STUDIEN ZUR ISLAMISCHEN THEOLOGIE
UND RELIGIONSPÄDAGOGIK 2

Yaşar Sarıkaya
Franz-Josef Bäumer (Hrsg.)

Aufbruch zu neuen Ufern

Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext

WAXMANN

Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik

herausgegeben von

Yaşar Sarıkaya und
Zekirija Sejdini

Band 2

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Yaşar Sarıkaya,
Franz-Josef Bäumer (Hrsg.)

Aufbruch zu neuen Ufern

Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext

Konferenzband

unter Mitwirkung von
Dorothea Ermert, Elif Gömleksiz,
Rida Inam, Esma Öger-Tunc

Waxmann 2017
Münster • New York

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

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

Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik
Band 2

ISSN 2509-8268
Print-ISBN 978-3-8309-3581-0
E-Book-ISBN 978-8309-8581-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C016439
FSC
www.fsc.org

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Inhalt

Einleitung 9

Ednan Aslan
Die Erziehung muslimischer Kinder zu Pluralitätsfähigkeit 15

I. Genese der Islamischen Religionspädagogik als Disziplin

Emine Kurum
„Wahrlich, ich wurde als ein Lehrer gesandt [...]“
Der Prophet Muḥammad als Erzieher und Lehrer
einer neuen Gemeinde 35

Mustafa Köylü
The Beginnings of Islamic Education 53

Sebastian Günther
„Eine Erkenntnis, durch die keine Gewissheit entsteht,
ist keine sichere Erkenntnis“
Arabische Schriften zur klassischen islamischen Pädagogik 69

II. Theologische und anthropologische Grundlagen religiösen Lernens

Abdullah Takım
Grundlegung einer Islamischen Religionspädagogik
im europäischen Kontext 95

Yaşar Sarıkaya
„Folge nicht dem, wovon du kein Wissen hast“ (Koran 17/36)
Islamisch-theologische Grundlagen der Erziehung
zu religiöser Mündigkeit 137

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Mizrap Polat
Menschenbild und Menschenbildung im Islam
Eine pädagogische Diskussion anhand der Analyse ausgewählter Kerncurricula für den Islamischen Religionsunterricht im Sekundarbereich I in Deutschland 159

Zekirija Sejdini
Theologische und anthropologische Grundlagen religiösen Lernens
Ein Kommentar 173

III. Modelle und Erfahrungen islamischer Bildung aus internationaler Perspektive

Mesut Idriz
Islamic Religious Education in Bosnia 185

Danis Garaev
Islamic Teaching Institutions in the Russian Federation:
The Case of Tatarstan 197

Stefan Rohdewald
Concepts of Islamic Education in Multireligious
Societies Between Liberal and Illiberal Modernities
A Commentary 207

Halise Kader Zengin
Neue Entwicklungen in der religiösen Erziehung in der Türkei 211

Jenny Berglund
State Neutrality and Islamic Education in Sweden 229

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

IV. Gendersensibler Religionsunterricht: Problemfelder und Perspektiven

Annebelle Pithan
Gendersensible Ansätze in der christlichen Religionspädagogik 255

Melahat Kişi
Ist Gender eine religionspädagogische Kategorie
für den Islamischen Religionsunterricht?
Argumente für die Implementierung der Genderkategorie
in die Islamische Religionspädagogik 273

Theresa Beilschmidt
Frauen in Moscheegemeinden als Motoren religiöser Veränderung ... 291

V. Praktische Dimensionen des Islamischen Religionsunterrichts: Interreligiöses und ästhetisches Lernen

Johannes Lähnemann
Der Glaube der Anderen
Übereinander und miteinander lernen im Christlichen
und Islamischen Religionsunterricht 305

Martin Schmuck
Chancen und Grenzen des interreligiösen Lernens in der Schule
Ein Kommentar 315

Dorothea Ermert
Ästhetisches Lernen durch Musik
Überlegungen zur Begründung des Einsatzes von Musik
im Islamischen Religionsunterricht 319

Autorinnen und Autoren 329

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Einleitung

Gegenwärtig laufen in vielen Bundesländern Projekte und Schulversuche mit verschiedenen Namen und unterschiedlichen Ansätzen, Konzepten und Lehrplänen zur Etablierung islamisch-religiöser Bildung und Erziehung in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Hessen war das erste Bundesland, das – im Schuljahr 2013/14, beginnend mit der ersten Klasse – sukzessive den bekenntnisorientierten Islamischen Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG einführte. Als Kooperationspartner fungieren die beiden Religionsgemeinschaften DİTİB Landesverband Hessen e. V. und Ahmadiyya Muslim Jamaat Deutschland.

In Anbetracht dessen ist die Islamische Religionspädagogik, die sich im weitesten Sinne als Theorie und Didaktik des religiös motivierten pädagogischen Handelns in Familie, Gemeinde und Schule versteht, als ein relativ junges akademisches Fach in Deutschland anzusehen. An den Universitäten Osnabrück, Münster, Frankfurt und Gießen befindet sich das Fach im Aufbau. In den bisherigen Diskussionen um den Islamischen Religionsunterricht standen unterschiedliche Aspekte wie die gesellschaftliche Dimension, die Ausbildung der Lehrkräfte oder die Gestaltung der Lehrpläne und Schulbücher im Mittelpunkt.

Die konzeptionelle Grundlegung einer Islamischen Religionspädagogik und Fachdidaktik steht als essenzielle Aufgabe der in Deutschland errichteten islamisch-theologischen und islamisch-religionspädagogischen Zentren und Professuren noch bevor. Die Fachtagung vom September 2015 mit dem Titel „Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext“ sollte vor diesem Hintergrund einen wichtigen Beitrag zur Etablierung der Islamischen Religionspädagogik als universitäres Fach in Deutschland leisten. Mit einem breit gefächerten inhaltlichen Programm und einer standortübergreifenden, internationalen Besetzung bot sie eine Plattform, auf der die bisherigen Entwicklungen einer Bestandsaufnahme unterzogen sowie neue Ansätze und Perspektiven der Islamischen Religionspädagogik zur Diskussion gestellt werden konnten. Mit Blick auf die wissenschaftliche Grundlegung des Fachs sollten von der Tagung Impulse für neue Forschungsfragen und Zielperspektiven ausgehen. Damit diese Ergebnisse und Anregungen nachhaltige Wirkung entfalten können, haben wir die meisten der dort vorgetragenen Beiträge in diesem Tagungsband zusammengetragen und um weitere Beiträge ergänzt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Eingeleitet wird der Band mit einem Grundsatzartikel von *Ednan Aslan*. In der Auseinandersetzung mit der Islamischen Religionspädagogik begegnen wir stets einer sehr dynamischen Debatte darüber, wie der Islam in einer globalen Welt zu verorten ist. Muslime sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, die Welt unter neuen Voraussetzungen zu deuten, und dies geht einher mit der Notwendigkeit, ihre eigene Stellung gegenüber anderen Religionen und Kulturen aus neuen Perspektiven zu betrachten. Aslans Beitrag ist ein Versuch, die Grundlagen einer islamisch-pluralistischen Erziehung darzulegen, die muslimische Kinder dazu befähigt, Pluralität als persönliche Charaktereigenschaft zu verinnerlichen.

Der erste thematische Teil dieses Bandes bietet eine historische Rückschau auf die Genese der islamischen Bildung und (Religions-)Pädagogik.

Emine Kurum widmet sich der Rolle und der Vorbildfunktion des Propheten als eines historischen Lehrers. Unter Heranziehung der für die Thematik relevanten Hadithüberlieferungen geht sie auf verschiedene Erziehungsmethoden des Propheten ein, die von der direkten Ansprache (*taqrīr*) über den Gebrauch von Erzählungen (*qiṣṣa*) bis zur Unterweisung durch nonverbale Techniken reichen. Im Vordergrund steht dabei nicht die Authentizität der Überlieferungen, sondern ihre historische Narrativität. Die Autorin hebt hervor, dass nicht konkrete Handlungen und Aussagen des Propheten, sondern vielmehr deren Geist für eine kritisch reflektierende Islamische Religionspädagogik maßgeblich ist.

Der daran anschließende Beitrag von *Mustafa Köylü* beschreibt die ersten Bildungseinrichtungen der Frühzeit des Islams von der Zeit des Propheten Muhammad bis zur Etablierung der Madrasas. Seine Ausführungen beinhalten eine Erörterung des Stellenwerts von Wissen im Islam ebenso wie eine Beschreibung der Bildungseinrichtungen jener Zeit – darunter Moscheen, das Haus der Forscher, Buchhandlungen, das Haus der Weisheit, bis hin zu eher unkonventionellen Orten der Bildung wie Paläste oder gar die Wüste.

Sebastian Günther vermittelt einen Einblick in die *ādāb al-ʿālim wa-l-mutaʿallim*-Literatur als ein für die Geschichte der islamischen Pädagogik zentrales, aus Abhandlungen mit umfangreichen „Ratschlägen und Verhaltensregeln für Lehrende und Lernende“ bestehendes Genre des klassischen arabisch-islamischen Schrifttums. Eine reiche Quelle zu den frühen Entwicklungen des Bildungsdenkens im Islam, ist dieser literarische Korpus von der historischen Bildungsforschung gleichwohl bislang nur unzureichend erschlossen. Der Beitrag stellt einige der frühesten

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

arabischen Werke, die sich dezidiert mit pädagogischen und didaktischen Fragen beschäftigen, vor und geht im Anschluss der Frage nach, ob und inwieweit die in diesen mittelalterlichen Quellen enthaltenen prinzipiellen pädagogischen Aussagen für die aktuellen Bildungsdiskurse unserer modernen Gesellschaften noch oder wieder relevant sind.

Der zweite Abschnitt behandelt theologische und anthropologische Grundlagen religiösen Lernens. *Abdullah Takım* beschäftigt sich in seinem Aufsatz mit der konzeptionellen Grundlegung einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext. Auf Basis der These, dass eine Theorie der islamischen Erziehung und Bildung aus der religiösen Tradition selbst ableitbar ist, arbeitet er anhand der Geistes- und Bildungsgeschichte des Islams Prinzipien und Grundideen heraus, die als das spezifisch „Islamische" in der Islamischen Religionspädagogik anzusehen sind. Besonderes Augenmerk legt Takım hierbei auf eine Konzeption der koranischen Anthropologie, die der Islamischen Religionspädagogik zugrunde gelegt werden kann. Mit Blick auf die erkenntnistheoretischen Grundlagen des Fachs schließlich formuliert Takım Fragen und Aufgabenfelder, die für die Entwicklung der Islamischen Religionspädagogik und Theologie im pluralistischen Kontext von wesentlicher Bedeutung sind.

Ausgehend von einem Koranvers plädiert *Yaşar Sarıkaya* für die Revidierung bestehender Lehrpläne und didaktischer Ansätze in der religiösen Bildung. Er fordert in diesem Sinne einen Paradigmenwechsel, der ganzheitlich und multiperspektivisch, schülerorientiert und induktiv angelegt ist. Zugleich soll dieser neue pädagogische Weg auch islamisch-theologisch begründet sein und letztendlich zur Mündigkeit des Individuums führen – ausgedrückt in der Fähigkeit, nachzudenken, zu reflektieren und zu hinterfragen.

Mizrap Polat befasst sich mit der kommunikativen Beziehung zwischen Mensch und Gott, aus der sich die Menschenwürde direkt ableite. Er kontrastiert das Ergebnis seiner Analyse mit den Inhalten der niedersächsischen und nordrhein-westfälischen Kerncurricula für die Sekundarstufe I und plädiert dafür, die islamimmanenten anthropologischen, religiösen und pädagogischen Konzeptionen und Prämissen im Curriculum des bekenntnisorientierten Islamischen Religionsunterrichts zu verankern.

Zekirija Sejdini kommentierte den zweiten Themenabschnitt der Tagung, in dem die theologischen und anthropologischen Fundamente der islamischen Bildung dargelegt wurden. Er betont, dass die in diesem Kon-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

text vorgebrachten Überlegungen nicht als fertige Konzepte zu verstehen sind, sondern lediglich als Diskussionsgrundlage dienen.

Im dritten Teil des Bandes mit dem Titel „Modelle und Erfahrungen islamischer Bildung aus internationaler Perspektive“ wird die Praxis der islamischen Bildung in verschiedenen europäischen Ländern vorgestellt. Zunächst bietet *Mesut Idriz* einen historischen Abriss der islamischen Bildung in Bosnien und Herzegowina, welche auf die Bildungsmodelle der osmanischen Herrschaft zurückgeht. Sein Beitrag vermittelt einen Einblick in den gegenwärtigen Stand der islamischen Bildung in Bosnien und ihre Entwicklung.

Danis Garaev stellt die wesentlichen Momente muslimischer Politik in Russland vor. Im Anschluss an einen diachronischen Überblick über die Geschichte des Islams in Russland lässt er die Etablierung islamischer Institutionen im postsowjetischen Russland Revue passieren. Dabei beleuchtet er insbesondere das Wesen der Kooperation zwischen Staat und muslimischen Gemeinden. Der Artikel legt die Gründe dar, warum es Russlands islamischen Bildungsinstitutionen noch nicht gelungen ist, international Anschluss zu finden.

Darauf folgt ein kurzer Beitrag von *Stefan Rohdewald*, der das Panel im Anschluss an die Vorträge kommentierte und deren wesentliche Erkenntnisse festhielt und reflektierte.

Diese Thematik wurde durch zwei externe Beiträge ergänzt: *Halise Kader Zengin* schildert die vielfältigen Debatten über die Verortung und den Stellenwert der religiösen Erziehung an staatlichen Schulen in der Türkei, die stets von den jeweils vorherrschenden politischen Maximen beeinflusst wurden. Daneben widmet sich der Beitrag auch den inhaltlichen und pädagogischen Dimensionen des Fachs, für die das Jahr 2000 insofern einen Wendepunkt darstellte, als in diesem Jahr aktuelle Lerntheorien und eine moderne Theologie an die Stelle einer als nicht mehr zeitgemäß empfundenen, katechetisch geprägten Wissensvermittlung trat. Die Analyse und kritische Diskussion der jüngeren Entwicklungen des Fachs hinsichtlich Inhalt und Struktur bilden den zweiten Schwerpunkt des Beitrags.

Jenny Berglunds Beitrag beschreibt den aktuellen Stand der religiösen Erziehung der muslimischen Minderheit in Schweden, also einem westlichen, säkularen und christlichen Staat. Beginnend mit einer Darstellung der Ziele von islamischer Erziehung und Bildung beschreibt Berglund die verschiedenen Formen von islamischer Erziehung, die in Schweden zugänglich sind.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Mit dem vierten Teil „Gendersensibler Religionsunterricht“ soll ein wichtiger Anstoß für eine sich – hinsichtlich des Fachs Islamische Religionspädagogik – noch in den Anfängen befindende Debatte geleistet werden.

In ihrem Beitrag zu gendersensiblen Ansätzen in der Christlichen Religionspädagogik hebt *Annebelle Pithan* die Genderkompetenz der Religionslehrkräfte als notwendigen Bestandteil ihrer Professionalität hervor und konkretisiert dies entlang der Dimensionen „Wollen, Wissen und Können“ unter verschiedenen Aspekten. Der Beitrag liefert auch einen Ausblick auf zukünftige Aufgaben und Herausforderungen einer gendersensiblen Religionspädagogik.

Melahat Kişi widmet sich der Genderfrage im Hinblick auf den Islamischen Religionsunterricht. Sie legt die Bedeutsamkeit der Genderkategorie für den (religions-)pädagogischen Kontext zunächst auf Grundlage der Erkenntnisse der Christlichen, gendersensiblen Religionspädagogik sowie anhand rechtlicher und gesellschaftspolitischer Überlegungen dar; anschließend arbeitet sie die geschlechtsspezifische Sozialisation von muslimischen Kindern und Jugendlichen heraus. Mit Blick auf das Prinzip der Subjektorientierung im Religionsunterricht, so das Resümee der Autorin, ist die Implementierung der Genderkategorie in die Islamische Religionspädagogik notwendig, um den Weg zu ebnen für die individuelle Entwicklung der religiösen und geschlechtlichen Identität muslimischer Kinder und Jugendlicher – frei von Genderstereotypen, deren kritische Betrachtung damit gefördert werden soll.

Schließlich untersucht *Theresa Beilschmidt*, wie der Islam von Mitgliedern in Moscheegemeinden der Türkisch-Islamischen Union in Deutschland gelebt wird. Ihre auf Feldforschung und Interviews basierende empirische Studie zeigt, dass die Ausübung einer subjektivierten Alltagsreligiosität und nicht die „Veröffentlichung“ des Islams als Gegenstand (trans-) staatlicher Integrationspolitik im Vordergrund steht. Eine wesentliche Rolle kommt dabei den Frauen in den Moscheegemeinden als Motoren religiöser Veränderung zu.

Im fünften und letzten Teil werden – als zwei der vielfältigen Aspekte der praktischen Dimensionen des Islamischen Religionsunterrichts – das interreligiöse und das ästhetische Lernen im schulischen Kontext intensiver beleuchtet: Basierend auf der These von Hans Küng, dass die Voraussetzung für Frieden der Frieden und Dialog zwischen den Religionen ist, führt *Johannes Lähnemann* aus, welche Voraussetzungen erfüllt sein

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

müssen, damit der Dialog zwischen den Religionen gelingt. Das Hauptaugenmerk dieses Artikels liegt in der Diskussion, wie der Islamische und der Christliche Religionsunterricht zum Erfolg des interreligiösen Austauschs beitragen können. Darauf folgen die Ausführungen von *Martin Schmuck*, der die in dem Panel vorgebrachten Ausführungen zusammenfasst und mit einem kritischen Kommentar versieht.

Im Fokus des letzten Beitrags steht schließlich die ästhetische, leiblich-sinnliche Dimension religiösen Lernens. Durch die Einbeziehung der intuitiv-ganzheitlichen Ebene eröffnet ästhetisches Lernen Schülerinnen und Schülern einen ganz eigenen Zugang zur Wirklichkeit und zu ihrer persönlichen Spiritualität. Auch der Lehrkraft bieten sich neue Perspektiven – sowohl auf das Fach als auch auf die Lerngruppe. Vor diesem Hintergrund zeigt *Dorothea Ermert* Stellenwert, Dimensionen und Ziele der ästhetischen Bildung auf und begründet exemplarisch für die vielfältigen Möglichkeiten ästhetischen Lernens den Einsatz von Musik im Islamischen Religionsunterricht.

Wir hoffen, dass dieser Konferenzband einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Islamischen Religionspädagogik leisten kann. In diesem Sinne danken wir allen, die zum Gelingen der Tagung beigetragen haben, insbesondere den Referentinnen und Referenten und Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes. Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Joybrato Mukherjee (Präsident der Justus-Liebig-Universität Gießen), Jo Dreiseitel (StS für Integration und Antidiskriminierung im Hessischen Ministerium für Soziales und Integration), Nurgül Altuntas (Hessisches Kultusministerium), Prof. Dr. Stefan Tebruck (Dekan des FB 04) und Prof. Dr. Bekim Agai (Direktor des ZEFIS) für ihre Grußworte bei der Tagung. Zudem danken wir der Mercator-Stiftung und der Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung für die finanzielle Unterstützung. Wir danken außerdem Ursula Heckel und Daniela Langer vom Waxmann Verlag für die verlegerische Beratung und Betreuung bei der Herausgabe dieses Buches.

Gießen, im November 2016
Yaşar Sarıkaya und Franz-Josef Bäumer

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ednan Aslan

Die Erziehung muslimischer Kinder zu Pluralitätsfähigkeit

Die Vermittlung von „Pluralität“ und „Pluralismus“ als religionspädagogische Aufgabe stellt für die muslimischen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen in Europa eine wachsende Herausforderung dar. Verfolgt man die Debatten um die Islamische Religionspädagogik, wird man denn auch Zeuge einer sehr lebhaften Auseinandersetzung rund um die Frage, wie der Islam in der heutigen, der globalisierten Welt zu verstehen sei. Wenn nun am Ende dieser Debatten Klarheit darüber bestehen soll, wie die Muslime die Welt aus einem modernen Verständnis heraus zu deuten haben, dann bleibt ihnen nicht erspart, ihre eigene Stellung und die anderer Religionen und Kulturen aus ganz neuen Perspektiven zu betrachten.

Dieser Beitrag versucht, die Grundlagen einer islamisch-pluralistischen Erziehung darzulegen, die imstande sein könnte, muslimischen Kindern eine individuelle, dynamische Identität zu verleihen und sie zu befähigen, Pluralität als persönliche Charaktereigenschaft zu verinnerlichen.

Im ersten Teil des Beitrages wird zunächst eine Begriffsklärung aus islamischer Perspektive vorgenommen. Im zweiten Teil werden Wege gezeigt, wie Pluralität in der islamischen Erziehung verankert werden kann bzw. welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit die Islamische Religionspädagogik diese Herausforderung bewältigen kann.

Einführung

Neuesten statistischen Angaben zufolge nimmt im Zuge wachsender Globalisierung, Migration und Flucht die religiöse Vielfalt in Europa zu – ein Umstand, der Religion nach längerer Zeit wieder zu einem viel diskutierten Thema werden ließ. Wer heute über Pluralität spricht, kommt um das Thema Religion nicht herum. Wie viel Religion eine Gesellschaft braucht bzw. zulassen sollte, ist einer der zentralen Gegenstände laufender Debatten. Darüber hinaus scheinen religiöse Fragen gegenwärtig besonders dazu geeignet zu sein, das Wesen gesellschaftlicher Pluralität zu ergründen.

Die Muslime selbst haben in ihrer Geschichte verschiedentliche Überlegungen entwickelt, wie das Zusammenleben mit Vertretern anderer

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Religionen zu gestalten sei bzw. welche Stellung anderen Religionen in einem muslimisch geprägten Land zukommen solle. In einer Vielzahl theologischer Werke wurden Rechte und Pflichten von Juden und Christen bis ins Detail dargelegt. In all diesen Werken geht es freilich nur darum, wie die religiösen Minderheiten behandelt werden sollen, Gedanken zu deren Partizipation an der Macht finden sich darin nicht.[1] Außer in Teilen der Sufi-Literatur[2] sind die Sonderstellung der religiösen Minderheiten und ihre aus theologischer Sicht dem institutionalisierten Islam gegenüber minderwertigen Wertevorstellungen nicht Gegenstand der Auseinandersetzung.[3]

Nun sind die von muslimischen Wissenschaftlern entwickelten Vorstellungen von Pluralität in den globalen Verhältnissen längst nicht mehr dazu angetan, aktuellen Herausforderungen gerecht zu werden, geht es heute doch nicht mehr darum zu begründen, warum die Religionen einander dulden sollten, sondern vielmehr darum, wie die Pluralitätsfähigkeit der Religionen ausgestaltet werden kann, sodass ein friedliches Zusammenleben ohne Absolutheitsanspruch einer bestimmten Religion oder Weltanschauung und ohne Identitätsverlust gewährleistet ist.

So, wie die christlichen Religionen im Verlauf der Geschichte gezwungen waren, ihre eigene Theologiegeschichte zu hinterfragen, sind auch die Muslime aufgerufen, ihre Stellung anderen Religionen gegenüber zu reflektieren und daran zu arbeiten, sie im Sinne des Korans und der Tradition des Propheten neu zu definieren. Würden sie im Zuge dieses Prozesses jedoch allein in die eigene Geschichte blicken, um daraus abgeschlossene Konzepte abzuleiten, müsste dies unweigerlich zu Enttäuschung oder Isolation führen – die Fragen, die sich an den Islam der Gegenwart stellen, sind aus seiner Geschichte heraus unbekannt.

> „Wir sehen unseren Glauben nicht als etwas, das sich fortlaufend verändert. Wir suchen ständig nach festen Konzepten wie dem Konzept von Medina und jenem von Mekka. Aber beide sind allzu simpel: vor der Hidschra und nach der Hidschra. Im mekkanischen Konzept waren wir die Opfer; im Konzept von Medina haben wir gewonnen und waren die Herrschenden. Beide sind aber für eine offene und pluralistische Gesellschaft nicht geeignet, denn hier geht es immer um Geben und Nehmen.“[4]

1 Vgl. Karaman 2014.
2 Vgl. al-Qushayrī o. J.
3 Aydın 2005, S. 92.
4 Esack 2014.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ein Blick auf die aktuellen Forschungen in den islamischen Ländern zeigt, dass leider sehr wenige muslimische Wissenschaftler sich mit der Frage der Pluralitätsfähigkeit des Islams auseinandersetzen. Vielmehr ist man nach wie vor damit beschäftigt, die Stellung der religiösen Minderheiten und auch die Privilegien des Islams anderen Religionen gegenüber aus der Warte des institutionalisierten Islams zu beurteilen. So aber entstehen weitere Widersprüche und Konflikte, weil ein solcher Zugang nicht die Gleichwertigkeit der Religionen, sondern die Abwertung anderer Religionen voraussetzt. Aus dieser Haltung können keine pluralitätsfähigen theologischen Konzepte entstehen.[5]

Mehr noch als in den islamisch geprägten Ländern stellt sich die Aufgabe, die islamische Theologie weiterzudenken, für die in Europa lebenden Muslime, die ständig mit religiöser und kultureller Vielfalt konfrontiert sind und deren Zukunft als Gläubige entscheidend vom Gelingen einer solchen Transformation abhängt. In diesem Prozess dürfen die Muslime sich nicht von den Leistungen anderer Religionen abhängig machen, sondern müssen sich in einem aktiven Dialog mit anderen Religionen bemühen, die Widersprüche zwischen Islam und pluralistischer Gesellschaft aus ihrer eigenen Denktradition heraus zu klären und so auch Impulse in Richtung der islamischen Länder zu senden – sozusagen als Beweis dafür, dass eine pluralistische Gesellschaft mit einem koranischen Konzept begründbar ist.

Unter den besonderen europäischen Verhältnissen kommt der Erziehung muslimischer Kinder zu Pluralitätsfähigkeit eine herausragende Bedeutung zu: An ihr liegt es, dafür zu sorgen, dass die hier heranwachsenden Muslime lernen, nicht nur ihre Haltung zu gesellschaftlicher Vielfalt im positiven Sinne zu entwickeln, sondern auch ihre eigene Religiosität kritisch zu hinterfragen. Neben dem Bekenntnis zur innerislamischen Pluralität könnte die Entwicklung von pluralistischen Ansätzen in der islamischen Erziehung und von Strategien zur Bekämpfung von Extremismus und Fundamentalismus entscheidend zur Beheimatung des Islams in Europa beitragen.

1. Was sind die Hauptmerkmale des Pluralismus?

Ich halte es für hilfreich, zunächst die Begriffe „Pluralität“ und „Pluralismus“ voneinander zu unterscheiden. Pluralität beschreibt eine übergeord-

5 Karaman 2014.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nete und umfassende Vielfalt in der Gesellschaft. Dieser Begriff findet in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie in der Politikwissenschaft, der Psychologie usw. breite Verwendung. Ein zentrales Thema in den wissenschaftlichen Debatten über Pluralität ist die religiöse und kulturelle Pluralität mit ihren vielfältigen Facetten.

Demgegenüber bezeichnet Pluralismus – gemäß der Definition von Friedrich Schweitzer – „den geordneten Umgang" mit Pluralität. Während also Pluralität eine unhintergehbare Gegebenheit der Jetztzeit ist, stellt Pluralismus eine politische, aber eben auch pädagogische Aufgabe bzw. Herausforderung dar, die im hier besprochenen Zusammenhang darin besteht, Lernende dazu anzuhalten, sich mit der Vielfalt der Verhältnisse auseinanderzusetzen bzw. darin ihre eigene Position zu definieren.[6] Michael Lynchs Differenzierung zwischen horizontalem und vertikalem Pluralismus, die in meinen religionspädagogischen Überlegungen eine wichtige Rolle spielt, verweist ebenfalls auf die Vielfalt an Strategien im Umgang mit Pluralismus, die unterschiedlich sein können und auch sollen.[7]

Ein diesbezüglich zentraler Grundsatz besagt, dass es verschiedene Wege gibt, sich in der Gesellschaft zu bewähren; keiner davon kann von vorneherein als der ideale erachtet werden, jeder Mensch muss seinen eigenen Weg finden. Dies gilt auch mit Blick auf Religion oder Weltanschauung und die in deren Rahmen vertretenen Werte. Die Güte eines Werts bemisst sich u. a. daran, inwieweit ein Mensch bereit ist, seine Perspektive in der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft zu ändern und sich immer wieder neuen Herausforderungen zu stellen.

Ein Pluralist unterscheidet sich von einem Relativisten dadurch, dass er seine eigene Tradition, der er sich verpflichtet fühlt, und seine daraus bezogene Identität immer wieder zu hinterfragen bereit ist.[8] Die beiden Ressourcen Tradition und Identität sind wesentliche Quellen des Umgangs mit Pluralität – anders als ein Relativist, dessen Haltung durch Wahrnehmungsstarre charakterisiert ist, wird ein Pluralist sich bemühen, seine eigene Position innerhalb bestimmter Grenzen zu definieren und zu begründen.

In meinem Beitrag wird es vor allem um die Frage gehen, wie muslimische Schülerinnen und Schüler befähigt werden können, mit Pluralität umzugehen und welchen Beitrag die Islamische Religionspädagogik dazu

6 Schweitzer 1999.
7 Lynch 1998.
8 Kekes 1996.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

leisten kann. Anders formuliert: Wie kann es muslimischen Schülerinnen und Schülern gelingen, zwischen religiöser Tradition und individueller Perspektive eine religiös-islamische Identität zu begründen?

Im folgenden Abschnitt soll nun gezeigt werden, auf welcher religionspädagogischen Grundlage diese theoretischen Überlegungen in die Praxis umgesetzt werden können.

2. Grundlagen des islamischen Pluralismus

Wenn es um die Grundlagen einer pluralistisch-islamischen Erziehung geht, sind drei miteinander in Beziehung stehende Felder zu berücksichtigen, die auch Eingang in das Curriculum finden sollten:[9]

- Was ist das Thema?
- Wer lernt?
- Wo wird gelernt (Milieu)?

Die Hauptverantwortung für die sachgerechte Umsetzung dieses Konzepts kommt selbstredend den Lehrenden zu, die ihrerseits in einer ständigen Beziehung mit diesen Feldern stehen.

Unter Berücksichtigung dieser Voraussetzungen können nun die Grundlagen einer Islamischen Religionspädagogik herausgearbeitet werden.

2.1 Was ist der Kern der islamischen Erziehung?

„Licht über Licht. Gott führt zu Seinem Licht, wen Er will."[10] Seit der ersten Offenbarung im Jahre 611 versuchen die Muslime, die Lehren des Islams zu verstehen bzw. an ihre Kinder weiterzugeben. Die zwei wichtigsten Antworten, die es dabei zu finden gilt, sind, was der Koran meint, wenn er allgemein von der Religion spricht, und was mit dem Begriff *dīn* gemeint ist.

Der Begriff *dīn*[11] wird im Koran an über 90 Stellen in insgesamt vier Dimensionen beschrieben. In der ersten Dimension hat *dīn* mit dem gelebten Kontext zu tun, in dem Sinn, dass er die Traditionen und Gewohnheiten

9 Muszkat-Barkan/Marmur 2014.

10 Koran 24/35. Sämtliche in diesem Beitrag angeführten Koranzitate aus Asad 1980.

11 Noch ausführlicher Esack 1997, S. 128; Asad 1980, Fußnote 249.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

einer Kultur und Gesellschaft definiert (*ittakhadhū dīnahum lahwan iwa-la'ban*)[12]. Weiters nimmt dieser Begriff Bezug auf die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft; als solcher umfasst er nicht nur die Orientierung einer Gesellschaft, sondern auch einer Person (*al-dīn al-hanīf, sirātin mustaqīmin dīnan, shara'a lakumu 'l-dīna*)[13]. *Dīn* inkludiert auch den Gottesbezug des Menschen, indem er dessen Verhältnis bzw. Vertrauen zu Gott zum Ausdruck bringt (*al-dīn al-qayyim*)[14]. Auf die Gesellschaft bezogen beschreibt dieser Begriff schließlich sowohl die sozialen als auch die rechtlichen Verhältnisse einer Gesellschaft (*yawm al-dīn, ahu'l-dīna*)[15].

Diesen Darstellungen ist zu entnehmen, dass der Begriff *dīn* für Religion nicht allein vom institutionalisierten, von Prophet Muhammad verkündeten Islam in Anspruch genommen werden kann; vielmehr legt die Ayah „Für euch euer Moralgesetz, und für mich meines!" (Koran 109/6) nahe, dass der Koran auch die Lebensweise und Moraleinstellungen der nichtmuslimischen Mekkaner als *dīn* bezeichnet. Demnach werden in der Lehre des Korans alle Religionen, die sich auf Gott berufen, im Hinblick auf ihren Wesenskern als *dīn* bezeichnet. Die Divergenzen, die diesen Wesenskern nicht betreffen, gelten nicht als *dīn*, sondern als theologische Wunschvorstellungen.

> „Und sie behaupten: ‚Keiner wird jemals in das Paradies eingehen, es sei denn, als Jude oder Christ.' So sind ihre Wunschglaubensvorstellungen! Sag: ‚Bringt einen Beweis hervor für das, was ihr behauptet, wenn, was ihr sagt, wahr ist.'" (Koran 2/111)

> „Überdies versichern die Juden: ‚Die Christen haben keine gültige Grundlage für ihre Glaubensvorstellungen', während die Christen behaupten: ‚Die Juden haben keine gültige Grundlage für ihre Glaubensvorstellungen', und beide zitieren die göttliche Schrift! Ebenso wie das, was sie sagen, haben (immer) jene gesprochen, die bar des Wissens waren; aber Gott ist es, der zwischen ihnen am Auferstehungstag richten wird hinsichtlich all dessen, worüber sie uneins zu sein pflegten." (Koran 2/113)

Daraufhin versucht der Koran, diesen Anspruch durch Verweis auf die eigenen Quellen der Christen und Juden zu entkräften, um sie auf das Wesentliche in einer Religion hinzuweisen:

12 Koran 7/51.
13 Koran 6/161.
14 Koran 30/30.
15 Koran 10/105.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> „Ja, fürwahr: jeder, der sein ganzes Wesen Gott ergibt und überdies Gutes tut, wird seinen Lohn bei seinem Erhalter haben; und alle solche brauchen keine Furcht zu haben, noch sollen sie bekümmert sein." (Koran 2/112)

Diese Ayah vermeidet die Hervorhebung einzelner Religionen und verweist stattdessen auf die persönliche Handlung und Verantwortung des Individuums – nicht die Stammes- bzw. Gruppenzugehörigkeit eines Menschen ist ausschlaggebend für seine Qualität als Mensch;[16] entscheidend sind seine individuellen Werke unabhängig von seiner religiösen Zugehörigkeit. Allein den Islam mit seinen institutionalisierten Strukturen als *dīn* zu verstehen, entspräche nicht seinem Wesen.

> „Siehe, die einzige (wahre) Religion in der Sicht Gottes ist (des Menschen) Selbstergebung in ihn." Koran (3/19)

Oder:

> „Denn wenn einer auf die Suche geht nach einer anderen Religion als Selbstergebung in Gott, wird sie niemals von ihm angenommen werden, und im kommenden Leben wird er unter den Verlorenen sein." (Koran 3/85)

---

16 Der Koran vermeidet die pauschalisierende Hervorhebung der religiösen Gruppen und weist auf die Leistungen der Individuen in den verschiedenen Religionen hin, unabhängig von ihrem sozialen Rang und Status. Das gilt für Muslime ebenso wie für die Angehörigen anderer Religionen. „(Aber) sie sind nicht alle gleich: unter den Anhängern früherer Offenbarung gibt es aufrechte Leute, die Gottes Botschaften die Nacht hindurch rezitieren und sich (vor Ihm) niederwerfen. Sie glauben an Gott und den letzten Tag, und gebieten das Tun dessen, was recht ist, und verbieten das Tun dessen, was unrecht ist, und wetteifern miteinander im Tun guter Werke: und diese sind unter den Rechtschaffenden. Und was immer Gutes sie tun, ihnen wird niemals der Lohn davon verweigert werden: denn Gott hat volles Wissen von jenen, die sich Seiner bewusst sind." Koran 3/113–115. Bemerkenswert ist der Offenbarungsgrund für die Ayah 3/113, Gottes Verbot der Abwertung anderer Religionen: „Ibn Mas'ud who said: ‚The Messenger of Allah, Allah bless him and give him peace, delayed the time of the nightfall prayer. When he came out to lead the prayer, he found people waiting for the prayer. He said: ‚There is no one among the adherents of other religions who is remembering Allah, exalted is He, at this hour except you.' And Allah, exalted is He, revealed these verses (They are not all alike. Of the People of the Scripture there is a staunch community who recite the revelations of Allah in the night season …) up to His saying.'" Siehe al-Wāhidī 2008, S. 39.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

In dieser Ayah ist mit der wahren Religion nicht unbedingt der Islam als eine institutionalisierte Religion gemeint, sondern alle Religionen. Kritisiert werden hier nicht jene Menschen, die von einer institutionalisierten Religion abweichen, sondern, wie in Ayah 2/112 geschildert, von den guten Werken und Wohltaten, die von den Menschen erwartet werden.

Im Kern ist das, was der Koran als *dīn* bezeichnet, ein Bewusstseinszustand, der der Naturveranlagung der Menschen entspricht. Diese Naturveranlagung ist die gesamte Menschheitsgeschichte hindurch unverändert geblieben.

Nach dieser kurzen Erklärung des Begriffs *dīn* können wir uns nun dem Begriff „Islam" zuwenden.

Was ist Islam?

Dass die Begriffe „Islam" und „Muslim" eine bestimmte Religion und ihre Angehörigen bezeichnen, ist nicht dem Koran geschuldet, sondern der Theologiegeschichte des Islams. Der Koran definiert diese Begriffe als Gottergebenheit und als das Gottesbewusstsein der Menschen. Diese Gottergebenheit ist im Sinne des Korans nicht als blinder Gehorsam, sondern als mündiges Gott-Mensch-Verhältnis zu verstehen. Als Beleg dient das Beispiel Abrahams, der es ablehnt, unmündige religiöse Zugehörigkeit oder untertänigen Gehorsam als Gottergebenheit zu erachten.

> „Abraham war weder ein ‚Jude' noch ein Christ, sondern einer, der sich von allem abwandte, was falsch ist, da er sich Gott ergeben hatte; und er war nicht einer von jenen, die etwas anderem neben ihm Göttlichkeit zuschreiben." (Koran 3/67)

Der Begriff „Muslim" wird im Koran neben Ibrahim auch für die Söhne von Yaqub (Koran 2/133) und die Apostel von Jesus verwendet. Laut Koran soll selbst Pharao, als er dem Ertrinken nahe war, sich als „Muslim" bezeichnet haben (*Wa ana min al Muslimīn*)[17].

Dem ist zu entnehmen, dass die theologische Definition von „Islam" und „Muslim" nicht mit der koranischen Beschreibung beider Begriffe

17 Siehe Koran 10/90: „I have come to believe that there is no deity save Him in whom the children of Israel believe, and I am of those who surrender themselves unto Him!"

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

übereinstimmt.[18] Bei Ersterer steht die Institutionalisierung einer Religion im Vordergrund. Im Koran steht demgegenüber die Förderung des religiösen Gottesbewusstseins als universales Erkennungsmerkmal von Gottergebenheit. Daraus gewinnen die beiden Begriffe „Islam" und „Muslim" eine neue Bedeutung, die nicht nur eine bestimmte institutionalisierte Religion, sondern die Glaubensgrundlage für alle gottergebenen Menschen umfasst.[19]

Okuyan und Öztürk kritisieren die Reduzierung des Muslimseins auf die Durchführung bestimmter religiöser Rituale und sprechen sich dagegen aus, die Begriffe „Islam" oder „Muslim" nur im Zusammenhang mit den Angehörigen der durch Muhammad verkündeten Religion zu verwenden:

> „Eine Ayah aus dem Koran wie ‚Vor Gott ist der Islam die einzige Religion' oder ‚Gott hat für euch als Religion den Islam bestimmt' wurde nur auf den institutionalisierten Islam bezogen; Menschen außerhalb dieser Institution wurden als ‚Kafir' bezeichnet. Aus dieser allgemein ausschließenden Position heraus wurden die Inhalte des Korans, die die Andersgläubigen loben, unterschiedlich interpretiert oder auf die Juden und Christen aus der Zeit des Propheten reduziert und eine solche Ayah als abrogiert erklärt."[20]

---

18 Muhammad Asad kommentiert die Ayah, in der der Begriff „Muslim" zum ersten Mal in der Geschichte des Korans verwendet wird – „Denn, siehe es sind (allein) die Gottesbewussten, die Gärten der Seligkeit bei ihrem Erhalter erwarten: oder sollen Wir etwa jene, die sich Uns ergeben, so behandeln wie (Wir) jene (zu behandeln pflegen), die in Sünde verloren bleiben?" (Koran 68/34–35) –, wie folgt: „Dies ist das früheste Vorkommen des Begriffs muslimun (sing. muslim) in der Geschichte der koranischen Offenbarung. Überall in diesem Werk habe ich die Begriffe muslim und islam in Übereinstimmung mit ihren ursprünglichen Bedeutungen übersetzt, nämlich ‚einer, der sich Gott ergibt' (oder ‚ergeben hat') und ‚die Selbstergebung des Menschen in Gott'; dasselbe gilt für alle Formen des Verbs aslama, die im Koran vorkommen. Man beachte, dass der ‚institutionalisierte' Gebrauch dieser Worte – d. h. ihre ausschließliche Anwendung auf die Anhänger des Propheten Muhammad – eine definitiv nachkoranische Entwicklung darstellt und daher in einer Übersetzung des Koran vermieden werden muss." Asad, 2011, S. 1086.

19 „Siehe, die einzige (wahre) Religion in der Sicht Gottes ist (des Menschen) Selbstergebung in ihn." (Koran 3/19) oder „Denn wenn einer auf die Suche geht nach einer anderen Religion als Selbstergebung in Gott, wird sie niemals von ihm angenommen werden, und im kommenden Leben wird er unter den Verlorenen sein." (Koran 3/85)

20 Okuyan/Öztürk 2001, S. 174–175.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Im Koran wird die pauschalisierende Bezugnahme auf den Menschen ohne individuelle Eigenschaften ausdrücklich vermieden, eben weil der Islam die Menschen von der Festlegung auf eine Gruppen- bzw. Sippenzugehörigkeit befreien wollte.

Die vorislamischen Araber identifizierten sich durch ihre Stammeszugehörigkeit, das Kollektiv, dem sie angehörten. Durch sein Bekenntnis zum Islam ist der gläubige Mensch zwar ein Mitglied der islamischen Gemeinschaft, sein bewusstes Bekenntnis macht ihn jedoch zu einem Individuum, das sich über die Stammeszugehörigkeit, die ihm zuvor einen festen Platz zugewiesen hat, erhebt. Dieser neue Mensch ist in der Lage, selbstbestimmt eine Entscheidung zu treffen – etwas, was von ihm niemals zuvor verlangt oder erwartet worden wäre, es sei denn, er wäre das unangefochtene Gruppenoberhaupt gewesen.

> „Unter Autonomie muss man das besondere Etwas einer Person verstehen, die Tatsache ihrer Singularität. Zu erklären, dass die Personen autonom sind, heißt zu behaupten, dass es keinen menschlichen Prototyp gibt, kein Muster, nach dem alle Personen zugeschnitten wären: Jede hat ihre eigene Berufung, unerschöpfliche Quelle der Spontaneität und Initiative."[21]

2.2 Pluralität als ein Gesellschaftskonzept des Islams

Im Lichte dieser Grundsätze ist die Begründung der Pluralität aus dem Koran heraus nicht nur möglich, sondern notwendig. Wie auch der Verfassung von Medina zu entnehmen ist, hat die prophetische Umsetzung des Korans die Andersgläubigen nicht als „die Anderen", sondern als Teil seiner Gemeinde (Ummah) bezeichnet.[22]

Auch eine weitere Ayah aus dem Koran, die die Grundlage der Handlungen des Propheten bildete, bekräftigt die gesellschaftliche Verantwortung der Muslime, sich für die Präsenz der Religionen in der Öffentlichkeit einzusetzen, damit diese als Wille Gottes verstandene religiöse Vielfalt sichtbar bleibe:

> „… Denn wenn Gott die Leute nicht befähigt hätte, sich gegeneinander zu verteidigen, wären (alle) Klöster und Kirchen und Synagogen und Moscheen – in

21 Lahbabi 2011, S. 61.
22 Guillaume 1955, S. 231–233.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

denen (allen) Gottes Name reichlich lobgepriesen wird – sicherlich (bereits) zerstört worden …“ (Koran 22/40)

Dass in der Theologiegeschichte des Islams die Andersgläubigen als Angehörige einer minderwertigen Religion mit Sondergesetzen behandelt wurden, ist als Abweichung von der koranischen Tradition zu betrachten. Um diese diskriminierende und polarisierende Theologie begründen zu können, haben nicht wenige Theologen einen Teil des Korans als abrogiert aus dem Leben der Muslime herausgenommen, um die Welt in Gut und Böse einteilen zu können.[23] Damit haben sie eigentlich einen zivilisatorischen Rückschritt eingeleitet, ganz entgegen der revolutionären Befreiung des Menschen aus der Haftung der Gruppe, Sippe, Rasse oder Nation.

2.3 Pluralität als Grundeigenschaft islamischer Theologie

Im Laufe der Wirkungsgeschichte des Islams entstanden verschiedene Denk- und Handlungsschulen bzw. Gelehrtentraditionen, die nicht immer

23 Suyuti begründet die Abrogation der Ayah – „Was solche (die Ungläubigen) angeht, die nicht wegen (eures) Glauben gegen euch kämpfen und euch auch nicht aus euren Heimstätten vertreiben, so verbietet Gott euch nicht, ihnen Güte zu erweisen und euch ihnen gegenüber völlig gerecht zu verhalten: denn, wahrlich, Gott liebt jene, die gerecht handeln.“ (Koran 60/8) – durch die Herabsendung der Schwert-Ayah: „Und wenn dann die heiligen Monate vorüber sind, tötet jene, die etwas anderem neben Gott Göttlichkeit zuschreiben, wo immer ihr auf sie stoßt, und nehmt sie gefangen und belagert sie und lauert ihnen an jedem vorstellbaren Ort auf. Doch wenn sie bereuen und sich an das Gebet machen und die reinigenden Abgaben entrichten, lasst sie ihres Weges ziehen: denn, siehe, Gott ist vielvergebend, ein Gnadenspender.“ (Koran 9/5) – folgendermaßen: „God does not forbid you in regard to those who did not wage war against you, from among the disbelievers, on account of religion and did not expel you from your homes, that you should treat them kindly (an tabarrūhum is an inclusive substitution for alladhīna, ‘those who’) and deal with them justly: this was [revealed] before the command to struggle against them. Assuredly God loves the just.“ Al-Mahalli/al-Suyuti 2007, S. 662. Bemerkenswert an all diesen klassischen Werken ist, dass sie unter theologischem Zwang den Koran für Kampfhandlungen instrumentalisieren wollen, ohne dabei den Offenbarungskontext zu berücksichtigen. Bei diesem Versuch wird unbewusst sogar ein Kampf gegen den Koran geführt, indem man einen Teil des Korans selektiert und einfach für ungültig erklärt. Siehe auch Kaya 1998.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

auf gleicher Linie waren, die oben erwähnte horizontale Pluralität aber war immer ein Bestandteil dieser Geschichte. Die Zivilisationsgeschichte des Islams ist geprägt durch verschiedene Meinungen (*iǧtihād*) oder gemeinschaftliche Positionen (*ijmāʿ*).

Das ist auch der Grund, warum der Islam in seiner Wirkungsgeschichte nur aus dieser empirisch-historischen Perspektive verstanden werden kann. Damit ist nicht gemeint, dass alle Aspekte des Islams nur pluralistisch waren. Hier ist eine Differenzierung erforderlich, was islamische Pluralität betrifft. In der Geschichte lassen sich auch exklusivistische theologische Positionen ausmachen. Die islamische Theologie inkludiert zahlreiche privilegierte Auslegungen des Islams, aber auch pluralistische theologische Auslegungen. Die Geschichte des Islams kann trotz der unterschiedlichen Epochen ohne die innerislamische Pluralität nicht verstanden werden.

Wie lehrt man Pluralität?

Dieses Unterfangen inkludiert Chancen, aber auch Konflikte und Risiken, insofern, als sich Schülerinnen und Schüler durch diese Vielfalt an Möglichkeiten verunsichert und verwirrt fühlen und ihren Glauben als sinnlos und unverbindlich betrachten könnten. Jedoch hat die islamische Erziehung trotz dieses Risikos keine anderen Alternativen, als die Lernenden mit dieser Pluralität zu konfrontieren.[24] Denn letztendlich ist pluralistisches Denken ein Ausweis geistiger Reife und Selbstreflexion und damit auch des gesellschaftlichen Fortschritts, weil es auf die Eigenverantwortung des Menschen abzielt.

Für die innerislamische Pluralität können verschiedene Belege angeführt werden – etwa dass im Laufe der islamischen Geschichte vielfältige horizontale Konflikte bestanden und weiterhin bestehen, die eine lebendige Religion auszeichnen.

Der Lehrkörper ist ein bestimmter Teil dieses Prozesses, der immer wieder auf die Unterschiede von horizontal und vertikal konkurrierenden theologischen Positionen hinweist, sodass Pluralität für Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen sichtbar wird.

Auch Nasr betrachtet die Wahrheit zwar als absolut und unumstößlich, legt aber großen Wert auf die Pluralität der Form und Sprache, in der die Wahrheit sich offenbart. Diese Offenbarung kann/soll unterschiedlich

24 Muszkat-Barkan/Marmur 2014, S. 128.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sein und Widersprüche aufweisen. Die Worte, mit denen die Wahrheit den Menschen nähergebracht werden soll, müssen an ihr jeweiliges kulturelles Normensystem anknüpfen – gerade deswegen aber ist nicht Vereinheitlichung, sondern Vielfalt eine Selbstverständlichkeit.[25]

Diese Art der kontroversen Darstellungen birgt, wie gesagt, ein gewisses Konfliktpotenzial, kann muslimischen Schülerinnen und Schülern jedoch helfen, eine Sensibilität gegenüber dem innerislamischen Diskurs sowie gegenüber anderen Religionen und Kulturen zu entwickeln.

Nach dieser Darstellung des Gegenstands der islamisch-pluralistischen Erziehung ist nun danach zu fragen, wie die Lernenden damit umgehen können.

2.4 Suche nach einer individuellen und dynamischen islamischen Identität

Die Hinführung zur (innerislamischen) Pluralität führt unweigerlich dazu, dass bei Schülerinnen und Schülern eine gewisse Verunsicherung und Verwirrung entsteht. Nun wäre es falsch anzunehmen, dass dies deswegen geschieht, weil es sich bei den Lernenden um passive Konsumenten handelt, die dazu neigen, sich aus dieser Vielfalt etwas herauszusuchen – gerade so, als ginge es darum, sich für eine Fußballmannschaft zu entscheiden, weil diese gerade eine Meisterschaft gewonnen hat oder weil Ronaldo oder Messi in dieser Mannschaft spielt. In diesem Fall hätte die Lehrperson nur die technische Aufgabe, die Mannschaften vorzustellen und es den Lernenden zu überlassen, sich für eine zu entscheiden. Dann bestünde die Gefahr, dass Religionen oder Kulturen auf ein Marktprodukt reduziert würden, als eines unter vielen Angeboten im spirituellen Supermarkt, was sicher der Natur der Religionen, die sich als traditionelle und ethische Quelle menschlicher Handlungen betrachten, zum Nachteil gereichte. Die Förderung von Unverbindlichkeit als Resultat von falsch verstandenem Pluralismus kann nicht das Ziel sein.[26]

Dass die Lernenden mit Pluralität konfrontiert und herausgefordert werden, sich eine eigene Meinung zu bilden, steht im Fokus pluralistischer Erziehung. In diesem Prozess spielen psychologische, kognitive und ideologische Faktoren eine wichtige Rolle. Die Berücksichtigung solcher Fakto-

25 Nasr 1989, S. 250–254.
26 Vgl. Muszkat-Barkan/Marmur 2014.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ren kann die Pluralität aus einem kommerziellen in ein erzieherisches Paradigma umwandeln und die Schüler und Schülerinnen aus einer passiven Konsumentenhaltung in eine aktive Lernrolle versetzen. In diesem Prozess geht es darum zu lernen, dass Pluralität nicht eine bloße Gegebenheit, sondern Teil der Persönlichkeit ist, die dazu herausfordert, selbst- und gesellschaftskritische Entscheidungen zu treffen und Begründungen für diese Entscheidungen vorzubringen.

Im Religionsunterricht sind die Lernenden damit nicht nur kognitiv, sondern auch emotional herausgefordert. Ghazzali hat sehr früh auf die Rolle des Herzens (emotionale Empfindungen) im Lernprozess hingewiesen und gemeint, dass ein kognitiver Lernprozess immer vom Herz gefördert oder behindert werde. Damit versteht sich pluralistische Erziehung auch als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Schulung des Gewissens und zur Begegnung mit zahlreichen Ungewissheiten, die der Alltag bereithalten mag.

Aus der prophetischen Erziehung wissen wir, dass aus inneren Widersprüchen jene Fähigkeit entstehen kann, die uns ermöglicht, mit gesellschaftlich komplexen Problemen umzugehen und vor dem Hintergrund konkurrierender Wahrheiten individuelle Entscheidungen zu treffen sowie Empathie und Toleranz zu entwickeln.

Mit dieser Fähigkeit unterscheidet sich, wie bereits angedeutet, ein Pluralist von einem Relativisten, weil er Kritik als Instrument auf dem Weg zur Wahrheit betrachtet. Diese Kritik verschont weder die Lernenden selbst noch ihre Tradition, in der sie heranwachsen und aus der sie ihre geistigen Ressourcen bzw. Konditionen schöpfen. Aus ihrer eigenen Situation und ihren eigenen Vorlieben heraus treffen Schüler und Schülerinnen im Endeffekt Entscheidungen für ihr eigenes Leben. Dieser Prozess darf nicht als Methode des Zweifelns betrachtet werden, sondern als eine Grundlage für Iman und Ibadah zu ihrer eigenen Religiösität.

Es ist auch möglich, dass Schüler und Schülerinnen auf diesem Weg immer wieder neue Entscheidungen treffen. Die Welt immer wieder aus anderen Perspektiven zu betrachten sollte auch als menschliche Qualität bzw. Zeichen der Reife zur Kenntnis genommen werden. Denn ohne diese Fähigkeiten wäre Pluralität ein Schlagwort, ein leeres Bekenntnis, dem kein Handeln entspricht. Pluralität braucht Menschen, die dazu fähig sind, damit umzugehen, andernfalls ist Relativismus oder Extremismus die Folge.

Die eingangs aufgeworfene Frage, wie eine individuelle und dynamische islamische Identität entstehen kann, ist also so zu beantworten, dass

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

eine gesunde und ausgeglichene Identität nur aus einer ernsthaften Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition, mit dem eigenem Umfeld und mit sich selbst entstehen kann.

Der Islamische Religionsunterricht bietet dabei die geeignete Atmosphäre, in der die Lernenden sich nicht nur mit den übereinstimmenden, sondern auch mit konkurrierenden Ideengeschichten des Islams beschäftigen und darauf aufbauend ihre Orientierung suchen. Diese innerislamische Pluralität und Vielfalt in der Gesellschaft sind eben nicht immer als harmonisches Mosaik zu betrachten.

Die Konfrontation mit den nachprophetischen Kriegen, der Selbstzerstörung der Sahaba des Propheten, Mihna und vielen anderen Ereignissen mögen so manchen Schüler, so manche Schülerin doch schockieren, enttäuschen, bedrücken oder ernüchtern, sie gar ihres glorifizierten Leitbilds berauben, mit dem sie groß geworden sind und das dann wie ein Kartenhaus zusammenzubrechen droht und schlimmstenfalls verbissen verteidigt wird. Aber ohne diese dynamische Begegnung kann kein Iman verinnerlicht werden, der gerade frei und nüchtern die Dinge zu verstehen versucht und dabei die Eigenverantwortung nicht aus dem Bewusstsein verliert. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrkraft in jeder Phase dieses Prozesses sich ihres eigenen Selbstbilds und ihrer eigenen Positionen bewusst ist und dass diese sichtbar und transparent sind.

2.5 Kontext der Lernenden

Die zwei Grundlagen, die hier dargestellt wurden, betreffen die Individuen, die versuchen, eigene Weg zu finden. Im gegenwärtigen Islam kann das Individuum unabhängig von seiner familiären, sozialen und seiner in Europa existierenden Gemeindezugehörigkeit als eigenständiges Wesen nicht gedacht werden. Wie stehe ich als Individuum in meiner Gemeinde da und wie reflektiere ich meine eigene Gemeinde? Wo sind die Schnittstellen zwischen Pluralismus und meiner Gemeinde und wie definiert meine Gemeinde ihr Verhältnis zur Pluralität? Das sind grundlegende Fragen, die zu klären sind.

In unserem Fall – in Europa, Österreich oder Deutschland – spielt bei den Schülern und Schülerinnen, die den IRU besuchen, die Gemeindezugehörigkeit eine größere Rolle als in den islamischen Ländern. Hier wird die Auskunft, dass man Muslim sei, immer durch die Angabe der Gruppenzugehörigkeit ergänzt: „Ich gehe in die ATIB-/DITIB-Moschee“ usw.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Dazu gehört auch die ganz private Einstellung in der Familie, wo die Pluralität gelebt und praktiziert wird. Dieses Ziel zur Erziehung zur Gemeinde ermöglicht den Übergang von einem kognitiven zum normativen Lernen in der Gesellschaft. Sämtliche theoretischen Fähigkeiten werden in der Praxis auf ihre Umsetzbarkeit überprüft. Damit möchte ich sagen, dass die Pluralität ohne diese Gemeindezughörigkeit kaum erlebbar ist – hier lernt der Mensch in der Begegnung, sich selbst als Individuum zu behaupten, nur hier kann er auch erfahren, ob die Gemeinde die von ihm angenommenen Werte und Haltungen mittragen möchte oder ob er mit bestimmten Spannungen in der Gemeinde umgehen kann.

Dies ist für die Pluralisten in der Gemeinde sicherlich keine leichte Aufgabe, weil vor allem in Europa viele Gemeinden sich nur durch ihre Grenzen definieren. Der IRU stellt dabei einen Ort dar, an dem viele Stimmen Gehör finden können. Und wenn diese vielen Stimmen öfters als unerträglich empfunden werden sollten, dürfen sie nicht als Störung des Unterrichts wahrgenommen oder gar relativiert werden, weil nur so eine Atmosphäre des pluralistischen Lernens entstehen kann.[27]

Diese Pluralität in der Gruppenzugehörigkeit, die noch wachsen wird, kann den IRU unter Druck setzen – hinsichtlich dessen nämlich, wie die Balance zwischen Individualität und Gruppenzugehörigkeit aufrecht erhalten werden kann. Auch können durch pluralistisch-islamische Erziehung Existenzängste entstehen, sodass die Lernenden ihre Zugehörigkeit als gefährdet wahrnehmen. Dabei liegt es an der Lehrkraft zu entscheiden, ob sie die alte Ordnung zu erhalten versucht oder eine solche Reise gemeinsam mit den Lernenden wagen soll.

Conclusio

Nach einer allgemeinen Einführung zur Pluralität habe ich versucht, die Grundlagen einer pluralistisch-islamischen Erziehung zu beschreiben, auf der die Definition des eigentlichen Gegenstandes islamischer Erziehung aufbaut. Im zweiten Teil ging es um die Rolle der Lernenden, die im Rahmen dieser Erziehung pluralistische Kompetenzen erwerben sollten, die sie zu einer kritischen Urteilsfähigkeit hinführen.

Zum Schluss ist jedoch zu erwähnen, dass die Demut (*tawazu*), das Zugeständnis, dass die anderen in ihren Wertehaltungen doch recht ha-

27 Muszkat-Barkan/Marmur 2014, S. 129.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.