

Relevanz und Verhältnis von Fachwissen und Weltwissen im Islamischen Religionsunterricht

ANNETT ABDEL-RAHMAN

„An der Gesamtschule, an der ich islamische Religion unterrichtet habe, fand eines Tages das Sportfest der Schule statt. Ich hatte die Aufgabe, eine der fünften Klassen zur Tribüne zu begleiten, von der aus sie ein Fußballspiel ansehen wollten. Einige Schülerinnen und Schüler kannte ich aus meinem islamischen Religionsunterricht. An diesem Vormittag war es sehr warm und laut, und die Schülerinnen und Schüler waren unruhig und aufgeregt. Als ich sie daraufhin ermahnte und darum bat, rücksichtsvoller miteinander umzugehen, drehte sich einer meiner Schüler aus meinem Religionskurs zu mir um und sagte nachdenklich: ‚Ah, du meinst, wir sollen so sein, wie der Prophet Muhammad gewesen ist, zu seiner Familie und seinen Freunden?‘ Ich war überrascht und erfreut, denn offensichtlich hatte der Schüler verstanden, warum wir uns mit dem Charakter des Propheten Muhammad im Unterricht auseinandergesetzt hatten, und konnte seine Erkenntnis auf sich und die vorhandene Situation übertragen.“ (Abdel-Rahman 2022, 13)

Diese Situation spiegelt eines der Ziele des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen gut wider. Idealerweise werden muslimische Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht dazu befähigt, sich und ihren Blick auf das Leben, der ihre Religion miteinschließt, in einen reflektierten Zusammenhang zu der Realität zu stellen, die sie umgibt. Die Erkenntnisse, die sie daraus gewinnen, sollen ihnen eine handlungsleitende Grundlage geben für ein positives, selbstbestimmtes und aktives Leben aus individueller wie gesellschaftlicher Perspektive. Dem entsprechend ist für das Fach Islamische Religion die Frage bedeutsam, welches Fachwissen unverzichtbar ist, um diesem Anliegen gerecht zu werden. Zusätzlich müssen Lehrkräfte eruieren, welches Weltwissen junge muslimische Schülerinnen und Schüler in der Gegenwart mit Blick in ihre Zukunft *unmittelbar berührt und etwas angeht*.

Unter *Fachwissen* werden in diesem Beitrag die grundlegenden Gegenstandsbereiche der islamischen Theologie verstanden, die natürlich nicht losgelöst, sondern in Bewegung zu vielfältigen Nachbarwissenschaften stehen. Der Begriff *Weltwissen* bezieht sich an dieser Stelle auf das umfassende Wissen von Schülerinnen und Schülern, inklusive ihrer Wahrnehmungen, Erfahrungen und Deutungen, die sich *individuell* vollziehen. Beide Begriffe sind als Perspektiven auf Wissensbestände zu verstehen, die in einer (hybriden) Wechselbewegung stehen, da islamisch-theologisches Fachwissen auch individuellen Deutungen unterliegt und Weltwissen durch den Modus der Weltbegegnung, hier dem religiösen Modus, charakterisiert wird. (Baumert 2002)

Im Zentrum dieses Beitrages stehen deshalb Perspektiven auf die Fragen, welches Fachwissen eigentlich das Themenfeld Islamische Religion definiert, wie sich dieses in den Curricula wiederfindet, welche fachdidaktischen Herausforderungen damit verbunden sind und in welchem Zusammenhang es mit dem Weltwissen der Schülerinnen und Schüler steht. Da das Fach noch nicht überall bekannt ist, ordnet ein Überblick den Stand des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland in die allgemeine Bildungslandschaft ein.

1 Das Fach Islamische Religion an öffentlichen Schulen

Die Entwicklung und Ausgestaltung des noch sehr jungen Faches ist in den Bundesländern, in denen es angeboten wird, sehr unterschiedlich (Abdel-Rahman 2022, 53–83). Das betrifft auch seine gesellschaftliche und bildungspolitische Akzeptanz, die (noch) nicht überall gegeben ist. Bei vielen Schulleitungen, muslimischen Akteuren sowie den Eltern muslimischer Schülerinnen und Schüler stößt er dagegen auf volle Zustimmung (Tufan-Destanoglu 2019, 147–170). Bundesweit gelten die verfassungsrechtlichen Grundlagen für Religionsunterricht: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“ (GG für die Bundesrepublik Deutschland, Art. 7.3)

Im Verständnis dieses bekenntnisorientierten Religionsunterrichts haben Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, das Saarland und Hessen islamischen Religionsunterricht in den letzten Jahren eingeführt. In Bayern und Schleswig-Holstein gibt es dagegen das Fach Islamkunde, auch in Hessen, das mittlerweile beide Modelle des Unterrichts parallel anbietet. Spezifische länderspezifische Rahmenbedingungen begründen in einigen Bundesländern Sondermodelle, wie das in Hamburg und Berlin der Fall ist. Hamburg bietet gemeinsam mit der evangelischen Kirche, der jüdischen Gemeinde, den drei islamischen Religionsgemeinschaften Hamburgs, der alevitischen Gemeinde und dem katholischen Erzbistum den „Religionsunterricht für alle 2.0“ an. Religionsunterricht in Berlin unterliegt der Bremer Klausel (Art. 141 GG), nach der Art. 7.3 GG nicht zur Geltung kommt. Er wird als bekenntnisorientierter Unterricht inhaltlich durch die islamischen Verbände vor Ort verantwortet. (Abdel-Rahman 2023, 695)

Laut Art. 7.3 GG ist eine *Religionsgemeinschaft*, die die Grundsätze ihrer Religion definiert und dem Staat als Kooperationspartner zur Verfügung steht, Voraussetzung für die Einführung und Durchführung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. Die unterschiedlichen islamischen Verbände sind jedoch bislang nicht als Religionsgemeinschaften anerkannt und auch nicht gleichmäßig in allen Bundesländern vertreten. Die Kooperationsmodelle unterscheiden sich daher erheblich voneinander.

In Niedersachsen vertritt der *Beirat*, in Nordrhein-Westfalen eine *Kommission* und in Baden-Württemberg die *Stiftung Sunnitischer Schulrat* die jeweils vor Ort ansässigen Verbände. Die verschiedenen Modelle werden als Übergangslösung gesehen, um islamischen Religionsunterricht nach Art.7.3 GG anbieten zu können. Die Aufgaben dieser Gremien liegen in der Bestimmung der religiösen Inhalte bei der Entwicklung der curricularen Vorgaben, in der Erteilung der Zustimmung zur Auswahl der Lehrbücher sowie der Erteilung der Lehrerlaubnis, der sog. *Idschaza* an die Religionslehrkräfte. (Abdel-Rahman 2022, 54–83)

Die Einführung eines neuen Faches muss mit adäquaten Ausbildungsmöglichkeiten verbunden sein. Demnach sind aufgrund der Empfehlung des Wissenschaftsrates von 2010 mehrere Lehrstühle bundesweit eingerichtet worden, an denen Lehrkräfte für das Fach ausgebildet werden können. Bislang geschieht dies an den folgend genannten Zentren:

- Institut für Islamische Theologie (IIT) Osnabrück
- Zentrum für Islamische Theologie (ZITh) Tübingen
- Zentrum für Islamische Theologie (ZIT) Münster
- Zentrum für Islamische Studien (ZEFIS) Frankfurt/ Gießen
- Departement für Islamisch- Religiöse Studien (DIRS) in Erlangen- Nürnberg
- Berliner Institut für Islamische Theologien (BIK) Berlin
- Paderborner Institut für Islamische Theologie (PIIT)

Im Bundesland Baden-Württemberg bieten auch die Pädagogischen Hochschulen die Möglichkeit, islamische Religion im Hauptfach zu studieren. In allen Bundesländern, die islamischen Religionsunterricht anbieten, ermöglichen eine Reihe von Studien-seminaren Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudienganges islamische Religion, das Referendariat zu absolvieren bzw. sich auch im Quereinstieg zu qualifizieren.

Die Rahmenbedingungen der Einführung des Faches sind von langjährigen, teilweise Jahrzehnte dauernden gesellschaftspolitischen Aushandlungsprozessen seiner Berechtigung gekennzeichnet. Die Ausarbeitung seiner *bildungstheoretischen* Grundlagen ist dagegen in den Hintergrund getreten, sie erfährt erst in den letzten Jahren durch verschiedene Forschungs- und Promotionsprojekte mehr Beachtung. Seitens der islamischen Religionsgemeinschaften gibt es bislang keine normativen Konzepte, Grundlagentexte oder programmatischen Orientierungshilfen, die den Bildungsauftrag des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen definieren. Das erschwert Lehrkräften des Faches zu verstehen, welches Fachwissen für ihre Schülerschaft tatsächlich relevant ist und welches Ziel islamisch-religiöse Bildung am Lernort Schule hat. Entgegen den Entwicklungen der beiden christlichen Religionsunterrichtsangebote ist demzufolge die Verhältnisbestimmung zwischen religiösem Lernen an den Lernorten Schule und Moschee/Gemeinde noch nicht religionspädagogisch oder fachdidaktisch diskutiert worden. Diese Unklarheit bedeutet, dass Religionsgemeinschaften, Lehrkräfte und Eltern teilweise divergierende Vorstellungen darüber haben,

welche Aufgaben, Inhalte und Ziele der schulische Religionsunterricht hat. Das beeinträchtigt nicht nur die Qualität des Unterrichts, sondern auch die der Ausbildung der Anwärterinnen und Anwärter. (Stein, Ceylan & Zimmer 2017; Kamcili-Yildiz 2021; Abdel-Rahman 2022)

Die Unterrichtsqualität wird zusätzlich belastet durch den Umstand, dass noch nicht genügend didaktisiertes Unterrichtsmaterial vorhanden ist. Im Bereich der *Primarstufe* stehen gegenwärtig nur die Schulbuchreihe *Mein Islambuch 1–4* (Ucar et al. 2009–2013) und die Arbeitshefte *Bismillah – wir entdecken den Islam 1–4* (Abdel-Rahman & Ulfat 2011–2017) zur Verfügung. Nicht alle Schulbuchreihen haben sich durchgesetzt oder sind zugelassen worden, das betrifft insbesondere den Bereich der Sekundarstufe I. Auf diese Jahrgangsstufen beziehen sich insbesondere die Schulbuchreihen *Saphir* (Kaddor, Behr & Müller 2008–2016) und *Islamstunde* (Shakir et al. 2015). Sie werden von den Lehrkräften am häufigsten genutzt, sind jedoch für den Unterricht nicht überall offiziell zugelassen.

Im Bereich der Sekundarstufe II oder den Berufsbildenden Schulen gibt es bislang kein Material. Lehrkräfte stehen damit vor der Herausforderung, in Eigenregie Materialien und Konzepte zu entwickeln. In einigen Bundesländern, wie zum Beispiel in Niedersachsen und NRW, wurden flankierend zur Erstellung der Curricula durch Lehrkräfte-Kommissionen Materialsammlungen erstellt, die die Lehrkräfte kostenlos auf den jeweiligen Seiten der Ministerien herunterladen und nutzen können. Der islamische Religionsunterricht ist demnach ein Unterricht, der sich insgesamt unter schwierigen Bedingungen entwickeln muss.

2 Fachwissen und Gegenstandsbereiche des islamischen Religionsunterrichts

Der Kern des Faches bezieht sich auf die wissenschaftlichen Disziplinen der islamischen Theologie und ihrer Nachbarwissenschaften, sie sind Bestandteil der universitären Fachgebiete und damit auch Teil in der Lehramtsausbildung:

- Koranwissenschaft und -exegese (*tafsīr*),
- Islamische Normenlehre (*fiqh*) und ihre Grundlagen (*uṣūl al-fiqh*),
- Glaubenspraxis (*‘ibāda*),
- Systematische Theologie (*kalām*),
- Islamische Philosophie (*falsafa*),
- Islamische Mystik (*taṣawwuf*),
- Islamische Ethik (*aḥlāq*),
- Biografie des Propheten Muhammad (*sīra*),
- Prophetenüberlieferung (*hadīth*),
- Islamische Geschichte (*tārīḥ*),
- Besonderheiten der arabischen Sprache,
- Islamische Zivilisation und Kunst.

Zu den Nachbarwissenschaften gehört auch der Bereich *Andere Religionen und Weltanschauungen*. Die genannten Themenfelder sind die fachliche Referenz für die Gegenstandsbereiche, auf die sich der islamische Religionsunterricht bezieht und die in den curricularen Vorgaben angegeben sind. Studierende eignen sich in der Verschränkung dieser Fachgebiete Wissen darüber an, wie der Text des Korans interpretiert werden kann aufgrund seiner sprachlichen Beschaffenheit und seiner intra- und intertextuellen Bezüge, vor dem Hintergrund der Berichte über das Leben des Propheten Muhammad, bezogen auf die islamische Geschichte und im Kontext verschiedener Perspektiven in Form unterschiedlicher islamischer Denkschulen sowie philosophischer Sichtweisen.

Vergleicht man die curricularen Vorgaben einzelner Bundesländer, ist festzustellen, dass die Gegenstandsbereiche strukturell ähnlich sind, sich jedoch in der Schwerpunktsetzung unterscheiden. Das bedeutet, dass der islamisch-theologische Bezug ähnlich ist, jedoch das Verständnis religiöser Bildung am Lernort Schule differiert.

Gegenstandsbereiche in den Curricula für islamischen Religionsunterricht					
Kerncurriculum Niedersachsen (Sek I, 2014)					
nach dem Menschen fragen	nach Gott, Glaube, eigenem Handeln fragen	nach Koran und Sunna fragen	nach Muhammad, anderen Propheten und der Geschichte des Islams fragen	nach Religionen fragen	nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen
Kernlehrplan Nordrhein-Westfalen (Sek I, 2014)					
	islamische Glaubenslehre	der Koran und die Sunna	Gemeinschaft der Propheten	andere Religionen und Weltanschauungen	verantwortliches Handeln
islamische Religionspraxis			Entwicklungsgeschichte des Islam		
Bildungsplan Baden-Württemberg (Sek I, 2016)					
Mensch/Glaube/Ethik		Koran und islamische Quellen	Muhammad als Gesandter	Religionen und Weltanschauungen	Gott und Seine Schöpfung
			Gesellschaft und Geschichte		
Rahmenlehrplan Rheinland-Pfalz (Sek I, 2020)					
	religiöses Leben	Allah und der Koran	Muhammad und seine Leben/Propheten	andere Religionen	islamische Ethik
			Meine Gemeinschaft – Umma in Geschichte und Gegenwart		

Gegenstandsbereiche in den Curricula für islamischen Religionsunterricht					
Lehrplan Saarland (Primarstufe, 2015)					
	Religion und Glaube im Leben der Menschen		Die Wegweiser – die Gemeinschaft der Propheten und Muhammad, der letzte Gesandte Gottes	Leben in der Welt – Verantwortung wagen	
	Über Allah/Gott – Alles wurde von Allah erschaffen und alles kehrt zu ihm zurück	Die heiligen Schriften und der Koran als Wort Gottes			
Kerncurriculum Hessen (Primarstufe, o. J.)					
Mensch und Identität	Gott, Glaube, Handeln	Koran und Sunna	Muhammad und andere Propheten	Religionen und interreligiöse Befähigung	Verantwortung des Menschen in der Welt

Im *Kernlehrplan NRW* fehlt zum Beispiel ein Gegenstandsbereich, der dezidiert den Mensch (und seine Beziehung zu Gott) in den Blick nimmt, dem gegenüber nehmen Glaubenslehre und Religionspraxis gleich zwei Gegenstandsbereiche ein. Im *Bildungsplan Baden-Württemberg* kommt dagegen der Bereich der Orthopraxie nicht vor, und der Bereich der Ethik erhält ein größeres Gewicht. Religionspraxis wird hier eher unter ethischen Aspekten betrachtet, nicht unter den Aspekten der Normativität. Alle curricularen Vorgaben beinhalten einen Bereich, der andere Religionen (und Weltanschauungen) thematisiert und bezieht Religion offensichtlich auf die *Verantwortung des Menschen in der Welt*.

In seiner (theoretischen) Konzeption ist der islamische Religionsunterricht kompetenzorientiert, er baut auf einem Modell auf, das fünf Dimensionen religiöser Kompetenz identifiziert: religiöse Phänomene wahrnehmen und darstellen, religiöse Sprache und Schriften deuten, religiöse und ethische Sachverhalte kommunizieren und Dialoge führen, in lebensweltlichen religiösen und ethischen Fragen urteilen sowie religiöse Ausdrucksformen gestalten (exemplarisch: KC Niedersachsen Sek I 2014). Vor dem Hintergrund dieser prozessbezogenen Kompetenzen werden die inhaltsbezogenen Kompetenzen entfaltet.

3 Fachdidaktische Perspektiven auf den islamischen Religionsunterricht

Das didaktische Grundprinzip für die Erschließung religiöser Sachverhalte besteht in der Verschränkung der *lebensweltlich-biographischen Perspektive*, der *islamisch-theologischen Perspektive* sowie der *philosophisch-weltanschaulichen Perspektive* miteinander. Auf diese Weise lässt sich die Bedeutsamkeit fachlicher Inhalte in ihrem Verhältnis zum Verständnis der Welt aufweisen.

Die *lebensweltlich-biografische Perspektive* rückt den Schüler oder die Schülerin als Subjekt in den Mittelpunkt der Lernprozesse im Unterricht. Ihre Fragen und Bedürfnisse sind gleichzeitig Ausgangspunkt und Ziel religiösen Lernens. Das bedeutet, dass islamisch-theologisches Fachwissen nicht nur abstrakte Wissensbestände darstellt, sondern die Bedeutsamkeit dieser Lerngegenstände für die Schülerinnen und Schüler transparent gemacht wird. Dieser konsequente Subjektbezug stellt die Lehrkräfte vor die Herausforderung, die Lebenswelten und sehr heterogenen biografischen Bezüge ihrer Lernenden zu kennen und unterrichtliche Arrangements zu kreieren, die allen Lernenden gerecht werden. Die Pluralität der Schülerschaft ist nicht nur gekennzeichnet durch die beiden großen Strömungen des sunnitischen und schiitischen Islams und der jeweiligen Rechtsschulen, sondern auch durch die individuelle religiöse Verfasstheit, die kulturell-traditionelle sowie familiäre Prägung ihres Religionsverständnisses. (Behr & Kulaçatan 2022) Das schließt verschiedene, teilweise divergierende Wertemuster ein, mit denen die Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind.

Die *islamisch-theologische Perspektive* definiert den fachwissenschaftlichen Bezug, für den, wie in allen anderen Fächern auch, die Exemplarität gilt. Exemplarisches Lernen verdeutlicht die Relevanz theologischen Grundwissens und seiner Zusammenhänge für die individuelle Entscheidung einer religiös-praktizierenden Lebensweise. Der Islam ist eine Religion, deren religiöse Rituale, Praktiken und Gebote durch normative Vorgaben definiert werden, ausgehend von einem Verständnis der Orientierung, Erleichterung und Lebensbejahung. Die Herausforderung für Lehrkräfte besteht zum einen darin, einen Unterricht zu konzipieren, in dem Lernende ein *allgemeines Grundverständnis* dafür entwickeln, *wie religiöse Themen sachgemäß interpretiert und eingeordnet werden und wie sich daraus religiöse Normen ableiten*. Zum anderen helfen exemplarische Lerngelegenheiten, sich *individuell zu Positionieren* oder auch *Konsequenzen aufgrund unsachgemäßer theologischer Aussagen reflektieren zu können*. Vor dem Hintergrund wachsender religionsbezogener Angebote verschiedener social-media-Kanäle, erhalten diese Kompetenzen eine immer größere individuelle und gesellschaftspolitisch relevante Bedeutsamkeit, denn neben qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten lassen sich sowohl islamfeindliche Einstellungen als auch fundamentalistische bis hin zu verfassungsfeindlichen Positionen finden.

Aus der islamisch-theologischen Perspektive lassen sich *Besonderheiten für den Religionsunterricht* feststellen, die fachdidaktisch (noch) bearbeitet werden müssen.

So ist zum Beispiel die Bedeutung der arabischen Sprache prominent, sie ist die Offenbarungssprache des Korans und damit für praktizierende Muslime Träger der religiösen Botschaft. Die arabische Sprache verfügt nicht nur über eine Fülle an Ausdrucksmöglichkeiten, sie hat eine sehr eigene Komposition und Grammatik, die über den bloßen Begriff für eine Sache hinausweist, indem sie einen Sinngehalt transportiert.

„In keiner anderen Religion ist die Offenbarung mit der sprachlichen Form so eng verbunden wie im Islam. Sprache ist nicht nur das Medium, durch das der Verkünder verkündet, sondern sie ist auch ein erheblicher Teil der Offenbarung. Sie ist Authentici-

zitätsbeweis der göttlichen Botschaft. Der Inhalt der Botschaft ist gebunden an seine sprachliche Form. Über die Form wird die Bedeutung der Offenbarung erschlossen.“ (Selmani 2017, 109 f.) Übersetzungen des Korans bedeuten also, dass die Form von der Bedeutung getrennt wird, dies kann nicht nur ein mangelhaftes Verständnis des Korans hervorrufen, sondern es eliminiert auch einen Zugang zu der Art und Weise, wie der Koran über Jahrhunderte seine Hörer und Leser berührt hat. „Eine Übersetzung ist dagegen immer disambiguiierend. Wenn nun die Ambiguität des Textes als dessen wesenhafter Bestandteil betrachtet wird, bleibt in der Übersetzung in der Tat nur ein Text übrig, der um wichtige Dimensionen reduziert wird.“ (Bauer 2011, 140). Aus diesen Gründen gilt die arabische Sprache des Korans den Muslimen als kaum übersetzbar, sichtbar wird das beispielsweise an den über dreißig, recht verschiedenen, Koran-Übertragungen in die deutsche Sprache. Der islamische Religionsunterricht findet in deutscher Sprache statt, die arabische Sprache ist für die meisten Schülerinnen und Schüler fremd. Für das Ausüben der Religion sowie die Teilhabe am religiösen und theologischen Diskurs sind jedoch Fachbegriffe aus der arabischen Sprache notwendig. Viele Lernende verfügen über ein Standartrepertoire, das ihnen ermöglicht, entsprechende Rituale zu vollziehen oder an spezifischen Kommunikationssituationen teilzunehmen. Das bedeutet allerdings nicht, dass sie die vertiefende Bedeutung dieser Sprachformen erfasst haben. Für das Verständnis religiöser Ausdrucksweisen ist deren theologische Präzisierung jedoch wichtig, um Religion nicht nur als Habitus zu verstehen, sondern als reflexionsgebundenes Handeln und Selbstbildung.

Wie wird dementsprechend im islamischen Religionsunterricht damit umgegangen?

Im Kontext der Auseinandersetzung mit einer Sachfrage ist es sinnvoll, ausgewählte Kern-Begriffe der arabischen Sprache exemplarisch zu analysieren. Dazu können mit Hilfe der Lehrkraft zum Beispiel weitere Begriffe dieser Wortfamilie herangezogen werden, um den gesamten Bedeutungsgehalt dieses Wortes zu erfassen. So kann durch die Schülerinnen und Schüler erschlossen werden, dass der Koran in seiner arabischen Form eine Vielzahl an Bedeutungen enthält, der man nicht mit einer Übersetzung gerecht werden kann. Es müssen also verschiedene Übersetzungen herangezogen werden, um die Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Der Erkenntnisgewinn in der Auseinandersetzung mit diesem Fachwissen liegt darin, zu verstehen, dass eine Interpretation des Korans eine Komplexität darstellt, der man nicht gerecht wird, indem man einzelne Begriffe oder Verse kontextlos ohne Sprachanalyse verwendet, um zu theologischen Aussagen oder gar Urteilen zu gelangen.

Für das Weltwissen der Schülerinnen und Schüler ist also diese Erkenntnis erheblich, denn sie werden einerseits alltäglich mit koranischen Begriffen und Aussagen konfrontiert, die aus der Mehrheitsgesellschaft an sie herangetragen werden und andererseits folgen sie religionsbezogenen Angeboten auf den Social-Media-Kanälen, die sie nutzen. Für den Dialog mit der Mehrheitsgesellschaft und um unterscheiden zu können, inwieweit die religionsbezogenen Angebote fachlich seriös sind, benötigen sie grundlegendes Wissen, wie theologische Aussagen aus dem Koran abgeleitet werden. Exemplarisch soll dies am Begriff der „Scharia“ (sharī‘a) verdeutlicht werden, der im-

mer wieder im Sinne eines „islamischen Rechtssystems“ benutzt wird. Scharia bedeutet jedoch in der wörtlichen Übersetzung, *der Platz um einen Brunnenschacht*, von dem aus man zum Wasser gelangen kann, Wasser steht hier sinnbildlich für Lebensquelle (Reidegeld 2008). Scharia ist also das, „was einem Muslim das Leben im Islam ermöglicht. (...) es ist die Art zu leben, die Gott den Muslimen vorgezeichnet hat“ (ebd., 105). Scharia umfasst also das Spenden an Bedürftige, die Pilgerfahrt, das höfliche Verhalten gegenüber dem Nachbarn genauso wie das Gebet. Nur ein kleiner Teil der Scharia behandelt das Strafrecht (und auch dieses ist in seinen historischen Kontext einzuordnen). Die exemplarische Auseinandersetzung mit einzelnen Begriffen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern also, den komplexen Sachverhalt der Deutungen sprachlicher Ausdrucksformen im Koran und seinen Übersetzungen zu erfassen.

Die *philosophische-weltanschauliche Perspektive* setzt gesellschaftsbezogenes Wissen und Religion miteinander in Beziehung. Dazu gehören Aspekte von Religion in der Geschichte und Kultur einer Gesellschaft, aber auch die Herausforderungen, die entstehen, wenn religiöse und gesellschaftliche Anforderungen miteinander in den Dialog treten müssen. Im Gegensatz zur Schülerschaft des christlichen Religionsunterrichts erleben muslimische Schülerinnen und Schüler fast täglich Herausforderungen in ihren Lebenswelten im Kontext einer religiösen Lebensweise, die sie zur Positionierung zwingen. Das geschieht einerseits durch Zuschreibungen und Anfragen der sie umgebenden Mehrheitsgesellschaft und andererseits durch ihre individuelle Entwicklung innerhalb eines individuellen (religiösen) Lebensentwurfes. Sie müssen sich mit der Rolle ihres Glaubens im Prozess ihrer Identitätsbildung und Selbstfindung auseinandersetzen, und zwar in Referenz zu Gesellschaft(en) und Gemeinschaft(en), denen sie begegnen. Das bedeutet, dass sie Erfahrungen machen aus denen sie handlungsleitende Erkenntnisse ableiten.

Für die philosophische-weltanschauliche Perspektive werden islamisch-theologisches Fachwissen und Fachwissen aus relevanten Nachbarwissenschaften miteinander in Bewegung gebracht. Es geht darum, das Spannungsfeld individueller, religiöser und/oder gesellschaftliche Normen als solches zu erkennen und zu reflektieren, um eine aktive Partizipation an Gesellschaft zu ermöglichen. Exemplarisch seien an dieser Stelle mögliche Erfahrungsfelder aus dem Kerncurriculum Niedersachsens für die Sekundarstufe II (2021, 24, 26) wiedergegeben:

- Muslime und Muslim-Sein in Deutschland; Einfluss der Medien für die muslimische Identität in Deutschland; Darstellung des Islam in den Medien; innerislamische Diskurse; ethnische, religiöse und politische Prägungen; Formen des organisierten Islam (u. a. islamische Religionsgemeinschaften, Verbände, Vereine, Moscheen), Neo-Salafismus;
- religionsverfassungsrechtliche Grundlagen; Formen der Partizipation; Plattformen des gesellschaftlichen Diskurses (u. a. Islamkonferenz, Junge Islamkonferenz, Aktionsbündnis muslimischer Frauen);

- Moschee als Gebetshaus, Moscheebau, Halal – Schlachtung, Friedhöfe, Kopftuch, Schwimmunterricht, religiöse Pflichten in nichtmuslimischem Umfeld (u. a. Freitagsgebet und Feiertage);
- Abgrenzung, Ausgrenzung (antimuslimischer Rassismus, Islamfeindlichkeit, Diskriminierung, innermuslimische Ressentiments, Antijudaismus und Antisemitismus) und Teilhabe (Grundgesetz, Antidiskriminierungsgesetz);
- Perspektiven eines zukunftsfähigen organisierten Islam in Deutschland;
- Menschenbilder in Medien, Literatur, Sport; Vorstellungen vom Menschen in den Naturwissenschaften, in Psychologie, Ökonomie, Philosophie, Pädagogik; Evolutionstheorie; Genderforschung; Bilder von Mann und Frau in der Gesellschaft;
- Rollenerwartungen, Zuschreibungen und Anforderungen, Selbst- und Fremdbestimmung;
- religiös relevante, gesellschaftliche Fragestellungen (u. a. pränatale Diagnostik, Organspende, Sterbehilfe, Gentechnik, Ökologie, Tierschutz, Ernährung und Genussmittel, Zinsverbot, Zakat, Ehe, Sexualität, Fair-trade, Reichtum und Armut, Generationengerechtigkeit).

Daraus ergeben sich viele Möglichkeiten für lebensnahe Anforderungssituationen, die im Unterricht exemplarisch genutzt werden können. Religionsunterricht wird somit konsequent auf die Lebenswelt bezogen. Diese Erfahrungsfelder zeigen aber auch die Gefahr, den islamischen Religionsunterricht als „Problemlöse-Unterricht“ zu konzipieren und dem möglichen Potential einer sinngebenden oder orientierenden Welt-sicht durch Religion zu wenig Raum zu geben. Lehrkräfte stehen zudem vor der Herausforderung, den sich ständig wechselnden individuellen und gesellschaftlich relevanten Fragestellungen passgenau gerecht zu werden.

4 Fachwissen und Weltwissen im islamischen Religionsunterricht: Ein Beispiel

Gegenwärtig liegen noch keine Ergebnisse empirischer Studien über Unterrichtspraktiken und Kommunikationssituationen im islamischen Religionsunterricht vor, die valide Aussagen begründen würden, wie mit Fachwissen und Weltwissen im Unterricht umgegangen wird bzw. in welchem Verhältnis sie stehen. Erste Ergebnisse aus den Studien von Stein, Ceylan und Zimmer (2017), Tuna (2019), Kamcili-Yildiz (2021) und Abdel-Rahman (2022) lassen bislang auf ein eher unterweisendes Verständnis von Religionsunterricht schließen. Diese Studien beziehen sich jedoch nicht auf die Beobachtung von Unterricht, sondern auf Interviews mit Lehrkräften und eine Analyse der Curricula.

Deshalb wird im Folgenden anhand einer Unterrichtssequenz für den Jahrgang 9/10 (Abdel-Rahman et. al. 2018, 45–74) exemplarisch beschrieben, wie Fach- und Welt-

wissen im islamischen Religionsunterricht lernwirksam ineinandergreifen greifen können. Die Unterrichtssequenz mit dem Thema „*Ethische Konfliktfälle – Ungewollt schwanger*“ hat eine altersangemessene und vielschichtige Anforderungssituation als Ausgangspunkt: Die Schülerinnen und Schüler werden mit der Notlage einer ungewollten Schwangerschaft zweier Jugendlicher, Elif und Ihab, in Form von Erfahrungsberichten konfrontiert. Beide sind verzweifelt und benötigen einen Rat, um mit dieser Herausforderung umgehen zu können.

Um den beiden Jugendlichen eine angemessene und hilfreiche Antwort geben zu können, ist es erforderlich, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Unterrichtssequenz auf der einen Seite gezieltes Wissen erwerben und auf der anderen Seite eine empathische Haltung für die Situation beider entwickeln. Thematisch sind verschiedene Schwerpunkte möglich, die in der Sequenz erarbeitet werden können:

- religiöse Norm und individuelles Handeln: Umgang mit Divergenzen in der Gemeinschaft/Hilfestellungen in Notsituationen;
- Beratungsangebote für ungewollt Schwangere;
- Unterstützungsangebote für junge Eltern;
- Frage nach der Verantwortung: die Rolle von Frauen/Müttern und Männern/Vätern;
- Adoption, Babyklappe, anonyme Geburt;
- rechtliche Grundlagen zum Schwangerschaftsabbruch in Deutschland;
- Schwangerschaftsabbruch aus islamisch-theologischer Sicht;
- Positionen des Islams, des Christentums, des Judentums zum Schwangerschaftsabbruch;
- Auseinandersetzung mit der Frage: „Wann beginnt menschliches Leben?“.

Bereits der vorgeschlagene Einstieg in die Sequenz über eine typische „Hast du schon gehört?“- Situation, in der sich Menschen über die ungewollte Schwangerschaft der beiden Jugendlichen austauschen, öffnet den Raum für verschiedene Umgangsweisen mit den beiden Protagonisten. Durch den religionsspezifischen Kontext, der unter anderem bedeutet, dass nach islamischem Verständnis Sexualität erst nach der Eheschließung vollzogen werden sollte, kann damit gerechnet werden, dass auch diese Perspektive, neben dem jungen Alter der beiden und ihrer Zukunftsplanung, (ab-)wertend thematisiert wird. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, den Lernenden eine Haltung zu vermitteln, die es ausschließt, jemanden bloßzustellen und sie auffordert, stattdessen zu helfen. Der Fokus liegt also darauf, die Notsituation der beiden Jugendlichen herauszuarbeiten. Dafür wird mit Quellenmaterial gearbeitet, mit Texten zur Überlieferung des Propheten Muhammad (Hadithe), wie exemplarisch der folgende Text: „Muhammed hat gesagt: Der Muslim ist des Muslims Bruder. Ihn darf er weder unterdrücken noch zugrunde gehen lassen. Wer seinem Bruder in der Not beisteht, dem steht Allah in seiner eigenen Not bei. Und wer einem Muslim eine Sorge abnimmt, dem nimmt Allah eine Sorge von den Sorgen am Tage der Auferstehung ab.“

Und wer einen Muslim nicht bloßstellt, den stellt Allah nicht bloß am Tage der Auferstehung.“ (Sahih al-Bukhari Nr. 2442).

Die Ebene der individuellen wie religionsgemeinschaftlichen Verantwortung für Notleidende wird als erster Schwerpunkt bearbeitet, um im weiteren Verlauf dann aus den oben genannten Themenfeldern weitere Aufträge abzuleiten. Diese orientieren sich daran, wie man beide Jugendlichen mit Wissen und Empathie darin unterstützen kann, Entscheidungen zu treffen. Die Materialien der Sequenz umfassen Informationen über Beratungsmöglichkeiten, medizinische Eingriffe oder gesellschaftliche Hilfeleistungen. Darüber hinaus erhalten Schülerinnen und Schüler auch anhand fiktiver Erfahrungsberichte aus dem Internet Einblicke in mögliche Gefühls- und Gedankenwelten der Jugendlichen, um verschiedene Aspekte ihrer Notlage zu verdeutlichen. Auch für die Frage, wie ein Schwangerschaftsabbruch aus theologischer Sicht (verschiedener Religionen) bewertet wird, werden Materialien in der Sequenz angeboten. Je nach zeitlichem Umfang können also auch die Perspektiven anderer Religionen und Weltanschauungen thematisiert werden.

In der abschließenden Lernzielkontrolle werden die Schülerinnen und Schüler mit der fiktiven Situation konfrontiert, beiden Jugendlichen ihren Standpunkt hinsichtlich eines möglichen Schwangerschaftsabbruchs zu erläutern. Ausschlaggebend ist hierbei die Fähigkeit, anhand religionsbezogener und gesellschaftlicher Argumente eine individuelle Positionierung vornehmen zu können.

Diese Unterrichtssequenz wurde seitens der Autorin in Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften entwickelt. In ihrer Zeit als ausbildende Fachseminarleitung für islamische Religion hatte sie die Möglichkeit, Stunden aus dieser Sequenz mehrere Male sehen zu können und war beeindruckt von der hohen Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich auf das Thema einzulassen sowie sehr differenzierte und reflektierte Beiträge zu leisten.

5 Fazit

Fachwissen und Weltwissen sind im islamischen Religionsunterricht in einer stetigen, Verschränkung zu sehen. Schülerinnen und Schüler benötigen islamisch-theologisches Fachwissen, um ein Grundverständnis für den verantwortlichen Umgang mit islamischen Quellen im Kontext ihrer lebensweltlichen Anforderungen zu entwickeln und damit ihr Weltwissen zu erweitern, einzuordnen, zu verändern oder zu verwerfen. Sie machen individuelle Erfahrungen und begegnen religiösen und ethischen Herausforderungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern wie Gesellschaft, Wissenschaft, Politik usw., zu denen sie sich individuell und theologisch positionieren müssen oder wollen. Dies geschieht im Dialog mit anderen Menschen und ist verbunden mit unterschiedlichen Vorstellungen von Werten, Normen und Lebensorientierungen, die sie mit eigenen Fragen nach Gott (Allah) und ihrem Glauben *persönlich* und *theologisch* reflektieren.

Literaturverzeichnis

- Abdel-Rahman, A. (2022). Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts. Berlin: Peter Lang.
- Abdel-Rahman, A. (2023). Islamischer Religionsunterricht. In: Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzel, F.; Kahlert, J.; Sandfuchs, U. (Hrsg.). Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 695–700 (im Erscheinen).
- Abdel-Rahman, A.; Çağın, E.; Dehne, H.; Eickmann, J. (2018). Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht in den Schuljahrgängen 9 und 10. Teil 1. Islamische Religion. Hannover: Nieders. Kultusministerium.
- Abdel-Rahman, A.; Ulfat, F. (2011–2017). Bismillah – Wir entdecken den Islam. Jahrgang 1/2, 3 und 4. Braunschweig: Schroedel/Westermann.
- Bauer, T. (2011). Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N.; Kluge, J.; Reisch, L. (Hrsg.). Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 100–150.
- Behr, H. H.; Kulaçatan, M. (2022). DİTİB Jugendstudie 2021. Lebensweltliche Einstellungen junger Muslim:innen in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hessisches Kultusministerium. (Hrsg.) (o. J.). Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Primarstufe, Islamische Religion, Ditib Hessen (sunnitisch).
- Kaddor, L.; Behr, H. H.; Müller, R. (Hrsg.) (2008–2016). Schulbuch Saphir 5/6, 7/8, 9/10. München: Kösel.
- Kamcili-Yildiz, N. (2021). Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen. Münster: Waxmann.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz. (Hrsg.) (2020). Rahmenlehrplan Islamische Religion, Sekundarstufe I Modellprojekt.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. (Hrsg.) (2015). Lehrplan Islamischer Religionsunterricht, Grundschule. Erprobungsphase.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (Hrsg.) (2016). Bildungsplan Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung Sekundarstufe I.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.) (2014). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Islamischer Religionsunterricht.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (Hrsg.) (2021). Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Kolleg Islamische Religion. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (Hrsg.) (2014). Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I, Islamische Religion. Hannover.
- Reidegeld, A. A. (2008). Handbuch Islam. Die Glaubens- und Rechtslehre der Muslime. Kandern im Schwarzwald: Spohr Verlag.
- Selmani, L. (2017). Sprache und Offenbarung. Zur Rolle des Arabischen im Islam. In: Lasch, A.; Liebert, W.-A. (Hrsg.). Handbuch Sprache und Religion. Bd. 18. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH. 109–153.
- Shakir, A. (2015). Schulbuch Islamstunde. Wien: Veritas
- Stein, M.; Ceylan, R.; Zimmer, V. (2017). Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland. In: Hikma 8, 48–63.
- Tufan-Destanoglu, T. S. (2019). Muslimische Bildungs- und Erziehungsvorstellungen. Die Erwartungen muslimischer Eltern und islamischer Religionslehrkräfte an den islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. In: Hikma 10, 26–48

Tuna, M. (2019). Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung. Münster: Waxmann.

Ucar, B.; Lubig-Fohsel, E.; Solgun-Kaps, G.; Erkan, S. (2009–2013). Mein Islambuch. Jahrgang 1–4. Augsburg: Oldenbourg.

Autorin



Annett Abdel-Rahman

Dr., Juniorprofessur für Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts am Institut für Islamische Theologie Uni Osnabrück; Schwerpunkte: Kompetenzorientierung, bildungstheoretische Grundlagen, Verhältnis Lernort Schule – Lernort Moschee, Unterrichtsforschung

E-Mail: annett.abdelrahman@uni-osnabrueck.de