäten differenzieren lässt, findet sich allerdings in *Saphir 7/8* (s. 146). Dort sollen die Jugendlichen diskutieren, was einen »echten Muslim/eine echte Muslimin« ausmacht. Die in den Abbildungen vorgestellte Vielfalt der Möglichkeiten muslimischer Erscheinungsformen wird als innerhalb »des Islam« befindlich allerdings als Ausdruck verschiedener kultureller Traditionen erklärt. In den Arbeitsaufgaben werden jedoch weitergehende Fragen gestellt: zum Beispiel ob auch Nicht-Muslime muslimisch handeln können.

Parallele Vielfalt – Lebenswelten von Muslimen und Nicht-Muslimen?

Von der Familie ausgehend präsentiert eine gezeichnete Landkarte der »Lebenswelten« in *Saphir 5/6* die Verbindungen eines einzelnen Kindes zu Gebäuden, die auf Berufe und Tätigkeiten von anderen Familienangehörigen hinweisen. Die Vernetzung der »Lebenswelten«, in denen sich die Familie bewegt, soll in einer Arbeitsaufgabe noch weiter herausgearbeitet werden, indem viele einzelne Familienpläne der Schülerinnen und Schüler in einen gemeinsamen Netzplan zusammengetragen werden (S.165). Dieser Entwurf von Tätig-

keiten in Lebenswelten macht die Familie zum handelnden Subjekt, nicht aber das Individuum. Es wird zwar demonstriert, dass die Familie als Einheit von Einzelnen Zugang zu unterschiedlichen (beruflichen) Handlungsfeldern hat, die Bedeutung des Begriffs der Lebenswelt wird jedoch nicht greifbar. Wozu die Familientätigkeiten im Unterricht in überlappende Netzpläne überführt werden sollen, bleibt fraglich. Vorzuziehen wäre dieser Darstellung ein Modell, in dem das Ego den Ausgangspunkt von Zugängen zu sozialen Handlungsfeldern in seinem Alltag darstellen würde. Jugendliche könnten davon ausgehend darüber reflektieren, in welchen Feldern sie nach bestimmten informellen Regeln gemeinsam mit anderen handeln und welche Bedeutung jeweils ihre Religionszugehörigkeit oder ihr Glaube für dieses Handeln besitzt.

In Bezug auf die Themen Freundschaft, Nachbarschaft und zivilgesellschaftliches Handeln in der Schule und außerhalb der Schule wollen die Entwürfe der Schulbücher zwar konkreter werden; aber auch hier bleiben sie unklar, denn Konkretionen von Gegenseitigkeit und Gemeinsamkeit werden selten in Bezug auf soziales Handeln vorgenommen.

Erwähnt wird, dass Freundschaften auch zwischen muslimischen und nicht-muslimischen Kindern und Jugendlichen bestehen. *Mein Islambuch* fordert die Schülerinnen und Schüler auf, Fotos von Freunden mitzubringen und zu erzählen, was man mit ihnen macht. Die Namen der Freunde weisen auch auf nicht-muslimische Freunde hin (s.18). Dies gilt gleichermaßen für die Darstellung der Clique von Jungs aus der Hochhaussiedlung unter dem Motto »aus guter Nachbarschaft wird Freundschaft« in *EinBlick 5/6* (S. 90). Auch hier verweist die Nennung von Nationalitäten der Herkunftsländer darauf, dass Muslime und Nicht-Muslime beteiligt sind, sagt aber nichts dazu, welche Formen des Handelns Freundschaft konstituieren. Unklar bleibt auch das Buch *Die Schöne Quelle* in dieser Hinsicht. Erst das Abschlusskapitel des Buches verwirklicht die Wechselseitigkeit des konfessionsübergreifenden Lernens unter den Schulfreunden. Die evangelische Pfarrerin und der muslimische Buchhändler werden als Quellen für interreligiöses Wissen begrüßt, es wird aber nicht klar, welcher religiöser Herkunft die im Buch vorgestellten Kinder sind und wie sie wechselseitig mit den Quellenpersonen gelernt haben (S. 74 f.).

Nachbarschaft ist in mehreren Schulbüchern ein Thema. In *Mein Islambuch* feiert eine Hausgemeinschaft ein Fest. Die Namen auf den Klingelschildern signalisieren die Migrationsgesellschaft (vietnamesisch, polnisch, russisch, türkisch, 2 deutsche), und die Tätigkeiten und Gegenstände, die zum Fest beigetragen werden, sind »kulturell« zugeordnet: So grillen die »türkischen« Männer und sorgen für (*halal*) Rindfleisch (S.63). Hier wie auch an anderen Stellen ist die Darstellung kultureller Vielfalt auf Essen, Alltagsgegenstände und Gewohnheiten wie das Trinken von Kaffee oder Tee beschränkt (*EinBlick 5/6*, S.85). Deutschlands Straßen zeigen nach *EinBlick 5/6* heute ein buntes Bild der Kul-

turen, wobei Konsumgewohnheiten quer über die Grenzen der Herkunft hinweg gehen. Die Erzählperspektive bleibt jedoch die des Beobachters, die Figuren schauen sich das bunte Straßendeutschland – etwa bei der Fußballweltmeisterschaft – von außen an, sind aber nicht Teil desselben (S.88).

Schule wird dann schon eher einmal als Feld gezeigt, in dem auch Konflikte auftreten. Verschieden- und Gleichsein wird als Thema in *Mein Islambuch* (S.21) eingeführt. Die Konflikte auf dem Schulhof auf der Seite davor werden nicht mit Unterschieden der Herkunft in Zusammenhang gebracht. Das vorgestellte Gedicht von Frantz Wittkamp spricht Unterschiede in Bezug auf persönliche Fähigkeiten und Vorlieben an, die Bilder verweisen auch auf Differenzen wie Hautfarbe oder Behinderung. Die Vielfalt der Sprachen – Hebräisch, europäische Sprachen von Migranten, Arabisch –, in denen sich Jugendliche auf dem Schulhof begrüßen, wird als Wert an sich etabliert (S.54 f.). In *Saphir 5/6* wird der Gleichheits- und Gleichbehandlungsgrundsatz mit einem *Hadith* unterstrichen, der die Gleichheit der Menschen schwarzer und weißer Hautfarbe und der Araber und Nicht-Araber betont (S.37).

Muslimsein wird als Regelorientierung vorgestellt, die auch auf das Zusammenleben in der Schule übertragen werden kann. *Saphir 5/6* verbindet die Geschichte des Vertrags von Medina, der den Juden Schutzrechte zusicherte, mit Aussagen des Grundgesetzes der BRD. Das Kapitel fordert auf, auch Regeln für die Lerngruppe und eventuell auch für die Schule aufzustellen. Für die Lebensbereiche Familie und Schule sollen die Jugendlichen über Verantwortung nachdenken und Aufgabenpläne oder Klassenverträge absprechen (S.36). Hier werden meines Erachtens übertriebene und unklare Erwartungen an die Schülerschaft des Islamischen Religionsunterrichts gerichtet, Vorbilder zu sein und eine Vorreiterrolle für ihre Schulkultur zu spielen, für die es im Alltag kaum Spielräume gibt (S.85).

Vage bleibt die Konflikt- und Dialogperspektive, die in *EinBlick 5/6* zum Thema Elternabend angeboten wird (S.156 f.). Der Elternabend thematisiert Schulhofkonflikte um religiöse Regeln für Muslime unter Schülerinnen und Schülern. Dabei ist zunächst gänzlich unklar, ob die Konflikte zwischen Jugendlichen muslimischer und nicht-muslimischer Herkunft oder aber unter jugendlichen Muslimen stattfinden. Erst später ist von Missverständnissen zwischen den Religionen die Rede, die die Klassenlehrerin ausräumen möchte und deshalb zum Elternabend einlädt. Ein Tafelbild visualisiert die Themen des Elternabends: Kopftuchstreit, Integration, Parallelgesellschaft und Moscheebau. Sie alle stehen nicht in direkter Verbindung zu den Situationen auf dem Schulhof und lassen keine lebensweltorientierte Lösung zu. Verschiedene muslimische und nichtmuslimische Eltern werden portraitiert und äußern Meinungen zu religiöser Vielfalt, die aber nichts Konkretes zur Konfliktlösung beitragen. In diesem Fall schrumpft die Darstellung zivilgesellschaftlichen Handelns auf eine

Perspektive der Akzeptanz von religiösen Unterschieden zusammen. Da die Differenzen hier nur zwischen den Religionsgemeinschaften verortet werden nicht jedoch im muslimischen Spektrum von Religiositäten selbst, werden die Konflikte zu identitätspolitischen Inhalten in einem Stellvertreterdialog mit einer vorgestellten Mehrheitsgesellschaft.

Ein neues muslimisches Milieu

In Bildmaterial und Texten wird in den untersuchten Schulbüchern das Milieu einer modernen muslimischen Mittelschicht entworfen, in dem die Schülerinnen und Schüler beheimatet sind. Man könnte behaupten, dass dies durchaus die Ergebnisse der Sinus-Studie zu migrantischen Milieus (2008) auf Schulbuchebene spiegelt. Diese zeigt, dass vor allem in den großen Segmenten des »adaptiven Integrationsmilieus«, des »statusorientierten Milieus« und des »intellektuell-kosmopolitischen Milieus« eine bürgerliche Mitte der Migrantengeneration verkörpert ist, die sich der Mehrheitsgesellschaft anpassen will und aufwärtsmobil ist. Damit würden die Schulbuchentwürfe statistisch gesehen auch an die lebensweltlichen Erfahrungen einer Mehrheit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund anschließen. Andererseits kann auch vermutet werden, dass Schulbücher hier in ihren Repräsentationen einer Realität vorweg greifen und mit idealisierten Entwürfen des Lebensstils nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch deren Eltern gleich »miterziehen« wollen.

Das entworfene Milieu ist bei genauer Betrachtung vor allem in *Mein Islambuch* das einer aufstrebenden bürgerlichen Mittelschicht türkischer Herkunft. In den Familienbeziehungen der als Kleinfamilie vorgestellten Haushaltseinheit steht die Mutter im Mittelpunkt. Vater und Mutter teilen sich die Hausarbeiten, und auch die Kinder beteiligen sich in vorbildlicher Weise. Oma und Opa leben nicht in einem Mehrgenerationenhaushalt, sondern kommen zu Besuch zum Teetrinken. Man spielt Tavla oder grillt gemeinsam. Während diese Tätigkeiten der Familie eher »traditionelle« Freizeitbeschäftigungen sind, ist der gemeinsame Fahrradausflug der Familie – bestehend aus Vater, Mutter, Sohn und Tochter plus Kleinkind – am Wochenende dann eher einer »modernen« Familie zuzuordnen (S.14 ff). Das Unterkapitel »Lebenswelten erleben« in *Saphir 5/6* probt mit der Darstellung von Zugängen einzelner Familienmitglieder zu sozialen Welten eine gänzlich schöne neue Geschlechter- und Berufsrollenwelt. Da wird die muslimische Familie zum Vorreiter einer Realität, in der der Vater Erzieher im Kindergarten, die Mutter aber Ärztin im Krankenhaus ist; eine Schwester arbeitet als Lokführerin; ein Bruder ist Imam in der Moschee (S.165).

Die neue Familienkultur wird auch im Entwurf eines guten Kommunikati-

onsverhaltens von Kindern und Eltern zum Ausdruck gebracht. In *Die Schöne Quelle* sprechen die Kinder der Familie Yunus ihre Eltern auf Ereignisse an, über die sie in der Schule etwas erfahren oder die sie im Fernsehen verfolgt haben. Es geht um ein Erdbeben im Iran und Straßenkinder in Brasilien. An diese Themen wollen die Kinder und Eltern Gespräche um Armut, Gerechtigkeit und die muslimische Pflicht zur Spende anknüpfen, die am Abend in der Familie stattfinden sollen (S.6 f.). Glaubenspraktiken werden hier nicht mehr in der Familie unhinterfragt gelebt, sondern mit aktuellen Fragestellungen globaler Ausdehnung verknüpft und in der modernen Kleinfamilie gezielt zum Thema einer Diskussion zwischen Eltern und Kindern auf Augenhöhe gemacht. Der Vater wird als Vorsitzender der Elternschaft in der Schule der Kinder eingeführt; er ist damit zivilgesellschaftlich lokal und mit kosmopolitaner Orientierung engagiert: er sammelt in der Schule erfolgreich Spenden für die Unterstützung einer Schule in Brasilien.

In *EinBlick 5/6* kommt eine stark idealisierte Kleinfamilie vor, in der das vorbildliche Benehmen nach religiösen Maßstäben den Mittelpunkt bildet. Das Festhalten an einer Familienorientierung als Wert wird hier dem »Islam« zugeschrieben und in Abgrenzung gegenüber der Desintegration von Familien in der Mehrheitsgesellschaft gebracht.

Das Kapitel beschreibt den Übernachtungsbesuch eines nicht-muslimischen Kindes bei seinem muslimischen Freund. Dabei stellt das Besuchskind Markus fest: »es geht anders zu« im Haus der Familie seines Freundes Ismail (S.14 f.). Die ganze Familie trifft sich um fünf Uhr morgens im Wohnzimmer zum Beten; die dem Gebet vorhergehende Waschung ist neu und fremd für den Freund. Die Familie bereitet in vorbildlicher Arbeitsteilung gemeinsam das Frühstück vor und spricht einen Dank an Gott für das Essen aus. Später soll Ismail mit der Mutter gemeinsam einkaufen gehen, denn im Koran stehe – so der Vater – dass Kinder den Eltern behilflich sein sollen.

Die Familie wird hier als Wertegemeinschaft um die islamische Gebetspraxis herum entwickelt. Sie zeichnet sich durch gegenseitige Unterstützung aus. Die ist nach Aussage des Kapitels in der »deutschen Familie« nicht selbstverständlich, auch wenn Ismails Freund Markus seine eigene Familie als gute Praxis auch aus der Mehrheitsgesellschaft schildert und damit den Aufbau eines starken Gegensatzes relativiert. Es bleibt jedoch ein Appell an muslimische Familien herauszulesen, sich als bewusst anders zu verstehen – als Personen, die aus dem Glauben heraus an Familienwerten festhalten. Ismail gibt dies Markus zu verstehen: »Weil die Familie im Islam sehr wichtig ist, geben wir uns immer Mühe, Streitereien aus dem Weg zu gehen und uns gegenseitig zu helfen.« (S.17) Durch die mangelnde Unterscheidung zwischen Religionszugehörigkeit und religiöser oder wertorientierter Lebensführung erscheint hier die gesamte deutsche Gesellschaft pauschal als außerhalb familienbezogener Werte verortet. Gemein-

samkeiten der Lebenslagen von Familien in der heutigen Gesellschaft können so ebenso wenig in den Blick geraten wie Gemeinsamkeiten wertkonservativer Orientierungen religiöser Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit. Außerdem stellt sich die Frage, ob Muslime und Nicht-Muslime in einer solchen Mehrheitsgesellschaft überhaupt auf Unterstützung und Gegenseitigkeit hoffen dürfen.

Saphir 5/6 geht weniger normativ vor. Der Band bietet im Abschnitt »Lebenswelten wahrnehmen« (S. 163) verschiedene Möglichkeiten, »typische Merkmale« einer muslimischen Familie kritisch zu hinterfragen. Hier liegt es in der Verantwortung der Lehrkraft eine Diskussion um Stereotypen von Nahbeziehungen und familiärer Kontrolle oder Autorität offen zu gestalten. Das erscheint nicht ganz einfach, denn die vorgegeben Stereotypen der muslimischen Familie knüpfen an bekannte Vorurteilsstrukturen an, die vielleicht zunächst Widerspruch auf der Seite der Schülerinnen und Schüler hervorrufen. Das Wimmelbild Schulhof will positive und negative Erfahrungen von Jugendlichen mit ihren Fähigkeiten, Familienverhältnissen und erfahrenen Diskriminierungen vorstellen (S.162). Den Jugendlichen wird hier viel Offenheit abverlangt, über ihre familiären Verhältnisse vor dem Hintergrund weithin bekannter und auch ihnen bewusster Vorurteile zu reden. Das auf der gleichen Seite präsentierte Modell der konzentrischen lebensweltlichen Kreise (ich – Familie – Glaubensgemeinschaft – Gesellschaft) gibt Zuordnungsmöglichkeiten von Handlungen zu den Kreisen vor, die ohne Kontext bleiben. Soziales Handeln kann in diesem Modell nicht als Handeln in unterschiedlichen sozialen Welten beschrieben werden, denn die eigentlichen Orte des Handelns wie »Schule«, »Verein«, »Moschee« werden nicht konkret erfasst. »Die« Glaubensgemeinschaft ist Teil »der« Gesellschaft, beide Bezugsgrößen bleiben jedoch vage Orte der Identifikation. Die Arbeitsaufgabe fordert die Schülerinnen und Schüler auf, die Bezugsgrößen auch als Orte des Handelns zu beschreiben, was meines Erachtens so nicht zu realisieren ist.

An der initiierten Diskussion über stereotype und provokante Wahrnehmungen der muslimischen Familie, aber auch der vorher geschilderten Darstellung der ihren Glauben praktizierenden, idealisierten muslimischen Familie wird noch einmal deutlich, dass implizit viele identitätspolitische Argumente der Integrationsdebatte in die schulische Diskussion um Wertebildung einbezogen werden und nicht nur die Schülerinnen und Schüler sondern auch indirekt ihre Eltern mit ansprechen.

Migration als »muslimische« Erfahrung

Die untersuchten Schulbücher sprechen mehrheitlich das Thema Migration direkt und indirekt als Gegenwartsthema an. Bereits in den Vorworten geben die Autorinnen und Autoren einen Einblick in ihr jeweiliges Verständnis des Zusammenhangs von Islam und Migration. Muslime befinden sich in einer besonderen Situation in Deutschland, die durch die Geschichte der Zuwanderung charakterisiert ist. *Mein Islambuch* zeigt hier auf den ersten Seiten einen Stuhlkreis, in dem die Kinder jeweils den Herkunftsort ihrer Familie nennen; Muslimsein bedeutet also von »woanders« her zu kommen. Dieses von »woanders« herkommen wird dadurch unterstrichen, dass alle Kinder und auch die Lehrerin als »Schwarzköpfe« portraitiert sind (S.8 f.). *EinBlick 5/6* fordert die Schülerinnen und Schüler dazu auf, auf einer Weltkarte mit bunten Fäden ihre familiären Verbindungen zu Menschen in anderen Ländern zu verdeutlichen (S.85).

Derselbe Band präsentiert die Geschichte des Islam in Deutschland als Geschichte der »Beziehungen zwischen ›Deutschen‹ und ›Muslimen‹« (S.152 f.). Obwohl hier Deutsche und Muslime durch Anführungszeichen als Kategorien der Zuordnung relativiert werden, bleibt der Eindruck eines in dieser Weise sortierten Gegensatzes erhalten. Gastarbeiter lebten laut diesem Kapitel »wie in zwei Welten«. Es folgt ein Autorentext: »Das Leben als deutscher Muslim mit ausländischem Hintergrund kann als Bereicherung empfunden werden, da man sowohl die deutsche Kultur, als auch die muslimische gut kennt. Es kann jedoch auch Schwierigkeiten bieten, zum Beispiel im Alltag.« So eingeführt ergeben sich Probleme der muslimischen Lebensführung nicht kontextspezifisch in unterschiedlichen Lebenswelten wie »Schule«, »Betrieb« oder »Nachbarschaft« und sind auch nicht mit Erfahrungen aus ebensolchen sozialen Welten in muslimisch geprägten Gesellschaften zu vergleichen, sondern erwachsen aus kulturell-religiösen Differenzen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft.

Saphir 7/8 versucht das Thema offener anzugehen. Auch hier wird die Arbeitsmigration seit den fünfziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts als Grund der Präsenz von Muslimen in Deutschland eingeführt. Es kommen jedoch auch andere Zuwanderer zu Wort, die über Liebe, Familie, Beruf oder die Suche nach einem Leben in Freiheit nach Deutschland gekommen sind (S.155). Bereits *Saphir 5/6* gibt ein Kapitel zu Muslimen in Deutschland vor, in dem die Aufgabe formuliert wird, eine Collage über muslimisches Leben in Deutschland anzufertigen. Bekannte Persönlichkeiten stehen auf diesen Seiten für muslimisches Leben, wobei implizit allein die Religionszugehörigkeit entscheidend ist, nicht öffentliches Bekenntnis zum Glauben (S.160 f.). Die Tatsache, dass mit der Journalistin und Moderatorin Dunja Hayali auch eine Frau arabisch-christlicher Herkunft auf die Seiten muslimischen Lebens in Deutschland geraten ist, weist

meines Erachtens auf die weite Verbreitung der Vermischung von ethnischen und religiösen Herkunft hin sowie auf die Tatsache, dass die religiöse Zugehörigkeit in der öffentlichen Wahrnehmung hinter ethnischen Einordnungen verschwindet und eben auch oft unsichtbar bleibt. Dieses Thema könnte an das Beispiel anknüpfend natürlich besonders gut von Lehrkräften thematisiert werden.

Die wohl schwierigste Klippe haben die Schulbücher zu umschiffen, wenn sie Differenz und Gleichheit zwischen Musliminnen und Muslimen sowie Nicht-Musliminnen und Nicht-Muslimen qualitativ deuten und bewerten müssen. In einigen Einlassungen über Differenzen wird vermeintlich eindeutig die Verschiedenheit nach ethnischer Herkunft angesprochen und durch religiöse Quellen belegt, wenn Gott die Menschen verschieden nach Geschlecht und Völkern und Stämmen gemacht hat, damit sie sich gegenseitig kennenlernen sollen (*Saphir 5/6*, S.159). Während es hier um Differenz qua Abkunft geht, die in die Gegenwartssituation der Migration hineingetragen wird, ist die Auslegung von Differenz qua Glauben problematisch. Oft wird hier kein Hinweis darauf gegeben, worauf sich Unterscheidungen beziehen sollen.

In Arbeitsaufgaben gibt *Saphir 5/6* den Ausspruch eines Gläubigen: »Muslim zu sein ist manchmal so, als müsste man in einem Fluss gegen die Strömung schwimmen« zur Interpretation und Diskussion über den richtigen Lebensweg frei. Zusammen mit den Entwürfen zum Vorbild, das junge Gläubige für andere darstellen sollen (*Saphir 5/6*, S.89 f.; *EinBlick 5/6*, S.31), wird der Glaubensweg leicht zum Ausdruck von »Andersheit«.

Die Präsentation des Themas Migration in *Saphir 5/6* und in *EinBlick 5/6* birgt viele Ambivalenzen der Interpretation. Beide Bücher präsentierten eine historisch vertiefende Parallele der Hidschra des Propheten mit Migrationserfahrungen von Musliminnen und Muslimen in der Gegenwart. Während »deutsche« Auswanderer in *Saphir 5/6* eher als Abenteurer auf die Suche nach einem guten Leben auswandern, erscheinen Muslime in *Saphir* als religiös verfolgte Flüchtlinge. Meines Erachtens beinhaltet eine solche »Islamisierung« – im Sinne einer sinnhaften Vereinnahmung – der Migration und der Vermischung mit dem Thema religiös-kulturelle Differenzenerfahrung das Risiko, dass jugendliche deutsche Musliminnen und Muslime sich auf Grund ihrer Religionszugehörigkeit als »ewige Migranten« wahrnehmen lernen.

Schlussbetrachtung

Die Texte und Bild Darstellungen der für den IRU prospektiv zugelassenen und hier untersuchten Schulbücher bilden deutlich einen Prozess der Selbstverständigung einer vorgestellten Gemeinschaft von Muslimen in Deutschland ab,

die sich als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft erst noch ausweisen muss. In vielen vorgefundenen Repräsentationen fallen »Zuwanderer und Muslimsein« bisher zusammen. »Muslimsein« wird in den Schulbüchern in vielen Fällen als »Anderssein« bekräftigt. Ohne damit das Recht auf Differenz generell zu verneinen oder die Tatsache zu verkennen, dass die Integration auch eine Beheimatung »nach innen« benötigt, möchte ich dennoch auf die Risiken der Verknüpfungen von Andersheit und muslimischer Religionszugehörigkeit über die von mir identifizierten neu modellierten (Selbst-)Ethisierungen verweisen. Diese sehe ich vor allem in der Darstellung von bestimmten Phänotypen des Muslims oder der Muslimin, in der »Islamisierung« von ethnischem Essen und von Alltagsgegenständen und Traditionen bestimmter Zuwanderergruppen, von Erfahrungen politisch-religiöser Unterdrückung und Flucht, der »islamischen« Vereinnahmung von Werten wie »Familienorientierung«, »Sauberkeit«, »Hilfsbereitschaft«, im Entwurf eines standardisierten Milieus einer neuen migrantisches muslimischen Mittelschicht sowie im Appell an die Jugendlichen zu zivilgesellschaftlichen Vorbildern zu werden.

Die Dilemmata der Schulbuchdidaktik sind dabei sicher nicht einfach aufzulösen. Die Unterrichtsmaterialien sollen nah an den lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen sein und Sinnangebote machen, die Jugendliche zum Mitdenken und Mitreden anregen. Dabei ist nicht zu verkennen, dass Schülerinnen und Schüler muslimischer Herkunft in verschiedenen sozialen Welten Erfahrungen gemacht haben, die in besonderer Weise von Menschen mit Migrationshintergrund und von anderen Musliminnen und Muslimen geteilt werden. Ob und wie bestimmte Deutungsangebote allerdings verallgemeinerbar sind und insbesondere von einer heterogenen vierten Generation von Nachfahren der ersten Zuwanderergeneration angenommen werden, bleibt eine offene Frage an die Generation der Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren und an die Lehrkräfte im Fachunterricht.

Die Alltagswelt der säkularisierten deutschen Gesellschaft und das Muslimsein sollten meines Erachtens in Bildungsmaterialien nicht so vorkonfiguriert werden, dass Schülerinnen und Schüler sich vor allem auf Grund ihrer muslimischen Herkunft als »Andere« wahrnehmen. In den untersuchten Schulbüchern ist dies manches Mal der Fall, zum Beispiel wenn von muslimischen und nicht-muslimischen Lebenswelten geredet wird (*Saphir* 5/6, S. 166). Die deutsche Gesellschaft erscheint in den Bildungsmaterialien für IRU insgesamt als bestehend aus Christen, Juden und Muslimen – wobei Konfessionslose und Anhänger nicht monotheistischer Religionen selten bis nie als Gegenüber vorkommen. Menschen begegnen sich ja aber im Alltagsleben der heutigen deutschen Gesellschaft nicht zuerst als Angehörige einer Religionsgemeinschaft. Es wäre daher notwendig, mit Hilfe von Unterrichtsmaterialien ein differenziertes Verständnis von kultureller Sozialisation, Religionszugehörigkeit und Religio-

sitäten bei Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Außerdem sollte die Wertebildung an eine Konzeption des Handelns in geteilten sozialen Welten anknüpfen, die im Fachunterricht konkrete Situationen des Handelns benennen und Lösungen diskutieren lassen kann.

Eine »Beheimatung/Integration« des Islamischen Religionsunterrichts im Fächerangebot der Wertebildung an deutschen Schulen beinhaltet meines Erachtens, dass IRU als religionspädagogischer Fachunterricht irgendwann den identitätspolitischen Ballast der Integrationsdebatte hinter sich lassen und vor allem das (religions-)mündige Individuum und seine Handlungskompetenzen ins Zentrum stellen kann.

Literatur

- Alexander, Jeffrey C., »Citizen and Enemy as Symbolic Classification – On the Polarizing Discourse of Civil Society«, in *Cultivating Differences*, Michele Lamont und Marcel Fournier, Hg. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1992, 289–309.
- Anthias, Floya, »Transnational Belonging, Identity and Generation – Questions and Problems in Migration and Ethnic Studies«, in *Finnish Journal of Ethnicity and Migration* 4,1 (2009), 6–15.
- Von Borries, Bodo, »Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens – Opas Schulbuchunterricht ist tot«, in *Crossover Geschichte – Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, Viola B. Georgi und Rainer Ohliger, Hg. Bonn: bpb, 2009, 25–45.
- Georgi, Viola B. und Rainer Ohliger, *Crossover Geschichte – Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Bonn: bpb, 2009.
- Georgi, Viola B., Hg., *The Making of Citizens in Europe – New Perspectives on Citizenship Education*. Bonn: bpb, 2008.
- Gundara, Jagdish, »Civilizational Knowledge – Complex Issues for Intercultural and Citizenship Education«, in *The Making of Citizens in Europe – New Perspectives on Citizenship Education*, Viola B. Georgi, Hg. Bonn: bpb, 2008, 191–203.
- Heitmeyer, Wilhelm und Peter Imbusch, Hg. *Desintegrationsprozesse – Stärkung von Integrationspotentialen in einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, 2008.
- Lamont, Michèle und Virag Molnar, »The Study of Boundaries in the Social Sciences«, in *Annual Review of Sociology* 28 (2002), 167–195.
- Lamont, Michele und Marcel Fournier, Hg., *Cultivating Differences*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1992.
- Osler, Audrey und Hugh Starkey, »Education for Cosmopolitan Citizenship«, in *The Making of Citizens in Europe – New Perspectives on Citizenship Education*, Viola B. Georgi, Hg. Bonn: bpb, 2008, 204–214.
- Pfaff-Czarnecka, Joanna, *From »Identity« to »Belonging« in Social Research – Ethnicity, Plurality, and Social Boundary-Making* (Universität Bielefeld – Arbeitspapier No. 368. Online verfügbar unter: [http://www.uni-bielefeld.de/\(de\)/tdrc/ag_sozanth/downloads/From_identity_to_belonging.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/(de)/tdrc/ag_sozanth/downloads/From_identity_to_belonging.pdf) (geprüft am 24.03.2012).

- Sinus Sociovision, Sinus-Studie – Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland (2008). Online verfügbar unter: http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/Zentrale_Ergebnisse_16102007.pdf (geprüft am 24.03.2012).
- Yuval-Davis, Nira, The Politics of Belonging – Intersectional Contestations. London: Sage, 2011.
- Zifonun, Darius, Eine Integrationstheorie sozialer Welten. Online verfügbar unter: http://www.kwi-nrw.de/images/text_material-265.img (geprüft am 24.02.2012).

Schulbücher

- EinBlick in den Islam 5/6. Hrsg. von Bülent Uçar. Hückelhoven: Schulbuchverlag Anadolu, 2010.
- Mein Islambuch – Jahrgangsstufe 1 und 2 für die Grundschule – 1. Auflage. Von Erkan, Serap, Evelin Lubig-Fohsel, Gül Solgun-Kaps und Bülent Uçar. Augsburg, München: Oldenbourg, 2009.
- Saphir 5/6 – Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime. Hrsg. von Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr. München: Kösel-Verlag, 2008.
- Saphir 7/8, Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime. 2011. Hrsg. von Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr. München: Kösel-Verlag, 2011.
- Die Schöne Quelle – Islamunterricht in der Grundschule Klasse 3 – Helfen und stärken – 1. Auflage. Von Havva Yakar, Seniz Hale Önel, Hüseyin Cetin, Ali Topcuk, Dorothea Paschen und Klaus Gebauer. Köln: Önel-Verlag, 2008.

III. Reflexion von Standards für Unterricht und Bildungsmaterialien aus Sicht affiner Fächer

Ethikbücher als Integrationsmedien?

Wird über Ziele und Inhalte des Ethikunterrichts diskutiert, werden diesem Unterricht vielfältige Aufgaben zugeschrieben, die zu einem großen Teil mit den grundsätzlichen Aufgaben von Schule übereinstimmen, wie sie die Kultusministerkonferenz formuliert hat.¹ So soll der Unterricht eine ethische Grundbildung vermitteln, zu begründeter Urteilsbildung und zu verantwortlichem Handeln anregen. Er soll den Dialog und die Auseinandersetzung mit den in unserer Gesellschaft wirksamen Überzeugungen und Traditionen fördern sowie ein kritisches Verständnis für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen initiieren. Weiterhin ist es seine Aufgabe, den Zugang zu philosophischen, weltanschaulichen und religiösen Fragestellungen zu eröffnen und letztendlich die Reflexion tragfähiger Orientierungen für das Denken und Handeln der Kinder und Jugendlichen anzuregen². Dagegen ist die »Vermittlung bestimmter Inhalte und Denkweisen im Sinne eines geschlossenen Weltbildes mit einheitlicher Deutung von Lebens- und Sinnfragen [...] nicht Sache dieses Unterrichts«³.

Ethikunterricht ist also keine Staatsbürgerkunde und kein Religionsunterricht. Er hat nicht den Auftrag, erwünschte Wertkonzepte zu lehren, sondern zu verantwortungsbewusstem Urteilen auf der Grundlage von Grundgesetz und Menschenrechten zu erziehen. Dies ist eine große Verantwortung für einen zumeist zweistündigen Unterricht, der zudem immer noch häufig von fachfremd unterrichtenden Kollegen erteilt wird.

1 vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), Hg., *Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz – Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung der Bildungsstandards* (München: Luchterhand (Wolters Kluwer), 2005) 7. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (geprüft am 04.05.2012).

2 Kultusministerkonferenz (KMK), Hg., *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland* (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008). Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf (geprüft am 04.05.2012).

3 ebd.

Bei den Diskussionen über Inhalte und Ziele des Ethikunterrichts sowie in den einschlägigen Didaktiken, die oft noch einseitig von der Bezugswissenschaft Philosophie geprägt sind, wird jedoch der Blick viel zu selten auf die Hauptakteure, die Schülerinnen und Schüler, gerichtet. Da die Unterrichtsziele in hohem Maße auf Persönlichkeitsbildung, Mündigkeit, gesellschaftliche Partizipation und Autonomie der Lernenden ausgerichtet sind, kann Unterricht nur erfolgreich sein, wenn er die Zusammensetzung der Lerngruppen in den Blick nimmt, eine Forderung, die selbstverständlich für alle Fächer zu gelten hat. Sie betrifft jedoch deshalb in besonderer Weise den Ethikunterricht, weil er sich an den meisten Schulen in Deutschland, sieht man von Sonderformen wie in Berlin und Brandenburg einmal ab, durch eine besondere Heterogenität der Lernenden auszeichnet. Da Ethik und verwandte Fächer schulrechtlich zumeist Ersatzfächer für Religionsunterrichte sind, arbeiten in diesen Unterrichtsstunden vom Religionsunterricht abgemeldete, religionslose und Schülerinnen und Schüler weiterer Konfessionen zusammen, wenn es für sie keine speziellen Angebote wie etwa Islamunterricht gibt. Ethikunterricht ist multiperspektivisch ausgerichtet. Eine feste Bezugsperspektive für alle gibt es nicht. Die individuellen religiösen Vorstellungen und persönlichen Werthaltungen sind Ausgangspunkt für Fragen, Vergleiche, Deutungen und Diskussionen. Um die Situation und die Befindlichkeiten dieser Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen, für die die oben formulierten Bildungsziele festgelegt wurden, mögen stellvertretend für Teilnehmerinnen und Teilnehmer vieler dieser Lerngruppen ein paar Zitate einiger muslimischer Schülerinnen und Schüler an einem hessischen Gymnasium dienen. Es handelt sich um einen Ethikkurs 9, der charakterisiert ist durch eine typisch heterogene Zusammensetzung im oben beschriebenen Sinne.

Unter dem Blickwinkel der Integration muslimischer Schülerinnen und Schüler sollen hier drei Lernende zu Wort kommen, die nicht nur für diese Schule in ihrem Bezug zu Deutschland und zur Religion typisch sind⁴. Die Aussagen entstanden im Rahmen eines Unterrichtsprojektes, das sich mit dem Thema Heimat befasste (die Namen wurden geändert):

Mein Name ist Said, ich bin 14 Jahre alt und komme aus dem Iran. Ich bin in Frankfurt geboren, fühle mich aber kein Stück in Deutschland zu Hause. Als kleines Kind habe ich von meinen Eltern nur Farsi beigebracht bekommen. Deutsch musste ich dann im Kindergarten lernen und in der Schule in Deutsch-Förderkursen. Wir sind in Deutschland eigentlich total allein, weil irgendwie keiner aus unserer Familie hier wohnt. Daher will ich auch zurück. Wenn irgendwann mal jemand kommen würde und sagen würde, ich muss mich für eine Staatsbürgerschaft entscheiden, ich würde sofort die iranische nehmen.

⁴ vgl. Friedbergeranienburgs Blog, *Leihst du mir deinen Blick*. Online verfügbar unter: www.friedbergeranienburg.wordpress.com (geprüft am 04.05.2012).

Saids Eltern haben in Gesprächen mit der Ethiklehrerin und dem Klassenlehrer deutlich gemacht, dass sie Saids identifikatorische Hinwendung zum Iran, die auch eine unkritische Betrachtung der dortigen politischen Situation mit einschließt, mit Besorgnis sehen; sie teilen diese Einstellung nicht. Die Familie gehört einer schiitischen Glaubensgemeinschaft an. Während die Eltern ein eher distanzierteres Verhältnis zur Religion haben, wendet sich Said verstärkt der Religion zu. Er betont im Unterricht wiederholt, in der Moschee fühle er sich in besonderer Weise zuhause.

Auch bei Büsra vermischen sich kulturelle und religiöse Identifikationen, wie das folgende Zitat deutlich macht:

Ich heiße Büsra und bin 14 Jahre alt. Ich bin hier in Deutschland geboren, bin jedoch türkischer Herkunft. Wo meine Heimat ist, bin ich mir nicht sicher. Zwar bin ich hier aufgewachsen und spreche Deutsch auch besser als meine eigene Sprache (Türkisch), jedoch fühle ich mich hier fremder als in der Türkei. In der Türkei verstehe ich mich mit der Kultur und den Lebensverhältnissen besser als hier in Deutschland. Ich habe ein ziemliches Problem damit, dass ich mir nicht sicher bin, wo meine Heimat genau liegt.

Büstras Familie gehört einer konservativen sunnitischen Gemeinde an. Büsra trägt ein Kopftuch und unterscheidet sich durch ihre Kleidung – lange Röcke und auch im Sommer bedeckte Arme – deutlich von den anderen Mädchen in der Lerngruppe. Sie nimmt nicht am koedukativen Schwimmunterricht teil. In einem Gespräch in der Klasse über Berufswünsche erzählte sie, sie würde gern Lehrerin werden, dies sei ihr aber aufgrund ihres Kopftuches unmöglich. Auf Nachfrage der Mitschülerinnen und Mitschüler konnte sie jedoch Hintergründe des Neutralitätsgebots für Landesbedienstete und damit auch für Lehrkräfte, die das Tragen des »islamischen Kopftuchs« als Aufgabe der staatlichen Neutralitätspflicht einstufen, nicht erklären.⁵ Sie betont vielmehr das Tragen des Kopftuchs als religiöse Pflicht. Die Alternative, als Lehrerin auf das Kopftuch zu verzichten, stellt sich für sie zurzeit deshalb nicht.

Yasmina empfindet die Zugehörigkeit zu verschiedenen Kulturen als Zerrissensein, nicht als Bereicherung:

Ich heiße Yasmina und bin 15 Jahre alt. Ich wurde in Frankfurt geboren. Mein Vater wohnt seit dreiundzwanzig Jahren in Deutschland und meine Mutter seit 18 Jahren.

5 Die Verpflichtung des Staates zu religiöser und weltanschaulicher Neutralität ist »primär« im Grundrecht der Religionsfreiheit des Art. 4 Abs. 1 und 2 GG enthalten (negative Religionsfreiheit). Ausgangspunkt und Motor für die landesgesetzlichen Regelungen zur »Kopftuchfrage« bei Lehrkräften war das Urteil des Zweiten Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 24.09.2003 in der Beschwerde einer in Kabul/Afghanistan geborenen deutschen Lehrerin gegen die Ablehnung des Oberschulamts Stuttgart auf Übernahme in ein Beamtenverhältnis auf Probe als Lehrerin an Grund- und Hauptschulen. Vgl. Bundesverfassungsgericht vom 24.09.2003, Az.: 2 BvR 1436/02, BVerfG 108, 282 ff.

Meine Familie stammt aus Pakistan. Ich spreche Urdu, Punjabi, Deutsch, Englisch und Französisch. Einerseits empfinde ich Deutschland als meine Heimat, da ich hier aufgewachsen bin, andererseits fühle ich mich hin- und hergerissen, da ich in Pakistan »die Deutsche« bin und hier in Deutschland »die Ausländerin«.

Die Familie von Yasmina gehört zur Ahmadiyya-Gemeinde. Für die Eltern spielt die Religion eine große Rolle. Sie haben Pakistan wegen religiöser Verfolgung verlassen müssen. Yasmina durfte aus religiösen Gründen an der Klassenfahrt nicht teilnehmen. Ihre Eltern reichten zur Begründung ihrer Absage an der Klassenfahrt ein von der Gemeinde aufgesetztes Schreiben bei der Schulleitung ein. Yasmina äußerte gegenüber der Ethiklehrerin, wie unglücklich sie über die Entscheidung ihrer Eltern sei, fügt sich aber nach eigener Aussage zuhause ohne Proteste.

In allen Äußerungen wird deutlich, dass sich die Jugendlichen mehreren Kulturen zugehörig fühlen und diese Mehrfachzugehörigkeiten nicht nur als Bereicherung gesehen werden, sondern auch Ursache von sozialen und Identitätskonflikten sind. Diese Konflikte zwischen konkurrierenden sozialen Anforderungen ausschließlich auf die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Ethnie und Religion zurückzuführen, ist zu kurz gedacht. Dies gilt auch für muslimische Schülerinnen und Schüler, wie die Zitate deutlich machen.⁶

Kultur wird hier im Sinne eines bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs als »Gesamtkomplex von Bedeutungen, Vorstellungen, Denkformen, Empfindungen, Werten und Normen, der sich in Symbolsystemen materialisiert«⁷ verstanden. Kulturen werden kollektiv vermittelt und im Zuge der Sozialisation angeeignet. Religion ist als ein Teil der Kultur zu verstehen, wie in der Ableitung der Begriffe Kultur und Kult des lateinischen *cultura* abzulesen ist.

In den Schulklassen finden sich zunehmend Schülerinnen und Schüler mit transkulturellen Bezügen, d. h. sie teilen mit verschiedenen Menschen jeweils unterschiedliche Werte und Denkformen. Ihre kulturelle Identität ist sowohl auf gesellschaftlicher wie auf individueller Ebene durch Mehrfachzugehörigkeiten und Pluralisierung gekennzeichnet. Sie sind und können sich selbst nicht klar einer Kultur oder Nation zuordnen, empfinden sich als Teile verschiedener kultureller Systeme, denen sie jeweils nur zum Teil zugehören:

Es gibt nicht nur kein strikt Eigenes, sondern auch kein strikt Fremdes mehr. Im Innenverhältnis einer Kultur, zwischen ihren diversen Lebensformen existieren heute tendenziell ebenso viele Fremdheiten wie im Außenverhältnis zu anderen Kulturen.

6 Wolfgang Welsch, »Transkulturalität – Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen«, in *Ethik & Unterricht* 3 (2011), 9 – 12.

7 Ansgar Nünning, »Zur Vielfalt der Kulturbegriffe«, in *Ethik & Unterricht* 3 (2011), 8.

[...] Für die meisten unter uns sind, was unsere kulturelle Formation angeht, mehrfache kulturelle Anschlüsse entscheidend. Wir sind kulturelle Mischlinge.⁸

Diese Hybridität, auch als »dritte Identität«⁹ bezeichnet, erschwert die Identitätsfindung gerade für muslimische Jugendliche, die erleben müssen, dass die Wertkonzepte der Herkunftskultur von denen in Deutschland in Teilen abweichen.

In der Migrationsforschung wird häufig von einem Zustand »zwischen den Stühlen« gesprochen. Gemeint ist hiermit, dass sich Migranten der zweiten und dritten Generation weder zu der einen noch zu der anderen nationalen bzw. kulturellen Identität zugehörig fühlen. Dieser problembehaftete Befund liegt im Kern darin begründet, dass man deutliche Differenzenerfahrungen im Herkunftsland der Eltern sowie in der deutschen Mehrheitsgesellschaft erkennt und erfährt.¹⁰

Auch die Schüleräußerungen machen deutlich, dass sich die Jugendlichen in beiden Kulturen nicht wirklich verwurzelt fühlen. Rückzug in die muslimische Gemeinde ist dann teilweise die Folge eines Gefühls, nicht dazu zu gehören; der Islam ersetzt dann das fehlende Heimatgefühl.¹¹ Schulleitung, Lehrkräfte sowie Mitschülerinnen und Mitschüler reagieren auf diesen Rückzug häufig mit Vorurteilen aufgrund von Unwissenheit und bewirken damit oft weitere Abgrenzung. Der Tendenz gegenseitiger Abgrenzung gilt es in Schulen entgegen zu wirken. Der Ethikunterricht hat dazu besondere Möglichkeiten. Themen wie *Ich und die Anderen, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Umgang mit Vielfalt, Vorurteile und Toleranz, Gewissen und Verantwortung, Grundzüge der Weltreligionen* bieten die Möglichkeit zur dialogischen Auseinandersetzung im direkten Austausch über unterschiedliche Lebens- und Wertekonzepte:

Dialog und Ökumene lässt sich religionspädagogisch nicht mehr so wahrnehmen, dass über andere, die beispielsweise in derselben Schule anwesend sind, allein in deren Abwesenheit gesprochen wird. Die in der alltäglichen Realität längst vorauszusetzende Kopräsenz verschiedener Konfessionen und Religionen muss auch im Unterricht selbst wahrgenommen werden.¹²

Von allen Fächern, in denen die Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, bietet der Ethikunterricht wegen seiner Lernziele und Themen sowie der kul-

8 Wolfgang Welsch, »Transkulturalität« (a. a. O.), 11 – 12.

9 Aladin El-Mafaalani und Ahmet Toprak, *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen* (Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2011), 35.

10 Aladin El-Mafaalani und Ahmet Toprak, *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland* (a. a. O.), 34 – 35.

11 vgl. ebd.

12 Friedrich Schweitzer, »Kooperativer Religionsunterricht als Zukunftsmodell«, in *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*, Bülent Uçar, Martina Blasberg-Kuhnke und Arnulf von Scheliha, Hg. (Göttingen: Universitätsverlag Osnabrück, 2010), 82.

tuell heterogenen Lerngruppen die Chance, die Fragen nach Heimat, Identität, Kulturzugehörigkeit, divergierenden Wertekonzepten und unter Umständen daraus erwachsenden Loyalitätskonflikten zu thematisieren. Der Ethikunterricht kann ein Fundament für eine dialogische Auseinandersetzung über Religionen und divergierende Wertkonzepte schaffen.

Kulturelle Andersartigkeit weckt oft Fremdheitsgefühle. Ethikunterricht hat die Aufgabe, einen Grundstock für das Verstehen des Anderen und Fremden zu legen. Sicherheit im eigenen Denken, ein Bewusstsein für die eigenen Wertkonzepte sind die Voraussetzungen, das Andere akzeptieren und mit ihm in einen Dialog eintreten zu können. Dissenzfähigkeit muss dabei ebenso angestrebt werden wie die Suche nach Gemeinsamkeiten. Daraus ergibt sich die Frage, wie Ethikbücher gestaltet sein müssen, um diesen hohen Anforderungen Rechnung zu tragen. Bei der Untersuchung ausgewählter Ethikbücher für die Sekundarstufe I steht daher die Hauptfragestellung im Mittelpunkt: Orientiert sich das Schulbuch an der transkulturellen Heterogenität der Lerngruppen und unterstützt damit die dialogische Auseinandersetzung über Fragen nach Identität und Wertkonzepten auch mit muslimischen Schülerinnen und Schülern?

Tabelle: Untersuchte Schulbücher für den Ethikunterricht

Titel	Verlag	Jahrgangsstufe	Schulform	Bundesland
Leben leben 1, 2	Klett, Stuttgart	5-6 7-9 / 10	Realschule, Gesamtschule, Gymnasium	HE, NRW, MV, SA, SH
Fair Play 1, 2, 3	Schöningh, Paderborn	5-5 7-8 9-10	Gymnasium, Realschule, Gesamtschule, Sekundarschule	BW, B, HE, MV, NI, RP, SL, SA, SH, Schweiz
weiterdenken A + B	Schroedel, Braunschweig	5-7 8-10	Gesamtschule, Gymnasium, Realschule	B, BR, HH, MV, NI, NRW, RP, SL, SA, SH, TH
Abenteuer Mensch sein 1, 2, 3	Cornelsen, Berlin	5-6 7-8 9-10	Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium	Westliche Bundesländer
Abenteuer Ethik 1, 2	C.C.Buchner, Bamberg	7-8 9-10	Gymnasium, Gesamtschule	Berlin
Leben erkunden Ich und die Werte Werte und Leben	Militzke, Leipzig	5-6 7-8 9-10	Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium	Niedersachsen

Bislang wurden Ethikbücher keiner wissenschaftlichen Analyse unterzogen. Für diese erstmalige Untersuchung wurden daher Bücher für die Sekundarstufe I aller großen Schulbuchverlage ausgewählt.

Die Verlage Klett, Schroedel, Schöningh und Cornelsen bieten Ethikbücher für mehrere Bundesländer an. Bei einem kleinen Fach wie Ethik hat dies vor allem wirtschaftliche Gründe und wird durch Übereinstimmungen zwischen den Lehrplänen ermöglicht. Unterschiede in den curricularen Vorgaben finden sich vor allem in der Behandlung der Weltreligionen. Während viele Bundesländer in jedem Doppeljahrgang die Vermittlung einer Religion vorschreiben, gibt es Bundesländer, die die Religionen jeweils unter vergleichenden Fragestellungen behandeln. Da gerade die Kapitel zu den Weltreligionen ein entscheidendes Kriterium bei der Genehmigung der Schulbücher sind, werden diese Kapitel sehr lehrplangetreu abgehandelt und es finden sich in einem Band zum Teil Kapitel zu einer Religion neben vergleichenden Themen, um allen Abnehmern gerecht zu werden.

Aus dem Klett Verlag wurde die Ausgabe von *Leben leben* gewählt, die vor allem in den Bundesländern zugelassen ist, die Philosophie als Ersatzfach für Religion anbieten bzw. eher philosophisch orientiert sind. *Fair Play* und *weiterdenken* erscheinen nur in einer Ausgabe. Aus dem Verlag Cornelsen wird die Ausgabe von *Abenteuer Mensch sein* für die westlichen Bundesländer untersucht, die sich in vielem jedoch mit der für die östlichen Bundesländer deckt. Buchner und Militzke haben sich auf Länderausgaben spezialisiert. Militzke ist vor allem in den östlichen Bundesländern aktiv. Die einzige Länderausgabe, die in einem westlichen Bundesland erscheint, in dem erste Modellversuche im Islamunterricht laufen, ist die niedersächsische. Daher wurde diese Landesausgabe gewählt. In Berlin gibt es ein besonderes Unterrichtsmodell: Ethikunterricht für alle Schülerinnen und Schüler. Inwieweit sich diese im Hinblick auf die Religionszugehörigkeit besonders heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen in einer speziellen Länderausgabe für Berlin niederschlägt, soll an den Buchner-Bänden untersucht werden. Folgende Leitfragen stehen im Zentrum der Untersuchung, die im Rahmen dieser Arbeit aber nicht systematisch und umfassend für jedes Unterrichtsbuch abgehandelt werden können. Gleichwohl erhalten Lehrkräfte mit den folgenden Leitfragen ein Instrumentarium für eigene Bewertungen.

Leitfragen der Schulbuchanalyse

Zielsetzungen von Ethikunterricht

- Lernen die Schülerinnen und Schüler verschiedene ethische Prinzipien, Normen und Regeln kennen?

- Werden Angebote gemacht, sich konstruktiv mit diesen Werten, Normen und Regeln auseinander zu setzen?
- Finden Angebote statt, eigene Überzeugungen und Haltungen zu entwickeln?
- Ermöglicht das Ethikbuch den Lernenden, eine individuelle, ethische und gesellschaftliche Persönlichkeit zu entwickeln?
- Befähigt das Lehrwerk dazu, ethische und religiöse Vorstellungen in ihrer Bedeutung für gesellschaftliches Denken ermessen zu können?
- Werden strittige Themen zur Diskussion gestellt?
- Befähigt das Lehrwerk dazu, ethische/theologische Bedingungen und Konsequenzen für eigenes Handeln beurteilen zu können?
- Befähigt das Lehrwerk dazu, eigene Positionen in der Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen und neuem Wissen kritisch zu prüfen und eventuell zu verändern?

Fachwissenschaftliche Aktualität

- Wird der aktuelle Forschungsstand der Bezugswissenschaften Philosophie, Religionswissenschaft, Sozialwissenschaften berücksichtigt?
- Werden aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigt?

Zugrundeliegender Kulturbegriff

- Welcher Kulturbegriff wird zugrunde gelegt? (Interkulturalität? Transkulturalität?)
- Wird die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler (Kultur, Sprache, Religion) bei der Themenwahl, Materialauswahl und Aufgabenstellung berücksichtigt?
- Reproduziert das Schulbuch kulturelle Klischees? Wird eine Kultur stereotyp verengt?
- Werden multiple kulturelle Identitäten berücksichtigt?
- Werden Beispiele gelingender Integration und Erfahrungen nicht geglückter Integration gleichermaßen thematisiert?
- Werden alle Elemente interkultureller Kompetenz: Verstehen – Verständnis – Verständigung berücksichtigt?

Religion

- Wie wird über Religionen im Ethik-Schulbuch informiert?
- Werden Religionen vergleichend dargestellt oder eher gesondert?
- Ist die Darstellung eher phänomenologisch oder auf Dialog ausgerichtet?
- Werden Grundlagen geschaffen, religiöse Überzeugungen zu respektieren?
- Von wem stammen die verwendeten Texte: Autorentexte, Angehörige der Religionen, andere Autoren, die die Religion aus der Außenperspektive betrachten?

- Werden Unterschiede zwischen Religion und Tradition deutlich gemacht?
- Lebensweltbezug und Integrationsangebote
- Werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf ihre Religion und/oder Kultur reduziert?
- Wird ein Perspektivwechsel ermöglicht?
- Wird Sachwissen über Religionen und Kulturen an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angebunden?
- Wird die Darstellung der Religionen in einen lebensweltlichen Kontext eingebunden?

Neutralitätsgebot

- Werden das Überwältigungs- und das Indoktrinationsverbot beachtet?
- Findet das Kontroversitätsprinzip Berücksichtigung?
- Befähigt das Lehrwerk dazu, ethische/theologische Bedingungen und Konsequenzen für eigenes Handeln beurteilen zu können?
- Befähigt das Lehrwerk dazu, eigene Positionen in der Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen und neuem Wissen kritisch zu prüfen und eventuell zu verändern?

Materialien und Aufgabenstellungen

- Werden vielfältige Textsorten (Sachtexte: informierend, argumentierend, philosophisch, Gesetzestexte, journalistische Texte, Biografien/ literarische Texte/ religiöse Texte/ diskontinuierliche Texte) eingesetzt?
- Sind Auswahl und Präsentation der Materialien sinnvoll und schülerangemessen (Länge, vorgenommene Kürzungen, Sprachniveau, Themenbezug, Verständlichkeit)?

Abstraktionsniveau, Alltagsbezug, Originalität, Aktualität, Quellenangabe

- Werden Bilder didaktisch funktional oder illustrierend eingesetzt?
- Geben die Materialien unterschiedliche Positionen, Interessen und Zielsetzungen exemplarisch wieder?
- Werden inhaltlich einseitige Darstellungen als interessengebundene Positionen gekennzeichnet?
- Ermöglichen die angebotenen Materialien, ethische Fragen zu erkennen, zu erkunden, zu verstehen und zu lösen?
- Werden fachliche Grundbegriffe vermittelt?
- Werden Anregungen zum selbständigen, problemlösenden Denken gegeben?
- Welche Kompetenzentwicklungen werden angestrebt? Woran ist das erkennbar?

- Werden die Schulung von Methodenkompetenz und die Inhalte sinnvoll miteinander verknüpft? Wird der Kompetenzaufbau im Kapitel gefördert und geübt?
- Ist ein roter Faden im Kapiteldurchgang zu erkennen?

Leben leben¹³

Die *Leben leben*-Bände sind gekennzeichnet von dem Bemühen, einen Lebensweltbezug der Themen zu den Schülerinnen und Schülern herzustellen und die Heterogenität der Lerngruppen bei der Konzeption der Kapitel zu berücksichtigen. Im ersten Band ist dies nur zum Teil gelungen. Vor allem die Kapitel eins bis sechs sind, orientiert an der Zielgruppe, eher philosophisch und vor allem reflexiv ausgerichtet. Der Lebensweltbezug ist im ersten Band am stärksten im Kapitel ›Die Frage nach Ursprung, Sinn und Zukunft – Woher kommen wir?‹ zu erkennen. In diesem Kapitel berichten Kinder verschiedener Religionen über ihre Religion. Sie tauschen sich über die Religionen aus, stellen sich Fragen und berichten aus ihrem religiösen Alltag.

Der zweite Band berücksichtigt die heterogene Lebenswirklichkeit der Kinder in erheblich stärkerem Maße und regt an vielen Stellen zur dialogischen Reflexion an. Bereits in Kapitel zwei ›Wer bist du? Die Frage nach dem anderen‹ geht es um Einflüsse und Entscheidungen. Die Vielfalt der Einflüsse auf den Einzelnen wird ebenso thematisiert wie die Verantwortung, Entscheidungen fällen zu müssen. Mehrere Doppelseiten sind der Fernsehserie ›Türkisch für Anfänger‹ gewidmet. Multiple kulturelle Identitäten werden vorgestellt und in ihrem Zusammenleben thematisiert. So werden zum Beispiel Fasten und das Tragen eines Kopftuchs aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, ohne zu werten. Die Arbeitsaufträge regen dazu an, die eigene Position und den Umgang mit anderen, aber auch den gesellschaftlichen Umgang mit Vielfalt zu reflektieren. Ebenfalls in diesem Kapitel wird das Thema ›Fremde – Was ist deutsch?‹ behandelt. Beispiele transkultureller Identitäten werden vorgestellt. Dadurch wird die interkulturelle Kompetenz gefördert. Am Beispiel eines jungen Türken werden die Probleme der Zugehörigkeit zu zwei Kulturen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen aufgezeigt. Die Forderungen an junge Migranten, sich zu integrieren, werden aus staatlicher und persönlicher Perspektive betrachtet.

Auch die weiteren Kapitel sprechen inter- und transkulturelle Fragestellungen konsequent an. In Kapitel drei, das sich der Frage nach dem guten Handeln

13 *Leben leben 1 – Schulbuch für Praktische Philosophie und Ethik* und *Leben leben 2 – Schulbuch für Praktische Philosophie und Ethik*. Beide herausgegeben von Richard Breun (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2010 und 2009).

widmet, werden auch interkulturelle Konflikte angesprochen. Kapitel vier zum Thema Gerechtigkeit widmet sich unter anderem Samuel Huntingtons These vom Kampf der Kulturen. Kapitel fünf mit dem Titel ›Wie leben wir?‹ befasst sich ebenfalls mit dem Zusammenhang von Mensch und Kultur und regt zur Auseinandersetzung mit kulturellen Konflikten an. Im Kapitel 6 zur Frage nach Wahrheit und Wirklichkeit wird die Reflexion über Vorurteile und kulturelle Klischees angeregt. Das abschließende Kapitel ist den Religionen gewidmet, die wiederum aus der Perspektive jugendlicher Teilnehmer an einem Weltethos-Camp dargestellt werden. In all diesen Kapiteln wird eine Vielfalt von Aspekten thematisiert und ein Anstoß zum reflexiven Umgang mit den Themen durch anregende Materialien und Aufgabenstellungen gegeben.

Insgesamt zeichnen sich beide Bände durch eine große Vielfalt an Materialien und fast schon zu umfangreiche und mitunter sehr kleinschrittige Aufgabenblöcke aus. Die Materialien ermöglichen konsequent einen Perspektivwechsel. Sie fordern die Schülerinnen und Schüler auf, sich eine eigene Meinung zu bilden und regen sie an, die im Buch vorgestellten Sichtweisen, auch die eigenen, kritisch zu hinterfragen und begründet eine Position einzunehmen. Die angeregten ethischen Diskussionen basieren auf echten Fragestellungen, die verschiedene Antwortmöglichkeiten eröffnen. Die Bände, vor allem Band zwei, sind gekennzeichnet durch einen hohen Anteil an interkulturellen Themen. Die Konzeption der Kapitel geht vom Begriff der Transkulturalität aus, die Problemstellungen werden an konkreten Personen und Lebenswegen aufgezeigt und vermeiden Klischees. Geglückte und schwierige Integration werden gleichermaßen berücksichtigt. Die abrahamitischen Religionen werden vergleichend aus der Innenperspektive vorgestellt und ermöglichen es so, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen kennen zu lernen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden jedoch nicht auf ihre Religion reduziert. So wird das Sachwissen über die Religionen an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen angebunden. Durch die Vorstellung multipler kultureller Identitäten wird an die Heterogenität der Lerngruppen angeknüpft und zur Toleranz und zum Abbau von Vorurteilen aufgefordert.

Fair Play¹⁴

Fair Play hat sich im Vorwort drei Ziele gesteckt, die durch Symbole in den Seitenecken gekennzeichnet sind: Selbstreflexion, Empathie, besser argumentieren. Diesen Zielen entsprechend beginnen alle Kapitel schülernah mit einer

14 *Fair Play – Ethik 5/6*, *Fair Play – Ethik 7/8*, *Fair Play – Ethik 9/10*. Alle herausgegeben von Volker Pfeiffer (Paderborn: Schöningh, 2010, 2007, 2008).

Doppelseite, die an eigene Erfahrungen und Vorwissen anknüpft und dieses Wissen dann auf den folgenden Doppelseiten vertieft.

Allerdings wird dieser Anspruch, vor allem mit Blick auf die Heterogenität der Lerngruppen, nur bedingt eingelöst. Im ersten Band ist keine kulturelle Anknüpfung der Themen festzustellen, ein interkultureller Dialog wird nicht angeregt. Das Kapitel ›Leben und Feste in unterschiedlichen Religionen‹ ist ganz auf Wissen ausgerichtet, was am abschließenden Arbeitsauftrag, einen Lexikonartikel zu schreiben, deutlich wird.

Band zwei bemüht sich im Kapitel ›Ich und die anderen‹ um kulturelle Vielfalt, allerdings bisweilen in zweifelhafter Weise. Zwei Doppelseiten werden dem Thema ›Fremd‹ gewidmet. Dabei werden »die Türken« allerdings stereotyp auf Knoblauch, gefüllte Weinblätter und Teppichknüpfen reduziert. Interesse am Fremden soll durch das Lernen, mit Stäbchen zu essen, vermittelt werden. Die zweite Seite ist ähnlich problematisch. Zur Auseinandersetzung mit Vorurteilen werden diverse Vorurteile gegenüber verschiedenen Nationen plakativ aufgelistet. Sie werden zwar als Vorurteile etikettiert, aber nicht weiter hinterfragt und bleiben so unkommentiert stehen. Der restliche Band blendet die kulturelle und religiöse Heterogenität der Lerngruppen konsequent aus.

Auch Band drei ist in den Aufgaben zwar um Lebensweltbezug bemüht, verbleibt dabei aber weitgehend auf einer kulturneutralen Ebene. Problematisch erscheint das Kapitel über Christentum und Islam. Das Kapitel enthält vor allem Autorentexte, daneben jedoch auch viele Texte deutscher Autoren. Nicht nachvollziehbar ist, warum ein Text von Hans Küng über die Bedeutung des Koran für Muslime und Texte anderer deutscher Autoren über die Scharia verwendet werden und nicht muslimische Autoren zu Wort kommen, auch um die Akzeptanz dieser Texte bei den Lernenden zu erhöhen. Nur zur Situation von Muslimen in Deutschland und zum Christentum und Islam im Dialog gibt es Statements aus beiden Perspektiven.

Die *Fair Play* Bände zeichnen sich insgesamt durch eine große methodische Vielfalt aus. Sie regen durch Seiten, die Wissen und Können überprüfen, zur Selbsttätigkeit an. Allerdings sind die Bände vor allem reflexiv und weniger diskursiv konzipiert. Dadurch werden die eigenen Ansprüche nur bedingt erfüllt, denn es steht weniger die Selbstreflexion als die Reflexion neu erworbenen Wissens im Mittelpunkt. Die in den Lerngruppen vertretenen Kulturen spielen keine Rolle, interkulturelle Kompetenz wird nicht angebahnt. Die wenigen Stellen, an denen dies versucht wird, sind eher kritisch zu werten.

weiterdenken¹⁵

Die beiden Bände der Reihe *weiterdenken* zeichnen sich durch einen besonderen Aufbau aus und unterscheiden sich in ihrer Form von allen anderen auf dem Markt befindlichen Ethikbüchern. Jedes Kapitel orientiert sich an einem Jugendbuch oder Film, an dem ein Lehrplanthema bearbeitet wird. Durch die Handlung von Buch oder Film entsteht ein direkter Lebensweltbezug. Es wird an die Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft. Eine Notwendigkeit, die Bücher ganz zu lesen, gibt es nicht, sondern die Schulbücher arbeiten mit Ausschnitten, die durch andere Materialien ergänzt werden. Die Bände verpflichten sich vielfältigen Zielsetzungen. Sie wollen Gefühle reflektieren, sich an Prinzipien der Vernunft orientieren, Urteilsfähigkeit entwickeln, den anderen achten und anerkennen, Empathiefähigkeit entwickeln, Perspektivübernahme schulen, andere Werthaltungen und Lebensorientierungen respektieren und Grundprobleme moralischen Handelns kennen und erörtern. Leider lösen die Bücher den Anspruch nur zum Teil ein. Die Umsetzung des Konzepts ist vor allem auf Wissensvermittlung und die Schulung reflexiven Denkens ausgerichtet.

Nur wenige Kapitel haben vor dem Hintergrund dieser Schwerpunktsetzung eine Relevanz für diese Untersuchung. In Band A, Kapitel zwei steht das Thema ›Altan hat Freunde – Zusammenleben mit anderen‹ im Mittelpunkt. Wichtige Themen wie Pauschal- und Vorurteile, Diskriminierung, Migration, das Gefühl Altans, zwischen den kulturellen Stühlen zu sitzen, und der Kopftuchstreit werden angesprochen. Dies geschieht aber vor allem theoretisch, ohne einen persönlichen Bezug zur Lerngruppe herzustellen und einen persönlichen Dialog anzubahnen. Auch das Kapitel zu den Schöpfungserzählungen und Feiertagen ist eher summarisch und Wissen vermittelnd aufgebaut. Vergleichbare Befunde gibt es für den Band B. Das Religionskapitel behandelt ebenfalls nur Faktenwissen über die Religionen und die historischen Hintergründe. Außer beim Thema Selbstmordattentate gibt es keine aktuellen Bezüge.

Die Bände zeichnen sich insgesamt durch einen hohen Grad an Reflexivität aus. Die eindeutige Bezugswissenschaft dieser Buchkonzeption ist die Philosophie, was vor allem in Band B durch die den Jugendbuchausschnitten an die Seite gestellten Materialien erkennbar wird. Ein zugrundeliegender Kulturbegriff oder ein Bezug zur Heterogenität der Lerngruppen ist nicht erkennbar und scheint auch nicht angestrebt zu werden. Integration und interkulturelle Kompetenz spielen keine Rolle. Der Islam wird auf das Freitagsgebet, die fünf Säulen und Gebetshaltungen in Band A und muslimische Selbstmordattentate in Band B

15 *weiterdenken – Ethik/Praktische Philosophie – Band A und B. Herausgegeben von Rolf Siermann (Braunschweig: Schroedel, 2009).*

reduziert. Die Aufgabenstellungen machen keine Angebote, Haltungen und Überzeugungen zu entwickeln, sie regen nicht zum persönlichen Dialog, sondern zum philosophischen Diskurs an. Die Denkschulung steht im Mittelpunkt.

Abenteuer Mensch sein¹⁶

Den Bänden der Reihe *Abenteuer Mensch sein* gelingt nur im Ansatz eine Berücksichtigung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, vor allem mit muslimischem Hintergrund. In Band eins werden Themen zwar ausgehend von einer fiktiven Lerngruppe erarbeitet, die jedoch ausschließlich aus Kindern mit typisch deutschen Namen besteht. Kapitel vier stellt die abrahamitischen Religionen nacheinander vor. Hier wird religionskundliches Wissen vermittelt. Erst in einem abschließenden Fragenkatalog wird zu einem Projekt über die Religionen der Umgebung angeregt. Kapitel sieben widmet sich der Auseinandersetzung mit dem Fremden an nicht unbedingt lebensnahen Beispielen. Fremdheit wird mit Reisen in Verbindung gebracht. Rassismus wird anhand eines Albtraums vorgestellt, Migration am Beispiel eines deutschen Jungen, der einige Jahre in Argentinien gelebt hat und nun nach der Rückkehr nach Deutschland mit Eingewöhnungsproblemen kämpft. Der abschließende Arbeitsauftrag, ein internationales Buffet zusammenzustellen, ist zwar ein beliebtes, aber wenig sinnvolles Unterfangen, weil dabei Migration auf Essen reduziert wird.

Band zwei ist ähnlich strukturiert. Immer wieder finden sich eigenartige thematische Zusammenstellungen, die den Anschein erwecken, als müssten andere Religionen und die Lebenswelt krampfhaft in Kapiteln untergebracht werden. So werden in Kapitel eins im Zusammenhang mit Magersucht und Vegetarismus jüdische und muslimische Speisevorschriften vorgestellt. In Kapitel zwei wird zum Thema innerer Konflikt über Fatima und das Kopftuch und über Aische und die Frage nach einem Freund berichtet. Allerdings verbleiben diese Materialien auf der Ebene des Problemaufhängers, dienen sie doch einzig dazu, zu definieren, was ein innerer Konflikt ist. In Kapitel vier geht es um Schlussfolgerungen und Syllogismen. Hier werden nationale und religiöse Vorurteile verwendet, um falsche logische Schlüsse zu entlarven. Inhaltlich spielen sie aber keine Rolle. Problematisch erscheinen auch Kapitel drei und sechs. Das Kapitel Werte und Normen thematisiert in einer zweifelhaften Zusammenstellung unter dem Stichwort ›Respektvoll miteinander umgehen‹ den Ehrenmord an Hatun Sürücü und die Zwangsheirat. Das Kapitel über die Weltreligionen lädt abschließend dazu ein, sich über die Bedeutung von Koran,

16 *Abenteuer Mensch sein – Ethik/ LER/ Werte und Normen – Band 1 – 3*. Herausgegeben von Roland Wolfgang Henke und Eva-Maria Sewing (Berlin: Cornelsen, 2006 – 2008).

Scharia und Fatwa für das Leben gläubiger Muslime zu informieren und die Übereinstimmung mit deutschem Recht und Menschenrechten zu überprüfen. Davon abgesehen, dass dies Schülerinnen und Schüler der Klassen 7/8 ohne Materialien nicht leisten können, wird der Lebensweltbezug beim Thema Islam einseitig auf Probleme reduziert. Sinnvoller erscheinen da die folgenden Seiten, die sich mit Fundamentalismus in allen Religionen befassen. Durch die Ausrichtung dieses Kapitelteils auf historische und politische Fakten wird allerdings wenig zum Diskurs angeregt.

Besser ist der dritte Band zu bewerten. Das Ende des sechsten Kapitels zu den Religionen regt abschließend zur vergleichenden Auseinandersetzung mit den Religionen an. Kapitel acht startet mit einem gelungenen Gedankenexperiment zum Thema Vielfalt und widmet sich nach einem Zwischenspiel über Thailand und Afrika Fluchtbewegungen in und nach Deutschland. Die Lernenden werden aufgefordert, eine eigene Vorstellung von Heimat zu formulieren und mit der ausgewählter Schüler verschiedener Herkunft im Buch zu vergleichen. Die Materialien zu kulturellen Konflikten und Toleranz fordern zur kritischen Auseinandersetzung auf. So sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Frage befassen, ob es Sonderregeln aufgrund kultureller Vorschriften als Respekt vor den Kulturen oder die Ablehnung dieser Sonderregeln aus Gründen der Gleichbehandlung geben soll. Kulturrelativismus und Universalismus werden in diesem Zusammenhang angesprochen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass mit Ausnahme von Kapitel sechs und acht des dritten Bandes der Lebensweltbezug und die Einbeziehung von Kulturen und Religionen in die Fragestellungen marginal und z.T. aufgesetzt erscheinen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund finden im Grunde genommen keine Berücksichtigung. Die Heterogenität der Lerngruppen spielt größtenteils keine Rolle. Die wenigen Ausnahmen erscheinen in der Zusammenstellung eher problematisch. Die Darstellung der Religionen ist phänomenologisch und vor allem auf religionskundliches Wissen ausgerichtet. Durch ihre Konzeption ermöglichen die Bücher nur im Ansatz die Entfaltung einer ethisch orientierten Persönlichkeit und sind vor allem reflexiv ausgerichtet. Erschwerend kommt der Aufbau der Kapitel hinzu, der oft als Mischung von Einzelthemen erscheint. Selbständiges, problemlösendes Denken wird in Projektvorschläge verbannt, die relativ losgelöst von den Kapiteln sind.

Abenteuer Ethik¹⁷

Der Buchner Verlag hat sich auf Länderausgaben spezialisiert. Abenteuer Ethik erscheint jeweils in einer Länderausgabe für Baden-Württemberg, Bayern und Berlin. Während es in Baden-Württemberg und Bayern umfangreiche Genehmigungsverfahren gibt, gilt dies für Berlin nicht. Die Anschaffung von Schulbüchern unterliegt allein der Verantwortung der Schulen. Nach der Einführung von Ethik als Pflichtfach hat dies dazu geführt, dass die Verlage hier schnell auf den Markt drängten, um den zumeist nicht qualifizierten Lehrkräften zeitnahe Angebote zu machen. Dies ist auch bei dieser Ausgabe zu erkennen, die zwar insgesamt durch einen fachlich hohen qualitativen Anspruch gekennzeichnet ist, aber zu wenig auf die Berliner Situation eingeht.

Ziel der Bücher ist es, wie im Vorwort genannt, sich selbst zu entdecken, den eigenen Verstand ohne Anleitung eines anderen zu gebrauchen, Fragen zu lernen und eigene Gedanken zu entwickeln. Diese Ansprüche werden von den Bänden eingelöst, geht es doch vor allem um die Vermittlung von Wissen und Reflexion. Vielfältige Aufgaben regen zur Auseinandersetzung mit den Materialien an. Allerdings wird vor allem eine eher distanzierte Auseinandersetzung mit den Themen initiiert, die in den meisten Fällen einen persönlichen Bezug nicht unbedingt notwendig macht. Die behandelten Themen und Fragestellungen sind vor allem im zweiten Band weitgehend unabhängig von konkreten Erfahrungen der Lernenden. Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf der Philosophie. Mehrheitlich werden philosophische Texte angeboten. Dies machen auch die Überschriften der Doppelseiten deutlich, die vornehmlich inhaltlich und nur in einigen Fällen kompetenzorientiert formuliert sind. Ein zugrunde gelegter Kulturbegriff ist nicht erkennbar. Dies gilt auch für die Heterogenität der Lerngruppen, die sich in Berlin durch Pflichtfachstatus und die Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler noch einmal anders darstellt als in anderen Bundesländern.

Das Kapitel zu den Religionen in Band zwei ist vor allem religionskundlich konzipiert. Die Texte zum Islam sind vorwiegend Autorentexte. Die Zusammenstellung der Texte verstärkt den Eindruck, dass dieses Kapitel nicht auf Dialog, sondern auf Sachwissen ausgerichtet ist. Dieses Sachwissen wird jedoch nicht an die Lebenswelt angebunden. Die Religionen werden nur im Ansatz in einen lebensweltlichen Kontext eingebunden. Der Aspekt kulturelle Identität und Diskriminierung, der im Lehrplan vorgeschlagen wird, fehlt fast vollständig. An das Religionskapitel wird eine Doppelseite zur Integration als Projekt-

17 *Abenteuer Ethik 1 und 2/Berlin für die Jahrgangsstufe 7/8 und 9/10*. Herausgegeben von Monika Sänger (Bamberg: C.C.Buchner, 2008).

vorschlag angehängt. Da die Projekte nur fakultativen Charakter haben, wirkt dies eher wie eine Pflichtübung.

Ethik als Reflexion über die Lebensführung, Kontroversität, Pluralisierung, Bezug zur individuellen Erfahrungswelt und ethischer Dialog sind laut Rahmenplan die Ziele von Ethikunterricht in Berlin.¹⁸ Sie kommen in dieser Buchkonzeption eindeutig zu kurz. Die Themen des Ethikunterrichts sollen aus einer individuellen, gesellschaftlichen und ideengeschichtlichen Perspektive betrachtet werden. Der individuelle und gesellschaftliche Blickwinkel tritt in diesen Bänden, besonders im zweiten Band, eindeutig hinter die ideengeschichtliche Perspektive zurück. Im Mittelpunkt steht die philosophische Betrachtung der Themen. Damit wird aber auch ein Widerspruch im Berliner Rahmenplan aufgedeckt, der die eindeutig philosophische Grundlegung mit den oben genannten Zielen in nicht lösbarer Weise verknüpft und diese Schwerpunktsetzung in Schulbüchern unmöglich macht.

Leben erkunden / Ich und die Werte / Werte und Leben¹⁹

Militzke gibt diverse Landesausgaben heraus, die aus einem großen Kapitelfundus Bücher immer wieder neu zusammenstellen und bei Bedarf durch länderspezifische Kapitel ergänzen.

Die Niedersachsen-Ausgabe lässt sich insgesamt als Aneinanderreihung aller in den curricularen Vorgaben genannten Aspekte charakterisieren. Ein roter Faden ist im Kapiteldurchgang nicht erkennbar, was aber auch an den ähnlich inkonsistent erscheinenden Vorgaben des niedersächsischen Lehrplans liegt.

In den einzelnen Kapiteln werden alle Themen nur angerissen, die Aufgaben regen nicht zur aktiven Auseinandersetzung an, sondern vor allem dazu, Wissen zu erwerben. Die Bände sind mit wenigen Ausnahmen vor allem an deutschen Kindern und Jugendlichen ausgerichtet. Kapitel drei im Band für die Jahrgänge 5/6 ›Menschen, die mir nahe sind‹ behandelt verschiedene Familienformen. Unter anderem geht es auch um eine arrangierte Ehe. Die Thematik wird jedoch nicht weiter problematisiert. Im vierten Kapitel ›Gut zusammen leben‹ werden die Lernenden im Anschluss an eine Aneinanderreihung diverser Teilthemen dazu aufgefordert, sich über die Herkunftsländer ihrer Mitschüler zu informieren. Das ist klischeehaft, denn viele Schülerinnen und Schüler sind hier

18 Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I – Jahrgangsstufe 7–10 – Ethik* (Berlin, 2006), 10–11. Online verfügbar unter; http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_ethik.pdf?start&ts=1150100845&file=sek1_ethik.pdf (geprüft am 04.05.2012).

19 *Leben erkunden – Werte und Normen – 5/6 – 7/8 – 9/10*. Herausgegeben von Helge Eisen-schmidt (Leipzig: Militzke, 2004, 2007, 2006).

geboren und werden so auf die Herkunftsländer ihrer Eltern oder Großeltern reduziert. Ihr Gefühl, zwischen den Stühlen zu sitzen, wie es bei den zitierten Schülerinnen und Schülern zu Beginn dieses Beitrags deutlich wurde, wird vollkommen ignoriert. Es schließt sich der schon einmal kritisierte Vorschlag, landestypische Gerichte zu kochen, an. Das Kapitel zu Festen und Feiertagen ist rein phänomenologisch aufgebaut. Es handelt sich um eine Aneinanderreihung von Sachwissen ohne Lebensweltbezug.

Der zweite Band enthält ein vergleichbares Kapitel, das in gleicher Weise konzipiert ist. Im Unterkapitel ›Vorurteilen auf der Spur‹ werden vor allem Begriffe definiert, ein Bezug zu Erfahrungen und Einstellungen der Lernenden wird nicht hergestellt. Kapitel fünf trägt den anspruchsvollen Titel ›Suche nach religiöser Identität‹. Zwar werden religiöse Ausdrucksformen in Architektur, Kunst und Musik thematisiert, aber es geht wie in allen anderen Kapiteln auch um reine Wissensvermittlung. Im Mittelpunkt steht das Christentum, das im Lehrplan eine dominante Rolle unter den Religionen einnimmt. Die anderen Religionen wirken nur angehängt. Das Kapitel wird dem Titel nicht im Ansatz gerecht.

Der dritte Band thematisiert ansatzweise transkulturelle Bezüge im zweiten Kapitel. Es wird darauf hingewiesen, dass Werte kulturelle Ursprünge haben und es einen moralischen Pluralismus gibt. Sehr kritisch ist das Kapitel zum Tod in den Religionen zu sehen, in dem im Anschluss an die unterschiedlichen Deutungen des Todes in den Weltreligionen dazu aufgefordert wird, die Deutungen zu vergleichen und zu bewerten. Es kann und darf nicht Inhalt des Ethikunterrichts sein, Religionen zu bewerten. Hier handelt es sich um Glaubensfragen und nicht um Meinungen.

Insgesamt sind die drei Bände kritisch zu bewerten. Vor allem die Bände für die Klassen 5/6 und 7/8 machen kaum Angebote zur individuellen Auseinandersetzung. Außer im Band für die Klasse 9/10, wo es eine Doppelseite mit transkulturellem Ansatz und eine Seite zu kulturell bestimmten Lebensentwürfen geht, spielt die Heterogenität der Lerngruppen keine Rolle. Religionen werden in großem Umfang thematisiert. Dabei spielt das Christentum, wie durch die curricularen Bestimmungen vorgegeben, eine exponierte Rolle. Die Materialien und Aufgaben werden jedoch nicht an die Lebenswelt angebunden. Die Textformen zeigen keine große Varianz. Es handelt sich vor allem um Auktorentexte. Bilder haben illustrierenden Charakter. Anregungen zum problem-lösenden, selbständigen Denken werden kaum gegeben. Betrachtet man das Inhaltsverzeichnis, so deckt es den Lehrplan hervorragend ab, für die Unterrichtspraxis erscheinen die Bände jedoch aufgrund der Aufarbeitung der Themen und des mangelnden Lerngruppenbezugs eher ungeeignet.

Fazit

Muslimische Jugendliche fühlen sich oft der deutschen Mehrheitsgesellschaft nicht zugehörig und definieren sich vor diesem Hintergrund über ihre Religion. Sie identifizieren sich über den Islam und suchen »ein Definitionskriterium, das Orientierung bietet – allerdings auch hier nachweislich, ohne die Religion hinreichend zu kennen«²⁰. Dieses Wissensdefizit kann der Ethikunterricht natürlich nicht ausgleichen, er ist kein Religionsunterricht. Vor allem dürften nichtmuslimische Lehrkräfte auch auf erhebliche Akzeptanzprobleme stoßen, wollten sie muslimischen Schülerinnen und Schülern, die sich trotz teilweise lückenhafter Kenntnisse stark mit ihrer Religion identifizieren, Wissen über ihre Religion vermitteln. Vielmehr geht es um einen multiperspektivischen Blick auf die Religionen und ethische Fragestellungen.

Gerade muslimische Jugendliche machen in der Schule oft große Differenzenerfahrungen:

Diese Differenzenerfahrungen kommen häufig dadurch zustande, dass die Regelwerke in Familie und Schule sehr widersprüchlich sind. In der Familie wird Gehorsam, Kollektivität und Loyalität gegenüber den traditionellen Werten erwartet, in der Schule Selbstdisziplin, Individualität und Selbstständigkeit. Die Umgangsformen, die gesamte Atmosphäre und die grundlegenden Logiken unterscheiden sich in Schule und Familie derart, dass sich viele Jugendliche in der Schule permanent unwohl fühlen.²¹

Gerade der Ethikunterricht verfolgt als ein Hauptziel die gesellschaftliche und moralische Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler. Durch die vielfältigen, oft sehr persönlich verlaufenden Diskussionen im Unterricht kann er ihnen die Möglichkeit geben, sich ihrer Differenzenerfahrungen bewusst zu werden und sie zu thematisieren. Das ist die große Chance des Ethikunterrichts im Vergleich zu allen anderen Fächern der Stundentafel. Nur im Ethikunterricht werden divergierende Werte allein durch die Zusammensetzung der Lerngruppen thematisiert und diskutiert, die Kulturgebundenheit der Werte erörtert, die Frage nach Kulturrelativismus oder Universalismus von Werten diskutiert.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten im Ethikunterricht zum einen die Möglichkeit, in der persönlichen Auseinandersetzung andere Sichtweisen auf ihre Lebenssituation kennen zu lernen und anderen Einstellungen und Haltungen zu begegnen, um die Einseitigkeit und Unantastbarkeit der Lebenskonzepte zu hinterfragen, die sie zum Teil privat erleben. Auf der anderen Seite kann der Unterricht aber auch Toleranz und Respekt bei den Mitschülerinnen und Mitschülern fördern, die oft wenig von ihren muslimischen Klassenkame-

20 Aladin El-Mafaalani und Ahmet Toprak, *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland* (a. a. O.), 36.

21 ebd., 128.

raden wissen und ihnen aus Unwissenheit mit Vorurteilen begegnen. Interkulturelle Kompetenz erfordert nicht nur das Verstehen des Eigenen, sondern auch das Verständnis des Fremden, um zu Verständigung zu gelangen. Es ist daher notwendig, alle Schülerinnen und Schüler zu einem Perspektivwechsel anzuregen. Das Fach Ethik bietet dazu eine sehr gute Möglichkeit, weil es die Themen multiperspektivisch behandelt. Alle Glaubensrichtungen stehen gleichberechtigt nebeneinander, so dass neutral und nicht aus der Innensicht einer Religion auf die Religionen geblickt werden kann. Dies erfordert problemlösende Aufgabenstellungen und eine dialogische Auseinandersetzung.

Dialog wird dann nicht am besten gelernt, wenn die Gegensätze ausgeklammert werden. Dialogische Haltungen können sich vielmehr erst bewähren, wenn die Gegensätze nicht überspielt, sondern ernst genommen sowie ausgetragen oder zumindest ausgehalten werden. [...] Ohne Differenz gibt es keinen Dialog, und ohne Dialog wird Differenz unerträglich.²²

Dazu ist es allerdings erforderlich, dass die Schulbücher der Pluralität an den Schulen Rechnung tragen. Ethikunterricht ist noch ein sehr junges Fach, das 1972 erstmalig eingeführt wurde. Es muss noch stärker das eigene Profil schärfen und sich nicht als Philosophieunterricht unter anderem Namen verstehen. Der Beschränkung von »Ethikunterricht als philosophische[r] Bildung«²³ von Ekkehard Martens kann nicht zugestimmt werden, sie widerspricht auch vielen curricularen Vorgaben. Sie ist allerdings vielerorts für die Fach- und Schulbuchkonzeption leitend. Schulbücher für den Ethikunterricht dürfen aber nicht lebens- und kulturneutral konzipiert sein. Sie dürfen sich nicht allein auf Wissensvermittlung und reflexive Denkschulung beschränken, sondern müssen in besonderem Maße kompetenzorientiert konzipiert werden, um den Anforderungen der Lerngruppen und dem Bildungsauftrag der Schule und des Fachs Rechnung zu tragen.

Ambiguitätstoleranz wird am besten in der Begegnung und in der Auseinandersetzung über strittige Themen, über unterschiedliche Lebensentwürfe und Wertkonzepte erworben. Dazu müssen die Schulbücher Materialien und Aufgabenstellungen bereitstellen. Sind auch die Themen durch die Lehrpläne vorgegeben, so eröffnet die Umsetzung in den Schulbüchern durchaus Spielräume. So bietet ein Fach wie Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) in Brandenburg die Möglichkeit, Unterrichtsthemen wie Gerechtigkeit, Erwachsenwerden oder auch Formen des Zusammenlebens oder Lebensentwürfe unter verschiedenen Perspektiven, aber immer auch unter einer religionskundlichen

22 Friedrich Schweitzer, »Kooperativer Religionsunterricht als Zukunftsmodell« (a. a. O.), 83.

23 Ekkehard Martens, »Philosophische Bildung und Ethik – Am Anfang, nicht am Ende«, in *Am Ende (-) die Ethik? Begründungs- und Vermittlungsfragen zeitgemäßer Ethik*, Hans-Joachim Martin, Hg. (Münster: LIT-Verlag, 2002), 178.

Perspektive zu betrachten. Die inhaltlich sehr allgemein formulierten Inhaltsfelder der hessischen Bildungsstandards geben den Lehrkräften die Möglichkeit, ihre Unterrichtsgestaltung an Vorkenntnissen und Erfahrungen der Lernenden auszurichten. Lehrwerke sollten hier vielfältige inhaltliche und methodische Angebote machen, um so eine Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen.

In einer Untersuchung²⁴ wurden Lehrkräfte nach der Bedeutung einzelner Kompetenzen für den Ethikunterricht befragt. Der größte Teil nannte die interkulturelle Kompetenz als die wichtigste im Ethikunterricht zu erwerbenden Kompetenz. Gleichzeitig gaben die befragten Lehrkräfte aber an, sich gerade in dieser Kompetenz selbst am schlechtesten ausgebildet und am unsichersten zu fühlen. Ethikschulbücher haben also die besondere Verantwortung, das entsprechende Material, verknüpft mit sinnvollen Aufgabenstellungen, anzubieten. Diese Forderung ist umso dringlicher, da viele Lehrkräfte Ethik noch immer fachfremd unterrichten.

Die Untersuchung ausgewählter Ethikbücher hat gezeigt, dass hier auch in den Verlagen, unter Herausgeberinnen und Herausgebern sowie unter Autorinnen und Autoren noch Weiterbildungsbedarf und eine größere Sensibilisierung für die Heterogenität der Lerngruppen entstehen müssen. Mit Ausnahme der *Leben leben* Reihe, hier vor allem Band 2, sind alle untersuchten Ethikbücher in dieser Hinsicht defizitär. Es bleibt zu hoffen, dass sich die zur Zeit in den Verlagen neu entstehenden Bücher, die sich an den in vielen Bundesländern neu formulierten Bildungsstandards orientieren, weg von der reinen Denkschulung und dem ausschließlich philosophischen Diskurs hin zu einer stärkeren dialogischen Ausrichtung entwickeln werden.

Literatur

- Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I – Jahrgangsstufe 7 – 10 – Ethik. Berlin, 2006. Online verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_ethik.pdf?start&ts=1150100845&file=sek1_ethik.pdf (geprüft am 04.05.2012).
- El-Mafaalani, Aladin und Ahmet Toprak, Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2011.
- Friedbergeranienburgs Blog, Leihst du mir deinen Blick. Online verfügbar unter: www.friedbergeranienburg.wordpress.com (geprüft am 04.05.2012).
- Kultusministerkonferenz (KMK), Hg., Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz –

24 vgl. Anita Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen – LER* (Zürich: LIT [2009] 2011), 128 – 134.

- Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung der Bildungsstandards. München: Luchterhand (Wolters Kluwer), 2005, 7. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (geprüft am 04.05.2012).
- Kultusministerkonferenz (KMK), Hg., Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008). Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf (geprüft am 04.05.2012).
- Martens, Ekkehard. »Philosophische Bildung und Ethik – Am Anfang, nicht am Ende«, in *Am Ende (-) die Ethik? Begründungs- und Vermittlungsfragen zeitgemäßer Ethik*, Hans-Joachim Martin, Hg. Münster: LIT-Verlag, 2002, 178 – 188.
- Martin, Hans-Joachim, Hg., Am Ende (-) die Ethik? Begründungs- und Vermittlungsfragen zeitgemäßer Ethik. Münster: LIT-Verlag, 2002.
- Nünning, Ansgar, »Zur Vielfalt der Kulturbegriffe«, in *Ethik & Unterricht* 3 (2011), 6 – 8.
- Rösch, Anita, Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen – LER. Zürich: LIT [2009] 2011.
- Schweitzer, Friedrich. »Kooperativer Religionsunterricht als Zukunftsmodell«, in *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*, Bülent Uçar, Martina Blasberg-Kuhnke und Arnulf von Scheliha, Hg. Göttingen: Universitätsverlag Osnabrück, 2010, 79 – 89.
- Uçar, Bülent, Martina Blasberg-Kuhnke und Arnulf von Scheliha, Hg., Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts. Göttingen: Universitätsverlag Osnabrück, 2010.
- Welsch, Wolfgang, »Transkulturalität – Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen«, in *Ethik & Unterricht* 3 (2011), 9 – 12.

Schulbücher

- Abenteuer Ethik 1 und 2/Berlin für die Jahrgangsstufe 7/8 und 9/10. Hrsg. von Monika Sänger. Bamberg: C.C.Buchner, 2008.
- Abenteuer Ethik 1 und 2/Berlin für die Jahrgangsstufe 7/8 und 9/10. Hrsg. von Monika Sänger. Bamberg: C.C.Buchner, 2008.
- Abenteuer Mensch sein – Ethik/ LER/Werte und Normen – Band 1.Hrsg. von Roland Wolfgang Henke und Eva-Maria Sewing. Berlin: Cornelsen, 2006.
- Abenteuer Mensch sein – Ethik/LER/Werte und Normen -Band 2. Hrsg. von Roland Wolfgang Henke und Eva-Maria Sewing. Berlin: Cornelsen, 2007.
- Abenteuer Mensch sein – Ethik/LER/Werte und Normen – Band 3. Hrsg. von Roland Wolfgang Henke und Eva-Maria Sewing. Berlin: Cornelsen, 2008.
- Fair Play – Ethik 5/6. Hrsg. von Volker Pfeiffer. Paderborn: Schöningh, 2010.
- Fair Play – Ethik 7/8. Hrsg. von Volker Pfeiffer. Paderborn: Schöningh, 2007.
- Fair Play – Ethik 9/10. Hrsg. von Volker Pfeiffer. Paderborn: Schöningh, 2008.

- Leben erkunden – Werte und Normen – 5/6. Hrsg. von Helge Eisenschmidt. Leipzig: Militzke, 2004.
- Leben erkunden – Werte und Normen – 7/8–9/10. Hrsg. von Helge Eisenschmidt. Leipzig: Militzke, 2007.
- Leben erkunden – Werte und Normen – 9/10. Hrsg. von Helge Eisenschmidt. Leipzig: Militzke, 2006.
- Leben leben 1 – Schulbuch für Praktische Philosophie und Ethik. Hrsg. von Richard Breun. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2010.
- Leben leben 2 – Schulbuch für Praktische Philosophie und Ethik. Hrsg. von Richard Breun. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2009.
- weiterdenken – Ethik/Praktische Philosophie – Band A.* Hrsg. von Rolf Sistermann. Braunschweig: Schroedel, 2009.
- weiterdenken – Ethik/Praktische Philosophie – Band B.* Hrsg. von Rolf Sistermann. Braunschweig: Schroedel, 2009.

Wissenschaftsorientierung im bekenntnisorientierten Religionsunterricht

Jedes schulpflichtige Kind in Deutschland kann, wenn es selbst oder die Erziehungsberechtigten des religionsunmündigen Kindes dies wünschen, am Religionsunterricht teilnehmen (Art. 7 Abs.2 Grundgesetz – GG). Da Religionsunterricht (RU) unverzichtbar im Sinne der Vergleichbarkeit auf Augenhöhe mit allen anderen Schulfächern positioniert werden muss, ist es notwendig, über gültige Standards und Richtlinien für alle Religionsunterrichte nachzudenken. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, diese aus verfassungsrechtlichen, anthropologischen und gesellschaftlichen Begründungszusammenhängen des Faches abzuleiten. Die Perspektive erfolgt im Kern aus evangelischer Religionspädagogik, mit dem Versuch, Gravamina für alle Religionsunterrichte an öffentlichen Schulen zu ermitteln.

Religionsunterricht als »ordentliches Lehrfach« – verfassungsrechtliche Vorgaben¹

Das GG sichert historisch begründet Religionsunterricht verfassungsrechtlich ab und definiert das Fach als »ordentliches Lehrfach« »in den öffentlichen Schulen« (GG, Art 7,3). Ordentliche Lehrfächer unterliegen der Aufsichtspflicht des Staates und sind wissenschaftsorientiert zu unterrichten. »Dies bedeutet, dass religionsdidaktische Inhalte theologisch fundiert, allgemeindidaktisch begründet und nach gesicherten Unterrichtsmethoden vermittelt werden müssen«². Religionsunterricht ist damit ausdrücklich kein Gesinnungsfach, das in

1 vgl. ausführlich zu den rechtlichen Rahmenbedingungen des RU und ihrer gängigen Auslegung Gottfried Adam und Rainer Lachmann, »Begründungen des schulischen Religionsunterrichts – 5. Rechtliche Argumentation«, in *Religionspädagogisches Kompendium*, dies.,Hg., (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003), 127–137 sowie Joachim Kunstmann, *Religionspädagogik* (Tübingen: Francke Verlag, 2010), 101–120.

2 Godwin Lämmermann, *Grundriß der Religionsdidaktik* (Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 1998), 47.

die Glaubenspraxis einer Religionsgemeinschaft einführen will. Theologie als Wissenschaft, nicht die Glaubenspraxis der entsprechenden Religionsgemeinschaft, bildet (ungeachtet der notwendigen und gewollten Kooperation und gemeinsamen Verantwortung von Staat und Religionsgemeinschaft) den fachlichen Bezugsrahmen des Unterrichts. Ungeachtet dieser besonderen Rechtsstellung ordnet sich RU damit zugleich als ein Baustein in den Fächerkanon der Schule ein und bezieht seine Berechtigung einzig aus seinem Beitrag am allgemeinen Bildungsauftrag der öffentlichen Schule.

Seine pädagogischen Leitlinien bestimmen sich ebenso maßgeblich aus Artikel 4 (1) GG, der allen Bürgerinnen und Bürgern Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit sowohl in negativer als auch in positiver Weise gewährt. Daraus resultiert zunächst für konfessionsgebundene Schüler und Schülerinnen das Recht, sich vom RU abzumelden bzw. das Fach Ethik als Alternative zu wählen. Umgekehrt gewährt dieser Artikel konfessionslosen Kindern und Jugendlichen das Recht, am Religionsunterricht teilzunehmen. In positiver Weise hat der RU die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler zur Wahrnehmung ihrer Religionsfreiheit zu befähigen. RU auch in konfessioneller Ausprägung will seine Teilnehmer nicht zu einem bestimmten Glauben führen, sondern die Möglichkeit bieten, sich intellektuell und kritisch mit Erscheinungsformen von Religion, mit Werten sowie mit Bezug auf Gott mit der Wahrheitsfrage auseinander zu setzen. Der »Staat als Auftraggeber [...] wacht darüber, dass der Religionsunterricht, wie alle anderen Fächer auch, den demokratischen Regeln der Gesellschaft entspricht, also Pluralität zulässt, Freiheit der individuellen Positionsbestimmung respektiert und Indoktrination vermeidet«³.

Religionsunterricht in konfessioneller Ausprägung – Chancen und Grenzen

Nach ursprünglich implizierter und gegenwärtig noch immer dominierender verfassungsrechtlicher Auslegung hat Artikel 7 (3), Satz 2 GG in der Praxis nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht zur Folge. Beide großen christlichen Kirchen Deutschlands befürworten prinzipiell dieses Prinzip des konfessionsbezogenen Unterrichts. Im Vordergrund der Argumentation stehen dabei überzeugende pädagogische Gründe. Stellvertretend sei aus der Denkschrift der EKD zitiert. »Das verfassungsmäßig verbürgte Recht auf Religionsfreiheit

3 Boris Kalbheim und Hans-Georg Ziebertz, »Unter welchen Rahmenbedingungen findet Religionsunterricht statt? Religionsunterricht – Ethik – LER – Religionskunde«, in *Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*, Georg Hilger, Stefan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz, Hg. (München 2010), 307.

schließt für Eltern sowie Schülerinnen und Schüler das Recht ein, in einer bestimmten, geschichtlich gewordenen Gestalt des Christentums, die ihnen vertraut ist, allein durch Vertreter dieser Konfession unterrichtet zu werden. [Allerdings...] ist das konfessionelle Vorverständnis hermeneutisch zu bedenken; es setzt dem Verständnis anderer Konfessionen und Religionen Grenzen.⁴ Entscheidend ist in dieser Begründung zunächst der Bezug auf Art. 4 GG. Religion existiert nicht allgemein, sondern nur in konkreter Gemeinschaft und Gestalt. Damit Schüler und Schülerinnen ihr positives Recht auf Religionsfreiheit ausüben können, ist es sinnvoll, dass sie sich zunächst mit den Glaubensgrundsätzen einer realen Religionsgemeinschaft auseinandersetzen. Um Religion in einer bestimmten Ausprägung als tatsächlich lebensrelevant erfahren zu können, bedürfen die Lernenden weiterhin der authentischen Begegnung mit einem Lehrenden, der dieser Religionsgemeinschaft angehört. Wenn Religionsunterricht Kinder und Jugendliche glaubwürdig im Prozess ihrer Suche nach einer eigenen Identität begleiten will und ein tiefgründiges Verstehen von Religion erreichen will, kann er dies, indem er durch die Person der konfessionell gebundenen Lehrkraft die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit einer bereits entwickelten religiösen Identität bietet.

Des Weiteren verlangt die inhaltliche Orientierung an den ›Grundsätzen‹ der jeweiligen ›Religionsgemeinschaft‹ »nach eingehender inhaltlicher Interpretation und Reflexion«⁵ – eben dieser durch die Religionsgemeinschaft selbst. Dies bedeutet, dass nur auf dem Weg des wissenschaftlichen Diskurses transparente inhaltliche Schwerpunkte, die dann für den konfessionellen RU leitend sind, formuliert werden können. Stellvertretend sei wiederum eine Schrift der EKD genannt, in der die Evangelische Kirche in Deutschland 1971 entsprechende Grundsätze für den von ihr verantworteten Religionsunterricht formuliert hat.⁶ Darin heißt es in logischer Fortführung des Prinzips der Wissenschaftlichkeit, dass »der Lehrer die Auslegung und Vermittlung der Glaubensinhalte auf wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens vornimmt«⁷. Dies setzt eine wissenschaftliche Ausbildung des Lehrenden in der entsprechenden (konfessionellen) Theologie voraus. Theologie fungiert als inhaltliche Bezugswissenschaft des RU. Die Religionsgemeinschaft kann dem Lehrenden, unbe-

4 EKD-Kirchenamt. *Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität – Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland* (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1994), 64.

5 Gottfried Adam, Rainer Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (Göttingen 2003: Vandenhoeck & Ruprecht), 128.

6 Rat der EKD, »Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichtes (vom 7.7.1971)«, in *Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung*, EKD-Kirchenkanzlei, Hg. (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1972).

7 ebd., 124.

schadet seiner Verpflichtung, den Unterricht an deren ›Grundsätzen‹ auszurichten, nicht vorschreiben, was er (persönlich) zu glauben hat.

So pädagogisch plausibel die ersten beiden Faktoren der ursprünglichen Trias des konfessionellen RU – Lehrinhalt und Lehrkraft – sind, so umstritten ist der dritte Faktor – Schüler und Schülerinnen. Das Bischofswort der katholischen Kirche formuliert zwar eindeutig: »Für die Identität des katholischen Religionsunterrichtes sind und bleiben die drei Bezugsgrößen Lehrer, Schüler und Inhalt konstitutiv«.⁸ Der Grundsatz der Konfessionsbindung der Lernenden ist aber sowohl aus rechtlichen als auch aus pädagogischen Gründen unangemessen. Zunächst lässt sich wiederum das Recht auf positive Religionsfreiheit anführen (Art. 4 GG). Mit welchem Argument sollte danach beispielsweise einem Kind beziehungsweise dessen Erziehungsberechtigten ohne konfessionelle Bindung aber religiösem Interesse der Wunsch nach Teilnahme an einer bestimmten Form des RU verwehrt werden können? Natürlich ist der konfessionell profilierte RU zunächst ein Angebot, die eigene Religionsgemeinschaft kritisch zu reflektieren und dabei die eigene Identität auszubilden. Gleichwohl aber ist es verfassungsrechtlich angemessen, dass sowohl konfessionslose Kinder und Jugendliche als auch Schüler und Schülerinnen einer anderen Konfession oder Religion in den RU einer bestimmten Ausprägung eingeladen werden beziehungsweise konfessionsgebundene Schüler und Schülerinnen an anderskonfessionellem RU teilnehmen dürfen.⁹ Ein zweites Argument liefert der Blick auf die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen. Neben einer (vor allem in den östlichen Bundesländern) großen Anzahl konfessionsloser Kinder und Jugendlicher, deren Wunsch nach Teilnahme am RU immer berücksichtigt werden sollte, gestaltet sich auch die Bindung vieler formal konfessionsgebundener Familien an eine konkrete Gemeinde sehr unterschiedlich. Nicht wenige Menschen leben beispielsweise ihr Christsein eher privat und außerhalb von Kirche. Die konfessionelle Ausprägung der Religion spielt auch für ihre Kinder keine entscheidende Rolle, insofern ist es letztlich zweitrangig, welche Form des RU diese Schüler und Schülerinnen besuchen.

Konfessionell geprägter RU ist das Gegenteil von konfessionalistischer Einführung und bedarf neben der prinzipiellen Offenheit für alle Lernenden noch in weiterer Hinsicht der Öffnung. Zu seinen pädagogischen Grundsätzen gehört in einem pluralistisch geprägten, demokratischen Staat das Einüben des Dialogs mit dem ›Anderen‹ und dem ›Fremden‹, somit zu seinen inhaltlichen Standards die intensive Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen und Religionen.

8 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Hg., *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichtes* (Bonn, 1996), 77.

9 vgl. hierzu exemplarisch das Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 2.9.1983 – BVerwG 7 C 169.81 sowie den Beschluss des Ersten Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 25.2.1987 – Az.: 1 BvR 47/84.

Idealerweise arbeiten die Lehrenden verschiedener RU hier eng zusammen. Die Schüler und Schülerinnen sollten, wann immer es möglich ist, Gelegenheit erhalten, Gläubige anderer Konfessionen und Religionen kennenzulernen. Die Lernenden verschiedener RU sollten untereinander das ökumenische und interreligiöse Gespräch üben. Dabei können sie gemeinsame Glaubensinhalte der drei monotheistischen Religionen und übereinstimmende ethische Grundwerte aller Weltreligionen entdecken sowie Unterschiede und ihre historischen Wurzeln erkennen. RU zielt neben dem authentischen Angebot von »Identität« auf »Verständigung«¹⁰. Beide Pole stellen auch das ureigenste Anliegen jeder Religionsgemeinschaft dar. So formuliert beispielsweise die Evangelische Kirche in Deutschland: »Die ›Grundsätze der Religionsgemeinschaften‹ schließen in der gegenwärtigen Situation die Forderung ein, sich mit den verschiedenen geschichtlichen Formen des christlichen Glaubens (Kirchen, Denominationen, Bekenntnisse) zu befassen, um den eigenen Standpunkt und die eigene Auffassung zu überprüfen, um Andersdenkende zu verstehen und um zu größerer Gemeinsamkeit zu gelangen. Entsprechendes gilt für die Auseinandersetzung mit nichtchristlichen Religionen und nichtchristlichen Überzeugungen«¹¹. Das schließt einen kritischen Umgang mit jeglichem Absolutheitsanspruch von Religionsgemeinschaften und Konfessionen auf Wahrheit ein. »Die Menschen in unserer enger werdenden ›Einen Welt‹ brauchen das fruchtbare Wechselspiel von gewachsener Identität und anzustrebender Verständigungsfähigkeit«.¹² Für Beides kann konfessioneller schulischer RU wichtige Grundlagenarbeit leisten. Er verhilft zu der Einsicht, dass es Wahrheit in Bezug auf religiöse Überzeugungen nur für den Einzelnen geben kann und der Anspruch, daraus abzuleiten, was auch für den Andern als Wahrheit zu gelten habe, sich durch nichts begründen lässt.

10 Identität und Verständigung lautet der Titel der bereits in Anm. 4 zitierten Denkschrift der Evangelischen Kirche Deutschlands.

11 Rat der EKD, *Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichtes (vom 7. 7. 1971) (a. a. O.)*, 60.

12 Kirchenamt der EKD, Hg., *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität – Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (a. a. O.)*, 65.

Religion als unverzichtbare Dimension der Persönlichkeitsentwicklung – Religionsunterricht und Glauben – religiöse Kompetenz und Wahrheit¹³

Die Existenz von Religionsgemeinschaften beruht darauf, dass Menschen so oder so glauben und ihr Leben danach ausrichten. Die Beschäftigung mit dem Phänomen ›Glauben‹ gehört insofern zum RU, da das Fach sonst ohne Realitätsbezug bliebe. Im bekenntnisorientierten Unterricht begegnen Lernende einer Lehrkraft, die ›glaubt‹, die einer Religionsgemeinschaft angehört und von dieser beauftragt ist, Religion nach den Grundsätzen dieser Glaubensgemeinschaft zu unterrichten. Nach meiner Erfahrung fragen insbesondere Jugendliche nach persönlichen Glaubensüberzeugungen des Lehrers oder der Lehrerin. Die Authentizität des Pädagogen ist ein wichtiges Kriterium für die inhaltliche Tiefe des Unterrichts, da sie eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass auch Schüler und Schülerinnen sich öffnen und über ihren (Un)-Glauben, ihre Fragen und Zweifel sprechen.

Glauben begegnet im Religionsunterricht darüber hinaus in Form von (textlichen) Glaubenszeugnissen vergangener oder gegenwärtig lebender Menschen, deren Lebensbilder im Unterricht erarbeitet werden sowie in der Reflektion und im praktischen Ausprobieren verschiedener Ausdrucksformen des Glaubens, beispielsweise des Gebets oder des Schulgottesdienstes. Gleichwohl kann und darf die Beschäftigung mit Religion keine Erziehung zum Glauben oder Einübung in bestimmte Glaubensformen sein. Da RU als Schulfach kein Unterricht einer bestimmten Religionsgemeinschaft ist, sondern als *res mixta*¹⁴ seine Daseinsberechtigung ausschließlich aus pädagogischen Überlegungen im Gesamtkonzept von Schule gewinnt, intendiert er natürlich nicht, die Lernenden zum Glauben zu führen (der letztlich zumindest im evangelischen Verständnis auch nicht lehrbar ist), sondern sie religiös zu bilden bzw. nach gegenwärtiger schulpädagogischer Debatte die religiöse Kompetenz¹⁵ der Lernenden zu entwickeln. »Religiöse Kompetenz ist zu verstehen als Fähigkeit, die Vielseitigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche

13 Eine knappe Zusammenfassung zur Thematik bietet beispielsweise Friedrich Schweitzer, »Religiöse Bildung als Aufgabe von Schule«, in *Religionspädagogisches Kompendium* (a. a. O.), 104–110.

14 vgl. dazu den Basisartikel von Klaus Spelen *Perspektiven der politischen Implementierung von islamischem Religionsunterricht* in diesem Band.

15 vgl. zur Diskussion um die Kompetenzorientierung von RU Andreas Feindt et al., Hg., *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven* (Münster: Waxmann, 2009). Eine knappe, sehr gute Einführung findet sich in Helmut Hanisch, *Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007), 173–213.

Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine eigene Position zu vertreten sowie sich in Freiheit auf religiöse auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen (z. B. Symbole und Rituale) einzulassen und sie mitzugestalten«.¹⁶

Religiöse Kompetenz erwerben heißt, zunächst das Phänomen »Religion als unabdingbare Dimension des Menschen«¹⁷, als konstitutiven Bestandteil des menschlichen Daseins wahrzunehmen, zu achten und wert zu schätzen. Die prinzipielle Fähigkeit des Menschen sein eigenes Dasein zu transzendieren, die Sinnfrage zu stellen, die Wirklichkeit als vielschichtig wahrzunehmen, bedarf genauso der pädagogischen Begleitung wie die Förderung anderer Anlagen, damit sie sich entfalten kann und das Kind zu (s)einer Persönlichkeit heranwachsen kann. Wer darüber nachgedacht hat, was es heißt, dass der Mensch ein auf Transzendenz angelegtes Wesen ist, kann konkrete Ausdrucksformen von Religion als Phänomene wahrnehmen, die zunächst einmal eine gleichberechtigte Existenzberechtigung haben. Sie gilt es in erster Linie zu verstehen, zu vergleichen und nicht als besser oder schlechter zu werten. Einem RU, der auf religiöse Kompetenz zielt, wohnt damit immanent das Bemühen um Verständigung zwischen den Religionen und Konfessionen inne. Wenn RU Schüler und Schülerinnen darin unterstützen will, eine eigene Position zu finden und auch vertreten zu können, muss die Frage nach der ›Wahrheit‹ einer religiösen Überzeugung allerdings ebenso Thema des Unterrichts sein. Jede Erscheinungsform von Religion beruht auf der Überzeugung ihrer Anhänger, (zumindest für das eigene Leben) Wahrheit erkannt zu haben. Diese Sicherheit, die Fähigkeit zu vertrauen und zu glauben, ermöglicht es dem Menschen, ein sicheres Fundament für sein Leben zu finden. Sie ist insofern essentiell. Problematisch wird ein Wahrheitsanspruch erst dann, wenn er Absolutheit beansprucht und anderen Menschen ihre Wahrheit bestreitet oder sie gar gewaltsam zu einer bestimmten Ausrichtung ihres Lebens zwingt. Wahrheit in Bezug auf religiöse Überzeugungen kann es letztlich nur individuell, als in Gewissensfreiheit erfahrene Gewissheit geben und sie muss ihre Grenze vor der Gewissheit des Anderen finden. Diese Einsicht beruht auf entwickelter religiöser Kompetenz. Eng mit der Wahrheitsfrage verbunden ist daher die Frage nach universellen Wertsetzungen, die ein friedliches Nebeneinander verschiedener Glaubensüberzeugungen ermöglicht. Das Projekt Weltethos z. B. kann Schülerinnen und Schülern eindrücklich zeigen, dass jede Religion Gebote formuliert hat, die allen Menschen grundlegende Lebensrechte zusichern.¹⁸

16 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Hg., *Bildungsplan 2004 – Grundschule* (Stuttgart, 2004), 23.

17 Friedrich Schweitzer, *Religiöse Bildung als Aufgabe von Schule* (a. a. O.), 107.

18 vgl. hierzu den Beitrag von Johannes Lähnemann »Interreligiöse Schulbuchforschung und -entwicklung – Vorschläge für Standards« in diesem Band.

Wenn RU den Anspruch hat, Kinder und Jugendliche auf ihrer Suche nach »persönlicher Wahrheit« zu begleiten, kann er sich nicht in religionskundlicher Darstellung erschöpfen. Hierfür bedarf es des intensiven Kennenlernens zumindest einer Religionsgemeinschaft für religiös nicht oder nur oberflächlich gebundene Lernende und darüber hinaus der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Herkunft für konfessionsgebundene Teilnehmer und Teilnehmerinnen des RU. Dies kann nur gelingen, wenn Schüler und Schülerinnen Gelegenheit haben authentische Vertreter dieser Konfession zu erleben bzw. sich mit schriftlich vorliegenden Glaubensaussagen zu beschäftigen. Im kritischen Diskurs, nicht im Für-Wahr-Halten-Sollen lernen Kinder und Jugendliche schrittweise die eigene Herkunft zu reflektieren, die Überzeugung anderer Menschen zu akzeptieren und gleichzeitig auf ihre Relevanz für das eigene Leben zu befragen.

Für das authentische Verstehenlernen einer Religionsgemeinschaft bedarf es darüber hinaus ebenso der Kenntnis und des praktischen Ausprobierens einiger ihrer Ausdrucks- und Sprachformen. Letzteres kann im Kontext Schule natürlich nur auf Freiwilligkeit beruhen.

Am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema »Gebet« soll in Kürze erläutert werden, wie ein kompetenzorientierter RU sowohl über Glaubensinhalte informiert als auch authentisches Verstehen religiöser Ausdrucksformen zu erreichen sucht.¹⁹ Die Unterrichtseinheit setzt sich aus fünf thematischen Bausteinen zusammen: 1. Was ich über das Beten weiß; 2. Situationen, in denen Menschen beten; 3. In Psalmen wichtige Gebetsinhalte entdecken; 4. Das Vaterunser; 5. Erfahrungen mit Bittgebeten. Am Anfang jedes Bausteins werden jeweils zwei Kompetenzen²⁰ genannt, die in der Unterrichtsstunde gefördert werden sollen und deren Erreichen am Ende durch jeweils zwei Aufgabenvorschläge auch überprüft werden kann. Den Schwerpunkt bildet sowohl die Stärkung personaler Kompetenz, »als Fähigkeit sich selbst, andere Personen und Situationen einfühlsam wahrzunehmen«, als auch der Sachkompetenz »als Fähigkeit, über religiöse Sachverhalte [...] Auskunft zu geben und deren Bedeu-

19 Die diesem Abschnitt zugrundeliegende Unterrichtseinheit findet sich in Helmut Hanisch et al., *Acht Unterrichtseinheiten für das 5./6. Schuljahr* (Stuttgart: Calwer Materialien, 2008), 127–145. Alle Unterrichtseinheiten haben dabei »vor allem religiöses Lernen im Blick, das sich an zu erwerbenden Kompetenzen orientiert. Sie können als Bildungsstandards verstanden werden, die die prinzipielle Vergleichbarkeit der Leistungen von Schülern und Schülerinnen ermöglicht. Damit verbunden ist eine Qualitätskontrolle des Unterrichts, die gerade im Fach Religion dringend geboten erscheint, um im Kanon der anderen Fächer bestehen zu können.«, ebd., 5.

20 Die Kompetenzbegriffe orientieren sich wiederum am Bildungsplan Baden-Württembergs, der religiöse Kompetenz aufschlüsselt in hermeneutische, ethische, Sach-, personale, kommunikative, soziale, methodische und ästhetische Kompetenz (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Hg., *Bildungsplan 2004 – Grundschule* (a. a. O.), 23).

tung für unsere Kultur zu benennen«²¹. Didaktische Prinzipien für die Auseinandersetzung mit dem Thema sind »Selbsttätigkeit, [...] Anschaulichkeit, [...] Lebensnähe und [...] entdeckende[s] Lernen.«²² Die Lernenden legen ein Portfolio an, in dem sie den eigenen Lernfortschritt dokumentieren. In einem ersten Schritt »geht es darum, das Vorwissen der Kinder zu erheben«²³. Dabei sollen ebenso eigene bisherige Gebeterfahrungen zur Sprache kommen. Anschließend vertiefen die Lernenden ihr Verständnis dessen, was Beten ist. Sie beschreiben Situationen, in denen Menschen beten. Sie lernen das Gebet als religiöse Ausdrucksform (anderer) kennen, verstehen und respektieren. Gleichzeitig sollen »beim Nachdenken über den Sinn des Gebets auch negative Äußerungen zugelassen werden, denn nicht alle Sch[üler] werden mit dem Gebet positive Erfahrungen gemacht haben«²⁴. Wichtig erscheint die wertfreie Unterscheidung zwischen eigener Erfahrung und der Erfahrung anderer, um vor-schnelle (Vor)urteile zu vermeiden.

In einem dritten Schritt lernen die Schülerinnen und Schüler Psalmworte und das Vaterunser als zentrale (christliche) Gebetstexte kennen und verstehen. Sie denken darüber nach, in welchen Situationen sich Menschen befinden, die diese Gebetsworte sprechen und formulieren eigene Texte, die in ein Psalmwort oder eine Bitte des Vaterunser münden. Der Unterricht zielt darauf, zentrale Gebetstexte zu kennen, Gebetsworte anderer zu verstehen und selbst das Formulieren von Gebeten auszuprobieren. Abschließend thematisiert die Unterrichtseinheit den Zusammenhang zwischen (Bitt)Gebet und Gottesbild. Wiederum ist es Anliegen Gebete anderer verstehen zu lernen sowie eigene Bittgebete zu formulieren.

Religion als unverzichtbare Dimension gesellschaftlicher Bildung des Menschen²⁵

Zur Begründung von Religion als Schulfach lassen sich neben der verfassungsrechtlichen und anthropologisch-pädagogischen Argumentation noch weitere gesellschaftlich-pädagogische Gründe anführen. »Dass Religion in die Schule gehört, ergibt sich zum einen aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen, die ein Recht auf persönliche religiöse Orientierung und auf indi-

21 ebd.

22 Helmut Hanisch et al., *Acht Unterrichtseinheiten für das 5./6. Schuljahr* (a. a. O.), 5.

23 ebd., 128.

24 ebd., 131.

25 Eine knappe Zusammenfassung zur Thematik bietet beispielsweise Boris Kalbheim und Hans-Georg Ziebertz, *Unter welchen Rahmenbedingungen findet Religionsunterricht statt? Religionsunterricht – Ethik – LER – Religionskunde* (a. a. O.), 302–306.

viduelle menschliche Bildung haben [...]. Zum anderen ergibt sich dieser Zusammenhang aus dem allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule mit seinen übergreifenden gesellschaftlichen Aufgaben«. ²⁶ Wird RU mit seinem unverzichtbaren Beitrag zur gesellschaftlichen Bildung eines Menschen begründet, muss dies natürlich für jede Ausprägung des Schulfaches gelten. Die kulturgeschichtliche, gesellschaftliche und ethische Dimension von Religion bietet dabei insbesondere Orientierung für die inhaltliche Gestaltung des Faches. Sowohl für die geschichtliche Entwicklung als auch für gegenwärtiges gesellschaftliches Leben und geltende moralische Normen der westlichen Kultur spielte und spielt insbesondere die christliche Religion eine herausragende Rolle. Der Grundrechtekatalog des GG, die hier übliche Fest- und Ferienregelung, viele kulturgeschichtlich bedeutsame architektonische, musikalische, literarische, bildkünstlerische Werke, um nur einige Beispiele zu nennen, sind in ihrem Ursprung und ihrer Bedeutung nicht zu verstehen, ohne Grundkenntnis der christlichen Religion. Für eine gelingende Integration von Menschen anderer kultureller und religiöser Herkunft ist es somit hilfreich und letztlich unabdingbar, sich mit der christlichen Religion als kultur- und moralprägende Kraft zu beschäftigen. Somit nimmt diese Religion auch in den Curricula nicht-christlichen Religionsunterrichts neben der Herkunftsreligion einen wichtigen Stellenwert ein. Die vergleichende und dabei nicht wertende Perspektive bietet den Lernenden Gelegenheit, Identität zu stärken und zugleich Verständigung zu üben. Umgekehrt spielen im christlichen RU jeden Bekenntnisses andere Religionen eine Rolle, deren Angehörige inzwischen in großer Zahl in Deutschland leben. Es liegt in der Verantwortung der verschiedenen RU, einen gelingenden interreligiösen Dialog zu führen.

Dialogorientierung, Diskursivität und Hermeneutik – Wissenschaftsorientierung im Umgang mit Texten aus den ›Heiligen Schriften‹

Die dargestellten verfassungsrechtlichen und pädagogischen Begründungen für Religion in konfessioneller Ausrichtung als ordentliches Schulfach in der öffentlichen Schule erfordern einen Unterricht, der nicht belehrt, indoktriniert oder unhinterfragbare Wahrheiten verkündet, sondern die Schüler und Schülerinnen auf dem Weg ihrer Identitätsbildung begleitet, sie einerseits befähigt, eigene Interessen zu erkennen und zu vertreten und andererseits den fairen Dialog mit Andersdenkenden und –glaubenden einübt. Diese Grundsätze gelten

²⁶ Harry Noormann, Ulrich Becker und Bernd Trocholepczy., Hg., *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik* (Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2000), 96.

ebenso für den Umgang mit der Heiligen Schrift, sowohl der maßgeblich für die Inhalte verantwortlichen Religionsgemeinschaft als auch den heiligen Büchern anderer Religionen. Die Texte aus der Heiligen Schrift einer Religion, die im Sinne theologischer Selbstvergewisserung und Redlichkeit das Leitmedium des Religionsunterrichtes sind, bedürfen einer dialogorientierten, diskursiven und gegebenenfalls auch kontroversen, in jedem Fall hermeneutischen Erschließung durch die Lernenden, die sich maßgeblich an den Ergebnissen der theologischen Bezugswissenschaft orientiert. Insofern enthalten die folgenden Ausführungen am Beispiel der Bibel ein Grundmuster, das für RU aller Denominationen, der in öffentlichen Schulen stattfindet, gilt. Die genannten Leitlinien sollen in der hier gebotenen Kürze am Beispiel aktueller bibeldidaktischer Überlegungen weiter ausgeführt werden.²⁷ Sie sind aber ebenso für den an öffentlichen Schulen stattfindenden Religionsunterricht anderer Religionsgemeinschaften richtungsweisend, da sie allgemeine Grundsätze für den Unterricht in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in einem demokratischen Staat aufnehmen.²⁸

Das Erlernen von selbstbestimmter Identität als Basis für ein gelingendes Leben und die Fähigkeit sich friedlich und das Andere, vielleicht Fremde, wertschätzend mit anderen zu verständigen, ist ein Prozess, der nur als Dialog vorstellbar ist. Die Bibel kann hier zu einem wertvollen Gesprächspartner werden. Sie ist bereits in sich selbst ein Buch des Dialogs. Sie »begnügt sich nicht mit der Beschreibung und Analyse der menschlichen Existenz. Sie drängt zum Fragen und Handeln, ohne selbst ein Kompendium von Antworten und Handlungsanweisungen sein zu wollen – wofür sie nicht selten gehalten wurde und wird. In der Bibel ergeht die Aufforderung an die Leserin/ den Leser, die in ihr eingezeichnete Frage- und Suchbewegung aufzugreifen und als eigene Existenzmöglichkeit zu verwirklichen. Zugleich steckt sie den Horizont ab, auf den hin diese Bewegung erfolgen soll. Sie skizziert Räume, in denen menschliches Leben ohne Gewalt und in Gemeinschaft möglich ist [...]; und sie berichtet immer wieder von Menschen, die aus einer lebendigen und spannungsvollen

27 Einen Überblick hierzu bietet Gottfried Adam et al., Hg., *Bibelidaktik – Ein Lese- und Studienbuch* (Berlin, 2007).

28 Maßgeblich hierfür ist nach wie vor der sogenannte »Beutelsbacher Konsens«, in dem 1976 Politikdidaktiker Grundsätze für eine politische Bildung formulierten, die den mündigen Staatsbürger zum Ziel hat. Diese sind für einen Religionsunterricht, den Religionsgemeinschaft und demokratischer Staat gemeinsam verantworten und der somit Religionsmündigkeit intendiert, ebenfalls unhintergebar. Die Grundsätze lauten: 1. Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot – Schüler und Schülerinnen sollen in die Lage versetzt werden, sich eine eigene Meinung zu bilden. 2. Kontroversität – Was in Öffentlichkeit und Wissenschaft kontrovers diskutiert wird, muss auch im Unterricht als Kontroverse dargestellt werden. 3. Schülerorientierung – Schüler und Schülerinnen sollen befähigt werden eigene Interessen wahrzunehmen.; vgl. hierzu Armin Scherb, *Der Bürger in der streitbaren Demokratie – Über die normativen Grundlagen politischer Bildung* (Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2008), 83 – 133.

Gottesbeziehung heraus visionär Modelle gelingenden (Zusammen-)Lebens entworfen haben, die im Widerspruch zu den herrschenden Verhältnissen stehen.«²⁹

Die Bibel erzählt von Menschen, die existenziell nach Gott fragen und Antwort erhalten, die Vertrauen wagen und neue Lebenswege für sich und den Umgang mit anderen finden. Gelingt es, dass Lernende mit diesen Glaubenszeugnissen aus der Heiligen Schrift in einen Dialog treten, können sie wegweisende, identitätsprägende Kraft gewinnen.³⁰

Hintergrund hierfür ist ein sachgemäßes Verständnis der Bibel. Die Heilige Schrift, in der sich Gott durch menschliche Autoren offenbart, ist Gotteswort in Menschenwort. Menschen erzählen von ihren Begegnungen und Erfahrungen mit Gott in ihrer Lebenswelt. Sie äußern sich in verschiedenen religiösen Sprachformen. Die biblischen Texte sind historisch gewordene und haben zum Teil vielfache Veränderung und redaktionelle Überarbeitung unter veränderten Lebens- und Rahmenbedingungen erfahren, bevor sie kanonisiert und damit in ihrem Wortlaut festgeschrieben worden sind. Diese Entstehungsgeschichte lässt erkennen, dass die Texte in späterer Zeit zwar ihre äußere Gestalt nicht mehr ändern, dafür aber um so mehr der Auslegung und persönlichen Aneignung durch den jeweiligen Leser bedürfen, um ihre Wirkung entfalten zu können. Die Frage, was der Text in der heutigen Lebenssituation dem Leser sagen kann, lässt sich nur beantworten, wenn Schüler und Schülerinnen selbst aktiv nach dieser Antwort suchen und mit Lehrer/Lehrerin sowie Mitschülern/Mitschülerinnen in einen prinzipiell offenen Diskurs treten können. Den objektiven und zu lehrenden Textsinn kann es nicht geben. Nicht selten wird er auch in der Wissenschaft kontrovers diskutiert.

Insofern ist es unabdingbar, dass die Lernenden hermeneutische Verfahren erlernen, die ihnen Verstehensbarrieren überwinden helfen und Wege zu einem angemessenen Verständnis des Textes aufzeigen. Schüler und Schülerinnen benötigen Grundwissen über die historische Entstehungsgeschichte der Heiligen Schrift sowie Kenntnis über die Eigenarten mythisch-religiöser Sprache. Die historisch-kritische Zugangsweise ermöglicht es ihnen, die vorstellbare urprungsgeschichtliche Situation eines Textes zu verstehen und zeitbedingte Formulierungen zu erkennen. Die sozialgeschichtliche, die tiefenpsychologische Exegese, die existenziale Interpretation oder das Bibliodrama, um nur einige der gegenwärtig bedeutsamen Auslegungsmethoden zu nennen, die auch für die

29 Ulrich Kropac, »Biblisches Lernen«, in *Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*, Georg Hilger et al. (a. a. O.), 418.

30 vgl hierzu Isolde Karle, »Die Bibel als Medium der Identitätsbildung – Überlegungen zum Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht«, in *Bibeldidaktik – Ein Lese- und Studienbuch*, Gottfried Adam et al. (a. a. O.), 117 – 126.

unterrichtliche Anwendung geeignet sind, zeigen den Lernenden verschiedene Wege, um den Reichtum biblischer Texte zu erschließen.³¹

Vor und/oder nach einem wissenschaftsorientierten Zugang empfiehlt sich ein methodisches Vorgehen, das die Lernenden auffordert, sich mit Personen aus den Geschichten zu identifizieren und/oder im kritischen Dialog auseinander zu setzen. Persönliche Deutungen werden anschließend in der Klasse vorgestellt und beleben das Gespräch unter den Lernenden. Im Sinne des hermeneutischen Zirkels fördert eine wiederholte Lektüre und Auseinandersetzung mit einem Text dessen tiefgründiges, nachhaltiges Verstehen.

Als Praxisbeispiel sei eine Unterrichtseinheit für das 5/6. Schuljahr zum Thema Bibel in ihren didaktischen und methodischen Prinzipien vorgestellt.³²

Leitziel ist der schrittweise Aufbau eines hermeneutisch angemessenen Umgangs mit der Heiligen Schrift, zu dem »das Wissen um die Menschlichkeit und Geschichtlichkeit der Bibel« ebenso gehört wie die Erkenntnis, dass hier zahllose »Menschen unter dem Eindruck der Begegnung mit Gott erzählen, singen, klagen, loben und schreiben«³³. Die Bibel ist nicht verbal, sondern personal inspiriert. Die Schüler und Schülerinnen erhalten zunächst einen Einblick in den Aufbau der Bibel und in ihre inhaltliche Vielfalt in ihrer heute vorliegenden Gestalt. An ausgewählten Textbeispielen erarbeiten sie – altersgerecht – in einem zweiten Schritt einen Überblick über die Entstehungsgeschichte biblischer Texte. Sie lernen, dass heute in der Bibel nachlesbare Geschichten ursprünglich mündlich in einer konkreten Lebenssituation von Menschen weiter erzählt worden und aus verschiedenen Gründen später aufgeschrieben wurden. Sie erlernen den unauflösbaren Zusammenhang zwischen der Jahrhunderte andauernden Geschichte eines Volkes und der sich parallel vollziehenden Entstehung Heiliger Schriften, in denen sich »das Ringen vieler Generationen um das rechte Verstehen in Gottes Willen niedergeschlagen hat« und in denen sich demzufolge auch widersprüchliche Aussagen finden.³⁴ Indem die Schüler und Schülerinnen in einem dritten Schritt über die Bedeutung der Bibel heute nachdenken, thematisieren sie die Auslegungsbedürftigkeit biblischer Texte, verstanden nicht als »Wiederholung und Einprägung von etwas Vorgegebenem, sondern ...[als] elementares Fragen« und »Ringen um das richtige Verstehen«

31 Einen Überblick über die Pluralität gegenwärtiger Auslegungsmethoden bietet Manfred Oeming, *Biblische Hermeneutik* (Darmstadt 2010).

32 »Die Bibel – Urkunde des Glaubens«, in *Das Kursbuch Religion 1 – Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr*. Herausgegeben von Gerhard Kraft et al. (Stuttgart: Calwer/Diesterweg, 2005), 138 – 159.

33 »Die Bibel – Urkunde des Glaubens«, in *Das Kursbuch Religion 1 – Lehrerband 5./6. Schuljahr*. Herausgegeben von Dieter Petri und Jörg Thierfelder (Stuttgart: Calwer/Diesterweg, 2005), 113.

34 ebd.

als prinzipiell »nach vorne offener Vorgang«³⁵. Elementar für schulischen Religionsunterricht ist zudem die Unterscheidung zwischen einem einerseits angemessenen und notwendigen Wissen über die Bibel und einem andererseits vertrauenden, zustimmenden Verhältnis zu den in ihr enthaltenen Aussagen. Nur ersteres kann Ziel und Intention von schulischem RU sein. Die zweite Ebene lernen die Schüler und Schülerinnen über Äußerungen des Lehrers, der Lehrerin oder anderer Menschen kennen und setzen sich ergebnisoffen mit ihr auseinander.

Das weitverbreitete Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Klasse 5/6, »Das Kursbuch Religion 1«, verweist die Lernenden zugleich auf das ganz anders geartete Verständnis des Koran im Islam. In einem fiktiven Dialog zwischen einer muslimischen und einer christlichen Schülerin heißt es beispielsweise: »Fatima [...] ›Ja, wir haben ein heiliges Buch. Das ist der Koran [...] Der Prophet Mohammed hat sie [die 114 Suren] in Mekka und Medina von Gott gehört [...]‹ ›Der Erzengel Gabriel, der ja auch in der Bibel vorkommt, ist ihm [Mohammed] mehrmals erschienen und hat ihm alles ganz genau – Wort für Wort – diktiert.‹ ›Diktiert? Woher hatte Gabriel denn das, was er diktierte?‹ ›Das Originalbuch ist im Himmel, jedes Wort, das in diesem himmlischen Koran aufgeschrieben steht, ist Gottes Wort. Daraus hat Gabriel dem Propheten alles mitgeteilt. Und dieser hat alles ganz genau in sich aufgenommen.«³⁶ Die Arbeitsanweisungen intendieren, dass die Schüler und Schülerinnen zusammentragen, was sie über den Koran erfahren und mit ihrem Wissen über die Entstehung der Bibel vergleichen. Sie erfahren die Unterschiede zwischen christlichen und islamischen Ansichten über das für die jeweilige Religion maßgebliche heilige Buch, ohne diese zu werten. Der Koran gilt im Islam auch innerhalb der islamischen Theologie bis auf ganz wenige für die praktische Ausübung der Religion bedeutungslose Ansätze historisch-kritischer Exegese als unmittelbare Offenbarung von Gottes Wort, das, obwohl es innerhalb der islamischen Welt aufgrund unterschiedlicher Lesarten des Korans verschiedene Ausprägungen des Islam gibt, keiner Interpretation bzw. Auslegung bedarf.³⁷ Gleichwohl hat es im Verlaufe der Geschichte immer wieder Auslegungen der heiligen Bücher, auch des Koran, gegeben, hinter der neben theologischen auch weitere Interessen standen und stehen. Im Sinne eines echten Dialogs zwischen verschiedenen Religionen ist es unabdingbar das Selbstverständnis des jeweils anderen zu kennen und zunächst einmal zu respektieren. Für ein vom deutschen Staat

35 ebd.

36 »Die Bibel – Urkunde des Glaubens«, in *Das Kursbuch Religion 1 – Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr*. Herausgegeben von Gerhard Kraft et al. (Stuttgart: Calwer/Diesterweg, 2005), 206.

37 vgl. Beispielsweise Christian W. Troll, »Bibel und Qur'an im Dialog«, in *Bulletin Dei Verbum* 79/80 (2006), 31 – 38.

mitverantwortetes öffentliches wissenschaftsorientiertes Schulfach kann ein derartiges Textverständnis aber nicht ausreichend sein. Hier müssen Richtlinien für einen hermeneutischen Umgang mit Texten gelten, um die Wesensverschiedenheit von wissenschaftsorientiertem Religionsunterricht in der Schule und Glaubenslehre innerhalb der Religionsgemeinschaft deutlich zu markieren.

Abschließend seien noch einmal wesentliche Leitlinien, an denen sich jeder Religionsunterricht an öffentlichen Schule messen lassen muss, genannt: Wissenschaftsorientierung, Förderung von Identität und Verständigung, Dialogorientierung und Hermeneutik.

Literatur

- Adam, Gottfried et al., Hg., *Bibeldidaktik – Ein Lese- und Studienbuch*. Berlin, 2007.
- Adam, Gottfried und Rainer Lachmann, »Begründungen des schulischen Religionsunterrichts – 5. Rechtliche Argumentation«, in *Religionspädagogisches Kompendium*, Gottfried Adam und Rainer Lachmann, Hg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003 (6. Auflage), 127 – 137.
- Adam, Gottfried und Rainer Lachmann, Hg., *Religionspädagogisches Kompendium*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003 (6. Auflage).
- Hilger, Georg, Stefan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz, Hg., *Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München: Kösel-Verlag, 2010.
- EKD-Kirchenamt, Hg., *Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität – Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1994.
- EKD-Kirchenkanzlei, Hg., *Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1972.
- Feindt, Andreas et al., Hg., *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann, 2009.
- Hanisch, Helmut et al., *Acht Unterrichtseinheiten für das 5./6. Schuljahr*. Stuttgart: Calwer Materialien, 2008.
- Hanisch, Helmut, *Unterrichtsplanung im Fach Religion – Theorie und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.
- Kalbheim, Boris und Hans-Georg Ziebertz, »Unter welchen Rahmenbedingungen findet Religionsunterricht statt? Religionsunterricht – Ethik – LER – Religionskunde«, in *Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*, Georg Hilger, Stefan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz, Hg. München 2010, 302 – 320.
- Karle, Isolde, »Die Bibel als Medium der Identitätsbildung – Überlegungen zum Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht«, in: *Bibeldidaktik – Ein Lese- und Studienbuch*, Gottfried Adam et al, Hg. Berlin 2007, 117 – 126.
- Kropac, Ulrich, »Biblisches Lernen«, in *Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*, Georg Hilger, Stefan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz, Hg. München 2010, 416 – 433.
- Kunstmann, Joachim, *Religionspädagogik*. Tübingen: Francke Verlag, 2010.

- Lämmermann, Godwin, Grundriß der Religionsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 1998.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Hg., Bildungsplan 2004 – Grundschule. Stuttgart, 2004.
- Noormann, Harry, Ulrich Becker und Bernd Trocholepczy, Hg., Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2000.
- Oeming, Manfred, Biblische Hermeneutik. Darmstadt 2010 (2. Auflage).
- Rat der EKD, »Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichtes (vom 7.7.1971)«, in *Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung*, EKD-Kirchenkanzlei, Hg. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1972.
- Schweitzer, Friedrich, »Religiöse Bildung als Aufgabe von Schule«, in *Religionspädagogisches Kompendium*, Gottfried Adam und Rainer Lachmann, Hg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003 (6. Auflage), 104 – 110.
- Scherb, Armin, Der Bürger in der streitbaren Demokratie – Über die normativen Grundlagen politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008 (Bürgerbewusstsein – Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung 3).
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Hg., Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichtes. Bonn, 1996.
- Troll, Christian W. Troll, »Bibel und Qur'an im Dialog«, in *Bulletin Dei Verbum* 79/80 (2006), 31 – 38.

Schulbücher

- Das Kursbuch Religion 1 – Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr. Herausgegeben von Gerhard Kraft et al. Stuttgart: Calwer/Diesterweg, 2005.
- Das Kursbuch Religion 1 –Lehrerband 5./6. Schuljahr. Herausgegeben von Gerhard et al. Stuttgart: Calwer/Diesterweg, 2005.

Interreligiöse Schulbuchforschung und -entwicklung – Vorschläge für Standards¹

Die Bedeutung der Schulbuchforschung liegt darin, dass Schulbücher – auch im Zeitalter audio-visueller Medien – fundamentales Wissen an die nachwachsende Generation weitergeben: mit ausgewählten und didaktisch aufbereiteten Texten (historischen und religiösen Quellen, Impulstexten, Memorierstoffen), Leitmotiven, Bildern, Anregungen. Nicht selten sind – bei fachlich begrenzter Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer – Schulbücher die »Lehrer der Lehrer« und ein maßgeblicher Faktor der Unterrichtsgestaltung.

Interreligiöse Schulbuchforschung hat besondere Relevanz angesichts von Pauschalurteilen, negativen Vorurteilen und Stereotypen hinsichtlich der jeweils anderen Religion und Kultur (»So ist der Islam« – »So ist der Westen«), die auch in Schulbüchern gefunden werden konnten und können. Sie werden nicht selten durch die öffentlichen Medien verstärkt und lassen sich leicht politisch missbrauchen. In der Spannung zwischen einem »Clash of Civilisations« und dem nötigen »Dialogue among Civilisations« kommt Schulbüchern eine wichtige Aufgabe zu.²

Dabei ist von einem Begriff von Religionen und Kulturen auszugehen, der

-
- 1 Der Beitrag wurde übernommen aus Manfred L. Pirner, Johannes Lähnemann und Werner Haußmann, Hg., *Medien-Macht und Religionen – Herausforderung für interkulturelle Bildung* (Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2010) (Berlin: EB-Verlag, 2011) (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 29), 316 – 326 (deutsche Fassung) und 327 – 335 (englische Fassung). An der Formulierung und Bearbeitung der Vorschläge haben mitgewirkt: Musa Al Munaizel/Amman, Dr. Patrick Bartsch/Bamberg, Prof. Dr. Harry Harun Behr/Erlangen-Nürnberg, Dr. Saeid Edalatnejad/Teheran, Prof. Dr. Klaus Hock/Rostock, Dr. Werner Haußmann/Erlangen-Nürnberg, Prof. Dr. Christoffel Lombard/Kapstadt, Prof. Dr. Manfred Pirner/Erlangen-Nürnberg, Prof. Dr. Wolfram Reiss/Wien, Dr. John Taylor/Genf, Prof. Dr. Cemal Tosun/Ankara, Dr. Georg Tsakalidis/Kosani-Griechenland, Dr. Frank van der Velden/Kairo.
- 2 Klaus Hock und Johannes Lähnemann, »Schulbuchforschung interreligiös – auf dem Weg zu besserem gegenseitigen Verstehen«, in *Bewahrung-Entwicklung-Versöhnung – Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung*, Johannes Lähnemann, Hg. (Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2003) (Hamburg: EB-Verlag, 2005) (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 23), 394.

diese nicht als feste Größen auffasst, da die Differenzierungen und Wandlungen in den verschiedenen Konfessionen und Kulturräumen ernst genommen werden müssen.

Ausgehend von dieser Erkenntnis und auf der Basis der im Forschungsprojekt »Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder«³ gewonnenen Erfahrungen werden im Folgenden Standards für interreligiöse Schulbuchentwicklung vorgeschlagen, die Leitlinien sein können für Autorentams und Verlage, aber auch für Kultusbehörden und Lehrplankommissionen. Sie zeigen, was hinsichtlich interreligiöser Fragestellungen bei der Konzipierung von Lehrplänen und Schulbüchern berücksichtigt werden sollte.⁴

Dabei werden neun Fragen- und Aufgabenbereiche ins Auge gefasst:

- die Frage authentischer und fachlich fundierter Darstellungen der Religionen,
- die Entfaltung theologischer Themen, eng verknüpft mit dem Problem des Strukturverhältnisses der Religionen zueinander,
- die Religionen in ihrer Lebensbedeutung für konkrete Menschen,
- der Umgang mit der Geschichte,
- die Beschäftigung mit dem kulturellen Erbe der Religionen, verbunden mit der Wahrnehmung der jeweiligen Kontextualität, in der man zusammen lebt,
- das spannungsvolle Problem des Umgangs mit dem Phänomen Mission, Religionsfreiheit und Toleranz,
- die Verständigung in ethischen Themenfeldern,
- die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in ihrer Bedeutsamkeit für deren religiöse Bildung sowie
- die pädagogischen und mediendidaktischen Fragen, damit die Schülerinnen und Schüler als eigenständige Partner in den Lernprozessen ernst genommen werden.

3 Klaus Hock und Johannes Lähnemann, Hg., *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder* (Hamburg: EB-Verlag, 2005) – Teil 1: Wolfram Reiss, *Ägypten und Palästina* (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 21) und Teil 2: Patrick Bartsch, *Türkei und Iran* (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 22); Klaus Hock, Johannes Lähnemann und Wolfram Reiss, *Schulbuchforschung im Dialog. Das Christentum in Schulbüchern islamisch geprägter Länder* (Frankfurt: Lembeck, 2006) (Beiheft der Zeitschrift für Mission 5).

4 Diese Standards sind Resultat eines interreligiösen internationalen Konsultationsprozesses, bei dem trotz der Vielfalt der Gesprächsebenen die sehr verschiedenen Religions-, Kultur-, politischen und pädagogischen Kontexte nur begrenzt im Blick sein konnten. Sie sind deshalb nicht einfach deduktiv in die Praxis umzusetzen, sondern es bedarf dazu vertiefter Reflexion unter der genauen Beachtung der jeweiligen Kontexte und praktischen Bedingungen.

Zu jedem Bereich werden zunächst die Notwendigkeit und die Aufgabenstellung skizziert, sodann die jeweils vorhandenen Problembereiche artikuliert und als Drittes Standards formuliert, die erreicht werden sollten.⁵

Authentische und fachlich fundierte Darstellungen bieten

1. Zu einer Grundhaltung des Dialogs gehört das Bemühen, eine Religion gemäß ihrem Selbstverständnis darzustellen. Dabei kann es nicht darum gehen, das Fremdverständnis durch ein bloßes Selbstverständnis des Anderen zu ersetzen, sondern die Aufgabe besteht darin, multiperspektivische Zugänge zu gewinnen. Nur so können in einer dialogischen und pluralitätsfähigen Pädagogik Zerrbilder vermieden und problematische Voreinstellungen überwunden werden. Der Dialog eines Autors bzw. einer Autorin mit den Angehörigen einer Religion, die ihren Glauben praktizieren, wäre ein denkbarer methodischer Weg. Dabei sind Widersprüche, die zwischen Selbst- und Fremdverständnis auftreten, mit in den Blick zu nehmen und von ihren Voraussetzungen her zu durchleuchten.

2. Als Problem erweist sich, dass sich die Religionsgemeinschaften häufig in einem Konkurrenzverhältnis zueinander befunden haben oder auch noch befinden, dass sie einen exklusiven Wahrheitsanspruch vertreten oder oft nur nebeneinander existieren, ohne sich wechselseitig wahrzunehmen. Hinzu kommen verschiedentlich noch Defizite in der Ausbildung und wissenschaftlichen Qualifikation von Schulbuchautoren und -autorinnen hinsichtlich fundierter Kenntnis verschiedener Religionen sowie der oft zu begrenzten Raum, der interreligiösen Thematiken in den Lehrplänen überhaupt gewährt wird.

3. Standard muss hier werden, dass sich Schulbuchautorinnen und -autoren an fundierten Eigendarstellungen aus den Religionen, aber gleichermaßen auch an religionswissenschaftlich zuverlässigen Darstellungen orientieren.

Es ist darauf zu achten, dass die Religionsgemeinschaften in ihrem Gesamt-

5 Dass es bereits vielfältige Ansatzpunkte in neueren Schulbüchern gibt, die in die Richtung weisen, die mit den folgenden Standards ins Auge gefasst wird, wurde in den Beiträgen zum Workshop »Schulbuchforschung interreligiös« von Klaus Hock, Wolfram Reiss, Georg Tsakalidis und Baker al-Hiyari beim 9. Nürnberger Forum sichtbar (in *Visionen wahr machen – Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand*, Johannes Lähnemann, Hg. (Hamburg: EB-Verlag, 2007) (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 26), 490–513). Der Beitrag von Klaus Hock bietet dabei eine Gesamtübersicht über positive Ansatzpunkte, die mit unterschiedlichen Schwerpunkten in verschiedenen Ländern zu finden sind und die in den Standards aufgegriffen werden. Sie verstehen sich damit auch als Ergänzung und Weiterführung der gemeinsamen Empfehlungen der UNESCO und der League of the Arab States (LAS) für eine bessere Darstellung von Christentum und Islam in Schulbüchern. Hierzu Wolfram Reiss, »Das Projekt »Guidelines and Best Practices Handbook«, in *Amt und Gemeinde* 9/10, 59 (2008), 197–199.

zusammenhang im Blick sind und nicht nur mit unverbundenen Einzelzügen, sondern mit ihren Glaubensüberzeugungen, Grundeinsichten in die Zusammenhänge des Lebens, ihren Lehren, Riten, sozialem Gefüge und ihrer Ethik. Dabei sollten auch Differenzierungen innerhalb einer Religionstradition bewusst in den Blick genommen werden.

Authentizität meint darüber hinaus, dass an den Darstellungen kompetente Angehörige der jeweils anderen Religion korrigierend, ergänzend oder sogar selbst darstellend beteiligt sind. Erforderlich ist demgemäß eine interdisziplinäre und interreligiöse Zusammenarbeit, bei der den Erziehungswissenschaften und der Religionswissenschaft als Referenzwissenschaften besondere Bedeutung zukommt.

Hinzu kommt die nötige fachlich fundierte interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Abstimmung zwischen Religionsunterricht, Ethikunterricht und anderen Fächern (wie Geschichte, Geographie, Sozialkunde, aber auch den musischen Fächern und dem Sprachunterricht...), in denen religiöse Sachverhalte tangiert werden.

Die komplexe Aufgabenstellung erfordert eine durchdachte Arbeitsteilung zwischen den Fächern, den Bezug auf ein didaktisches Gesamtkonzept, das in Beziehung steht zu aktuellen Ergebnissen der Lehr- und Lernforschung und damit besonders auch die Beachtung aufbauenden Lernens von Altersstufe zu Altersstufe mit dem Ziel, mit verschiedenen Weltbildern umgehen zu können (»Differenzkompetenz«).

Eine Theologie im Dialog entwickeln

1. Die Interpretation zentraler Lehren des eigenen Glaubens im Gespräch mit Theologinnen und Theologen, Pädagoginnen und Pädagogen der anderen Religionen ist eine Voraussetzung dafür, dass die Glaubensinhalte der jeweils anderen möglichst authentisch dargeboten werden. Es gehört dazu das Bemühen zu erschließen, was in den Glaubensüberzeugungen der verschiedenen Religionen verbindend ist, was schwerpunktmäßig verschieden, aber nicht notwendig kontrovers ist, und schließlich auch, was gegensätzlich und unvereinbar ist.

2. Ein Problem ist, dass ein derartiger Austausch über Glaubensinhalte noch keine lange Geschichte und Erfahrungen aufweist, zumal in religionspädagogischer Perspektive. Erschwerend ist das traditionelle Strukturverhältnis besonders zwischen Judentum, Christentum und Islam zueinander, das der jeweils späteren Religion ermöglicht, die früheren in ihre Sichtweise zu integrieren (die sich aber dadurch vereinnahmt und nicht authentisch verstanden sehen), während die früheren in den späteren eine Verfälschung der eigenen Glau-

bensüberzeugungen diagnostizierten. Bei den in Südostasien beheimateten Religionen Hinduismus und Buddhismus erweisen sich nicht selten isolierte Teilthemen als attraktiv (Yoga, Dalai Lama ...), deren Einbettung in den Gesamtzusammenhang der jeweiligen Religionstradition kaum in den Blick kommt.

3. Standard muss hier werden, die Schulbucharbeit an die grundlegende Reflexionsarbeit in den Religionen (ihre »Theologie«) wie auch an die religionswissenschaftliche Forschung anzubinden.

Nötig ist dazu anspruchsvolle, elementarisierende Grundlagenarbeit in den Religionen, an der Schulbuchautoren ohne zu hohe Verständnishürden teilhaben können. Das bedeutet auch, dass die Bildungsaufgabe als genuiner Bestandteil theologischer wie religionswissenschaftlicher Arbeit verstanden wird und entsprechend institutionalisiert ist. Die fundamentalen Texte und Traditionen bedürfen einer Auslegung, die eine offene Kommunikation mit den Inhalten anderer Religionstraditionen ermöglicht. An die Stelle von einseitigen Konfrontationen bzw. Abgrenzungen wie auch von einseitigen Harmonisierungen sollte ein Beziehungsdenken treten (Karl-Josef Kuschel)⁶, das Verbindendes, schwerpunktmäßig Verschiedenes wie auch Konträres sichtbar macht, aber auch gegenseitige Beeinflussungen und Befruchtungen. Eine besondere Herausforderung stellt es dabei dar, auch Standpunkte, die man nicht teilt, achtungsvoll und in ihrem Zusammenhang darzustellen (z.B. die unterschiedliche Sicht Jesu in der neutestamentlichen Tradition und im Koran – oder die unterschiedliche Weltsicht in Judentum, Christentum und Islam gegenüber Buddhismus und Hinduismus).

Religionen in ihrer Lebensbedeutung für konkrete Menschen darstellen

1. Religionen sind nicht nur über die Beschreibung ihrer Lehren, Traditionen, Riten und ästhetischen Ausdrucksformen fassbar, sondern in ihrer Bedeutung, die sie für das Leben konkreter, einfacher Menschen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten, besonders aber auch im Land der Veröffentlichung gewinnen (Prinzip der Nähe und des lokalen Bezugs). Zum Beispiel: Wie feiern muslimische Gläubige in Deutschland das Zuckerfest? Wie feiern persische Christinnen und Christen das Weihnachtsfest im Iran und wie erleben sie es? Welche

⁶ Karl-Josef Kuschel, *Juden – Christen – Muslime – Herkunft und Zukunft* (Düsseldorf: Patmos, 2007). Das setzt voraus, die jeweiligen religiösen Grundlagentexte (»Heilige Schriften«) auch geschichtlich wissenschaftlich zu erschließen und ihre bleibenden Kerninhalte für neue aktuelle Herausforderungen auszulegen.

Bedeutung hat der Sabbat im Alltagsleben eines amerikanischen liberalen Juden? Welche für eine israelische, orthodoxe Jüdin? Wie erleben sie den Sabbat; welche Deutungsangebote aus der jüdischen Tradition werden für sie jeweils wichtig und hilfreich, usw.?

2. In vielen Schulbüchern herrscht eine phänomenologische Sicht auf Religionen vor, und selbst manche Selbstdarstellungen verbleiben auf der beschreibenden und theologisch-normativen Ebene, ohne ausreichend zu verdeutlichen, welche Bedeutung das Religiöse faktisch für das subjektive Erleben, für die Bewältigung von Lebensproblemen oder für die Deutung von und den Umgang mit Lebensglück im Leben ganz »normaler«, einfacher Menschen hat; das kann in Spannung zu dem stehen, was es nach Ansicht von theologisch Gebildeten oder Religionsexperten der jeweiligen Religion haben *sollte*.

3. Standard sollte hier werden, die »Sitze im Leben« einer Religion bzw. ihrer Elemente exemplarisch an anschaulichen Beispielen konkreter, durchschnittlicher (am besten jugendlicher) Menschen zu verdeutlichen.⁷ Dabei können auch individuelle Unterschiede und somit ein vielfältiges In-Gebrauch-nehmen der betreffenden Religion sichtbar werden, was der häufig durch Schulbücher geförderten problematischen Sicht entgegenwirkt, eine Religion sei ein starres, festgezurrtes, uniformierendes und unveränderliches Gebilde.

Ein differenziertes Geschichtsbild vermitteln

1. Eine differenzierte wechselseitige Wahrnehmung der geschichtlichen Entwicklungen in den Religionen stellt eine besondere Herausforderung für die Schulbucharbeit dar. Die traditionelle Darstellung in Schulbüchern ist im Wesentlichen auf die Konfliktgeschichte bezogen, in einer einseitigen Selektion von Daten und Ereignissen aus Problemabschnitten in der Begegnung zwischen den Religionen und ihrer politisch-gesellschaftlichen Wirksamkeit. Die Geschichte wechselseitiger Befruchtungen und des kulturellen Austausches ist demgegenüber zu wenig im Blick. Gelungene Geschichte kann mit »Geschichten des Gelingens« lebendig vergegenwärtigt werden. Gerade auch Migration kann ein faszinierender Kontext für das Studium von Differenzen und Kontinuitäten sein.

2. Das eigene Geschichtsbild hat in vielen Fällen das Überlegenheitsbewusstsein der einen Religion gegenüber anderen Religionen legitimiert, häufig verbunden mit Vorwürfen und Unterstellungen. Die Identität von Religionsge-

⁷ Hier kann das Prinzip der »Personalisierung« hilfreich ist. Das heißt, dass eine einzelne Gestalt oder ein Kind gleichen Alters etwas erfahren und erleben kann. Hierzu Werner Haufmann, »Walking in other People's Moccasins? Openness to other religions in confessional religious education – possibilities and limits«, in *BJRE* 13, 2 (Spring 1993), 12–22.

meinschaften und konfessionellen Ausprägungen hat sich nicht selten aus der Überzeichnung von erfahrenen Verletzungen und der Verherrlichung eigener »Siege« gespeist, besonders da, wo diese mit ethnischer Identität verknüpft wurden und werden. Die wissenschaftliche Aufarbeitung der Geschichtskonstruktionen steht in vielen Bereichen erst am Anfang und ist entfernt davon, in ein Breitenbewusstsein umgesetzt zu werden. Dabei haben Schülerinnen und Schüler durchaus ein Sensorium dafür, dass sie selbst Teil der Geschichte sind, einschließlich des globalen Horizontes, in dem Geschichte heute steht.

3. Standard muss hier werden, dass – ohne die Konfliktgeschichte zu vernachlässigen (»Kreuzzüge«, »Türken vor Wien«...) – die kulturellen Leistungen und die wechselseitige Befruchtung der Religionen gewürdigt werden. Sorgfältiger Umgang mit den Quellen und ein Perspektivenwechsel in der Sichtweise sind dazu nötig.⁸ Historikerinnen und Historiker aus den Religionsgemeinschaften wie auch Profanhistorikerinnen und Profanhistoriker sollten hier von Autorentams zu Rate gezogen werden, um geschichtliche Pauschalvorstellungen zu überwinden, die oft genug Zündstoff für neue Konflikte geliefert haben, und ein lebendiges sowie differenziertes Geschichtsbild erstehen zu lassen.

Das kulturelle Erbe und die Kontextualität der Religionsgemeinschaften berücksichtigen

1. Religionen sind nicht nur Lehrgebäude. Sie sind lebendige Größen – mit ihren gottesdienstlichen Traditionen, ihren Gebeten, Meditationen, ihrer Bildungsarbeit und Seelsorge und nicht zuletzt ihren ästhetischen Ausdrucksformen: Musik, Theater, Tanz, darstellende Kunst. Sie haben die philosophischen Denktraditionen geprägt. So gehört das jüdische und islamische Erbe neben dem antiken und christlichen zur Grundlage der Kultur des Abendlandes.

2. Die Kultur der jeweils anderen Religionen ist – von Ausnahmen abgesehen – in den Schulbüchern bisher weitgehend vernachlässigt. Das hängt häufig mit deren Minderheitsstatus zusammen, aber auch mit geschichtlich und ideologisch bedingter abwertender Betrachtungsweise zwischen den Religionsgemeinschaften.⁹ Dabei wäre auch der Beitrag der verschiedenen Religionskulturen zur Sozialgestalt der einzelnen Länder ein wichtiges Thema.

8 Hierzu besonders Hansjörg Biener, *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit – Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern* (Hamburg: EB-Verlag, 2007) (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 25).

9 Während etwa die Kultur des islamischen Andalusiens wenigstens gelegentlich Gegenstand europäischer Schulbücher ist, tauchen die Kulturen der orthodoxen und altorientalischen Kirchen noch viel seltener in Schulbüchern auf.

3. Standard sollte hier werden, die kulturelle und sozial prägende Wirksamkeit der verschiedenen Religionen in die Schulbücher aufzunehmen, besonders auch der Minderheiten im jeweils eigenen Land. Dazu gehört die Wahrnehmung des Glaubenslebens und der spirituellen Ausdrucksformen in ihrer lebensorientierenden Relevanz wie auch der Leistungen in Bildung und Wissenschaft sowie der sozial-diakonischen Aktivitäten.

Mit den Themenbereichen Mission, Toleranz, interreligiöser Dialog aufgeschlossen umgehen

1. »Kein Weltfriede ohne Religionsfriede«, »Kein Religionsfriede ohne Dialog der Religionen« – diese Maximen¹⁰ stellen eine große pädagogische Herausforderung dar in einer auch die Religionen betreffenden globalisierten Welt. Dass sie zur Geltung kommen können angesichts der Wahrheitsansprüche und des Sendungsbewusstseins der einzelnen Religionen, ist keine Selbstverständlichkeit. Denn dieses Sendungsbewusstsein ist die Voraussetzung dafür, dass sich die Religionen über begrenzte Regionen hin ausbreiten konnten. Wenn eine religiöse Überzeugung eine umfassende Heilsbotschaft zum Inhalt hat, drängt sie darauf, universal zur Geltung zu kommen. Es wäre unehrlich, dies in der Darstellung der Religionen zu übergehen. Das Recht, die eigene Religion öffentlich zu bezeugen und für sie zu werben, gehört deshalb ebenso zum Recht positiver Religionsfreiheit wie der Grundsatz, dass es dabei keinerlei Zwang oder unlautere Verlockung geben darf.

Ein Faktor regionalen wie auch globalen Wirkens der Religionen ist aber auch die zunehmende Zusammenarbeit für Frieden und soziale Gerechtigkeit über Religionsgrenzen hinweg, die auf pädagogische Auswertung wartet.

2. Das Themenfeld Mission erwies sich bei bisherigen Schulbuchuntersuchungen als besonders sensibles Gebiet in der Darstellung. Die weit verbreitete, aber simplifizierende Identifikation von Mission und Kolonialgeschichte hat in der islamischen Welt, aber auch auf dem indischen Subkontinent offenkundig Traumata hinterlassen, die zu einer negativen Darstellung christlicher Mission und deutlicher Warnung vor ihr geführt haben. Besonders christlichen Bildungseinrichtungen wurde unlauteres Werben für Konversionen unterstellt.¹¹

10 In verschiedenen Fassungen seit 1988 von Hans Küng immer wieder vorgetragen und ausgelegt (s. den Prospekt der Stiftung Weltethos, Waldhäuser Str. 23, 72076 Tübingen).

11 Dem ist entgegen zu halten, dass die großen westlichen Missionsgesellschaften längst zu Vorreitern eines offenen interreligiösen Dialoges geworden sind, zu Anwälten indigener Kulturen und zu Förderern der jeweiligen Gesellschaften in sozialer wie erzieherischer Hinsicht, wobei jeder Proselytismus (also das Herüberziehen zum eigenen Glauben mit unlauteren Mitteln) abgelehnt wird.

Umgekehrt wurde etwa dem Islam häufig eine prinzipielle Aggressivität unterstellt – seit seiner rasanten Ausbreitung in den ersten Jahrhunderten. Dass er eine lange Geschichte relativer Toleranz und der Pflege philosophischer Kulturtraditionen aufweist, kam kaum einmal in den Blick.

Die – freilich erst junge – Geschichte der Verständigung und der Friedensarbeit mit und zwischen den Religionen hat erst in wenigen Schulbüchern ihren Niederschlag gefunden.

3. Zum Standard sollte in künftigen Schulbüchern neben der Darbietung der jeweiligen Heilsbotschaften der Religionen die Darstellung der Geschichte des interreligiösen Dialogs und interreligiöser Begegnungen gehören – mit ihren wegweisenden Signalen und Erklärungen.¹² Aber auch Friedensgebete wie die in Assisi oder auf dem Mount Hiei in Japan, das »Weltparlament der Religionen« mit der Weltethos-Erklärung (1993), die internationale Bewegung *Religionen für den Frieden* und nicht zuletzt lokale Initiativen wie Begegnungszentren, Dialogwochen, Gebete und Meditationen für den Frieden können Beispiele in Schulbüchern werden.

Gemeinsamkeiten in der Ethik herausarbeiten

1. Dass die verschiedenen Religionen in ihrem Grundethos viele Gemeinsamkeiten aufweisen, haben besonders das Projekt Weltethos und die Weltethoserklärung sichtbar gemacht. Aus den vier ethischen Geboten des Dekalogs und den Selbstverpflichtungen eines buddhistischen Laien sind als oberstes Prinzip die Goldene Regel (»Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg auch keinem Andern zu«) und vier unverrückbare Verpflichtungen: auf Gewaltlosigkeit, Solidarität, Wahrhaftigkeit und Partnerschaft gewonnen und beim Weltparlament der Religionen 1993 in Chicago von allen maßgeblichen religiösen Führungspersönlichkeiten unterschrieben worden.¹³ Hier sind Grundüberzeugungen

12 Einen Maßstab, der nicht nur für Christentum und Islam gilt, hat z.B. die Chambésy-Erklärung des Ökumenischen Rates der Kirchen von 1977 (bestätigt vom ÖRK und dem muslimischen Weltkongress bei ihrer Konferenz 1982 in Colombo) gesetzt, wenn dort hervorgehoben wird, dass »Muslime wie Christen das uneingeschränkte Recht haben müssen zu überzeugen und überzeugt zu werden und ihren Glauben zu leben sowie ihr religiöses Leben so zu ordnen, dass es mit ihren jeweiligen religiösen Pflichten und Prinzipien übereinstimmt«: Mohammed S. Abdullah, Hg., *Islamische Stimmen zum Dialog*. (Köln: CIBEDO-Dokumentation 12, 1981), S. 27. Eine aktuelle Fortsetzung und Entfaltung haben die Dialogbemühungen von muslimischer Seite aus in der Amman Interfaith Message und dem Brief der 138 muslimischen Gelehrten an die Repräsentanten des Christentums vom 13. 10. 2007 gefunden (<http://ammanmessage.com/index.phplang=en>; www.acommonword.com).

13 Hans Küng und Karl-Josef Kuschel, *Erklärung zum Weltethos – Die Deklaration des Parlaments der Weltreligionen* (München: Piper, 1993).

formuliert, die freilich kein Einheitsethos begründen können. Es gibt noch viel Gesprächs- und Aushandlungsbedarf hinsichtlich der Konkretionen, der unterschiedlichen Kontexte und Begründungszusammenhänge und im Austausch mit nicht religiös motivierten humanistischen Positionen.

2. Die Erklärung zum Weltethos ist international breit rezipiert, aber erst in wenigen Kapiteln in Schulbüchern auf europäischer Ebene vorgestellt worden. Dass sie in einer interreligiös-kooperativen Pädagogik für gemeinsames Lernen differenziert und aktualisiert auf ethische Problemfelder bezogen werden kann, hat die Stiftung Weltethos mit ihren pädagogischen Initiativen und Arbeitshilfen eindrucksvoll sichtbar gemacht. Dabei sind die unterschiedlichen lehrmäßigen und spirituellen Begründungszusammenhänge nicht zu egalisieren, sondern für die Lernprozesse fruchtbar zu machen.

3. Standard sollte hier werden, die Wege zu verbindenden ethischen Grundüberzeugungen der Religionen – bei Achtung der verschiedenen Begründungen – auch in Schulbuchdarstellungen sichtbar zu machen. Die Erklärung zum Weltethos kann dabei ein hilfreicher Leitfaden sein, weil in ihr die ethischen Gebote, die sich im Dekalog wie in den buddhistischen Laienverpflichtungen finden, als positive Maßgaben formuliert und über den individuellen auch in den sozialen, ökologischen und kommunikativen Bereich hinein entfaltet werden.¹⁴

Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in ihrer Bedeutsamkeit für deren religiöse Bildung ernstnehmen

1. In den Schulen ist wie in der Gesellschaft – nicht nur in den europäischen Ländern – weitgehend das Ende konfessioneller Homogenität erreicht. Kinder und Jugendliche wachsen im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität auf. Dabei sind unverändert die fundamentalen Lebensfragen, für die die Religionen und Weltanschauungen stehen – die Fragen nach Leben und Tod, nach Lebenssinn, nach Recht und Unrecht, nach der Bewältigung von Not und Leid – elementare Fragen der Heranwachsenden. Lehrkräfte sollten deshalb in der Lage sein, die Lernenden in ihrem jeweiligen Kontext wahrzunehmen und ernst zu nehmen: Was weiß ich über ihre Vorprägungen – religiös- / sinnbezogen –, über

¹⁴ Es sind die vier Verpflichtungen: 1. auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und die Ehrfurcht vor allem Leben (nicht nur »Du sollst nicht töten«), 2. auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung (nicht nur »Du sollst nicht stehlen«), 3. auf eine Kultur der Toleranz und Wahrhaftigkeit (nicht nur »Du sollst nicht falsch Zeugnis reden«) und 4. auf eine Kultur der Partnerschaft und die Gleichberechtigung von Mann und Frau (nicht nur »Du sollst nicht ehebrechen«). Diese Weisungen sind kein fertiger ethischer Kodex; sie wollen vielmehr einen Lernprozess in Gang setzen, der zu verantwortlichem Handeln im persönlichen wie im gesellschaftlichen Bereich ermutigt.

ihre Erfahrungen, Nöte, Freuden, Fragen? Es ist eine Herausforderung für die Schulbücher, gerade auch diese Dimension in den Blick zu nehmen und den Lehrkräften entsprechende Anregungen zu geben.

2. Es ist in der Schulbuchtradition – auch da, wo interkulturelle Erziehung intendiert wird – noch weitgehend ein Defizit, dass die genannten fundamentalen Fragen in ihrer Tiefendimension kaum so zur Sprache gebracht werden, dass sie der Pluralität und Individualität bei den Schülerinnen und Schülern gerecht werden.

3. Standard für die Schulbücher sollte hier sein, dass die Kinder und Heranwachsenden selbst im Blick sind mit ihren Interessen, ihren Fragen nach Orientierung, nach Lebenssinn, Glaube und verantwortlichem Handeln. Die Begegnung mit der Welt der Religionen sollte die Fragehaltung der Schülerinnen und Schüler, ihre Neugier, ihr Lernen an Symbolen, ihre Empathie, aber auch ihr kritisches Denken und Unterscheiden fördern. Da die Welt der Religionen voll ist an fundamentalen Lebensdeutungen, an Persönlichkeiten, die Vorbilder werden können, an Erzählungen, Bildern, rituellen Vollzügen und sozialen Aktivitäten, können die entsprechenden Schulbuchkapitel lebendig und anregend gestaltet werden. Dabei sollte in den Schulbüchern nach Möglichkeit auch die ›Religion der Kinder und Jugendlichen‹ in den Blick kommen, d.h. den Schüler/innen sollten jugendliche Identifikationsfiguren angeboten werden.

Religionen lebendig, altersgemäß darstellen

1. In didaktischer und methodischer Hinsicht hat sich im Zeitraum unserer Schulbuchforschungen ein nationenübergreifendes Interesse an pädagogischen Möglichkeiten lebendigen und aufbauenden Lernens herausgebildet. Die entsprechenden Lernprozesse für die Schulbuchgestaltung in der Religionsthematik sind auch in Deutschland erst in den vergangenen zehn Jahren wirklich in Gang gekommen. Noch vor dreißig Jahren war die Religionsthematik fast nur ein Gegenstand für die Oberstufe des Gymnasiums. Jetzt gibt es die altersmäßige Entgrenzung, es gibt die Entgrenzung einer nicht nur kognitiven, sondern auch existentiellen Beschäftigung mit diesen Fragen und es gibt die Entgrenzung einer Multiperspektivität schon in der Grundschule. Viele Anregungen dazu sind aus der englischen Religionspädagogik gekommen, die durch die lange währende Multikulturalität im Lande und den Ansatz eines »non confessional approach« einen Vorsprung aufweist.

2. Ein grundlegendes Problem ist hier das weitgehende Fehlen religiöser Sozialisation in den Familien. Auch von Bildungsbemühungen in und durch die Religionsgemeinschaften wird nur ein kleiner Teil der Heranwachsenden erreicht. Das europaweite Projekt »Religion in Education – contribution to dia-

logue or a factor of conflict in transforming societies of European countries (REDCo)«¹⁵ hat demgegenüber gezeigt, dass bei den Jugendlichen durchgängig ein großes Interesse an Orientierung über die Religionen zu finden ist und dass die Schule der primäre Ort ist, an dem eine solche Orientierung geboten werden kann. Dem steht allerdings die fast durchgängig noch sehr begrenzte Kompetenz der Religions- und Geschichtslehrkräfte in diesem Feld gegenüber: Die Studiengänge sind meist zu kurz und bieten hinsichtlich der Religionen häufig nur oberflächliche Kenntnisse. Umso größere Verantwortung kommt den Schulbüchern zu.

3. Standard sollte hier sein, das Feld der Religionen altersgemäß im Sinne aufbauenden Lernens zu gestalten: von einer elementaren, den Erlebniswelten der Kinder nahen eröffnenden Erschließung hin zu größeren Zusammenhängen. Dabei ist die kognitive, die existentielle und die soziale Bildung gleichermaßen im Blick zu behalten. Lernen in der Begegnung, das heute an vielen Orten unmittelbar möglich ist, sollte angebahnt werden; ebenso die Erschließung der kulturellen Erscheinungsformen und Leistungen der Religionen. So gut es ist, den anderen als expliziten Gesprächspartner zu haben, so können gerade Schulbücher dazu beitragen, den Anderen zumindest als impliziten Gesprächspartner kennenzulernen, wo das direkte Gespräch nicht möglich ist: in Erzählungen, in Biographien, in der Darstellung von Erfahrungen aus der Sicht von Betroffenen.

Schließlich können Impulse für die Gestaltung des Schullebens bei Festen, musisch-kreativen Vorhaben und mögliche Partnerschaften über den Rahmen der eigenen Schule hinaus gegeben werden.

Die Realisierung dessen, was Schulbücher anbahnen und vermitteln können, hängt allerdings eng mit der Kompetenz der Lehrkräfte zusammen. Fundierte Lehrerhandbücher sollten dazu Hintergrundkenntnisse und –zusammenhänge deutlich machen.

Wichtig ist, dass bei allen Bemühungen die Offenheit der Begegnung mit der Welt der Religionen so gewahrt bleibt, dass weder Lehrkräften noch Schülerinnen und Schülern eine bestimmte religiöse Sichtweise aufgedrängt wird, dass vielmehr die Vielfalt der Perspektiven aus den religiösen Traditionen heraus, aber auch der Blick von außen auf sie gewährleistet ist und damit ein bereicherndes und auch kritisches Lernen ermöglicht wird.

Zum Abschluss ist anzumerken, dass die hier aufgeführten Standards sich nicht nur als Leitfaden für künftige Schulbuchentwicklung im Feld interreligiösen Lernens eignen, sondern auch für die Schulbuchforschung und die Evaluation neuer Schulbücher herangezogen werden können.

15 Eine Kurzdarstellung durch den Leiter des Projekts, Wolfram Weiße, findet sich in Johannes Lähnemann und Peter Schreiner, Hg., *Interreligious and Values Education in Europe – Map and Handbook*. (Münster: Comenius, 3. Aufl. 2009), 81 – 86.

Sie ergänzen die Empfehlungen der UNESCO und der Liga der Arabischen Staaten zur Abfassung von Schulbüchern für den Geschichtsunterricht in Europa und der Arabisch-Islamischen Welt.

Sie können nicht zuletzt auch für die Beurteilung anderer Medien genutzt werden.

Literatur

- Mohammed S. Abdullah, Hg., *Islamische Stimmen zum Dialog*. Frankfurt am Main: CIBEDO, 1981 (CIBEDO-Dokumentation 12).
- Bartsch, Patrick, Türkei und Iran = *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder* – Teil 2, Klaus Hock und Johannes Lähnemann, Hg. Hamburg: EB-Verlag, 2005 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 22).
- Biener, Hansjörg, Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit – Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern. Hamburg: EB-Verlag, 2007 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 25).
- Haußmann, Werner, »Walking in other People's Moccasins? Openness to other religions in confessional religious education – possibilities and limits.«, in *British Journal of Religious Education* 13,2 (Spring 1993), 12 – 22.
- Hock, Klaus und Johannes Lähnemann, »Schulbuchforschung interreligiös – auf dem Weg zu besserem gegenseitigen Verstehen«, in *Bewahrung-Entwicklung-Versöhnung – Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung* (Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2003), Johannes Lähnemann, Hg. Hamburg: EB-Verlag, 2005 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 23), 380 – 398.
- Hock, Klaus und Johannes Lähnemann, Hg., *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder* – Teil 1 – 3. Hamburg: EB-Verlag, 2005.
- Hock, Klaus, Johannes Lähnemann und Wolfram Reiss, *Schulbuchforschung im Dialog – Das Christentum in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*. Frankfurt: Lembeck, 2006 (Beiheft der Zeitschrift für Mission 5).
- Hock, Klaus, Wolfram Reiss, Georg Tsakalidis und Baker al-Hiyari, »Schulbuchforschung interreligiös«, in *Visionen wahr machen – Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand*, Johannes Lähnemann, Hg., Hamburg: EB-Verlag, 2007 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 26), 490 – 513.
- Hock, Klaus und Johannes Lähnemann, Hg., *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*. Hamburg: EB-Verlag, 2005.
- Küng, Hans und Karl-Josef Kuschel, *Erklärung zum Weltethos – Die Deklaration des Parlaments der Weltreligionen*. München: Piper, 1993.
- Kuschel, Karl-Josef, *Juden-Christen-Muslime – Herkunft und Zukunft*. Düsseldorf: Patmos, 2007.
- Johannes Lähnemann und Peter Schreiner, Hg., *Interreligious and Values Education in Europe – Map and Handbook*. Münster: Comenius, 2009 (3. Auflage).
- Pirner, Manfred. L., Johannes Lähnemann und Werner Haußmann, Hg., *Medien-Macht*

und Religionen – Herausforderung für interkulturelle Bildung (Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2010). Berlin: EB-Verlag, 2011 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 29), 316–326 (deutsche Fassung) und 327–335 (englische Fassung).

Reiss, Wolfram, Ägypten und Palästina = *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder* – Teil 1, Klaus Hock und Johannes Lähnemann, Hg., Hamburg: EB-Verlag, 2005 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 21).

Reiss, Wofram, »Das Projekt ›Guidelines and Best Practices Handbook‹«, in *Amt und Gemeinde* 9/10,59 (2008), 197–199.

Weiß, Wolfram, »Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies in European Countries (REDCo)«, in *Interreligious and Values Education in Europe – Map and Handbook*, Johannes Lähnemann und Peter Schreiner, Hg., Münster: Comenius, 2009 (3. Auflage), 81–86.

Schlussbetrachtung

Mit der Einführung von Islamischem Religionsunterricht in verschiedenen deutschen Bundesländern verbindet sich heute oft die Annahme, dass durch die Institutionalisierung der islamischen Religionspädagogik im Kanon der Unterrichtsfächer an allgemeinbildenden Schulen, beginnend zunächst in Grundschulen, bereits eine wesentliche – weil strukturbildende – Voraussetzung der (Bildungs-) Integration von Schülerinnen und Schülern muslimischer Religionszugehörigkeit in die deutsche Einwanderungsgesellschaft erfüllt sei. Mit der Umsetzung stellen sich jedoch – wie in diesem Band gezeigt worden ist – wesentliche Fragen an die Lehrpläne und Inhalte des Unterrichts, so auch an die Unterrichtsmaterialien, die bisher nur zum Teil geklärt sind. Die Schulbücher des Islamunterrichts und die Rahmenbedingungen ihrer Produktion und Zulassung sind in diesem Zusammenhang bisher nicht systematisch untersucht worden. In der vorgelegten Publikation wurde dies unternommen. Der eigentliche Gegenstand der Betrachtung – die derzeit verfügbaren Unterrichtsmaterialien für IRU – wurde eingegrenzt, um die Aufmerksamkeit der Leserinnen und Leser auf die Rahmenbedingung der Entwicklung zu lenken und die Vielfalt der Bewertungsperspektiven aus unterschiedlichen Fachdisziplinen und Erfahrungsperspektiven mit anderen Unterrichtsfächern schulischer Werteeziehung deutlicher hervortreten zu lassen. Dies hat uns die Chance geboten, die sinn- und identitätsstiftende Seite des islamischen religionspädagogischen Angebots und die Seite des Kompetenzerwerbs jugendlicher Musliminnen und Muslime unter Berücksichtigung der Integrationsdebatte zu rekonstruieren. In den Schulbüchern und in der Debatte um den Bildungsauftrag, Erziehungsziele und Qualitätskriterien finden sich Hinweise auf das Verständnis von Autorinnen und Autoren der Bücher über »den Islam« selbst, das religiös und kulturell Eigene und das Andere, die Position von Musliminnen und Muslimen in der deutschen Gesellschaft, über soziales Handeln in Familie, Nachbarschaft, Schule und der weiteren Gesellschaft oder über dialogische Kommunikation mit Menschen anderer religiöser und weltanschaulicher Identifikationen. Die Rekonstruktion der pädagogischen Ansätze und der in den Schulbüchern angebahnten Unter-

richtsdidaktik lässt Vorstellungen der Produzenten und Produzentinnen und der Fachdidaktik affiner Fächer über die möglichen Lernprozesse und aktiven Teilnahmeoptionen bei den Schülerinnen und Schülern in diesem Geschehen sichtbar werden.

Den Beiträgen gemeinsam ist eine Suche nach Qualitätskriterien für Schulbücher und Bildungsmaterialien der schulischen religiös-konfessionellen und anderen Werteeziehung, die vor allem dem Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts gerecht werden. Diese Orientierung der Kriterien für die Bewertung von Unterrichtsmaterialien und Didaktik am Kompetenzbegriff unterscheidet sich dabei nicht generell von derjenigen für andere Schulfächer.

Was aber soll Islamischer Religionsunterricht, seine Unterrichtsmaterialien und seine Didaktik besonders auszeichnen?

In den Vorbemerkungen zu den Beiträgen dieses Bandes haben wir Fragen an den Bildungsauftrag dieses Unterrichts gestellt, die die Anforderungen an die Schulbücher des Fachunterrichts einbeziehen und auf die die einzelnen Aufsätze mit differenzierten Antworten, Argumenten in einer laufenden Debatte und weiterführenden Fragen reagiert haben.

1. Die Frage nach dem religionspädagogischen Bildungsauftrag Islamischen Religionsunterrichts als Fach unter affinen Fächern beantwortet Klaus Spelen zunächst in seinem Grundlagenartikel zur politischen Implementierung dieses Unterrichts, indem er die Umsetzungsspielräume in einen schul- und verfassungsrechtlichen sowie integrationspolitischen Rahmen einbettet. Der Einführungsprozess selbst ist derzeit durch verschiedene Dilemmata gekennzeichnet, die auf der Ebene der Bundesländer unterschiedlich gehandhabt, jedoch nicht abschließend geklärt sind. Die Hindernisse entstehen durch das ungelöste Spannungsverhältnis zwischen verfassungsmäßig garantiertem Grundrecht von Religionsgemeinschaften auf Mitwirkung an der Durchführung konfessionell geprägter religionspädagogischer Angebote an öffentlichen Schulen einerseits und dem nicht geklärten Status einer »Religionsgemeinschaft Muslime« andererseits. Im Übergang zu einem konfessionellen schulischen Angebot haben einzelne Länder mit ihren Bildungsinstitutionen die Trägerschaft für »Islamkunde« als Unterrichtsfach aus einer »Außenperspektive« übernommen. Dass sich der Staat als Träger des Ersatzunterrichts schon aus verfassungsrechtlicher Perspektive zeitnah zurückziehen und die Gestaltung der Innenperspektive einer Religionsgemeinschaft überlassen sollte, ist Voraussetzung des zukünftigen Islamischen Religionsunterrichts, der in diesem Jahr in NRW und Hessen als Regelangebot eingeführt wird.

Die staatliche Bildungspolitik bleibt in der Hauptverantwortung für seine Umsetzung, denn er wird als Schulfach anderen Schulfächern in seiner Wertigkeit und Relevanz gleichgestellt sein. Judith Krasselt-Maier zeigt aus der Sicht des christlich-konfessionellen Religionsunterrichts auf, dass dort die Theologie

als Wissenschaft den fachlichen Bezugsrahmen darstellt und zusammen mit der Authentizität der Religionspädagogen wichtige Qualitätsmerkmale des Unterrichts konstituiert. Die religionspädagogischen Anforderungen von IRU erhalten im Kontext der politischen und bildungspolitischen Integrationsdebatte derzeit jedoch eine fachübergreifende und eine zum Teil das Fach auch überfordernde Dimension. Aus der »Innensicht« von Schulbuchentwicklern wie Annett Abdel-Rahman können Erwartungen von »Seiten der Mehrheitsgesellschaft« bezüglich Extremismusprävention, Identifikation mit Land und Schule oder dem Ausbau von Sprachkompetenzen nicht im Zentrum der Entwicklung eines authentischen Islamischen Religionsunterrichts stehen. Die ethische Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler entsteht ihres Erachtens vielmehr dann, wenn es gelingt, ethisches Urteilen und Handeln aus dem Glauben zu begründen (»Ethik braucht Religion«).¹ Für Islamischen Religionsunterricht und die Bildungsmaterialien bedeutet dies, dass die Weitergabe von zentralen Glaubensgrundsätzen allein nicht ausreicht und die neu entstehende islamische Religionspädagogik religiöse Vorgaben und staatliche Normen miteinander vermitteln und schülerzentriert diskutieren lassen muss. In dieser Hinsicht und in Hinsicht auf die Wissenschaftsorientierung entstehen für die universitäre Ausprägung einer islamischen Religionspädagogik neue Aufgaben, die nach Michael Kiefer auch aus islamwissenschaftlicher Sicht und nach Johannes Lähnemann vor dem Hintergrund eines internationalen interreligiösen Schulbuchdialogs über Selbst- und Fremdwahrnehmungen formuliert werden können. Die Darstellung der historisch gewachsenen und wechselseitig sich beeinflussenden Außensicht und Innensicht der Religionen kann und soll nach Lähnemann mit der Darstellung von lebens- und jugendnahen Beispielen gelebten Glaubens zusammengebracht werden.

Die Neuigkeit des islamischen religionspädagogischen Angebots beinhaltet nach Gisbert Gemein das Risiko der mangelnden gesellschaftlichen Akzeptanz des Fachs und eine hohe Verantwortung aller Beteiligten für die Qualitätssicherung auch bei den Unterrichtsmaterialien. In der Beratung der Schulbuchentwicklung durch pluralistisch zusammengesetzte Kommissionen und in einem durch diese Prozesse in Deutschland neu initiierten Bildungsdialog über die Vermittlung interkultureller und interreligiöser Kompetenz liegen aber seiner Meinung nach auch wesentliche Chancen für alle schulischen Bildungsangebote. Die Erfahrungen im Ethikunterricht scheinen das zu bestätigen. Aus ihrer Erfahrung mit heterogenen Lerngruppen im Ethikunterricht hält Anita

1 vgl. dazu exemplarisch als regelmäßige Forderung von Religionsvertretern Mirjam Schambeck, »Warum Bildung Religion braucht...Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten«, in *Theo-Web – Zeitschrift für Religionspädagogik* 9, 1 (2010), 249–263. Online verfügbar unter: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-01/20.pdf> (geprüft am 04.05.2012)

Rösch die derzeitige einseitige Orientierung des Fachs an seiner Bezugswissenschaft Philosophie für unzureichend, um dialogisches und interreligiöses bzw. transkulturelles Lernen zu ermöglichen. Die meisten Bildungsmaterialien des Ethikunterrichts sind nach ihrer Analyse nicht ausreichend schülerzentriert und zielen mehr auf »Denkschulung« als auf das Einüben des Dialogs über unterschiedliche Werte und Positionen.

2. Die Frage nach dem Bildungsauftrag von Islamischem Religionsunterricht im Hinblick auf die Förderung von Pluralismus-, Toleranz- und Verfassungsorientierung sprechen nahezu alle Beiträge in indirekter Weise an. Toleranzziehung steht für alle Autorinnen und Autoren in direkter Verbindung zum Erziehungsauftrag der Schule, in den sie auch schulrechtlich eingebettet ist. Pluralismusfähigkeit und Toleranz gegenüber Andersdenkenden ist hier Ausdruck des Grundgesetzes.

Die Argumente der Autoren und Autorinnen unterstützen in der Zusammenschau die Perspektive der Entwicklung eines eigenen Profils von IRU in Deutschland, in dem die religiösen Wahrheitsansprüche der monotheistischen Religion Islam kritisch-reflexiv und im Dialog mit anderen monotheistischen Religionen und Weltanschauungen verhandelt werden. Bekenntnisorientierung des Unterrichts bedeutet für Religionsunterricht nach Krasselt-Maier, zu vermitteln, dass religiöse Wahrheit beim Einzelnen bleibt und Wahrheitsansprüche nicht für Andere mit formuliert werden können. Dieses allgemeine Erziehungsziel von Religionsunterricht habe im islamischen Auswirkungen auf die Toleranz gegenüber Anders-Religiösen ebenso wie gegenüber Muslimen anderer Strömungen. Der Fokus des Unterrichts und der Bücher liegt bisher auf dem Thema »andere monotheistische Religionen (Christentum, Judentum)«. Johannes Lähnemann fordert für die Schulbuchentwicklung die Darstellung theologischer Themen in enger Verknüpfung mit dem Strukturverhältnis der Religionen – vor allem der abrahamitischen – zueinander. Auch die antagonistischen Verhältnisse, der Umgang mit Geschichte und konfliktträchtige Themen wie Mission oder Religionsfreiheit sollen thematisiert werden. Bei der Heranführung an islamische Quellen und die Präsentation von geschichtlichen Ereignissen ist eine historisch-kritische Herangehensweise unabdingbar, die strittige Fragen nicht verdeckt und »intolerante« Praxis in der Geschichte nicht ausblendet (vgl. Kiefer; Spenlen, Lähnemann).

In Bezug auf die Darstellung von Vielfalt im islamischen Spektrum selbst sind noch viele Fragen ungeklärt, und auch hier muss das Profil erst noch geschärft werden. Dies betrifft die Frage, welche religiösen Minderheiten im Islam im Unterricht und in den Schulbüchern zu Wort kommen und beteiligt werden sollen. Bisher haben die Bildungsmaterialien Differenzen eher ausgelassen, um einem vorgestellten kleinsten gemeinsamen Nenner von Muslimen in Deutschland gerecht zu werden, denn die Zielgruppe des Unterrichtsangebots ist

heterogen. Annett Abdel-Rahman plädiert daher dafür das Thema der religiösen Strömungen im Islam in der Sekundarstufe stärker zum Thema zu machen.

3. Die Frage nach dem Bildungsauftrag von Islamischem Religionsunterricht zur Förderung von Teilhabe und Zugehörigkeit von muslimischen Jugendlichen steht in deutlichem Zusammenhang mit der allgemeinen Feststellung der Beitragenden, dass es den Bildungsmaterialien gelingen muss, an die lebensweltlichen Erfahrungen der heterogenen muslimischen Schülerschaft anzuknüpfen. Diese Erfahrungen gehen über Situationen gelebter Religiosität hinaus und werden in vielen unterschiedlichen »Alltagswelten« einer modernen säkularisierten Migrationsgesellschaft gesammelt. In der aktuellen deutschen und auch europäischen Situation einer identitätspolitisch aufgeladenen Zuwanderungsdebatte hat die religiöse Zugehörigkeit die Rolle eines wichtigen »Identitätsmarkers« erhalten, über den Problemlagen der Integration gedeutet werden (Gemein). In diesem Zusammenhang sind viele Prozesse der symbolischen Grenzbildung in unterschiedlichen lebensweltlichen Bereichen unter anderem auch in der Schule zu beobachten (Kröhnert-Othman). Hier gilt es muslimische Religionszugehörigkeit in Deutschland als Möglichkeit unter anderen erfahrbar und lebbar für Jugendliche zu machen und mit Staatsbürgerschaft (citizenship) in einem erweiterten Sinn von Zivilität lebensweltorientiert zu denken. Schule hat in diesem Kontext einen wichtigen Bildungsauftrag für die Lebensführung und Zukunftsorientierung von Jugendlichen, denn ihre »Konstruktion« von Religiosität sollte – so Klaus Spenlen – nicht allein »außerhalb der Schule« stattfinden. Dies macht jedoch eine wechselseitige Information und Kommunikation von Schule und Zivilgesellschaft sowie zwischen religiösen und nicht religiösen Organisationen auf kommunaler Ebene notwendig. Anita Rösch geht in ihrem Artikel auf die Bedeutung transkultureller Erfahrung und Zerrissenheit und das Bedürfnis muslimischer Schülerinnen und Schüler nach Beheimatung in ihrer Herkunftsreligion ein. Der Ethikunterricht kann ihrer Erfahrung als Fachlehrerin nach in seiner derzeitigen Ausrichtung auf »Ideengeschichte« jedoch weder das Wissensdefizit in Bezug auf Islam ausgleichen noch Kompetenzen für eine dialogische Auseinandersetzung unter den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher religiöser Herkunft stärken.

Annett Abdel-Rahman bewertet die zentrale Darstellung des Lebensraums Deutschland bei gleichzeitiger Öffnung für andere Lebensräume in den Bildungsmaterialien als positiv. Sie möchte darüber hinaus in bildhaften Darstellungen von Musliminnen und Muslimen alle »ethnischen« äußeren Erscheinungsformen und Ausprägungen von Religiosität – beispielsweise Frauen mit und ohne Kopftuch – in den Schulbüchern vertreten sehen, um kein Vorverständnis dessen weiterzugeben, wie »ein Muslim« oder »eine Muslimin« in Deutschland aussehen. Susanne Kröhnert-Othman sieht in den vorliegenden Schulbüchern an dieser Stelle durchaus Risiken der »Re-ethnisierung« von

deutschen Jugendlichen muslimischer Religionszugehörigkeit, die sie vor allem an Repräsentationen von Muslimen als Vorbilder der Mehrheitsgesellschaft, an Narrativen über Muslime als »ewigen Migranten« oder an der Standardisierung eines neuen Milieus mit ethnischen Merkmalen rekonstruiert. Bisher liegt der Fokus der Schulbuchdarstellungen außerdem auf Identitäten, nicht aber auf Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen sozialen Welten und sozialem Handeln.

Hinzu kommt, dass sich die in Schulbüchern angebahnte Fachdidaktik nicht nur lebensnah, sondern auch altersangemessen an die Zielgruppen richten muss (vgl. Gemein, Lähnemann). Das stellt sich – in Einzelfällen nachgewiesen an vorliegenden Schulbüchern und ihren Kapiteln etwa zu »Vorbildern« oder dem Thema »Drogenmissbrauch« – als verbesserungswürdig heraus, wenn die Autorinnen und Autoren der Bildungsmaterialien hier bisher zu idealisierte Modelle islamischer Lebensführung vorgeben, nicht zielsicher »Idole« von Jugendlichen als Beispiele auswählen oder »Versuchungen« ignorieren, denen Jugendliche im Alltag mit Menschen muslimischer und nicht-muslimischer Religionszugehörigkeit begegnen (Spenlen in seinem zweiten Beitrag).

4. Die Frage nach dem Bildungsauftrag Islamischen Religionsunterrichts in Bezug auf einen fortschreitenden Kompetenzerwerb beantworten die Autorinnen und Autoren der Einzelbeiträge mit Argumenten, die in beide Richtungen sowohl fachspezifisch als auch fachübergreifend formuliert werden. Die Notwendigkeit eines fachdidaktischen Kompetenzaufbaus für diesen Unterricht werden aus pädagogischer (Spenlen), religionswissenschaftlicher (Lähnemann), islamwissenschaftlicher (Kiefer), religionspädagogischer (Krasselt-Maier), ethikpädagogischer (Rösch) und geschichtspädagogischer Sicht (Gemein), aus der Perspektive einer Vertreterin einer neu entstehenden islamischen Religionspädagogik (Abdel-Rahman) sowie vor dem Hintergrund einer aktuellen migrationssoziologischen Debatte diskutiert. Die verschiedenen Dimensionen des fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzerwerbs werden im Zusammenhang mit den Anforderungen an den Erwerb kritischen Wissens über Islam und andere Religionen und Weltanschauungen, an Fertigkeiten des wissenschaftsorientierten Lernens, wie zum Beispiel Text- und Quellenkritik, an die Stärkung von Sozialkompetenzen für den interreligiösen Dialog, an das ethische Handeln und die Selbstständigkeit des Reflexionsvermögens in den Einzelbeiträgen besprochen. Diese orientieren sich an einem weiten Bildungsbegriff, der im Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) deutlich auf »interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität« als zu stärkende Handlungskompetenzen verweist.²

2 vgl. dazu *Deutscher Qualifikationsrahmen – verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qua-*

Die Autorinnen und Autoren haben ihre Antworten auf die Fragen des Kompetenzerwerbs im Islamischen Religionsunterricht jedoch nicht allein im Rahmen einer interdisziplinären Fachdebatte gegeben, sondern auch im Kontext der Frage um die Integration der Schülerinnen und Schüler muslimischer Religionszugehörigkeit in eine multikulturelle, säkularisierte europäische Einwanderungsgesellschaft und vor dem Hintergrund eines international geführten interkulturellen beziehungsweise interreligiösen Dialogs. Ihre Beiträge eint die Einschätzung einer Gegenwartssituation, in der die junge Generation von Schülerinnen und Schülern muslimischer und nicht-muslimischer Herkunft, konfessionsgebundener und konfessionsloser Zugehörigkeit nicht automatisch auf Traditionsbestände religiöser oder anderer weltanschaulicher Wertebildung zurückgreifen kann, die in Familien von Generation zu Generation weitergegeben würden. Sowohl Familiensituationen als auch soziale Herkunft und individualisierte Weltanschauungen werden zunehmend heterogen und hybrid im Sinne der Entstehung von neuen Mischungsverhältnissen, alltagsweltlichen Überlagerungen und modernisierten Neukonstruktionen. Hinzu kommt auf der Seite der Jugendlichen die Vermittlung von vielseitigen und widersprüchlichen Informationen über Religionen und Weltanschauungen in den Massenmedien und die Ausbildung geteilter Lebensorientierungen in Peer-Group-Kommunikation. Von der sozialen oder ethnischen Herkunft aus kann in der aktuellen Situation bei einzelnen Schülerinnen und Schülern kaum noch auf eine eindeutig zu bestimmende »kulturell« oder »religiös« verankerte Wertebindung geschlossen werden. Bei den Schülerinnen und Schülern muslimischer Herkunft muss auch dies mitbedacht werden und darüber hinaus von einer Heterogenität ausgegangen werden, die nicht nur die Vielfalt der familiären Herkunft von Jugendlichen aus unterschiedlichen muslimischen Gruppierungen widerspiegelt, sondern auch aus nicht-religiösen Elternhäusern oder bi-religiösen Familien. An dieser Stelle wird deutlich, dass der Integrationsbegriff als offen, wechselseitig und kontextspezifisch gedacht werden sollte. Es ist zunehmend schwierig, sich eine junge Generation vorzustellen, in der sich »die« Nachkommen muslimischer Zuwanderer und »die« Mehrheitsgesellschaft gegenseitig als Kollektive gegenüberstehen, von denen gegenseitige Anpassungsleistungen angefordert werden könnten. Was jedoch deutlich erscheint, ist die dringende Fragestellung nach gesellschaftlicher Kohäsion, das heißt auch nach bestehenden und zu vermittelnden Gemeinsamkeiten verbindlicher Wertvorstellungen, die den »sozialen Kitt« in einer Migrationsgesellschaft darstellen.

Das Modell Islamischen Religionsunterrichts folgt dem Paradigma der kon-

lifikationsrahmen am 22.03.2011 (Berlin: BMBF/KMK), 4. Online verfügbar unter: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-%3BCr-lebenslanges-le_ght3psgo.html (geprüft am 4.05.2012).

fessionellen Trennung, das auf einem multikulturalistischen Verständnis religiöser Eigenständigkeit eines bestimmbar Kollektivs von Musliminnen und Muslimen an deutschen Schulen basiert. Da das Unterrichtsangebot sich in ein bestehendes Gefüge von Religionsunterricht einliedert, deren inhaltliche und didaktische Ausgestaltung traditionell von christlich-konfessionellen Trägern gestaltet wird, erscheint der Islamische Religionsunterricht hier trotz der Uneindeutigkeit seiner Trägerschaft als konfessionsgebunden. Die an ihn gestellten Anpassungsanforderungen orientieren sich an verfassungsrechtlichen und schulrechtlichen Rahmenbedingungen, die für alle Unterrichtsangebote – auch diejenigen der konfessionellen Träger – gelten. Da der Unterricht jedoch neu ist und im Zusammenhang mit einer gesellschaftspolitischen Debatte um die »Integrationsfähigkeit« eingeführt wird, knüpft sich an seine Gestaltung oft die Erwartung, dass er neben der einfachen Tatsache seiner staatlichen Umsetzung als Ausdruck der Anerkennung von Selbstbestimmung deutscher Musliminnen und Muslime in religiösen Angelegenheiten eine besondere Funktion für die Integration der gesamten Bevölkerungsgruppe in die Mehrheitsgesellschaft erfüllen soll. Die Integrationsanforderung an diesen Unterricht und seine Schulbücher werden daher von vielen Bildungsplanern und Bildungspolitikern sowie auch von Vertretern muslimischer Verbände oft im Rahmen eines multikulturalistischen Verständnisses der Regulierung von religiösen Freiheiten, ziviler Partizipation und Bildungsinklusion einer »großen« Minderheit von Musliminnen und Muslimen diskutiert, deren Kern als einigermaßen sicher bestimmbar und homogen vorgestellt werden muss.

Wird die Integrationsfrage in dieser Weise gestellt, so wird der Begriff des Dialogs in den Mittelpunkt gerückt und die dialogische Kompetenz wird zur zentralen Anforderung für den Islamischen Religionsunterricht. Die Schule wird zu *dem* Ort, an dem die identitäre Selbstverständigung der »Wir-Gruppe« Muslime und Kompetenzen eingeübt werden, die zum Dialog mit anderen gesellschaftlichen Gruppen befähigen. Der Erwerb von dialogischen Kompetenzen zielt auf Sprachfähigkeit über das »Eigene«, Politikfähigkeit und reflexiv-kritische Betrachtungsweise der Offenbarung. Über die Stärkung der fachlichen Bildung hinaus wird damit ein überfachlicher Kompetenzerwerb erforderlich. Bildungsmedien können einen Beitrag dazu leisten, dass dieser Kompetenzerwerb bei den Schülerinnen und Schülern fortschreiten kann durch: interdisziplinäre Konzeption, lebensweltliche Orientierung, methodische Dialogperspektive, wissenschaftliche Arbeitsweise, gesellschaftspolitische Offenheit.

Die Schule ist nicht Reparaturbetrieb der Gesellschaft. Dennoch können schulische Integrationsaufgaben identifiziert werden, die – nebenbei – auch positive Auswirkungen auf die Schulqualität haben. Die UNESCO verwendet anstelle des Begriffs der Integration den Begriff der Inklusion und folgert, dass Schulen nach dem Inklusionskonzept in der Lage sein sollten, »to offer oppor-

tunities for a range of working methods and individualized learning in order that no pupil is obliged to stand outside the fellowship of a participation in the school». ³ Die Ermöglichung von Partizipationschancen stellt dabei weniger Anforderungen an einzelne Personen, sondern an Organisationen und Verfahren, Chancen der Inklusion für die vielfältigen Bedürfnisse von Einzelnen oder Gruppen bereitzuhalten. Inklusion setzt nach diesem Paradigma an einem identitätspolitisch »neutralen« Verständnis von Fähigkeiten an, das kulturelle Differenzen nicht zum Ausgangspunkt von Bildungsungleichheiten macht. Der für den Dialog zwischen sozialen, kulturellen oder religiösen Gruppen in der Gesellschaft so notwendige Kompetenzerwerb kann für *alle* Schülerinnen und Schüler jedweder Herkunft gefordert und gefördert werden. Bildungsmaterialien sind in diesem Zusammenhang auf einer mittleren Ebene zwischen rechtlichen und sinnhaften Vorstrukturierungen und didaktischen Verfahren einerseits und Schüler- und Lehrerhandeln andererseits zu verstehen. Sie leisten ihren Beitrag zur Inklusion, indem sie Lehrerinnen und Lehrer dabei unterstützen, schülerzentriert Kompetenzen des reflexiv-kritischen Lernens und des dialogischen Kommunizierens aufzubauen und in offener Weise Sinnorientierungen vorzustellen, die Jugendliche dazu anregen, eigene Positionen der Identifikation und Wertebildung zu finden und danach zu handeln.

Susanne Kröhnert-Othman und Klaus Spenlen

3 vgl. UNESCO, Hg., *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* (Paris, 2005), 16. Als Ergebnis gelungener Schulprojekte zur Integration ist von der Deutschen UNESCO-Kommission ein deutschsprachiges Buch unter dem Titel *Migration als Herausforderung – Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen* (Bonn, 2007) erschienen.

Zu den Autorinnen und Autoren

Annett Abdel-Rahman, Lehrerin und islamische Religionspädagogin, arbeitet im Jugendmigrationsdienst und schreibt ihre Dissertation über Ethisches Lernen im islamischen Religionsunterricht an der Universität Osnabrück, Lehrauftrag Universität Osnabrück, seit 2003 Mitglied des runden Tisches für IRU in Niedersachsen und seit 2012 Mitglied des Beirates für IRU in Niedersachsen. Autorin der Schulbuchreihe »Bismillah« und des Internetprojektes für Kinder »Religionen-entdecken.de« (online ab 9/2012).
annett.abdelrahman@googlemail.com

Dr. Gisbert Gemein, ehemaliger Leiter des Schiller-Gymnasiums in Köln und ehemaliger Vorsitzender der Landesschulbuchkommission Politische Bildung in Nordrhein-Westfalen, Leiter des AK »Begegnung der Kulturen« im Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, zahlreiche Publikationen im Kontext »Islam«.
dr.gemein@arcor.de

Dr. Michael Kiefer, Islam- und Politikwissenschaftler, Projektentwickler bei einem Jugendhilfeträger in Düsseldorf, Lehraufträge an den Universitäten Köln und Münster, <http://s352943273.website-start.de/%C3%BCber-uns/gesellschaft/>.
Michael.Kiefer@api-ug.de

Prof. Dr. Johannes Lähnemann (em.), Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts. Forschungsschwerpunkte: Weltreligionen im Unterricht, Erziehung zur Religions- und Kulturbegegnung, Aufbau des Interdisziplinären Zentrums für Islamische Religionslehre, <http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/mitarbeiter-innen/laehnemann.shtml>.
johannes.laehnemann@ewf.uni-erlangen.de

Judith Krasselt-Maier, Lehrerin für Evangelische Religion, Deutsch und Geschichte am Evangelischen Schulzentrum Leipzig, Lehrbeauftragte am Religionspädagogischen Institut der Universität Leipzig.
jkrasselt@schulzentrum.de

Prof. Dr. Susanne Kröhnert-Othman, Soziologin und Ethnologin mit Arbeitsschwerpunkten zu Migration, Interkulturalität, Religion, Gender und Regionalstudien des arabischen Raumes, von 2009 bis 2011 Arbeitsbereichsleiterin am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, heute Professorin im Lehrgebiet Diversity und Management an der Fliedner Fachhochschule Düsseldorf.
kroehnert-othman@fliedner-fachhochschule.de

Dr. Anita Rösch, Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachdidaktik Ethik/Philosophie, Studienseminar für Gymnasien Oberursel – Ausbildung für gymnasiales Lehramt Ethik/Philosophie; Mitherausgeberin der Zeitschrift Ethik & Unterricht / Friedrich Verlag.
Anita.roesch@phil.uni-giessen.de

Dr. Klaus Spenlen, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement am Institut für Sozialwissenschaften; <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/en/sozwiss/educational-research-and-educational-management/team/klaus-spenlen/>.
spenlen@phil.uni-duesseldorf.de

Abkürzungen

AABF	Alevitische Gemeinde Deutschlands e.V.
ARU	Alevitischer Religionsunterricht
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BVerwG	Bundesverwaltungsgericht
DİTİB	Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V.
DIYANET	Türkische Religionsbehörde
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
GG	Grundgesetz
IFB	Islamische Föderation Berlin
IRU	Islamischer Religionsunterricht
KRM	Koordinierungsrat der Muslime
LER	Lebensgestaltung / Ethik / Religionskunde
NGO	Non-Government Organisation, Nicht-Regierungsorganisation
OVG	Oberverwaltungsgericht
RU	Religionsunterricht
VG	Verwaltungsgericht
VIKZ	Verein islamischer Kulturzentren in Deutschland e.V.
WRV	Weimarer Reichsverfassung
ZMD	Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V.

