

"Hast du heute Islam?" Ein Blick auf die Praxis des Islamischen Religionsunterrichts in Berlin und Niedersachsen

Islamischen Religionsunterricht in Übereinstimmung mit Art. 7 Abs. 3 GG gibt es bis heute in der deutschen Schule nicht. Statt des voraussetzungsreichen Religionsunterrichts jedoch sind in Deutschland bereits seit zwei Jahrzehnten so genannte Übergangslösungen in Kraft: Um muslimischen Schülern ein vorläufiges Angebot zu machen, über ihre Religion zu lernen, haben diejenigen Bundesländer mit einem relevanten muslimischen Bevölkerungsanteil muttersprachlichen islamkundlichen Unterricht eingerichtet. 1999 ging Nordrhein-Westfalen als erstes Bundesland mit einem deutschsprachigen Islamkundeunterricht voran. Zudem sind in Bayern und Niedersachsen im Schuljahr 2003/2004 und in Baden Württemberg 2006/2007 Schulversuche im Fach Islamische Religion gestartet worden, die nicht mehr nur religionskundlichen, sondern durchaus bekennenden Charakter haben. In Berlin schließlich findet seit 2001 islamischer Religionsunterricht als freiwilliges Fach in der Verantwortung der Islamischen Föderation statt.

Die vielgestaltige Praxis islamischen Unterrichts an der öffentlichen Schule ist Ausgangspunkt eines Projekts der Universität Erfurt. Mein Kollege, Dr. Michael Kiefer und ich, besuchen Unterricht in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Baden Württemberg und Berlin und befragen Lehrerinnen und Lehrer. Die Untersuchung zielt auf die Identifikation von Entwicklungsfeldern der Didaktik für den islamischen Religionsunterricht. Die Wahl des Gegenstands ist entstanden aus der Beobachtung, dass die Didaktik die dominante Gestaltungskraft des Islam für Schule und Unterricht ist. Die Lehrerinnen und Lehrer treffen in ihrer Praxis ständig didaktische Entscheidungen: Sie wählen Themen aus und machen aus ihnen Unterrichtsinhalte, sie lassen andere aus, sie reduzieren Stoff. Dann ordnen sie die ausgewählten Inhalte und geben ihnen eine Richtung, eine Intention. Das alles tun sie vor dem Hintergrund einer spezifischen (Bildungs-)Situation.¹ Die didaktische Frage, auf die sie, ob

¹ "Jeder Versuch der Festsetzung eines Gültigen und Klassischen außerhalb der konkreten Situation und außerhalb des Lebensraumes, in dem die Bildung jeweils stattfindet, ist hoffnungslos, weil er eine metaphysische Einung voraussetzt, deren Fehlen alle unsere Überlegungen über die Auswahl und Konzentration der Bildungsinhalte gerade erst hervorgerufen hat." Weniger, Erich, Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim: Verlag Julius Beltz, EA 1952, 1963, S. 53.

reflektiert oder nicht, antworten, lautet: Was bedeutet ein Inhalt X heute und hier für die uns gestellte Aufgabe und für unser Leben?

Wenn der Islam in Deutschland für den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule reorganisiert wird, dann geschieht dies innerhalb verfassungsrechtlicher und schulgesetzlicher Grenzen. Sie geben den Rahmen vor, innerhalb dessen der Islam kodifiziert wird.

I Der rechtliche Rahmen für den islamischen Religionsunterricht in Berlin

Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes legt fest, dass der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ein ordentliches Lehrfach ist. Für Berlin allerdings gilt die Ausnahmeregelung, dass "Religionsunterricht Angelegenheit der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften ist" und es sich somit um ein freiwilliges Unterrichtsangebot handelt. (§13 Berliner Schulgesetz) Der Religionsunterricht ist in Berlin also keine *res mixta*, keine gemeinsame Sache von Staat und Religionsgemeinschaft. Die Religionsgemeinschaft, in diesem Fall die *Islamische Föderation in Berlin e.V.* (IFB), verantwortet den Rahmenplan. Sie muss die Inhalte und Ziele ihres Unterrichts nicht mit einem Partner verhandeln. Sie ist nicht gefordert, ihre Innenperspektive ständig nach außen zu kommunizieren und ihre Interessen mit denen der öffentlichen Schule abzugleichen, eine Balance zu finden oder eben auch eine Spannung auszuhalten. Die Religionsgemeinschaft stellt die Lehrkräfte ein und bildet sie fort. Solange ihr der Staat als Partner fehlt, kann es keine akademische Lehrerausbildung an einer staatlichen Hochschule geben. Ein Religions- oder Weltanschauungslehrer an einer Berliner Schule ist immer ein Außenseiter: Er kann das Fach Religion nicht in Kombination mit dem Lehramt für die Grundschule studieren, er unterrichtet oft an mehr als einer Schule in den Randstunden und konkurriert mit anderen freiwilligen Angeboten der Schule.

In Berlin bieten 31 Grundschulen Eltern die Möglichkeit, ihre Kinder zum islamischen Religionsunterricht anzumelden. Im laufenden Schuljahr nehmen rund 4.600 Schüler dieses Angebot wahr. Die Islamische Föderation als Trägerin des freiwilligen Faches hat dafür 4 Lehrerinnen und 17 Lehrer unter Vertrag. Zu den Voraussetzungen für ihre Einstellung gehört, dass sie einen akademischen Grad mitbringen, sei es nun, dass sie Theologie in der Türkei oder dass sie Germanistik in Deutschland studiert haben, und dass sie sehr gute deutsche Sprachkenntnisse nachweisen können.

II Der rechtliche Rahmen für den islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen

Wenn Berlin die Ausnahme unter den Bundesländern ist, dann repräsentiert Niedersachsen die Regel. Seit 2003 bietet das Land an 21 Gundschulen islamischen Religionsunterricht im Schulversuch an. Es sind über 1000 Kinder für diesen Unterricht angemeldet. In Niedersachsen ist der Religionsunterricht zwar eine res mixta im Sinne des Grundgesetzes, faktisch fehlt für den islamischen Religionsunterricht aber (noch) ein Partner, in diesem Fall die Religionsgemeinschaft. Das Land hat deshalb islamische Organisationen an einen Runden Tisch eingeladen, damit diese "Aussagen über einen gemeinsamen religiösen Glaubenskonsens der Muslime [zu] treffen".² Niedersachsen hat außerdem Rahmenrichtlinien für den Schulversuch entwickelt und 22 Lehrerinnen und Lehrer aus dem Muttersprachunterricht für den islamischen Religionsunterricht freigestellt und fortgebildet.³

Ohne eine islamische Fachdidaktik als akademische Disziplin sind die Lehrenden in Niedersachsen wie auch in Berlin darauf angewiesen, didaktische Entscheidungen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Ausbildung in den meisten Fällen individuell zu treffen, und sich in einigen exemplarischen Fällen unter Kolleginnen und Kollegen auf ein bestimmtes Vorgehen, auf einen bestimmten Standard zu einigen. Das bedeutet, dass ich nicht verallgemeinernd über die Unterrichtspraxis in Berlin und Niedersachsen sprechen kann. Ich kann aber einige derjenigen didaktischen Fragen, in Bezug auf die Lehrerinnen und Lehrer eine spezifisch islamisch begründete Antwort für notwendig halten, benennen.

III Was ist Islam in Schule und Unterricht?

Die - im Sinne einer faktischen Chronologie -erste didaktische Frage, die hinsichtlich des islamischen Religionsunterrichts zu beantworten ist, ist die Frage danach, was Islam in Schule und Unterricht sein soll, in welcher Weise also der Islam für die Grundschule auf das für kategorial und exemplarisch Erachtete reduziert werden soll. Diese Frage nimmt in der didaktischen Diskussion deshalb großen Raum ein, weil es sich um ein gänzlich neues Fach in der Stundentafel handelt. Für dieses neue Fach muss der Islam zuerst einmal gegenüber anderen Religionen aufgestellt werden. Der islamische Religionsunterricht muss im Weiteren

² Ballasch, Heidemarie, Schulversuch "Islamischer Religionsunterricht" in Niedersachsen, Handreichung zu einem Vortrag im Rahmen der Tagung Islamunterricht in Deutschland. Ein Beitrag zur Anerkennung des Islam, 8.5.2007, unveröffentlicht, S. 2.

³ Ein Teil der Lehrkräfte hat bereits die Eltern ihrer jetzigen Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Sie erleben, dass die Eltern großes Vertrauen in die Glaubwürdigkeit ihrer Person haben und ihnen ohne Weiteres auch ihre Kinder im islamischen Religionsunterricht anvertrauen. Das jeweilige Islamverständnis des Lehrers rückt dann in den Hintergrund. Vgl. Protokoll der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen und Lehrern in Niedersachsen am 27.3.2008, S. 7.

von anderen Schulfächern wie beispielsweise der Ethik und darüber hinaus vom außerschulischen islamischen Unterricht abgegrenzt werden. Die Beobachtung, die ich im Folgenden stets neu darzustellen versuche, ist die, dass die Ausarbeitung einer Didaktik für den islamischen Religionsunterricht eine Arbeit an Grenzen ist.

Die Frage danach, welche islamischen Inhalte für die Grundschule auszuwählen sind, wird in allen mir bekannten Lehrtexten für den islamischen Religionsunterricht – in ganz Europa – einstimmig beantwortet: Als zentral für die islamische Lehre gelten die 6 Glaubensartikel und die 5 so genannten Säulen der Glaubenspraxis.⁴

Wie kommt diese Entscheidung zustande? Der islamische Religionsunterricht, so lautet das Argument der Lehrkräfte in Berlin wie in Niedersachsen, muss anschließen an die Erfahrungen und Erwartungen des familiären Umfelds. Ein Berliner Lehrer formuliert das folgendermaßen: *Was allen gemeinsam ist und was die Eltern akzeptieren, das sind die katechetischen Lehren. (...) Diese fünf Säulen und sechs Glaubensartikel (...), das ist die Katechese, so wie wir sie im Laufe der Jahrhunderte herausgebildet haben. Und diese Erziehung hat glaube ich von uns fast jeder. Das kennen wir alle aus den Korankursen, an denen wir mal teilgenommen haben. Und das kennen auch viele Eltern. Und so etwas Ähnliches erwarten sie auch im Religionsunterricht zu sehen. Das ist uns im Hintergrund immer bewusst.*⁵

Das Kriterium zur didaktischen Reduktion von Stoff ist also die vorausgesetzte Anerkennung von Unterrichtsinhalten durch die muslimische Mehrheit: In der Regel wird Schulwissen das, wovon Lehrerinnen und Lehrer annehmen, dass die Mehrheit der Muslime es als verbindlich für die islamische Lehre ansieht.⁶ Mit der Formel der 6+5 bestätigt sich, dass die Mehrheit die Grenzen definiert. Denn die Mehrheit ist sunnitisch und die Formel ist es auch.

Die zweite Kernaufgabe der Didaktik nach der Auswahl der Unterrichtsgegenstände besteht darin, die Gegenstände auf Ziele hin auszurichten. Diese Ordnung des Stoffes im Unterricht erfolgt theoretisch von einem Bildungsideal aus.⁷ Für die öffentliche Schule in Niedersachsen wie in Berlin ist das Bildungsideal das der Mündigkeit. Folglich stellen sowohl der

⁴ Unter diesen Gegenständen gibt es noch einmal die Top 5, Themen nämlich, die in jedem Schuljahr Beachtung finden: das Fasten (Ramadan), das Gebet, Gott (Allah), der Koran und Muhammad.

⁵ Protokoll der Gruppendiskussion mit den Lehrerinnen und Lehrern der IFB am 26.2.2008, S. 5.

⁶ Diese Auswahlentscheidung wird wahrscheinlich oft getroffen, da islamischer Religionsunterricht entweder ein Wahlpflichtfach oder ein freiwilliges Unterrichtsfach ist. Das heißt, wenn den Eltern der Unterricht nicht gefällt, melden sie ihr Kind ab.

niedersächsische staatliche Rahmenplan als auch der von der IFB verantwortete Rahmenplan dem islamischen Religionsunterricht die Mündigkeit als orientierendes Symbol voran.

Wie sieht das konkret aus? Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien postulieren die Mündigkeit lediglich und erarbeiten sie nicht systematisch für ihre Gegenstände. Diese Aufgabe überlässt der Text stattdessen den Lehrenden. Das bedeutet, jeder Lehrer bricht die Mündigkeit auf seine Weise auf Lernziele herunter. Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien sind leichter auf das hin zu lesen, was im Unterricht vermieden werden soll. Sie fokussieren eher die Abgrenzung gegenüber der außerschulischen islamischen Erziehung, anstatt dass sie den schulischen Unterricht gestalten helfen. Eine konkrete Vorgabe beispielsweise ist, die aus dem islamischen Unterricht der Moscheen bekannte Einübung in die Glaubenspraxis als Zieldimension für den islamischen Religionsunterricht auszuschließen. Daraus ergibt sich für die Lehrenden die Herausforderung, klassische Unterrichtsgegenstände des Stoffverteilungsplans wie zum Beispiel die *Gebetshaltungen* oder die *Gebetsvorbereitungen* von der Einübung zu entkoppeln und mit anderen Unterrichtszielen zu verknüpfen. In der Praxis erweisen sich dann Gegenstände wie die Gebetshaltungen als sperriger, schwer zu vermittelnder Stoff, weil sie nicht mehr eingeübt, sondern als Information vermittelt werden. Ihrer Natur nach lernt man Bewegungsabläufe jedoch, indem man sie übt, und nicht, indem man sie gezeichnet sieht und eine Beschreibung liest.

Die Beobachtung zeigt, dass Unterrichtsgegenstände historisch, im Gedächtnis der Menschen und auch von ihrer inneren Logik her mit bestimmten Methoden und Zielen verbunden sind. Sie sind nicht aus diesem Verband zu lösen und mit neuen Methoden und Zielen zu verknüpfen, ohne sie neu zu konstruieren und zu begründen. An diesem Punkt, in der Ausrichtung von Gegenständen, endet deshalb die Kontinuität zu den Wissensbeständen der erwachsenen Generation. Klassische Gegenstände wie die 6+5 fallen in dem Moment, wo sie auf eine "neue" Lebenswelt übertragen werden, aus der Doxa heraus, und müssen dann neu ausgehandelt und begründet werden.

Der Berliner Rahmenplan greift ebenso wie der niedersächsische Text den Begriff der Mündigkeit auf und interpretiert ihn auf den Begriff des Glaubens hin. Dem Verständnis der IFB nach ist Glauben bei den Kindern bereits vorauszusetzen, oder wie der Rahmenplan es

⁷ "Das Bildungsideal bezieht sich [vielmehr] auf die menschliche Haltung, die der erkannten Aufgabe gegenüber gefordert ist, und sucht diese Haltung anschaulich darzustellen, womöglich zu einem Symbol zu verdichten. Auf dieses Bild hin arbeitet dann die Erziehung." Weniger, Erich, a.a.O., S. 66.

formuliert: "Der Glaube ist permanent."⁸ Daraus abgeleitet ist das Ziel des islamischen Religionsunterrichts, eine lebendige Beziehung zum Glauben herzustellen. Teil dessen ist die Einübung in die religiöse Praxis, die von den niedersächsischen Rahmenrichtlinien ausgeschlossen worden ist.⁹ Mündigkeit ist auf den "mündigen Muslim" bezogen. *Ich muss (...) bestimmte Werte beeinflussen. Aber nicht blinde Nachahmung, sondern ich gebe dem Kind eine Erklärung (...) Also ich möchte nicht dass das Kind sagt, wir haben einen Religionslehrer, der verbietet alles. (...) Das ist auch sehr gefährlich. Aber wir müssen den Kindern die Werte in dieser Art und Weise zeigen und vermitteln, dass die Kinder denken, aha, (...) der Religionslehrer hat (...) Recht.*¹⁰ Der mündige Muslim ist einer, der versteht und sich aufgrund seiner Einsicht richtig verhält. Das richtige Verhalten wird nicht positional im Sinne eines »Du sollst beten«, sondern personal über die Einsicht des Kindes »Ich möchte beten, weil« angesteuert.

IV Wie ist das Verhältnis von Islam und Kultur gestaltet?

Wie wir gesehen haben, ist die Einigkeit darüber, was Islam in Schule und Unterricht sein soll, der Formel der 6+5 zu verdanken. Für die Ausrichtung der sich daraus ergebenden Unterrichtsgegenstände auf das Ideal der Mündigkeit hin zeigten sich bereits deutliche Unterschiede.

Im Folgenden interessiert mich die Frage, wie der Islam gegenüber oder in der Kultur aufgestellt beziehungsweise wie der Islam von der Kultur abgegrenzt wird. In allen von mir gesichteten Rahmenplänen zum islamischen Religionsunterricht zeigt sich das Bemühen, den Islam als europäische Religion zu reorganisieren.¹¹ Zu diesem Zweck ist der Islam als Werte- und Normensystem, als eine abstrakte Lehre ohne Geschichte und somit ohne Differenzierung aufgebaut.¹² Für die Dekulturation des Islam mussten Lehrplanerinnen und Lehrplaner

⁸ Islamische Föderation in Berlin, Vorläufiger Rahmenplan für den islamischen Religionsunterricht in Berlin, 2001, S. 4

⁹ Dazu korrespondiert beispielsweise die Einigung der Lehrerinnen und Lehrer darauf, im Verlauf der 6 Grundschuljahre die 10 Namaz-Suren zu vermitteln: die SchülerInnen sollen sie im Original rezitieren können und die deutsche Bedeutung kennen.

¹⁰ Protokoll der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen und Lehrern der IFB am 26.2.2008, S. 17.

¹¹ Dazu gehören die Rahmenrichtlinien für den Schulversuch "islamischer Religionsunterricht" in Niedersachsen, der Rahmenplan des Zentralsrats der Muslime in Deutschland (ZMD), des Instituts für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik (IPD), der Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen in Österreich, die Unterrichtsmaterialien für den islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Rotterdam, und die Materialien des Project Dien in Leiden.

¹² Vgl. MOHR, Irka-Christin, Islamischer Religionsunterricht in Europa, passim. Vgl. auch Behr, Harry, Curriculum Islamunterricht. Analyse von Lehrplanentwürfen für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischen Denkens, Dissertation, Universität Bayreuth, 2005; Zur Herleitung eines theologischen Kulturbegriffs S. 401; Zur Begründung eines theologie- und kulturenbezogenen iRU vgl. S. 440.

zwischen Islam und Kultur unterscheiden und demgemäß zentrale Aussagen der Religionslehre von kulturellen Elementen trennen. Dahinter steht die Annahme, die Religion sei zu jeder Zeit und an jedem Ort die gleiche, Kultur hingegen austauschbar. Muslime könnten auf diese Weise ihre mitgebrachte Kultur aufgeben, ihre Religion jedoch bewahren und in eine neue Kultur hineinragen. Auf diese Gleichung beziehen sich Lehrplaner gern, um die integrative Wirkung des islamischen Religionsunterrichts herzuleiten.

Dem Wahrheitsanspruch jeder religiösen Lehre gegenüber stehen jedoch schulpädagogische Leitziele wie die Differenzierungsfähigkeit und die ihr zugeordneten Unterrichtsprinzipien Multiperspektivität und Diskursivität. In der christlichen Religionsdidaktik spricht man von Schülerzentrierung versus Textzentrierung im Unterricht. Einer Bibelzentrierung folgte in den 1970er Jahren eine einseitige Schülerzentrierung, bis sich der Religionsunterricht drohte in ein Sammelbecken für Schülerinteressen aufzulösen. Inzwischen versuchen evangelische und katholische Didaktiker die Spannung zwischen beiden Polen, der individuellen religiösen Selbstpositionierung und der Religionslehre als normativem Bezugssystem, aufrecht zu erhalten.¹³

In Niedersachsen versicherten die Lehrkräfte in der Diskussion immer wieder, dass der Islam eine einheitliche Lehre darstelle, die es im bekenntnisorientierten Religionsunterricht zu verkünden gelte. Sie waren der Auffassung, dass sie, wenn sie zwischen Kultur und Religion trennen und sich auf die Vermittlung religiöser Kenntnisse beschränken, keine Probleme haben, weil es sich um verbindliche Aussagen handele.¹⁴ In der Praxis zeigt sich jedoch schnell, dass Lehrende gerade dann, wenn sie die islamische Lehre als System feststehender Normen vermitteln, unter Druck geraten. Vermittelt ein Lehrer beispielsweise das Fasten als religiöse Pflicht, dann muss er die Wirklichkeit, so sie denn abweicht, rechtfertigen. Vermittelt er das Verbot, Schweinefleisch zu essen, als verbindliche Norm, melden manche Eltern ihr Kind ab. Die Lehrer erleben im Unterricht, dass, wenn sie sich auf die Vermittlung fest stehender Normen zurückziehen oder eine Thematik gänzlich ignorieren, weil sie zu "heiß" ist, Konflikte entstehen oder schwelen und die Kinder immer wieder nachhaken.

¹³ Behr kennzeichnet diese Problematik als Nahtstelle zwischen Pädagogik und islamischer Theologie. Vgl. Behr, Harry, a.a.O., S. 324f. Um den SchülerInnen Differenzierungen zu ermöglichen, müssten LehrerInnen beispielsweise anstatt von Gemeinschaften eher religiöse Phänomene oder Personen in den Blick nehmen. Vgl. Behr, Harry, a.a.O., S. 229, 233. Auf Zuschreibungen wie Minderheit oder Mehrheitsgesellschaft müssten sie verzichten. Die Strukturierung der Identität geschähe dann nicht mittels des Anderen, sondern im inneren Dialog zwischen verschiedenen Komponenten des Identität. Vgl. Behr, Harry, a.a.O., S. 318.

¹⁴ Vgl. Protokoll der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen und Lehrern in Niedersachsen am 27.3.2008, S. 5f.

Dennoch, die niedersächsischen Religionslehrer sind sich darin einig, dass sie die Normen, die sie als von Gott gefordert anerkennen, auch im Unterricht als verpflichtend vermitteln sollen. Die Diskussion dreht sich um die Frage, auf welche Weise sie dies tun können. Manche Lehrer versuchen das Dilemma dadurch zu lösen, dass sie die Normen als Teil der Beziehung des Einzelnen zu Gott einführen, der vor dem Zugriff der Öffentlichkeit geschützt werden muss. Der Respekt vor der Privatsphäre, so eine Lehrerin, verbiete jede Nachfrage nach der eigenen Praxis: *Eine Sache müssen wir unseren Kindern beibringen, dass es eine Privatsphäre gibt. Also das ist nicht normal, dass sie mich fragen ob ich bete oder nicht. Das ist meine Sache. Ich werde auch die Kinder nicht danach beurteilen, ob sie das was sie bei mir gelernt haben, ausüben werden. Das wird nicht beurteilt, das wird nicht einmal gefragt.*¹⁵ Diese Haltung führt jedoch gleich in das nächste Dilemma. Denn auf diese Weise kann eine Begegnung mit dem gelebten Glauben, die von den Rahmenrichtlinien vorgegeben ist, im Unterricht nicht stattfinden. Der Islam wird auf diese Weise zu einer Religion, über deren Alltagspraxis man nicht sprechen kann.

Lehrer in Niedersachsen wie in Berlin begegnen im Unterricht auch denjenigen Normen, die Kinder von Zuhause mitbringen. Die Kinder wissen, dass in die Hölle kommt, wer Schlechtes tut, dass der Koran nur im Zustand ritueller Reinheit berührt werden darf, dass es Sünde ist, das Gesicht der Propheten abzubilden und haram, Schweinefleisch zu essen. Solche Normen, seien sie nun religiös oder kulturell begründet, werden von den Lehrenden in vielen Fällen als den Alltag und das Miteinander in Schule und Unterricht störend empfunden. Lehrer müssen deshalb entscheiden, ob sie Aspekte wie zum Beispiel die Angst vor göttlicher Strafe, die im Elternhaus stark betont werden, im Unterricht auslassen, ob sie sie ignorieren und stattdessen andere Eigenschaften Gottes betonen, ob sie Normen angreifen und richtig stellen oder ob sie sie aufgreifen und mit den Kindern bearbeiten. Oft lassen Lehrkräfte im Unterricht den Kindern einen stillschweigend gewährten Raum, um über Normen hinwegzugehen und ihre eigenen Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen. Sie gucken beispielsweise weg, wenn die Kinder Muhammad trotz der Norm, ihn nicht abzubilden, zeichnen.

Die Beobachtung zeigt, dass ein Lehrer, selbst wenn er eine Norm persönlich oder theologisch begründet in Frage stellt, sie in seinem Unterricht als Zugeständnis an die Tradition und somit an das religiöse Erbe der erwachsenen Generation solange befolgt, wie er davon ausgeht, der Islam stelle eine einheitliche Lehre dar und es gebe nur entweder richtige oder falsche

¹⁵ Vgl. Protokoll der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen und Lehrern in Niedersachsen am 27.3.2008, S.5.

Normen. Bis dahin stellen Auslassung, Ignorieren und Betonung die bevorzugten Modi dar, mit störenden Normen zurecht zu kommen.¹⁶

Auch die Berliner Lehrende trennen Religion und Kultur. Religion geht mit ewig gültigen klar vorgegebenen Geboten einher, Kultur bringt je spezifische Normen hervor. Ersteren, den religiösen Geboten gegenüber hat der Mensch keinen Interpretationsspielraum, sie sind nicht verhandelbar: *Da kann ich nicht sagen, das ist meine Entscheidung. Da habe ich die Verse, und Allah hat uns diese ja als Gebote gegeben. Fasten ist jedem Menschen vorgeschrieben, wie es all jenen vorgeschrieben war, die vor euch gelebt haben. Da kann ich nicht alleine entscheiden.*¹⁷ Andere Normen, auch wenn sie sich durchaus islamisch begründen lassen, werden dem Aushandlungsbereich von Kultur zugeordnet, wie zum Beispiel das Gebot zur Verhüllung der Frau. Die Lehrer schreiben es *Erziehung und Interpretation* zu: *Eine türkische Familie lebt anders als eine arabische Familie.*¹⁸ Es gilt die Regel, dass die Vermittlung der religiösen Gebote Kernaufgabe des Religionsunterrichts ist, während jene Normen zu transportieren, die eher der jeweiligen Kultur entspringen, den Elternhäusern überlassen bleiben soll. Thematisieren die Schüler nun aber solche Fragen, die der Interpretation und damit der Kultur zugeordnet sind, können sie keine eindeutigen Antworten erwarten: *Da habe ich gefragt, warum willst du dich denn schminken? Und wofür? Und damit habe ich der Schülerin weiter geholfen, darüber nachzudenken(...). Das ist eine individuelle Angelegenheit und das sollten sie schon, wie die Kopftuchfrage, mit den Eltern gemeinsam besprechen. Das würde da eher passen als bei uns.*¹⁹

Erweist sich eine Tradition aus dem Lebensumfeld der Kinder im konkreten Unterrichtsablauf als hinderlich, umgehen die Lehrer sie eher und heben auf diese Weise ihre Wirkung auf, anstatt sie offen anzugehen. Eine Lehrerin erläuterte mir dieses pragmatische Vorgehen

¹⁶ Die Spannung zwischen normativem Anspruch und individueller Aneignung ist nicht lösbar, sondern es geht vielmehr darum, diese Spannung anzunehmen und die Vielfalt gelebter Religion nicht als Problem, sondern als selbstverständlich wahrzunehmen. In der Praxis zeigt sich, dass diese Spannung am besten diejenigen Lehrerinnen und Lehrer zu halten in der Lage sind, die tatsächlich sowohl das Kind als auch den Text als Orientierungspunkte für Unterricht in den Blick nehmen. Diejenigen Lehrenden, die anfangen, Geschichten umzuschreiben und zu recherchieren, stellen dann fest, dass es verschiedene Darstellungsweisen gibt und sie es sind, die sich für eine von ihnen entscheiden müssen. Sie entscheiden, welche Variante sie glaubwürdiger, plausibler, oder kindgerechter finden, und nehmen sie mit in den Unterricht. Diese Lehrerinnen und Lehrer brauchen eine gute Rückversicherung für ihre Auswahlentscheidungen: (...) *ich entscheide mich (...), wenn es sehr kritisch ist schon nach dem Koran, aber dann auch wieder kindgerecht, also für mich stehen die Kinder im Vordergrund, so dass die Kinder es verstehen können.* (aus: Protokoll zur Hospitation bei A.B. am 27.11.2007) Sie finden diese Rückversicherung für ihre Auswahlentscheidungen am Koran zum Einen und am Kind zum Anderen.

¹⁷ Die religiösen Pflichten werden dann in Zusammenhang mit ihren Ausnahmeregelungen vermittelt, um das *Prinzip des Leichtmachens* zu betonen.

¹⁸ Protokoll der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen und Lehrern der IFB am 26.2.2008, S. 10.

anhand der Frage, wie die Kinder an den Koran als Buch herangeführt werden können, ohne die Norm zu verletzen, dass der Koran nur im Zustand ritueller Reinheit berührt werden darf. In solchen Fällen befragen die Lehrkräfte zuerst einmal die Theologen nach den korrekten Regeln: Diese besagen, dass Kinder vor dem Eintritt in die Geschlechtsreife und der damit verbundenen religiösen Mündigkeit nicht unrein und somit von der Pflicht zur rituellen Waschung nicht betroffen sind. Faktisch jedoch werden die Kinder in vielen Fällen zuhause an diese Praxis herangeführt, und so sitzen sie dann im Unterricht mit den Ärmeln über die Hände gezogen, wenn sie den Koran anfassen sollen. Auf diese Weise ist das selbständige Suchen und Lesen im Koran, das die Lehrkräfte anregen möchten, nicht möglich. Die praktische Lösung, die sie gemeinsam für die Schule gefunden haben, sieht vor, im Unterricht mit einer deutschen Übersetzung zu arbeiten, die den arabischen Originaltext nicht mitführt, und so die Problematik der rituellen Reinheit zu umgehen und den Konflikt mit den Eltern und in den Kindern darüber, was religiös geboten ist, auszuhebeln.

Die größte Spannung erfahren Lehrer der IFB zwischen denjenigen Grenzen, die ihnen ihre Religion vorgibt, und der Grenze zum Anderen, also dem Respekt gegenüber der Freiheit des Einzelnen. Wenn die Verpflichtung, im Ramadan zu fasten, oder fünfmal täglich zu beten, vermittelt wird, und Kinder erleben, dass ihre Eltern sich nicht diesen Normen entsprechend verhalten: (...) *Das Kind kommt und sagt, aber weißt du, mein Vater macht das nicht. Ich sag dann, vielleicht wird er es später machen, bei ganz Kleinen sag ich, vielleicht hast du es auch nicht gesehen. Ich versuche, dass er dann seinen Vater nicht als Sünder sieht. Ich kann doch nicht ein Feindbild aufbauen, dass das Kind plötzlich aufgrund meiner Aussagen ein ganz anderes Bild von seinen Eltern hat. Und jeder trägt seine eigene Verantwortung: wer nicht fastet wer nicht betet trägt seine eigene Verantwortung. Dann sag ich einfach: vielleicht möchte deine Mutter jetzt noch nicht. (...) Es ist schwer, aber ich habe jetzt nur diese Lösung gefunden.*²⁰

Die Wirklichkeit in ihrer ganzen Unzulänglichkeit wird gegenüber dem Ideal oft als Störfaktor wahrgenommen. Sie hat dann neben dem normativen Anspruch der Religion kein eigenes Gewicht, sondern man muss sie halt irgendwie aushalten.

¹⁹ Protokoll der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen und Lehrern der IFB am 26.2.2008, S. 11.

²⁰ Protokoll der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen und Lehrern der IFB am 26.2.2008, S. 15f.

Fazit

Mein Ziel ist es, die Daten, die ich in großer Fülle vorliegen habe, zum Sprechen zu bringen. Und ich denke, die Daten zeigen ein Stück Normalität: Die muslimischen Kinder gehen eben nicht zu "Reli", sie gehen zu "Islam".

Wie unterschiedlich der islamische Religionsunterricht dennoch im niedersächsischen beziehungsweise im Berliner Schulalltag aufgestellt ist, will ich abschließend noch einmal an den Auseinandersetzungen, von denen die Lehrerinnen und Lehrer berichten, skizzieren.

Die Schwierigkeit für die Lehrkräfte in Niedersachsen liegt in den unterschiedlichen Erwartungen, die an ihren Unterricht herangetragen werden, begründet. Sie gestalten Unterricht mit Blick auf eine Innenperspektive, die vom Runden Tisch vertreten wird, und auf eine Außenperspektive, die vom Kultusministerium formuliert wird. Die Schura Niedersachsen und somit ein Teil des Runden Tisches trägt an die Lehrenden ganz unmißverständlich die Erwartung heran, *daß die Lehrkräfte praktizierende Muslime sind, indem gerade auf Grundschulniveau das persönliche Vorbild wichtiger als die intellektuelle Wissensvermittlung ist. Die Schura Niedersachsen möchte über die Moscheen den Eltern guten Gewissens sagen können: bitte schickt die Kinder in diesen Unterricht. Es ist ein authentischer Islam, ihr könnt euch auf die Lehrer und Lehrerinnen als Vorbilder im Glauben verlassen.*²¹ Die Rahmenrichtlinien wollen eben genau dieses nicht: Die blinde Übernahme und Imitation. Und das Bildungsideal der Mündigkeit setzt voraus, dass zuallererst Lehrerinnen und Lehrer mündig sind und ihre Glaubensentscheidung frei treffen können. Ob sie den Islam praktizieren oder nicht hat damit nicht einmal zu tun, sondern ist wiederum nachrangig.

Die Erwartungen an die niedersächsischen Religionslehrer treffen offensichtlich die Frauen empfindlicher als die Männer. Die weiblichen Lehrkräfte erleben, dass sie von den Kindern in viel stärkerem Maße als ihre männlichen Kollegen auf ihr Muslimsein angesprochen werden. Die Frauen führen diesen Umstand darauf zurück, dass sie kein Kopftuch tragen und folglich für die Kinder, deren Eltern und auch für die Moscheevereine im Hintergrund ihre Haltung gegenüber dem Islam nicht klar erkennbar ist. Die Lehrerinnen sehen sich immer wieder aufgefordert, zu erklären, dass sie gläubig sind, dass sie praktizieren, oder prinzipieller noch dass sie sich als Musliminnen verstehen. *Lehrerin: Ich werde von den Kindern immer wieder*

²¹ Vladi, Firouz, Erste Erfahrungen mit islamischem Religionsunterricht im Schulversuch Niedersachsen – Zur Position der muslimischen Religionsgemeinschaft nach Art. 7 (3) GG, Abstract zum 29. DOT, S.4.

*gefragt: machst du das fünfmalige Gebet? Ich ignoriere sie und sag ihnen: Bin ich ein Muslim? Ja! Dann antworte ich nichts mehr, denn das vertieft sich dann immer mehr.*²² Ihr Erscheinungsbild fordert offensichtlich die Kinder heraus, immer wieder die Grenze zwischen dem Muslimsein und Nichtmuslimsein abzufragen. Und die Lehrerinnen in Niedersachsen sehen sich gezwungen, sich immer wieder mit dieser Grenze auseinander zu setzen, weil es ihnen wichtig ist, sich innerhalb des Rahmens zu bewegen, den sie als allgemein islamisch begründbar abstecken. Wenn sie im Ramadan nicht fasten, tun sie das im Schutz einer islamisch begründeten Ausnahmeregelung. Und wenn sie auch das Kopftuch nicht tragen, so erkennen sie doch grundsätzlich die Verhüllung als Verpflichtung für die Muslimin an.²³

Die Lehrenden in Berlin blicken in ihrem Schulalltag auf andere Fronten. Zur Vorgeschichte des islamischen Religionsunterrichts gehört hier ein mehr als zwei Jahrzehnte währender Konflikt der Islamischen Föderation mit dem Berliner Senat um das Recht auf die Erteilung islamischen Religionsunterrichts und die konkrete Umsetzung dieses Rechts. Die Verortung der Föderation im Netzwerk der IGMG, eine konsequent schlechte Presse und das Misstrauen der Öffentlichkeit gegenüber dem von der Föderation verantworteten Unterricht tragen dazu bei, dass viele Lehrer ihre Arbeit unter hohem Druck tun. Während die niedersächsischen Lehrenden im Kollegium gut eingebunden sind und in der Öffentlichkeit eher von muslimischer Seite in der Kritik stehen, erzählen die Berliner, wie sie sich immer wieder anstrengen, um das Misstrauen in den Schulen, von Seiten des Kollegiums und der Schulleitung zu überwinden. Als auf einer Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung im Mai 2007 der Vertreter des Senats äußerte, es sei nicht erkennbar, dass der islamische Religionsunterricht sich desintegrativ auswirke, war das ein erstes, von den Lehrkräften mit Erstaunen zur Kenntnis genommenes öffentliches Zeichen für ein mögliches Tauwetter. Dennoch ist das Gefühl vorherrschend, beim nächsten kleinen Hindernis könnten die mühsam aufgebauten Beziehungen wieder zerbrechen.

Im Unterschied zu Niedersachsen, wo die weiblichen Lehrkräfte sich Anfragen der muslimischen Bevölkerung über die Grenzen des Muslimseins gegenüber sehen, tragen die Religionslehrerinnen in Berlin ein Symbol dieser Grenze, das Kopftuch. In ihren als fragil wahrgenommenen Beziehungen mit der nichtmuslimischen Gesellschaft stellt das Tuch einen weiteren Störfaktor dar. Der muslimischen Gesellschaft jedoch signalisiert das Kopftuch, dass die Lehrerinnen den Islam praktizieren. Hier herrscht Klarheit. Und aus diesem Grund haben

²² Vgl. Protokoll der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen und Lehrern in Niedersachsen am 27.3.2008, S. 2 u. 4.

die Berliner Lehrerinnen an eben der Front, an der die niedersächsischen Frauen kämpfen, Ruhe.

Die Institution des Religionsunterrichts fordert, wie gezeigt worden ist, immer wieder zu der Arbeit an Grenzen heraus.²⁴ Diese können sich, zwischen Berlin und Niedersachsen bereits, als sehr unterschiedlich erweisen.

²³ Vgl. Protokoll der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen und Lehrern in Niedersachsen am 27.3.2008, S.8f. In Einzelfällen jedoch haben Lehrerinnen auch aufgrund ihrer Vorgeschichte mit dem Mißtrauen der Eltern zu tun.

²⁴ Der Religionsunterricht gilt in der Soziologie als ein boundary-subject, als auf der Grenze verschiedener Einflüsse gelegen. Zum Begriff des boundary-subject vgl. Wenger, Etienne, *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge: Cambridge University Press 1998, S. 107.