Hinweis: Dieser Text ging aus einer Hausarbeit bei Prof. Dr. Schweitzer im Rahmen meines Studiums der Islamischen Religionslehre an der Uni Tübingen hervor. In ihm habe ich meinen eigenen fachdidaktischen Ansatz (identitätskohärentistische Didaktik), den ich meinen seminaristischen Fachdidaktikveranstaltungen für Referendar*innen des islamischen Religionsunterrichts (IRU) am Gymnasium als theoretischen Rahmen zugrunde lege, vor dem Hintergrund des Elementarisierungsansatzes von Schweitzer/Nipkow reflektiert und darin eingeordnet. Sichtbar wird insbesondere, dass eine elementarisierende IRU-Fachdidaktik um den Aspekt gesellschaftlicher Diskursanalyse zur Vorbereitung und Analyse von Unterricht ergänzt werden muss, und dass viele wichtige Fragen zur Bedingungsanalyse bei muslimischen Lerngruppen und im Kontext islamischen Religionsunterrichts noch weiterer vertiefter Untersuchungen bedürfen. Man beachte, dass die Angaben aus Kap. 3, die den IRU in BW betreffen, noch den Stand vom Sommer 2019 widerspiegeln und noch nicht aktualisiert wurden.

1) Einleitung

2) Das Elementarisierungsmodell der Unterrichtsplanung für den Religionsunterricht
2.1) Doppelpoligkeit und Prozesscharakter der Elementarisierung
2.2) Auf der Sachseite: Was ist fundamental genug um elementar zu sein
2.3) Auf der Schülerseite: An welche Arten von Strukturen assimilieren Schülerinnen und Schüler?
2.4) Einbezug elementarer Lernformen und Zusammenfassung

3) Islamischer Religionsunterricht in BW (Stand: Juli 2019)

4) Zur Passung von Elementarisierung und islamischem Religionsunterricht
4.1) Erster Ansatz: Die Passung ist apriori auf allen Ebenen gegeben
4.2) Zweiter Ansatz: Zweifel an der Universalität entwicklungspsychologischer Modelle und Theorien
4.3) Dritter Ansatz: Ungeklärte Interferenzen mit der narrativ-religiösen Sozialisation und theologischen Positionen
4.4) Vierter Ansatz: Ungeklärte Interferenzen mit den konkurrierenden Islamdiskursen in der Öffentlichkeit

5) Diskursanalyse und Elementarisierung im islamischen Religionsunterricht

6) Identitätskohärentistische Didaktik als Elementarisierungsstrategie

7) Ausblick

Fußnoten

Literatur

Internetquellen

1) Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwiefern das Elementarisierungsmodell aus der schulischen evangelischen Religionspädagogik auf die Unterrichtsplanung im islamischen Religionsunterricht angewendet werden kann. Dazu wird in Kapitel 2 zunächst das Elementarisierungsmodell unter verschiedenen Gesichtspunkten vorgestellt. Kapitel 3 führt in die formalen Rahmenbedingungen des islamischen Religionsunterrichts speziell in Baden-Württemberg ein. In Kapitel 4 werden schließlich nach einer ersten positiven Antwort auf die Frage nach der Anwendbarkeit des Elementarisierungsmodell auf islamischen Religionsunterricht drei Arten von potenziellen Schwierigkeiten thematisiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Pol der Lernenden. Die erste Schwierigkeit betrifft allgemein den Stand der empirischen Forschung zu Fragen der Entwicklungspsychologie unter den Sozialisationsbedingungen, die typisch für das Gros der Schülerinnen und Schüler im islamischen Religionsunterricht sind. Die zweite Schwierigkeit greift hieraus speziell den komplexen Einfluss der religiös-narrativen Sozialisation und theologischer Grundpositionen auf die religiöse Wissenskonstruktion auf. Die dritte Schwierigkeit betrifft die Einwirkung islambezogener öffentlicher Diskurse auf die Wahrnehmung muslimischer Schülerinnen und Schüler. Kapitel 5 greift die dritte der genannten Schwierigkeiten auf und vertieft diese mittels eines diskursanalytischen Ansatzes. Kapitel 6 ist der Formulierung einer Elementarisierungsstrategie gewidmet, die diese diskursbezogenen Thesen zu berücksichtigen versucht und hier als identitätskohärentistische Didaktik bezeichnet wird. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick.

2) Das Elementarisierungsmodell der Unterrichtsplanung für den

Religionsunterricht

2.1) Doppelpoligkeit und Prozesscharakter der Elementarisierung

Der Elementarisierungsansatz entstammt der bildungstheoretischen Tradition und wurde im Rahmen der evangelischen Religionspädagogik von Autoren wie Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer weiterentwickelt. Der Begriff „elementar" bedeutet hierbei nicht „didaktisch auf seine Elemente reduziert", sondern gehört in Fragezusammenhänge der Art: „Was ist am potenziellen Unterrichtsgegenstand *für die Schülerinnen und Schüler* elementar?" Schweitzer pointiert den Begriff so:

„*Elementarisierung* bezeichnet ein religionsdidaktisches Modell für die Vorbereitung und Gestaltung von (Religions-)Unterricht, das eine Konzentration auf elementare – also von den Inhalten ebenso wie von den Kindern und Jugendlichen her grundlegend bedeutsame und für sie zugängliche – Lernvollzüge unterstützen soll."[1]

„Elementar" meint aus Sicht der Lernenden also vor allem (1) subjektive Bedeutsamkeit und (2) lernbiografische Zugänglichkeit. Insofern kann man Elementarisierung auch als Bestreben der Relevanzfindung im Verhältnis zwischen Sache und Lernenden bezeichnen. Diese Elementarisierung bzw. Relevanzfindung erweist sich als komplex und ist insbesondere kein algorithmisches Kochrezept für die Unterrichtsvorbereitung, sondern eher ein Metakonzept. Damit wird sie zugleich kompatibel zu zahlreichen anderen (religions-)didaktischen Ansätzen, sofern sie Unterricht von Anbeginn an auch aus der Perspektive der Lernenden denken, und nicht primär von einem schon gegebenen Lerngegenstand ausgehen, der nur noch didaktisch reduziert werden muss.[2] In Übersichtsdarstellungen wird der Elementarisierungsansatz oft mit seinen fünf Dimensionen umschrieben, in denen aufeinander bezogene didaktische Entscheidungen getroffen werden müssen. Dabei handelt es sich auf der (1) Sachseite um die Dimensionen der elementaren Sachstrukturen und theologischen Wahrheiten. Auf der (2) Lernerseite sind die Dimensionen der elementaren Erfahrungen, Zugänge und Lernformen zu betrachten.[3] Am markantesten unterscheidet sich der Ansatz zunächst in der Dimension der theologischen Wahrheit von anderen pragmatischen Unterrichtsvorbereitungskonzepten. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass es noch mehr grundlegende Besonderheiten gibt.

Im Folgenden wollen wir die Konkretisierungen im Werk „Religionsdidaktik und

Entwicklungspsychologie“[4] (1995) von Friedrich Schweitzer, Karl Ernst Nipkow et al. betrachten, in dem die bis heute erhalten gebliebene Gesamtstruktur der Elementarisierungsansatzes vertieft dargestellt ist. Wesentlich für Elementarisierung ist demnach (1) ihr Prozesscharakter und (2) ihre Doppelpoligkeit. Letzteres meint die didaktische Gleichrangigkeit von Sache und den Lernenden, die wechselseitig aufeinander bezogen und füreinander erschlossen werden sollen. Ihren Prozesscharakter gewinnt diese doppelpolige Perspektive vor allem mittels „ständiger Selbstüberprüfung“[5] der didaktisch agierenden Lehrkraft. Elementarisierender Unterricht muss also insbesondere auch *während* der Durchführung selbst die genannten Dimensionen auf Sach- und Schülerseite kritisch nach ihrer Passung zueinander befragen, diese kritisch prüfen bzw. Explorationen durchführen und gegebenenfalls Kurskorrekturen vornehmen. Dies ist kaum vereinbar mit einer starren Unterrichtsplanung vorweg, und sei sie noch so schüleraktivierend. Denn das Ziel ist „die spontanen und selbstständigen Verstehensweisen und Auseinandersetzungsformen der Kinder zu würdigen.“[6] Diese lassen sich freilich nur bedingt antizipieren, stellen aber einen der didaktisch bedeutsamsten Momente elementarisierenden Unterrichts dar. Denn an ihnen kann man sehen, inwiefern der Versuch der Relevanzfindung glückt.

Der Prozesscharakter der Relevanzfindung wird so beschrieben: „Die didaktische Verbindung der Perspektiven verlangt von Anfang an die Verflüssigung des […] elementarisierenden Fragegefüges.“[7] Das Zusammentreffen von Sache und Lernenden muss also durchgehend und bewusst beobachtet und moderiert werden. Dies ist nur möglich durch eine tiefgreifende und aussagekräftige Aktivierung der Lernenden, aus der für die Lehrkraft hervorgeht, wie die Lernenden einen angebotenen Lerngegenstand bzw. eine Problemstellung aufgenommen, an welche Art von Struktur sie ihn kognitiv assimiliert und welche Art von Relevanz sie ihm zugesprochen haben.

Die Relevanz entsteht also erst im Prozess des Zusammentreffens. Zur ersten Exploration eignet sich beispielsweise der Anfang einer Unterrichtseinheit, in der nicht nur Vorwissen abgefragt, sondern auch die Relevanzwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler beobachtet wird. Elementarisierender Unterricht nimmt dies zur Grundlage, bleibt aber nicht dabei stehen, sondern sucht Wege zu einer Vertiefung der vorhandenen Verstehensweisen und Wissensbestände auf weiterführende elementare Strukturen und Wahrheiten hin. Für die konkrete Planung von Unterricht ergibt sich dabei folgende Frage: Was sind die Voraussetzungen auf Sach- und Schülerseite, unter denen Dinge und Perspektiven Elementarität im dargestellten Sinne gewinnen?

2.2) Auf der Sachseite: Was ist fundamental genug um elementar zu sein?

Betrachten wir zunächst die Sachseite. Die Suche nach elementaren Strukturen besteht in der „Auswahl, Konzentration, Reduktion und Vereinfachung“[8] eines Unterrichtsgegenstandes, der sowohl Kriterien des fachwissenschaftlichen Forschungsstandes entsprechen, als auch den Lernenden zugänglich sein muss. Dies ist im Wesentlichen das, was üblicherweise als didaktische Reduktion verstanden wird. Das eigentliche Spezifikum von Religionsunterricht besteht nun darin, dass der Unterricht auch Wahrheitsfragen aufwirft und es ihm gelingt, dass sich die Lernenden zu einer authentischen Auseinandersetzung bzw. Positionierung dazu einladen lassen. In diesem Fall geraten Sache und Lernende „mit der größten Intensität“[9] aneinander. Doch wie rechtfertigt sich diese Emphase von theologischer Wahrheit für den Religionsunterricht? Schweitzer et al. referieren dazu an anderer Stelle auf den Begriff des *Fundamentalen,* wie er zuvor schon in der bildungstheoretischen und religionspädagogischen Literatur entwickelt wurde. Dieser Begriff handele von den „prägenden Grunderfahrungen […], welche die zentralen Lebensdimensionen bestimmend aufschließen.“[10] Ferner sei Religion „eine fundamentale Existenzdimension“[11], konkret nämlich die, um die es im Religionsunterricht gehen soll. Schweitzer et al. konkretisieren nun weiter,

„…daß der Religionsunterricht nach evangelischem Verständnis auf die selbstständige, individuelle Bildung des einzelnen Kindes und Jugendlichen im Spannungsfeld zwischen der biblisch-christlichen Glaubensüberlieferung, der gegenwärtigen pluralen weltanschaulichen religiösen Lage und dem Erfahrungs- und Fragehorizont der Schüler bezogen ist.“[12]

Erst so wird also das Fundamentale im didaktischen Sinne elementar. In diesem Zitat finden wir neben dem Hinweis auf die bereits bekannten Pole der Sache (Glaubensüberlieferung) und der Lernenden (Erfahrungs- und Fragehorizont der Schüler) noch einen dritten bislang unerwähnten Aspekt, nämlich die realen gesellschaftlich figurierten Gegebenheiten, die Religionsunterricht berücksichtigen muss. Dazu heißt es an anderer Stelle bei der Frage nach den Bedingungen der Anregung von elementaren Lernprozessen auf Schülerseite: „Elementarisierung wird jetzt zum *Sequenzproblem im Sinne der gesellschafts- und lebensgeschichtlich bedingten Verstehensvoraussetzungen.*“[13]

Der Faktor Gesellschaft lässt sich zunächst als ein Aspekt der Erfahrungswelt der Lernenden begreifen, aber im Grunde geht er weit darüber hinaus, da damit zugleich jene Gesellschaft bezeichnet ist, in die die Lernenden erfolgreich hinein sozialisiert werden sollen. „Gesellschaft“ enthält also offensichtlich auch starke normative Implikationen und

prägt damit auch die Auswahl der für Unterricht in Frage kommenden elementaren Strukturen und Wahrheiten. So schreiben Schweitzer et al. hinsichtlich normativ-pragmatischer Fragestellungen im Kontext der unterschiedlichen Wahrheitskonzeptionen, die im Religionsunterricht eine Rolle spielen:

„Die Form der Kontrolle [der im Unterricht erarbeiteten Inhalte] ist hinsichtlich sozialer Geltungsansprüche der möglichst freie und alle einbeziehende Diskurs. Ein weiteres wichtiges Kriterium ist die geschichtlich-gesellschaftliche Bewährung der als handlungsrelevant behauptete normativen Wahrheiten.“[14]

Anders gewendet: „Im Religionsunterricht ist der gesamte Bereich christlicher und gesellschaftlicher Ethik einschlägig“.[15]

Vor dem Hintergrund dieser Aussagen ist es konsequent, wenn Schweitzer et al. nicht nur die Elementarisierung des im evangelisch-theologischen Sinne Fundamentalen, sondern auch des ethisch und politisch Relevanten sowie der nicht-christlichen Religionen als inhaltliche Bezugspunkte von Elementarisierung verstehen, auch wenn diese auf den christlich-theologischen Bezugspunkt hin geordnet bleiben.[16] Ferner gibt es offensichtlich ein Vertrauen darin, dass der unterrichtliche Diskurs religiöse Normen und gesellschaftsfähige Praxis prinzipiell ausharmonieren wird.

Zusammengefasst können wir also sagen: Evangelischer Religionsunterricht elementarisiert das religiös Fundamentale mit Hinblick auf die zwei Pole von (1) Sache und (2) Lernenden. Dabei beachtet er (3) den weltanschaulichen Pluralismus unserer Gesellschaft sowie die darin allgemein zustimmungsfähigen Normen als inhaltliche normative Randbedingung für die Bestimmung des Elementaren.

Womöglich wird der Faktor Gesellschaft als bereits in den Grunddimensionen der Elementarisierung abgedeckt betrachtet, sodass er weder als dritter Pol, noch als sechste Elementarisierungsdimension („elementarer Gesellschaftsbezug“) erscheint. Konkret: Die Auswahl der elementaren Strukturen und Wahrheiten erfolgt bereits unter weitgehender Berücksichtigung gesellschaftlicher Gegebenheiten und unter weitgehender Bestätigung gesellschaftlicher Normen.[17] Auch wenn hier inhaltliche Spannungen auftreten sollten, so führt die entsprechend fokussierte Glaubensüberlieferung – zumindest in praktischen Fragen – nicht aus dem gesellschaftlichen Konsens hinaus bzw. wird die Zugehörigkeit der Glaubensüberlieferung zur eigenen Gesellschaft offensichtlich nicht in Frage gestellt. Insofern wird christliche Glaubensüberlieferung und Theologie als bereits gesellschaftlich anerkannt oder zumindest hinreichend geläufig und „gewöhnlich“ vorausgesetzt. Auch wird offensichtlich davon ausgegangen, dass die elementaren Erfahrungen auf der Schülerseite

einen natürlichen Platz in der „pluralen weltanschaulichen religiösen Lage“[18] besitzen. Entsprechend werden die im Unterricht verhandelten elementaren Strukturen und Wahrheiten die Lernenden voraussichtlich nicht in tiefe normative und identitäre Krisen stürzen, die den Lernprozess überschatten. Diese Annahme grundsätzlicher normativer Kompatibilität von (1) christlicher Glaubensüberlieferung im Sinne des Religionsunterrichts, von (2) Schülerperspektive und (3) Gesellschaft ist historisch plausibel, wie sehr sie auch in Einzelpunkten zumindest in bestimmten christlichen oder säkularen Kreisen umstritten sein dürften. Wir werden in Kapitel 4 sehen, dass diese Art von Kompatibilitätsannahme im Falle von islamischem Religionsunterricht zu einem didaktischen und pädagogischen Grundproblem von nicht zu unterschätzender Tragweite wird. Im Folgenden kommen wir jedoch erst zu den Voraussetzungen auf der Seite der Lernenden.

2.3) Auf der Schülerseite: An welche Arten von Strukturen assimilieren Schülerinnen und Schüler?

Das Elementarisierungsmodell hebt in besonderem Maße auf elementare Zugänge ab – also auf jene Lernbedingungen auf Schülerseite, die im weitesten Sinne Gegenstand der Entwicklungspsychologie, und nicht durch unmittelbares Abfragen allein ermittelbar sind. Hier sind vielmehr Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung gefragt. Schweitzer et al. verfolgen dabei einen pragmatischen Umgang mit den teils sehr unterschiedlichen und gegensätzlichen Theorietraditionen, da sie einander ergänzende Perspektiven bieten. Dabei werden vier Theorietypen als relevant ausgewiesen. Zu nennen sind zunächst (1) die sogenannten Stufentheorien, beispielsweise die von Piaget (kognitive Entwicklung), Kohlberg (moralische Entwicklung) und Oser (religiöses Urteil), die auch emotionale Komponenten haben und von Schweitzer et al. als Modelle tiefenstruktureller Ausdifferenzierung bezeichnet werden.[19] Den zahlreichen und bis heute fortdauernden Kritiken an den Stufenmodellen entgegnen Schweitzer et al.:

„Die Einwände sind allesamt nur berechtigt, wenn damit Verabsolutierungen bestimmter Momente getroffen werden oder übersehen wird, daß für uns Stufentheorien nur eine Frage- und Untersuchungsrichtung neben anderen darstellen.“[20]

Eben diese Haltung haben wir oben als pragmatischen Umgang mit Theorien bezeichnet: Theorien sind hier hilfreiche Werkzeuge um relevante Stellen im didaktischen Prozess aufzudecken beziehungsweise mögliche Ursachen von Verständnisschwierigkeiten auf Schülerseite zu erkennen, die ihren Ursprung in den unsichtbaren Assimilationsstrukturen der Lernenden haben. Dazu müssen weder die Theorien als abgeschlossene Ganzheiten übernommen, noch gegeneinander ausgespielt werden. Diese pragmatische Haltung –

Theorien sind gut, sofern sie nachweislich nützlich zur Verbesserung der Lernprozesse sind – betrifft ebenso den Umgang mit den anderen Theorietypen, nämlich (2) den Theorien des menschlichen Lebenszyklus wie etwa das psychosoziale Modell von Erikson zu den Lebenskrisen, das der Beobachtung Sinn verleiht, dass sich Identitätsfragen den Schülerinnen und Schülern aus zehnten Klassen in wesentlich deutlicherer Brisanz Stellen als in der Unterstufe.[21] Ferner wird (3) die heute seltener zitierte psychoanalytische Entwicklungspsychologie genannt, die auf unbewusste Prozesse auf Schülerseite abhebt. Abschließend folgt noch (4) folgender Theorietyp:

„Um realitätsgerecht zu unterrichten, sind *soziologische Theorien der religiösen Sozialisation* dienlich. Sie können die gesellschaftlichen Einflüsse auf die Heranwachsenden in ihrer Ambivalenz erhellen und bringen so die keineswegs nur alters- und entwicklungsbezogenen Erfahrungshintergründe auf den Begriff.“[22]

Gemeint sich damit beispielsweise religions- und jugendsoziologische Studien. Elementarisierung beziehe sich insgesamt also auch auf „geschichtliche, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge“[23], wobei Pädagogen dazu angehalten werden auch im Kontext von soziologischen Studien ideologiekritisch gegenüber den Studien selbst zu bleiben. Dies heißt hier wohl nichts anderes als wach gegenüber dem Risiko einer Reproduktion bestehender Macht- und Herrschaftsansprüche im Namen vermeintlicher empirischer Evidenz zu bleiben. Insgesamt tritt hier wieder der Faktor Gesellschaft auf, jedoch nur als ein Teilaspekt unter vielen.

2.4) Einbezug elementarer Lernformen und Zusammenfassung

Mit dem Elementarisierungsansatz werden die Lernenden und ihre entwicklungsbedingte Lern- und Verstehensfähigkeit zu einer entscheidenden Säule jeglicher didaktischen Planung. Um diesen gerecht zu werden, müssen (1) die sachlichen Grundkonstituenten von (evangelischem) Religionsunterricht auf der Sachseite schülerbezogen *und* im Lichte gesellschaftlicher Realitäten und Normen analysiert, (2) die entwicklungspsychologischen „Sehhilfen“ in Form der Erkenntnisse und Theorien aus verschiedensten Bereichen der Entwicklungspsychologie und Soziologie genutzt und (3) eine im gehaltenen Unterricht stets herausfordernd und explorierend vorgehende Haltung der Lehrkraft vorausgesetzt werden. Noch eine Komponente wäre hier zu ergänzen: In späteren Darstellungen des Elementarisierungsansatzes wird die Frage der konkreten Lernwege als fünfte Dimension neben den vier Dimensionen der elementaren Strukturen, Wahrheiten, Zugängen und Erfahrungen angeführt. Im hier betrachteten Werk wird diese Dimension als „quer zu den

genannten vier elementarisierenden Fragerichtungen“[24] liegend bezeichnet. Für unsere weitere Diskussion ist hierbei die im Werk öfters getroffene Feststellung hilfreich, dass Unterricht vor allem dann fruchtbar ist, wenn er auf Schülerseite kognitive, aber auch emotionale Dissonanzen hervorruft. Dabei werden einerseits vorhandene Strukturen aktiviert und andererseits Reize dargeboten, deren Aufarbeitung zu Spannungen zu den vorhandenen Strukturen führt. Die gründliche Abarbeitung an solchen Momenten von Verwirrung und Widerspruch, die freilich anregend und nicht etwa verstörend sein sollen, erhöht laut Erkenntnis der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie wiederum die Wahrscheinlichkeit tiefenstrukturellen Lernens und Fortschreitens, im Unterschied zu einer Abhandlung an einer konfliktfreien Oberfläche. Damit können wir unser Fazit so ergänzen: (4) Da sich

„elementar bildendes Lernen als persönlich relevantes Lernen vornehmlich an ‘kognitiven Konflikten‘ entzündet, sind solche Konflikte nicht etwa zu scheuen, sondern im Gegenteil pädagogisch verantwortlich fruchtbar zu machen.“[25]

Zusammengefasst haben wir also das Ergebnis: *Das religiös Fundamentale kann nur dann elementar für die Lernenden werden, wenn die Lehrkraft die Verschränkung von Sache und Lernenden in Form von produktiven kognitiven Konflikten initiiert, kritisch beobachtet und durch Kurskorrekturen vorantreibt.* Die folgenden Kapitel widmen sich der Frage, inwieweit dieses Schema auf islamischen Religionsunterricht übertragbar ist. Dazu wird nicht von einer abstrakten islamischen Erziehungslehre her argumentiert, sondern vom real installierte staatlichen Islamunterricht in Baden-Württemberg. Ehe die Frage der Übertragbarkeit diskutiert wird, soll dazu erst die Struktur des bereits vorhandenen Islamunterrichts als *Gegebenes* dargestellt werden.

3) Islamischer Religionsunterricht in BW

Wie stellt sich der Elementarisierungsansatz dar, wenn er auf den islamischen Religionsunterricht angewendet wird? Wir wollen davon ausgehen, dass der Elementarisierungsansatz aufgrund seiner modernen und sehr allgemein gehaltenen Ausrichtung prinzipiell auf einen zeitgenössischen staatlichen islamischen Religionsunterricht anwendbar ist, der gemäß Grundgesetz §7 Abs. 3 neben seiner Übereinstimmung mit den Grundsätzen einer noch zu definierenden islamischen Glaubensgemeinschaft auch im Einklang mit den verfassungsrechtlichen Grundlagen und den Grundsätzen einer modernen Pädagogik steht. Diese Voraussetzungen implizieren beispielweise den Verzicht auf ein rein memorierendes Lernen und den Verzicht auf eine

rein katechetische oder gar indoktrinierende Aneignungsdidaktik. Dafür setzt sie altersgerechte Lernformen, kognitive Aktivierung sowie eine Kompatibilität mit dem schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag voraus. *Damit erledigt sich apriori ein großer Teil potenzieller Konfliktbereiche zwischen islamisch-bekenntnisorientierter Glaubensvermittlung und staatlichem Bildungs- und Erziehungsauftrag*. Man kann dies als glückliche zeitliche Straffung eines ansonsten sehr komplex zu führenden Diskurses sehen, der im Kontext des mitteleuropäischen Christentums einen mittlerweile Jahrhunderte währende Geschichte hat. Man kann dies aber auch als ein voreiliges Überspringen nötiger innerislamischer Aushandlungsprozesse auffassen. In letzterem Fall käme jedoch entspannend hinzu, dass die meisten Musliminnen und Muslime Deutschlands keine grundsätzlichen Einwände gegen die staatlichen und schulischen Grundstrukturen haben.[26] Die oben beschriebene grundsätzliche Vereinbarkeit von Elementarisierung und islamischem Religionsunterricht wird hier auch für den seit 2006 in Baden-Württemberg als Modellprojekt angebotenen Islamunterricht sunnitischer Prägung vorausgesetzt, der bislang ohne reguläre religiöse Trägerschaft, aber dafür unter der Ägide religionspädagogisch und theologisch ausgebildeter muslimischer Lehrkräfte, die zugleich Beamte des Landes sind, läuft.[27] Eine markante Fortentwicklung erfuhr der Islamunterricht in Baden-Württemberg durch die Gründung des Zentrums Islamischer Theologie an der Uni Tübingen im Jahre 2011, an dem seit dem Wintersemester 2013/14 das Fach Islamische Religionslehre mit dem Ziel einer Lehrbefähigung für das Gymnasium in einer regulären Zwei- oder Dreifachkombination studiert werden kann.[28] Die Bekenntnisorientierung wird dabei durch die Zustimmung von Beiratsmitgliedern aus islamischen Verbänden zu den Unterrichtenden des Zentrums gesichert. Dem ersten Staatsexamen folgt das Referendariat in Form einer seminaristischen Ausbildung am Staatlichen Seminar Stuttgart für Lehrerausbildung und –fortbildung.[29] Die inhaltliche Grundlage für die seminaristische Ausbildung und den Unterricht bildet der von muslimischen Lehrkräften verfasste Bildungsplan für „Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung“, der 2016 zusammen mit den neuen Bildungsplänen aller anderen Fächer von der Landesregierung genehmigt wurde.[30] Auf inhaltlicher Ebene ist der Bildungsplan 2016 für das Gymnasium kompatibel zum Sek-I-Plan. Er greift die bisherigen Erfahrungen des Modellprojekts sowie zahlreicher anderer schulischer Religionslehren bundesweit und darüber hinaus auf und verknüpft sie mit einem islamisch-theologisch, wissenschaftlich und gesellschaftlich weit reichenden Netz an Inhalten und Konzepten aus der islamischen Tradition und der Moderne mit einem Fokus auf die Lebenswirklichkeit in Deutschland. Als vorübergehenden Ersatz für die notwendige Trägerschaft wurden im Modellprojekt zunächst Übergangslösungen in Form von Absprachen mit den Eltern der muslimischen Schülerinnen und Schüler vor Ort getroffen.[31] Im November 2015 wurde mit Blick auf eine künftige Übertragung der Trägerschaft auf einer reguläre islamische Glaubensgemeinschaft von Seiten der

Landesregierung ein Projektbeirat mit je einem Vertreter von vier islamischen Verbänden sowie vier verbandsunabhängigen muslimischen Wissenschaftlern und Pädagogen aus der Lehrerausbildung einberufen. Der auf diese Weise intensivierte Dialog zwischen Staat und Verbänden über eine mögliche Trägerschaft sollte ursprünglich mit dem Auslaufen des mehrmals verlängerten Modellprojekts zum Ende des Schuljahres 2017/18 abgeschlossen sein. Nicht zuletzt aufgrund einer Reihe politischer Ereignisse im In- und Ausland entfiel aus Sicht der Landesregierung die Option einer Trägerschaft durch die vier Verbände, sodass das Modellprojekt nochmals um ein Jahr verlängert wurde und der Islamunterricht erstmals seit seinem Beginn in Baden-Württemberg ernsthaft in Bedrängnis geriet. Mittlerweile konnte sich das Land jedoch zusammen mit zwei der vier Verbände auf eine alternative Übergangsstruktur in Form einer Stiftung des öffentlichen Rechts einigen, die einerseits eine mitbestimmende Beteiligung islamischer Verbände vorsieht, und die andererseits strukturell und hinsichtlich ihrer (muslimischen) Geschäftsleitung dem Kultusministerium angehören wird und insgesamt auch durch das Ministerium finanziert werden wird.[32] Momentan gehen die beteiligten Instanzen laut mündlicher Auskunft davon aus, dass die Stiftung pünktlich zum Beginn des Schuljahres 2019/20 ihre Arbeit aufnehmen wird.

Für unsere Betrachtung sind hierbei zwei Dinge von großer Bedeutung. Zum einen (1) haben die vier Verbände, die zur Zeit des Projektbeirats im Dialog mit dem Kultusministerium standen, trotz ihrer fehlenden Einbindung in die gesamte bisherige Prozedur inoffiziell und nachträglich ihre Zustimmung zum Bildungsplan 2016 ausgesprochen, was zu einem Szenario der pragmatischen Konsonanz zwischen den Verbänden als wichtigstem organisiertem Akteur aus dem islamisch-religiösen Spektrum und der professionellen Lehrerausbildung und Unterrichtspraxis im Islamischen Religionsunterricht geführt hat. Zum anderen (2) zeigt der oben dargestellte Verlauf sehr deutlich, dass in Baden-Württemberg die Praxis *den strukturellen Voraussetzungen weit vorausgeeilt ist*. Offensichtlich haben sich auch ohne vollständige Einbindung der großen Verbände genügend muslimische Einzelpersonen gefunden, die durch die Strukturermöglichung von Seiten des Staates – mit Ausnahme der einer offiziellen Trägerschaftsrolle – mittlerweile *alle* relevanten Bedarfe im Rahmen eines vollständigen Religionsunterrichts abdecken konnten. Dies zeigt sich zum einen in der an die 6000 reichenden Zahl an Schülerinnen und Schülern in Baden-Württemberg, die islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen besuchen, und zum anderen an der Tatsache, dass Baden-Württemberg das erste Land in Deutschland ist, dass eine vollständige Ausbildung zum islamischen Religionslehrer am Gymnasium vom 1. bis zum 2. Staatsexamen ohne jegliche Abstriche etabliert hat. Auch wenn es aktuell nur drei Gymnasien in Baden Württemberg mit islamischen Religionsunterricht gibt, soll im

Folgenden bei der Frage der Kompatibilität zum Elementarisierungsansatz der Fokus auf den Gegebenheiten des gymnasialen islamischen Religionsunterrichts in Baden Württemberg liegen.

4) Zur Passung von Elementarisierung und islamischem Religionsunterricht

4.1) Erster Ansatz: Die Passung ist apriori auf allen Ebenen gegeben

In den Leitgedanken des Bildungsplan 2016 wird formuliert:

„Die Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung fördert religiöse Bildung und leistet im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule einen eigenständigen, grundsätzlichen und vielseitigen Beitrag. Sie ermöglicht es, die Bedeutung des Korans und des Propheten Muhammad für ein zeitgemäßes islamisch geprägtes Leben zu entdecken und im islamischen Glauben eine Hilfe zur Deutung und Gestaltung des Lebens zu finden. Dabei informiert sie nicht nur über den islamischen Glauben und seine Traditionen, sondern zeigt Wege zum Glauben als Einstellung, Haltung und Lebenspraxis in unserer heutigen Zeit auf. Sie eröffnet den Schülerinnen und Schülern Zugänge zur islamischen Religion, unterstützt sie auf der Suche nach dem eigenen Lebenssinn und trägt zu einer selbstbestimmten religiösen Identitätsbildung bei.“[33]

Damit definiert sich das Fach Islamische Religionslehre (IRL) erneut als Teil des Gesamtkonzepts staatlicher Schulbildung für das Hier und Jetzt, das zugleich einen positiven Bekenntnisbezug des Islams verkörpert. Zu ihren didaktischen Prinzipien zählen „Adressaten- und Erfahrungsbezogenheit“[34] sowie „Handlungs- und Problemorientierung“.[35] Dies ist kompatibel zu und ausrichtbar auf die Elementarisierungsdimensionen Zugänge und Erfahrungen. Auch eine bei kognitiven Dissonanzen ansetzende Methodik ist hier inbegriffen. Die zu vermittelnden elementaren Strukturen und Wahrheiten sind ebenfalls kompatibel zum Elementarisierungsansatz. Denn es liegt ein allgemein anerkannter Bildungsplan vor, dessen Inhalte von staatlicher Seite als kompatibel zum staatlichen Bildungsauftrag eingestuft wurden, und der auch in muslimischen Kreisen – von den Studierenden, über die Referendare bis hin zu den Hochschuldozenten und zu den schon erwähnten Verbänden – auf Akzeptanz stößt. Und um das Maß voll zu machen: In den seminaristischen Ausbildungsstandards ist

Elementarisierung als religionspädagogischer Ansatz ausdrücklich als eine der Zielkompetenzen der Ausbildung ausgewiesen.[36] Dennoch wäre es verfrüht die Diskussion hier abzubrechen.

4.2) Zweiter Ansatz: Zweifel an der Universalität entwicklungspsychologischer Modelle und Theorien

Ein wesentliches Standbein des Elementarisierungsansatzes sind die entwicklungspsychologischen Theorien. Es ist jedoch weitgehend ungeklärt, inwiefern deren Ergebnisse direkt auf die Schülerschaft im islamischen Religionsunterricht anwendbar sind, da deren Sozialisationsbedingungen in vielerlei Hinsicht hochspezifisch und womöglich relevant auch für entwicklungspsychologische Strukturen sind. So ist davon auszugehen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler im islamischen Religionsunterricht neben ihrer muslimischen Glaubensangehörigkeit einen entsprechenden Migrationshintergrund besitzen. Damit sind sie in doppelter Hinsicht in einer Minderheitensituation in Deutschland. Auch die soziale Schichtzugehörigkeit und der Bildungshintergrund der Famililen der durchschittlichen IRL-Klassen muss als unter dem Bevölkerungsdurchschnitt befindlich angenommen werden. Dem entsprechen Sozialisations-bedingungen, von denen anzunehmen ist, dass sie auch einen erheblichen Einfluss auf die individuelle Entwicklung von kognitiven Strukturen, sowie von Selbst- und Weltkonzept haben. Ein weiterer Bereich, den der Autor dieser Arbeit bei Hospitationen im gymnasialen Islamunterricht in allen Klassenstufen feststellt, betrifft die unterdurchschnittlichen sprachlichen Kompetenzen in den IRL-Klassen, die eine kleinschrittigere Art des Umgangs mit Texten und zu verbalisierenden Zusammenhängen, aber auch mit Unterrichtsgesprächen erfordern. Hinzu kommt, dass ungeklärt ist, in welchem Verhältnis beispielsweise daheim oder in der Moschee auf Türkisch erworbenes religiöses Wissen zu auf Deutsch erworbenem religiösen Wissen steht: Wird hier von der Schülerseite her auf eine kohärente kognitive Struktur hin assimiliert, oder werden hier zwei nebeneinander existierende Konstrukte gebildet, die sich in jeweils zwei meist disjunkten sozialen Kontexten bewähren müssen? Eine weitere markante Besonderheit von IRL-Klassen ist, dass der von Schülerseite sich selbst zugeschriebene bzw. von den Lehrkräften beobachtete Grad an (1) Identifikation mit, (2) Beschäftigung mit und (3) Praxis von eigener Religion als höher angenommen werden darf als in christlichen Religionsklassen. Aus diesen sehr allgemeinen Beobachtungen lässt sich noch keine Aussage über Art und Fundiertheit des religiösen Wissens der Schülerinnen und Schüler ableiten. Aber sie verdeutlichen, dass bei jungen Muslimen neben den sozial eher nachteiligen Faktoren und diversen Minderheitenrollen auch der Faktor einer mutßmaßlich erhöhten Religiosität und alle damit verbundenen sozialen Implikationen eine Rolle spielen.

Es ist unwahrscheinlich, dass beispielsweise Stufenmodelle der religiösen Entwicklung wie das von Fritz Oser, das mithilfe sozial, kulturell und religiös völlig anders situierten Probanden entwickelt wurde, geeignet sind um die elementaren Zugänge bei muslimischen Schülerinnen und Schülern für die Unterrichtsplanung zu erschließen.

So kann der Autor dieser Zeilen aus eigener Erfahrung mit zahlreichen muslimischen Schülerinnen und Schülern nicht bestätigen, dass bei den gewöhnlich religiösen jungen Muslimen in Deutschland im frühen Jugendalter eine markante deistische Phase zu beobachten wäre, wie sie Osers Modell nahelegt.[37] Das kann verschiedenes bedeuten: Entweder erreichen diese Jugendlichen aufgrund mutmaßlich Entwicklungen hemmender Sozialisationsbedingungen viel später diese Stufe. Oder: Bei anderen religiös-sozialen Startbedingungen im Leben verlaufen auch die von Oser beschriebenen Stufen anders, sodass beispielsweise statt eines Deismus in den Jugendjahren der Glaube an einen weitgehend im Einklang mit den Naturgesetzen agierenden Schöpfergott erstarkt. Oder: Osers Modell ist schlichtweg nicht universalisierbar. Dieses hier beschriebene Problem stellt nicht den Elementarisierungsansatz in Frage, und auch nicht seine Emphase der Entwicklungspsychologie. Aber es dämpft den Eindruck einer für die Unterrichtsplanung direkt nutzbaren breiten Empirie erheblich. Im Rahmen des pragmatischen Theorieverständnisses des vorgestellten Elementarisierungskonzepts ist das womöglich wenig dramatisch, da dieses in den entwicklungspsychologischen Modellen vor allem Fragerichtungen und hypothetische Denkstarthilfen für die Lehrkraft sieht. Dennoch bleibt das ernüchternde Ergebnis, dass ein vollständig entwickeltes Elementarisierungskonzept für den islamischen Religionsunterricht ein erhebliches Mehr an empirischer Forschung zur Entwicklungspsychologie unter den Sozialisationsbedingungen der typischen Schülerschaft von islamischem Religionsunterricht voraussetzt, womit auch in absehbarer Zeit eher nicht zu rechnen ist.[38]

4.3) Dritter Ansatz: Ungeklärte Interferenzen mit der narrativ-religiösen Sozialisation und theologischen Positionen

Es ist ungeklärt, inwieweit etwa das moralische Sozialisationsschema von Kohlberg mit stark praktisch-normativen Diskurse und Setzungen der eigenen als religiös vorausgesetzten Glaubensgemeinschaft interferiert. Treten dieselben Stufen auf, eventuell mit Verzögerung? Oder nehmen die Stufen eine andere äußere Form an, wenn die grundsätzliche Normativität von Geboten und Verboten auch beim Erreichen der postkonventionellen Stufe weiterhin „geglaubt“ wird? Oder kann es sein, dass Kohlbergs

Schema einen Spezialfall eines allgemeineren Schemas darstellt? Für letzteres spricht das teils an Kohlberg erinnernde Stufenmodell der Moral, das vom islamischen Theologen Abū Ḥamid al-Ghazālī (gest. 1111) unter dem Eindruck der Diskurse und Lebenspraktiken in Sufismus, islamischer Philosophie und Theologie im 11. Jahrhundert formuliert wurde.[39] Es beinhaltet drei Stufen, die der Reihe nach jeweils orientiert sind an unmittelbarer Belohnung und Bestrafung, an konformitätsbezogenem Lob und Tadel, sowie an bloßer Tugendhaftigkeit des Prinzips. Ein Vergleich mit Kohlberg liegt durchaus nahe.[40] Nach al-Ghazālī trifft dieses Schema sowohl bei einem Streben nach einem rein innerweltlichen Guten, aber auch bei einem Streben nach dem religiös Guten im Sinne des Jenseits zu. Der im Anhang dieser Arbeit wiedergegebene Auszug verdeutlicht, dass auch der islamische Glaube an Himmel und Hölle nicht bedeutet, dass von Seiten der islamischen Kultur das Streben nach Belohnung im Paradies oder die Angst vor Bestrafung in der Hölle als das letzte Ziel der religiösen Moralentwicklung festgehalten wurden. Vielmehr wurden hier Himmel und Hölle als anfänglicher Ansporn gedeutet: Die höchste Stufe islamisch-religiöser Moral besteht im Streben nach dem sehr abstrakt gefassten Wohlgefallen Gottes, ohne jedes weitere Nutzenkalkül. Diese Stufe ist das Ziel des islamischen Sufismus und wird auch im Koran (Sure 9, Vers 72) erwähnt. Auch wenn solche „Stufenmodelle“ sicherlich nicht empirisch abgeleitet wurden, ist es wahrscheinlich anzunehmen, dass sie auch eine gewisse Praxiserfahrung transportieren. Diese Zusammenhänge sind deswegen bedeutsam, weil sie zeigen, dass auch ein Glaube an Konzepte wie Paradies und Hölle nicht zwangsläufig mit der Kohlbergschen Stufe 1 und 2 zusammenfallen muss, sondern auch kompatibel zu höheren Stufen der moralischen Entwicklung gedacht werden kann. Es ist aber fraglich, ob dies auch dann gesehen wird, wenn Kohlberg wörtlich genommen wird. Insofern müsste man zur Einstufung muslimisch sozialisierter „Probanden“ tiefer in die innerislamische Diskursstruktur blicken, um Stufeneinschätzungen vornehmen zu können.

Ein damit vergleichbarer zeitgenössischer Zweifel an der direkten Universalisierbarkeit von Kohlbergs Schema findet sich in Carrol Giligans Einwand, dass Kohlbergs Schema nicht geschlechtsneutral sei:[41] Sie geht von der Beobachtung aus, dass Männer auf Fragen zur Abtreibung mithilfe allgemeiner ethischer Prinzipien antworten, während Frauen ihre Haltungen eher beziehungsorientiert begründen. Da eine naive Anwendung von Kohlbergs Modell die befragten Frauen auf eine „niedrigere“ moralische Entwicklungsstufe als die Männer stellen würde, muss ein ideologiekritischer Verdacht formuliert werden: Werden hier wirklich Entwicklungsstufen empirisch erfasst, oder vielmehr aufgrund des speziellen methodischen Ansatzes erst konstruiert? Kann es sein, dass es zwar universelle „Stufen“ gibt, aber dass diese viel allgemeiner zu fassen sind, sodass sie teils auch gegensätzliche Phänomenologien bzw. Sprachmanifestationen aufweisen können? Wenn letzteres stimmt, dann spricht das erneut dafür, dass Kohlbergs Schema mit Vorsicht gehandhabt werden

muss, wenn es auf die typisch muslimische IRL-Schülerschaft übertragen wird.

Eine mindestens so komplexe Fragestellung betrifft beispielsweise das Koranverständnis der Muslime. Selbst die meisten progressiven Koranexegeten unter den Muslimen vertreten das klassische Dogma, dass der Koran geoffenbartes Gotteswort ist, selbst wenn es verschiedene als Lesarten bezeichnete und anerkannte Varianten einzelner Buchstaben und Worte des Korans gibt. Der Glaube an dieses Gotteswort wiederum ist im Islam essenzielles Dogma. Das, was in der mitteleuropäischen akademischen christlichen Theologie in Bezug auf die Bibel oft als Fundamentalismus bezeichnet wird, ist im islamischen Kontext weitgehend Mainstream – auch in Mitteleuropa. Darum findet dort Koranauslegung, wenn sie überhaupt stattfindet, unter anderen dogmatischen Rahmenbedingungen statt als in wichtigen Teilen des mitteleuropäischen Christentums. Es ist sehr wahrscheinlich, dass eine solcher Textzugang wesentlich größere Hemmungen vor einem kritisch reflektierenden Blick auf die eigene heilige Schrift erzeugt als beispielsweise die bei Christen verbreitete Annahme, die Bibel sei Menschenwort, das von Erfahrungen mit Gott handele. Dieser Umstand bedeutet jedoch nicht, dass islamische Theologie keinen differenzierten und kontextualisierenden Blick auf den Korantext hätte und einfach auf den Wortlaut festgelegt sei. Vielmehr ist die gesamte exegetische Tradition des Islams ein hoch ambitionierter und technisch aufwändiger Versuch die Bedeutung und den Sinn hinter dem als gottgegeben vorausgesetzten Wortlaut zu erschließen. Wenn man nun ein Stufenmodell unter mitteleuropäisch-„christozentrischen“ Gesichtspunkten entwerfen würde, bei dem eine vollständig historisch-kritische Sicht auf die eigene heilige Schrift apriori als kognitiv gereifter als ein Schriftverständnis im Sinne einer Verbalinspiration angesehen wird, dann müsste man auch aufgeklärte und kritisch denkende Muslime ihr Leben lang als auf einer der unteren Stufen eines solchen Modells befindlich einstufen. Und selbst, wenn es kein derartiges allgemein anerkanntes Stufenmodell zum Bibelverständnis gibt:[42] Im öffentlichen Diskurs wird implizit sehr oft eine solche Abstufung speziell im Kontext der Muslime (weniger aber in Bezug beispielsweise auf orthodoxe Juden) herangezogen, um damit auf quasi-objektive Weise eine intellektuelle Rückständigkeit gläubiger Muslime, oder eine fatale Alltagsdeterminiertheit durch den Wortlaut des Korantextes herzuleiten.

Dabei ist es wahrscheinlicher, dass es auch unter der Annahme des göttlichen Ursprungs des überlieferten Korantextes Stufen der Entwicklung des kognitiven Verständnisses vom Text gibt, der zunehmend beispielsweise kontextueller wird:[43] So kann es sein, dass der Text mit zunehmender Auseinandersetzung immer mehr auf seine inneren und äußeren Kontexte, sowie auf seine Absichten und metaphorischen Botschaften hin befragt wird, je deutlicher kognitive Dissonanzen in Form einer Feststellung von Widersprüchen im Wortlaut oder anderer als inakzeptabel empfundener Konsequenzen auftreten, wenn man

sich rein am Wortlaut orientiert. Hier können Entwicklungsmodelle zur zunehmenden Abstraktionsfähigkeit hilfreich sein, wenn es darum geht, welche Art von Metapher in welcher Altersstufe überhaupt als Metapher erkannt werden kann. Jedoch kann dies nicht isoliert von der tiefen inneren Verschränkung mit der gesamten narrativ-religiösen Sozialisation betrachtet werden. Das heißt: Es gibt Narrative, die man auch in sehr religiösen Kreisen ohne großen Widerspruch einer Allegorisierung „opfert“, wie das von der Schöpfungsdauer von sechs Tagen. Es gibt Narrative, die fundamental sind, wie das vom sich durch den Koran an den Propheten Muhammad offenbarenden Gott. Und es gibt Narrative, deren Möglichkeit zu einer metaphorischen Auslegung heiß umstritten ist, wie etwa das von der Erschaffung Adams aus Erde in Konkurrenz zu einer theistischen Evolution zum Menschen hin. Insofern stellen sich der islamischen Religionslehrkraft hier eine ganze Reihe wichtiger entwicklungspsychologischer Fragen, die mit der narrativ-religiösen Sozialisation verbunden sind und die empirisch nicht beantwortet sind, zu denen sie aber Arbeitshypothesen aufstellen und deren Wirksamkeit sie im Unterricht stets prüfen muss. Eben dies entspricht genau dem Theorem von der „Verflüssigung des elementarisierenden Fragegefüges“, von dem in Kapitel 2 die Rede war. Nur mit dem Unterschied, dass das Fehlen empirischen Wissens hier eine noch viel stärkere geistige Präsenz und Anteilnahme der Lehrkraft erfordert.

Dieser Abschnitt kann so zusammengefasst werden: Die dogmatischen Randbedingungen und narrativen Kulturen einer Glaubensgemeinschaft führen womöglich zu einer sehr eigenen Phänomenologie von kognitiver, moralischer und religiöser Entwicklung – aber bei hinreichender kognitiver Stimulation und hinreichender Zugänglichkeit begehbarer Wege steht trotzdem einer Entwicklung zu komplexen und eigenständigen Strukturen nichts Grundsätzliches im Wege. Dies wurde hier anhand von Beispielen illustriert, die freilich einer viel komplexeren Untersuchung und Differenzierung bedürfen.

4.4) Vierter Ansatz: Ungeklärte Interferenzen mit den konkurrierenden Islamdiskursen in der Öffentlichkeit

Neben den gesellschaftlichen Annahmen des Elementarisierungsansatzes – historisch gewachsene Zusammengehörigkeit trotz weltanschaulichem Pluralismus – sahen wir vor allem in den als „Sehhilfe“ vorgeschlagenen Theorien religiöser Sozialisation sowie der vorgeschlagenen methodologischen Ideologiekritik durch die Lehrkraft Ansätze, die den Faktor Gesellschaft und Herrschaft in den Fokus des (evangelischen bzw. christlichen) Religionsunterrichts rücken. Für den islamischen Religionsunterricht ist dies sehr wichtig, aber wohl immer noch zu wenig. Denn wenige Lebenskonzepte bzw. soziale Gruppen sind in Deutschland seit Jahren schon dermaßen umstritten wie der Islam als Religion, als

gesellschaftliche Erscheinung in Deutschland und als Phänomen weltweit. Auch diejenigen innerislamischen Diskurse, die unmittelbar auch auf die muslimischen Schülerinnen und Schüler einwirken, deuten auf einen krisenhaften Zustand von Macht- und Interessenkonflikten und der Suche nach neuen Inseln der Stabilität hin. Aus Platzgründen wollen wir im nächsten Kapitel exemplarisch die Einwirkung der islambezogenen Diskurse in der deutschen Öffentlichkeit auf den islamischen Religionsunterricht näher betrachten, obwohl die anderen Diskursbereiche für eine vollständige Analyse nicht ausgelassen werden können.

5) Diskursanalyse und Elementarisierung im islamischen Religionsunterricht

Unter dem Banner von Islamkritik sind spätestens seit den Terroranschlägen vom 11. September 2001 eine nicht mehr überschaubare Menge an Büchern und Online-Ressourcen entstanden, die von harscher Islamkritik bis zu massiver Islam- und Muslimfeindlichkeit geprägt sind. Die Grenzen verlaufen meist fließend. Die Argumentationsmuster greifen manchmal Einzelaspekte des Phänomens Islam auf bzw. an. In vielen Fällen wird jedoch der Islam als Ganzes verurteilt, ihm jegliche moralische und rationale Qualität abgesprochen und er als definitive Ursache von allem Leid und Übel ausgemacht, das von bestimmten muslimischen Gruppen oder Einzelpersonen ausgeht – selbst dann, wenn sich dieses Übel, wie in den meisten Fällen, gegen Muslime selbst richtet.[44]

Dieses Phänomen der alle gläubige Muslime diskreditierenden Islamkritik soll hier im Rahmen einer diskursanalytischen Betrachtung als ein Diskurs[45] verstanden werden, den ich im Rahmen der nicht muslimisch dominierten Islamdiskurse zur Diskursklasse „eskalierende Konfliktdiskurse“ zählen möchte.[46] Dem stehen mindestens zwei weitere nicht muslimisch dominierte Diskursklassen gegenüber, nämlich „egalisierende Relativierungsdiskurse“, die vor allem von der Sorge um Instrumentalisierung der Islamkritik für Rassismus getrieben sind und daher weder „die Muslime“, noch den Islam explizit kritisieren oder problematisieren wollen. Als dritte Diskursposition wären die „humanistischen Anerkennungsdiskurse“ zu nennen, die sich um eine differenzierte Kritik bzw. differenzierte Anerkennung aller gesellschaftlichen und sozialen Erscheinungen, also auch der islamische geprägten, im Lichte der Menschenrechte bzw. der allgemeinen verfassungsrechtlichen Grundlagen in Deutschland bemühen.[47] Die Erfahrung zeigt nun, dass alle drei Diskurspositionen in den schulischen Diskurs der meisten Fächer über den Weg von Unterrichtsmaterial, Fortbildungen, Stundenthemen und Äußerungen der

Lehrkraft sowie der Mitschülerinnen und Mitschüler hineinwirken.

Als am problematischsten und folgenreichsten seien hier dabei die eskalierenden Konfliktdiskurse angenommen, die sich durch ein kaum noch eingrenzbare Argumentations- und Diskursstruktur auszeichnen. Nur in Spezialfällen sind diese klar Rassismen zuzuordnen. In den meisten Fällen handelt es sich innerhalb dieser Klasse um Diskurspositionen, die hier als „Superioritäts-Inferioritäts-Diskurse“ (im Folgenden abgekürzt als SID) bezeichnet werden sollen. Diese transportieren oder implizieren einerseits eine Höherwertigkeit mitteleuropäischer (oder generell „westlicher“) Kultur bzw. eine Überlegenheit gebürtiger Europäer – im Kontrast zu einer prinzipiellen (kulturellen, moralischen, rationalen o.ä.) Minderwertigkeit des Islams oder einer Abwertung von Menschen muslimischen Glaubens. Dies ist etwa gegeben, wenn brutal anmutende Koranauszüge, Gewalt im Namen des Islams oder auch nur ein pubertäres Machoverhalten ohne jede Kontextualisierung als „typisch islamisch“ abgeurteilt wird, während friedfertig anmutende Koranpassagen, Friedfertigkeit im Namen des Islams oder vorbildliches Verhalten gar nicht als Ausdruck „typisch islamischer“ Religiosität wahrgenommen, und insbesondere nicht dem Islam oder „den Muslimen“ positiv angerechnet werden.

Fragmente dieser SID’s treten in vielen schulischen Kontexten mit Islambezug auf. Sie werden von der Lehrkraft oft gar nicht als Problem erkannt – vor allem, wenn ihr die persönliche Betroffenheit der anwesenden muslimischen Schülerinnen und Schüler nicht bewusst wird. Als Beispiele für gravierende Manifestationen von SID’s in der Schule können Kursstufen- und Abiturlektüren in Fächern wie Englisch und Französisch genannt werden, die der Entwicklung interkultureller Kenntnisse dienen sollen, aber dabei ein extrem negatives, starres und homogenes Bild vom Islam und von gläubigen Muslimen vermitteln – und die notwendigen und diffizilen Kontextualisierungen im Wesentlichen einem Zusatzengagement der Lehrkraft überlassen.[48] So kann sich Schule zum Instrument zur Verbreitung von Fragmenten von Superioritäts-Inferioritäts-Diskursen machen, womöglich ohne dies wirklich zu erkennen.

Dies erhöht nicht nur die Wahrscheinlichkeit einer Verhärtung von Vorurteilen und Klischees gegenüber Muslimen auf Seiten der Lernenden und der Lehrkräfte – es verstärkt und reproduziert auch die laufenden Superioritäts-Inferioritäts-Diskurse genau an der Stelle, an der ihnen Stimmen aus den humanistischen Anerkennungsdiskursen entgegen gesetzt werden sollten. Eine mögliche Vermutung, warum letzteres oft ausbleibt,[49] ist, dass es hierzu an Material, Ideen und die Betroffenheit von muslimischen Schülerinnen und Schülern wahrnehmenden Entscheidungsträgern fehlt. Nichtsdestotrotz zeigt sowohl die Einführung des islamischen Religionsunterrichts, als auch das große Engagement für den Dialog mit Muslimen speziell von Seiten der christlichen Religionsfachschaften bis in die

Kirchen hinein, dass es sehr wohl schulrelevante starke Anerkennungsdiskurse auf nicht muslimischer Seite gibt. Im Moment definieren diese jedoch womöglich nicht den textbasierten Islamdiskurs im Kontext Schule.

Dieselbe bizarre Schieflage – SID-Zuspiele wider Willen – zeigt sich oft auch an vielen pädagogisch und interkulturell engagierten Stellen. So lautet der Titel einer aktuellen Publikation des Soziologen Aladin El-Mafaalani und des Erziehungswissenschaftlers Ahmet Toprak „Muslimische Kinder und Jugendliche. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen." Es richtet sich insbesondere an Pädagogen und soll ihnen die erfolgreiche Arbeit mit Muslimen erleichtern. In der Zusammenfassung wird jedoch einschränkend darauf hingewiesen, dass hier nur ein „selektiver Ausschnitt der Muslime in Deutschland"[50] betrachtet wird: „Es werden Kindheit und Jugend in traditionell-muslimischen Milieus durchleuchtet. Konservative und zugleich benachteiligte arabisch- und türkischstämmige Familien stehen hierbei im Mittelpunkt."[51] Auf keinen Fall möchte man aber Klischees bestätigen: „Während in der Vergangenheit die [mit der Integration dieser Gruppen verbundenen] Schwierigkeiten heruntergespielt wurden, werden sie heute sehr stark – unserer Ansicht nach zu stark – betont."[52] Im Buch wird es aber zwangsläufig auch um „Schwierigkeiten" bei bzw. mit Muslimen gehen – was ist also zu tun? Die Autoren haben dafür folgende Lösung:

„Jene muslimischen Jugendlichen, die erfolgreich waren und sind – ja, natürlich gibt es auch solche – werden zum Schluss 'statt eines Fazits' thematisiert. Erfolgsbeispiele dienen in diesem Kontext als Kontrastmittel zur Reflexion des gesamten Textes aus einer anderen Perspektive. Dadurch wird die Verschränkung von schicht- und migrationsspezifischen Problemstellungen deutlich."[53]

Diese Lösungsidee hat auch die nordrhein-westfälische Ministerin Serap Güler überzeugt, die sie am Ende ihres Vorwortes zum Buch so kommentiert: „Indem sie sich auch mit erfolgreichen Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern beschäftigen, erweisen sich die Autoren auch als Mutmacher für unser Land."[54] Auf über 190 Seiten Text werden dann sehr interessante, wichtige und reale Probleme von und mit Muslimen in Deutschland aus den genannten „benachteiligten Milieus" thematisiert – leider oftmals unter verstörender sprachlicher Verkennung der gezielten Selektivität des Buches, konkret: in Form etlicher Pauschalurteile. So liest man: „Insbesondere Pünktlichkeit spielt bei muslimischen Familien nur eine sekundäre Rolle."[55] Ferner: „Während die deutschen Jugendlichen in der Erziehung ermuntert werden, selbstbewusst und selbstständig zu sein, wird bei den muslimischen Jugendlichen Loyalität und Gehorsam gegenüber den Erziehungsberechtigten gefördert und gefordert."[56] Es ist fraglich, wie hilfreich solche apodiktische Statements für die Planung pädagogischer Prozesse wie Unterricht sind. Am

Ende des Buches angekommen, wundert man sich, wo nun das Mut machende und Differenzierung anregende Kapitel geblieben ist. Dort findet sich stattdessen auf etwas mehr als einer Seite ein Hinweis auf die Existenz muslimischer Bildungsaufsteiger – die aber ihre sozialen Kontakte zu ihrem Herkunftsmilieu, teils sogar zu ihrer Familie aufgegeben hätten, oder deren Familien nun komplett auf sie angewiesen seien.[57] In jedem Fall hätten sie sich nun tiefe Wertedifferenzen zu ihrem Herkunftsmilieu eingehandelt: „Alles, was in der Kindheit und Jugend gut und wertvoll war, erfährt im Aufstiegsprozess eine enorme Entwertung."[58] Das macht nicht Mut – zumindest nicht potenziellen Aufsteigern. Und es vermittelt – wörtlich genommen – dem Pädagogen ein sehr düsteres und undifferenziertes Bild von den elementaren Welterfahrungen junger Musliminnen und Muslime, wie sehr es auch auf bestimmte Milieus und Biografien innerhalb der Muslime zutreffen mag.

Wir haben hier anhand zweier Beispiele eine auch im pädagogischen Kontext weit verbreitete habitualisierte Negativfixierung bei Themen rund um den Islam und die Muslime unter gleichzeitiger Reproduktion von SID-Fragmenten behauptet, und nehmen an, dass diese Negativfixierung auch unterrichtliche Diskurse beeinflusst – in wenigen Fällen direkt durch entsprechende Positionierungen beispielsweise der Lehrkraft, in vielen Fälle durch bloßes Fortstricken der laufenden Diskurse aufgrund eines Mangels an alternativen inhaltlich positiv unterfütterten Diskurssträngen und Unterrichtsmaterialien. Wenn dies stimmt, dann kommen muslimische Jugendliche unweigerlich schon sehr früh mit solchen SID-Fragmenten in Berührung, die Problemphänomene auf muslimischer Seite nicht nur benennen und hervorheben, sondern sie explizit oder implizit zu einer Art Wesensmerkmal muslimischen Glaubens und oder muslimischer Alltagskultur erklären.

Solche Zusammenhänge prägen womöglich auch einen Teil des offensichtlich negativen akademischen Selbstkonzepts vieler muslimischer Schülerinnen und Schüler. So wurde in der Studie *„Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrer gute Leistung fördern können*" (2017), die vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration in Auftrag gegebenen und vom Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung durchgeführt wurde, unter anderem die Auswirkung einer reflektierten Selbstbestätigung auf die Mathematikleistung bei Siebtklässlern an integrierten Sekundarschulen in Berlin untersucht. 820 Schülerinnen und Schüler nahmen teil. Das Ergebnis ist beeindruckend:

„Das Schreiben eines Aufsatzes über die persönlichen Werte hat also offenbar tatsächlich dazu geführt, dass türkei- und arabischstämmige Schüler und Schülerinnen im Mathematiktest bessere Leistungen erbringen."[59]

Dieses als statistisch signifikant ausgewiesene Ergebnis wurde in derselben Studie bei

Schülerinnen und Schülern mit anderem Migrationshintergrund, sowie mit deutsch-deutschem Hintergrund nicht gefunden. Warum aber gerade bei den arabisch- und türkeistämmigen Schülerinnen und Schüler? Dazu lesen wir:

„Mit Blick auf die Ergebnisse anderer Studien […] ist anzunehmen, dass diese Jugendlichen, die sich vermutlich stärker durch negative Leistungsstereotype bedroht sehen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, dieses Bedrohungsgefühl über den Zeitraum von acht Wochen abbauen konnten."[60]

Wenn dies stimmt und verallgemeinerbar ist, dann ist der Faktor „negatives Selbstkonzept" ein pädagogisch relevanter Faktor innerhalb vieler muslimischer Schülergruppen. Mit diesem Hintergrund können wir nun zum islamischen Religionsunterricht zurückkehren. Es ist davon auszugehen, dass die verbreiteten und durch SID-Fragmente kommunizierten negativen Stereotype zum Islam bzw. zu Muslimen nicht nur das akademische Selbstkonzept, sondern auch das allgemeine Selbstkonzept junger Muslime belasten.

Das Gefühl zu einer in vielerlei gering geschätzten Minderheit zu gehören führt zu einer erhöhten Hellhörigkeit und Beunruhigung bei Stichworten oder Reizthemen, in denen der Islam oder die Muslime in einem pauschalen Negativzusammenhang erscheinen oder auch nur erscheinen könnten. Andererseits ist die Identifikation mit Glaube und Herkunftsbegriffen bei vielen jungen Muslimen nachweislich stark ausgeprägt, was in Anbetracht der genannten Konfliktthemen (1) zu still auszusitzenden und sich zunehmend festigenden Minderwertigkeitsgefühlen, oder (2) zu einer affektiv aufgeladenen Ablehnung der kritischen Themen des öffentlichen und schulischen Islamdiskurses zu Gunsten einer Art Ehrenrettung des Islams bzw. der Muslime, oder (3) zu einer differenzierten sachlichen Auseinandersetzung und „Lösung" des „Problems" ohne Aufgabe eines positiven Selbstbildes als Muslim und ohne Umgehung des Konflikts führen muss. Wenn islamischer Religionsunterricht sich den mannigfaltigen Konfliktthemen rund um den Islam widmen möchte – und er muss dies letztlich tun, wenn er vollständig sein möchte – dann muss er sich entscheiden, welche der genannten Strategien er verfolgen möchte. Die Aussitzoption (1) kommt für einen selbstbewussten Bekenntnisbezug ebenso wenig in Frage wie für einen Unterricht, der die elementaren Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und ihr Bedürfnis nach klärender Stärkung ernst nimmt. Die Ablehnungsstrategie (2) ist unter Muslimen aufgrund von inhaltlicher Überforderung und drohenden Ohnmachtsgefühlen weit verbreitet, löst das Problem jedoch nur kurzfristig. Aufmerksame muslimische Jugendliche werden merken, dass das Leben inmitten der deutschen Gesellschaft sie immer wieder mit den selben Motiven und Themen konfrontiert, und dass die bloße Ablehnung letztlich nicht nur zu einer Entfremdung von Gesellschaft führt, sondern auch zunehmende Unsicherheiten beim Umgang mit der eigenen religiösen Tradition erzeugt. Also bleibt für

den islamischen Religionsunterricht nur noch die Option (3): Die differenzierte Bearbeitung der tief reichenden Anfragen und das Anbieten von Lösungsansätzen, die die allgegenwärtigen Thesen der SID‘s relativieren und es vor allem möglich machen, sich weiterhin *gleichzeitig als gläubiger Muslim, als Teil seines muslimischen Umfeldes und als vollwertiges Mitglied der Gesamtgesellschaft zu fühlen*. Eine solche den Sozialisationsbedingungen im gegenwärtigen Deutschland angepasste islamische Religionsdidaktik soll im Folgenden als *identitätskohärentistische Didaktik* bezeichnet werden. Sie wird im nächsten Kapitel nochmals deutlicher hinsichtlich des Identitätsbegriffs befragt werden.

Zum Abschluss dieses langen Abschnitts ist Folgendes festzuhalten: Elementarisierender Islamunterricht muss die laufenden und allgegenwärtigen Islamdiskurse mit Negativfixierung als massive Einwirkungen auf das Selbst-, Islam- und Gesellschaftsbild der heranwachsenden jungen Muslime erkennen und ernst nehmen. Dazu gehört es auch jeden Themenstrang, der im Religionsunterricht berührt wird, und der eine Nähe zu den laufenden Diskursen aufweisen könnte, auch dahin gehend zu befragen, ob bzw. wie er in den kognitiven und emotionalen Strukturen der Schülerinnen und Schüler repräsentiert ist. Dies wird altersabhängig unterschiedlich sein. Es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass gesellschaftliche Diskurse zu kultureller Identität sowie zu kulturell bedingter Superiorität und Inferiorität bereits in der Grundschule von einem großen Teil der muslimischen Schülerinnen und Schülern mit stetig zunehmender Betroffenheit registriert werden und spätestens mit dem Übergang zur weiterführenden Schule zu einem bleibenden biografischen Dilemma-Thema werden[61] – wobei hier Diskurse aus beiden Sprachwelten gemeint sind, also sowohl deutschsprachige Diskurse der Gesamtgesellschaft, als auch Diskurse in der Muttersprache, wobei letztere über die Familie, muttersprachliche Medien und das muslimische Umfeld vermittelt werden.[62] Dies ist der Grund, warum „weltanschaulich plurale Gesellschaft“ bei der Planung von islamischem Religionsunterricht nicht einfach als eine Randbedingung unter vielen gedacht werden kann. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass die intensiv geführten gesellschaftlichen Diskurse zum Islam mögliche Wahrnehmungsmuster und Verlaufserwartungen auf Seiten der muslimischen Lernenden auf geradezu elementare Weise präfigurieren.

Ein zentraler Aspekt von Elementarisierung im islamischen Religionsunterricht muss daher in einer *professionellen Diskursberücksichtigung* bestehen – dies entspricht einer Berücksichtigung von auf Schülerseite möglichen und sowohl kognitiv wie emotional tief verankerten Wissensstrukturen, auf die eine hohe Assimilationswahrscheinlichkeit von dargebotenen Texten, Reizworten und Inhalten besteht, wenn die Lehrkraft nicht durch Einsetzen bzw. Auslassen entsprechender Marker deutlich macht, welche diskursbezogene

kognitive Struktur ein neuer Inhalt anzusprechen versucht. Die Elementarisierung gemäß dieser sensiblen Komponente kann im Rahmen der Dimension der elementaren Erfahrungen erfolgen – dann wäre jedoch zu fordern, dass hier auch ausdrücklich diskursanalytische Betrachtungsweisen hinzugezogen werden: Entwicklungspsychologie im Rahmen elementarer Zugänge und Diskursanalyse im Rahmen elementarer Erfahrungen würden sich hierbei gegenseitig ergänzen, insbesondere, wenn Diskursstrukturen identitätsrelevant werden, wie nun kurz skizziert werden soll.[63]

6) Identitätskohärentistische Didaktik als Elementarisierungsstrategie

In jedem Fall gehört zur nötigen Diskurssensibilität der Lehrkraft zum einen die Kenntnis und die kritische Aufarbeitung der aktuell laufenden und vielerorts wahrnehmbaren Diskurse im Umfeld von Problemthemen rund um den Islam oder um Muslime, die typischen Manifestationsformen solcher Diskurse in der Biografien der Lernenden, die mit diesen Diskursen fast immer einhergehenden exklusiven Identitätsangebote bzw. –restriktionen, ein Verständnis von der Dynamik zwischen den teils antagonistischen Diskursen, sowie deren mannigfaltige Verschränkungen mit nahezu allen potenziellen Themen des islamischen Religionsunterrichts. Die Tatsache, dass in ein und demselben Thema oder Begriff mehrere teils gegenläufige Diskurse zusammentreffen, ist dabei nicht das Problem. Im Gegenteil können unerwartete Schülerreaktionen auf solche „Diskursknoten“ sogar den für die Lernenden „eigentlich“ interessanten Inhalt offenlegen, oder schlichtweg von hohem formativem Wert für die weitere Unterrichtslenkung durch die Lehrkraft sein. Analog dazu hatten Schweitzer et al. in ihren Unterrichtsanalysen hinsichtlich Schülerreaktionen in Kontext des Verhältnisses von psychosozialen und kognitiv-strukturellen Bedingungen festgestellt:

„Im Unterschied zu den […] mit der Lehrerabsicht übereinstimmenden Bezugnahmen [der Lernenden] auf die psychosozialen Erfahrungshintergründe sind nun aber besonders solche *verdeckten* oder *heimlichen* Formen bemerkenswert, die allein von den Kindern und Jugendlichen ausgehen. In diesen Fällen wird das offizielle Unterrichtsthema überlagert. Es wird von den Kindern und Jugendlichen uminterpretiert, indem sie es in ihre eigene Erfahrungswelt einordnen und von dort her deuten. Dadurch entsteht ein *zweiter Verstehenskontext*, der sich als stärker erweisen kann als der erste […]. In psychosozialer Sicht stellen solche (Um-)Deutungen durch die Kinder und Jugendlichen besondere Chancen für das Lernen dar, da mit den Erfahrungen immer auch die damit verbundenen

Spannungen und Konflikte eingetragen werden. Im Sinne einer erfahrungsbezogenen Elementarisierung verdienen solche Sequenzen daher besondere Beachtung […] Auch aus psychosozialer Sicht ist deshalb eine offene, bewußt auf Überraschungen im Unterricht eingestellte Planung einzufordern."[64]

In unserem Fall lauten die miteinander wechselwirkenden Größen (1) potenzielle Diskursbezüge von Unterrichtsinhalten und (2) psychosozial bedingte Priorisierungen bestimmter Deutungen von Unterrichtsinhalten, insbesondere im Lichte von Identitätsfragen.

Hierzu ein Beispiel aus Hospitationserfahrungen des Autors dieser Arbeit im gymnasialen islamischen Religionsunterricht: Eine Thematisierung des Themas „Glaube und Vernunft im Islam" (Klasse 10) führte von abstrakten Texten islamischer Gelehrter und Philosophen über den Stellenwert der Vernunft im Islam hin zum Beispiel nach der Frage der Vernunftmäßigkeit des Fastens im Ramadan. Die Lehrkraft zielte auf das Ergebnis ab, dass in die Gesundheit belastenden Fällen ein Verzicht auf das Fasten vernunft- und islamgemäß sei. Ein Schüler zitierte danach einen Fall aus einem islamischen Land, in dem ein Kind[65] von seinen Eltern zum Fasten gezwungen wurde und wohl infolgedessen verstarb. Der Schüler ergänzte sichtlich empört, dass ein solcher Zwang doch absolut unvernünftig sei. Ein anderer Schüler bestätigte ihn mit dem Hinweis darauf, dass man im Islam ja ohnehin nicht fasten dürfe, wenn dadurch die Gesundheit in Gefahr gerät. Es ist wahrscheinlich und wäre erfahrungskonform, dass der erste Schüler den Fall des tödlichen Zwangsfastens eines Kindes aus einem öffentlichen Medium erfahren hatte, was ihn aufgrund der öffentlichen Darstellung betroffen machte. Generell werden in Teilen des öffentlichen Diskurses solche von der Lebenswelt der Muslime in Deutschland weit entfernte Praktiken oft im Sinne der SID's zu Ungunsten des Islams instrumentalisiert, wie junge Muslime früher oder später mit einem gewissen Ohnmachtsgefühl erfahren. Für den besagten Schüler berührte die im Unterricht auf einer ganz anderen Ebene gestellte Frage nach der individuell getragenen Pflicht zum und Befreiung vom Fasten einen für ihn grundlegenderen Diskurs, nämlich die Frage, ob der Islam einen gewaltsamen Zwang zu Praktiken wie dem Fasten erlauben würde. Die Frage nach der Verpflichtung zum Fasten stellte hier also einen Diskursknoten dar, dessen diskursive Vieldeutigkeit die Lehrkraft bei rein immanenter Betrachtung des Themenflusses der Stunde kaum hätte antizipieren können: Für die Lehrkraft ging es um die Vernünftigkeit des Islams qua gegebenem Gesundheitsprimat. Für den Schüler hingegen erforderte die Vernünftigkeitsfrage eine Selbstvergewisserung darüber, dass inhumane Zwangspraktiken keinen Platz im Islam haben. Vielleicht war die Formel „trotz Ramadan nicht fasten müssen" für den Schüler der elementare Marker, der ihn zum Umspringen auf die andere, in emotionaler Hinsicht kritischere Diskurslinie im Kontext von „physischer

Zwang“ brachte.

Dieses Ereignis im Unterricht kann gerade in Klasse 10 auch als psychosoziale Umdeutung eines hinsichtlich seiner Diskurszugehörigkeit vieldeutigen Diskursfragments (Umgang mit der Pflicht zum Fasten) verstanden werden, ganz im Sinne von intensiver und zerbrechlicher Identitätsarbeit: Womöglich wollte er seine eigene Gewissheit bekräftigen, dass eine Identifikation mit dem Islam keine Identifikation mit inhumanen Zwangspraktiken, die von den Durchführenden und den medialen Vermittlern oft als „islamisch begründet“ verstanden werden, einschließt. So gelesen aktivierte der Unterrichtsinhalt „Glaube und Vernunft“ ungewollt implizite Fragen rund um die eigene religiöse Identität – denn es ging hierbei nicht einfach um eine Praxis in einem fremden Land, sondern um eine *inakzeptable* Praxis, die mit dem Namen *seiner* Religion assoziiert war. Die Brisanz einer solchen Frage zu einem geografisch weit entfernten Vorfall stellte sich ihm womöglich auch deswegen in besonderer Schärfe, weil Vorfälle dieser Art von zahlreichen Diskurspositionen hierzulande als Beleg einer Unvereinbarkeit von Islam und freiheitlicher Gesellschaftsordnung dargestellt werden.

Unterrichtliche Ereignisse wie dieses verweisen noch auf einen anderen wichtigen Zusammenhang: Die Ablehnung von Zwangspraktiken wird von den meisten muslimischen Jugendlichen als unvereinbar mit ihrem eigenen Islamverständnis, oder noch tiefer: mit ihrer eigenen muslimischen Identität verstanden. Das ist vielleicht der Grund, warum die weiterführende Erklärung des anderen Schülers nicht beispielsweise mit universellen Menschenrechten bzw. -kinderrechten, sondern mit islamischen Fastenregeln gemäß Katechismus argumentiert. Hinter dieser häufigen Art von Freiheitsbegründung bei jungen Muslimen steckt in solchen Themenzusammenhängen in der Regel nicht einfach die an Gehorsam gegenüber (Text-)Autoritäten ausgerichtete Stufe 1 der Moral nach Kohlberg, sondern das Interesse Selbstachtung und Kohärenz der eigenen Identität abzusichern, nämlich hier mit der Strategie die Verwerflichkeit eines physischen Zwangs zu islamischen Praktiken zu zeigen, indem der Islam selbst zum Zeugen gerufen wird.

Es gehört sicherlich zu den großen und zentralen Aufgaben eines anspruchsvollen islamischen Religionsunterrichts zu demonstrieren, dass sich solche implizite Normen- bzw. Identitätskonflikte zu Gunsten einer Vereinbarkeit von Islam und den Werten einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft auflösen lassen. Dabei ist die für Jugendliche zentrale Frage noch nicht, wie genau sich solche Vereinbarkeiten exegetisch und islamrechtlich einwandfrei absichern lassen, sondern dass eine solche religiöse Vereinbarkeit muslimischerseits *überhaupt* mit Überzeugung ausgesprochen und vertreten werden kann bzw. wird. Alleine schon deshalb wäre es verkehrt bei Fragen zur „Position des Islams“ im islamischen Religionsunterricht beispielsweise den oft entlastenden Faktor

„Mehrheitsmeinung der Muslime in Deutschland“ aufgrund seiner theologischen Unbestimmtheit als irrelevant darzustellen. Dennoch besteht die langfristige Herausforderung darin themenbezogene elementare Strukturen und Wahrheiten dergestalt aufzufinden, die auch einem theologisch-wissenschaftlichen Diskurs standhalten und zugleich den Anforderungen einer schulnahen und die Vereinbarkeit islamischer und gesamtgesellschaftlicher Identität aufzeigenden Didaktik erfüllen. Beides zugleich zu erfüllen setzt eine immense fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Arbeit voraus, die bislang nur in Fragmenten vorliegt.

7) Ausblick

Abschließend soll die These vertreten werden, dass die Frage nach ihrer vollumfänglichen Identität zu den emotional belastendsten Erfahrungen in Biografien junger Muslime in Deutschland zählt. Insbesondere die Vertreter exklusiver Identitäten bringen junge Muslime sehr früh in ein unlösbar wirkendes Zugehörigkeitsdilemma. Dieses Dilemma entzündet sich oft an zunächst einfachen und punktuellen Normenkonflikten im Alltag und führt schon nach wenigen Diskursabgleichen zu einem tief reichenden Identitätskonflikt: Man lebt einerseits gleichzeitig als Muslim, als Kind einer bestimmten nichtdeutschen Ethnie und als demokratieerprobter Deutscher – jedoch bestehen die meisten gesellschaftlichen Diskurspositionen sowohl aus den muslimischen wie aus nicht muslimischen Sphären darauf, dass die muslimischen Jugendlichen eine Entscheidung zu Gunsten ihrer „höherwertigeren“ Teilidentität(en) und zu Ungunsten ihrer „minderwertigen“ Teilidentität(en) treffen müssten. Eine solche Entscheidung ist jedoch ohne eine gründliche Verkennung ihrer tiefen biografischen Verschränktheit zwischen diesen drei Identitätspolen nicht möglich. Das Ergebnis ist entsprechend eine im Individuum intensiv gelebte Identitäts- bzw. Prägungsvielfalt bei von ihr gleichzeitig behaupteter Identitäts-„Einfalt“. Denn nicht dem autonomen Individuum wird oft die Entscheidung über seine Identität überlassen, sondern zahlreiche Diskurse, die auf das Gros der Muslime ungefiltert einprasseln, geben nicht miteinander vereinbare, aber mit apodiktischer Gewissheit vorgetragene Ergebnisse vor. Aladin El-Mafaalani, dessen Gemeinschaftswerk mit Ahmet Toprak oben kritisiert wurde, bringt diese Zusammenhang in seinem wegweisenden Plädoyer „Das Integrationsparadox“ auf den Punkt:

„Der Diskurs [um den Islam und die Muslime] wird immer wieder geprägt von Fundamentalisten und Islamkritikern, was der besonnen und reflektierten Mitte der Muslime das Leben enorm erschwert und sie regelrecht unter Druck setzt. Diese knappe Beschreibung ist nichts weniger als die Schilderung eines zentralen Elements der epochalen

Krise des Islams in der Gegenwart.“[66]

Eben aus diesem Grund erscheint es sinnvoll die Leitidee einer identitätskohärentistischen Didaktik in den Fokus einer diskurssensitiven Elementarisierung zu stellen bzw. identitätskohärentistische Didaktik als heuristische Elementarisierungsstrategie im islamischen Religionsunterricht zu verfolgen. Dabei haben wir Identität hier als „Wir-Identität“ verstanden, und sehr weit im Sinne eines Zugehörigkeitsgefühls zu den beiden proximalen Lebenssphären des typischen muslimischen Jugendlichen definiert, also zur nicht muslimischen und zur muslimischen Lebenssphäre, wie sich dem jeweiligen Individuum jeweils konkret darbieten. Dieser Identitätsbegriff ist also primär pragmatisch gefasst. Er weist vor allem bei älteren Schülerinnen und Schülern sicher Anteile in der Dimension der elementaren Zugänge beispielsweise im Sinne des Erikson’schen Identitätskonzepts auf. Jedoch beinhaltet er als Gesamtkonzept auch eine elementare Erfahrung bzw. Selbsterfahrung in Form von als miteinander kompatibel erlebten Zugehörigkeiten zu als divergent dastehenden sozialen Sphären. Das leitende Motiv einer diskurssensiblen identitätskohärentistischen Didaktik könnte jedenfalls lauten: Lasse die Schülerinnen und Schüler auf elementare Weise erfahren, dass sie sich gleichzeitig der islamischen Lehre, der Gesamtgesellschaft sowie ihrem muslimischen Milieu verbunden fühlen und denken können. Lasse sie auf elementare Weise erkunden, auf welchen Wegen eine solche Vereinbarkeit konkret in ihnen selbst als Individuum gedacht, gefühlt, gelebt oder dargestellt werden kann.

Fußnoten

[1] Friedrich Schweitzer, „Elementarisierung im Kontext neuerer Entwicklungen“, in: Bernhard Grümme / Hartmut Lenhard / Manfred L. Pirner (Hrsg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik,* Stuttgart 2012. S. 234-246, hier S. 234.

[2] Vgl. ebd., S. 235.

[3] Vgl. ebd., S. 237-241.

[4] Friedrich Schweitzer / Karl Ernst Nipkow / Gabriele Faust-Siehl / Bernd Krupka: *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie – Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh 1995.

[5] Ebd., S. 25–26.

[6] Ebd., S. 26.

[7] Ebd., S. 27.

[8] Vgl. Schweitzer, *Elementarisierung im Kontext*, S. 237.

[9] Schweitzer et al., *Entwicklungspsychologie*, S. 126.

[10] Josef Derbolav, zitiert n. ebd., S. 167.

[11] Reiner Preul, zit. n. ebd., S. 167.

[12] Ebd., S. 167.

[13] Ebd., S. 31.

[14] Vgl ebd., S. 129

[15] Ebd.

[16] Man könnte daher im Grunde auch von einer dreipoligen Struktur sprechen: Lernende – Sache – Gesellschaft. Damit hätte man die Struktur eines didaktischen Dreiecks. Jedoch würde die das Gewicht des Pols „Lernende“ reduzieren, was nicht im Sinne des Elementarisierungsansatzes ist.

[17] Die technische Schittstelle ist hier freilich der Lehrplan, sowie in nachgeordneter Reihenfolge die Lehrkraft und – in elementarisierender Perspektive – die Lernenden. Hierauf wird später eingegangen. Vgl. Schweitzer et al., *Entwicklungspsychologie*, S. 168.

[18] Ebd., S. 167.

[19] Vgl. ebd., S. 159

[20] Ebd., S. 160.

[21] Vgl. ebd. S. 161 f.

[22] Ebd. S. 163.

[23] Ebd.

[24] Ebd., S. 179.

[25] Ebd., S. 180.

[26] Siehe hierzu beispielsweise die Sonderauswertung Islam 2015 des Religionsmonitors der Bertelsmann Stiftung, aus der hervorgeht, dass 90 Prozent der dort als hochreligiös bezeichneten sunnitischen Musliminnen und Muslime die Demokratie für eine gute Regierungsform halten. Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): „Religionsmonitor. Sonderauswertung Islam 2015. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick“.
Online:
www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/Zusammenfassung_der_

Sonderauswertung.pdf , abgerufen am 25.05.2019.

[27] Vgl. Jörg Imran Schröter, *Die Einführung Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg*, Freiburg im Breisgau 2014, S.51-53.

[28] Vgl.
https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/zentrum-fuer-islamische-theologie/zentrum/profil/ ,
abgerufen am 25.5.2019.

[29] Vgl.
http://www.seminare-bw.de/SEMINAR-STUTTGART-GYM,Lde/Startseite/Bereiche+_+Faecher/
Islamische+Religionslehre , abgerufen am 25.5.2019.

[30] Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan 2016. Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung
http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_RISL.pdf , abgerufen am 25.5.2019.

[31] Vgl. Schröter, *Islamischer Religionsunterricht*, S. 229 f.

[32] Hierzu liegen noch wenige schriftliche Stellungnahmen seitens der Landesregierung vor. Jedoch hat sich seit dieser Bekanntgabe im Januar 2019 die Situation erheblich entspannt. Vgl.

https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.islamischer-religionsunterricht-baden-wuerttemberg-gruendet-stiftung.e6c479e7-6bc6-4afe-aff4-1e557ac1fa1a.html , abgerufen am 25.5.2019.

[33] Bildungsplan „Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung“ , S.3.

[34] Ebd., S. 8.

[35] Ebd., S. 9.

[36] Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) (Hrsg.): Ausbildungsplan.Vorbereitungsdienst für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien, 2016, S. 85. Online: http://seminare-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-stuttgart-gym/Ausbildung/Gesamt_Ausbildungsplan_2016_April.pdf , abgerufen am 25.5.2019.

[37] Vgl. Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dietrich, *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, Göttingen 2013, S.57.

[38] Relevante Teile der bisherigen Forschung konzentrieren sich auf allgemeine Integrationsprobleme und Identitätsfragen, Tendenzen zu Extremismus und Gewalt, übersteigerte Männlichkeitskonzepte in prekären Milieus etc. Es ist unklar, inwieweit die Ergebnisse dieser Forschungen es erlauben gezielter und adäquater auf konkrete Schülerinnen und Schüler einzugehen.

[39] Vgl. Abū Ḥamid Muḥammad al-Ghazālī / ʿAbd-Elṣamad ʿAbd-Elḥamīd Elschazlī (Übers.), *Das Kriterium des Handelns*, Darmstadt 2006, S. 158-159. Dieser Text ist im Anhang wiedergegeben.

[40] Vgl. Büttner et al., *Religionspädagogik*, S. 19.

[41] Vgl., ebd. S. 21.

[42] Vielleicht können Ronald Goldmanns Studien aus den 60ern und seine Folgerungen können als Beispiel für ein solches Stufenmodell des Bibelverständnisses gesehen werden, laut dem Kinder biblische Wundergeschichten wörtlich nehmen, während erst die Erwachsenen einen rationalen, kritischen und – aus Goldmanns Sicht – wünschenswerten Zugang zu Wunderberichten aufweisen. Vgl. ebd., S. 23 f.

[43] Im IRL-Bildungsplan 2016 heißt es dazu: „Mit zunehmender Klassenstufe sollen auch die historisch-kulturellen Kontexte, in die Koranverse, Hadithe wie auch weitere Quellen gesprochen haben, zur Erschließung des Textsinnes stärker berücksichtigt werden.“, S. 10.

[44] Für eine systematische Einführung vgl. Thorsten Gerald Schneiders: *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 2009. Dabei insbesondere den Artikel von Heiner Bielefeldt: „Das Islambild in Deutschland. Zum Umgang öffentlichen Umgang mit der Angst vor dem Islam“, S. 167-200.

[45] Der im Folgenden verwendete Diskursbegriff bezeichnet öffentliche und über einen längeren Zeitraum laufende Diskurse. Nicht gemeint sind damit an dieser Stellen die Phasen von Diskurs im Unterricht wie etwa bei Schweitzer et al., *Entwicklungspsychologie*, S. 209 f.

[46] Die folgende Klassifikation ist eine in pragmatischer Absicht verwendetes Modell des Autors dieser Arbeit.

[47] Für eine ausführliche und kritische Diskussion der letzten beiden Diskurspositionen vgl. Floris Biskamp: *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit – antimuslimischer Rassismus aus Sicht postkolonialer und neuer kritischer Theorie*. Bielefeld: transcript, 2016.

[48] Man denke für das Fach Französisch an die Kurzgeschichtensammlung „Nées en France“ und für das Fach Englisch an die Kurzgeschichte „My Son the Fanatic“. In beiden stehen destruktive und menschenverachtende Formen muslimischer Kultur oder islamischer Religiosität im Zentrum. Der interkulturelle Mehrwert dieser Werke kann trotz ihrer Jahre andauernden Verwendung bezweifelt werden.

[49] Diese Aussage stützt sich auf zahlreiche Berichte von Französisch- und Englischreferendarinnen und –referendaren am Seminar Stuttgart an den Autor dieser Arbeit.

[50] Aladin El-Mafaalani / Ahmet Toprak, *Muslimische Kinder und Jugendliche. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen*, Berlin 2011, S. 9.

[51] Ebd.

[52] Ebd., S. 15.

[53] Ebd., S. 16.

[54] Ebd., S. 7.

[55] Ebd., S. 171.

[56] Ebd., S. 169.

[57] Vgl. ebd., S. 197-198.

[58] Ebd., S. 198.

[59] S. 53.

[60] Ebd.

[61] Dies entspricht nicht nur eigenen Erfahrungen des Autors, sondern geht auch aus zahlreichen Gesprächen des Autors mit in Deutschland aufgewachsenen Muslimen hervor, selbst aus säkularen Kreisen. Der Grund für dieses frühe Einbrechen dieser Thematik in muslimische Lernbiografien sind primär Konfrontierungen durch Erwachsene, sowohl aus dem nichtmuslimischen, als auch aus dem muslimischen Umfeld, konkret beispielsweise: unsensibel kommunizierende Lehrkräfte sowie politische Gespräche und Kommentare innerhalb der Familie.

[62] Wie zuvor schon erwähnt ist eine vertiefte Analyse innerislamischer Diskurse für einen ganzheitlich elementarisierenden islamischen Religionsunterricht ebenso wichtig wie Analyse der nichtmuslimisch geprägten Diskurse. Jedoch ist eine Analyse der ersteren an dieser Stelle aus Platzgründen nicht möglich.

[63] Alternativ dazu könnte man eine neue Elementarisierungsdimension „elementare Diskurse“ einführen.

[64] Vgl. Schweitzer et al., *Entwicklungspsychologie*, S. 208.

[65] Details zum Alter des Kindes aus diesem Bericht liegen dem Autor nicht vor. Es ist zu vermuten, dass es kein Kleinkind war, da das Fasten traditionell erst mit der Pubertät als Pflicht gilt.

[66] Aladin El-Mafaalani, *Das Integrationsparadox – Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*, Bonn, 2018, S. 141.

Literatur

- Abū Ḥamid Muḥammad al-Ghazālī / ʿAbd-Elṣamad ʿAbd-Elḥamīd Elschazlī (Übers.): *Das Kriterium des Handelns. Mīzān al-ʿamal*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006.
- Bielefeldt, Heiner. „Das Islambild in Deutschland. Zum Umgang öffentlichen Umgang mit der Angst vor dem Islam". In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.). *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen.* Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 2009.
- Biskamp, Floris. *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit – antimuslimischer Rassismus aus Sicht postkolonialer und neuer kritischer Theorie*. Bielefeld: transcript, 2016.
- Büttner, Gerhard / Dietrich, Veit-Jakobus. *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013.
- El-Mafaalani, Aladin. *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2018.
- El-Mafaalani, Aladin / Toprak, Ahmet. *Muslimische Kinder und Jugendliche. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen*. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2011.
- Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.). *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Schröter, Jörg Imran. *Die Einführung Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg*. Freiburg im Breisgau: Verlag für Islamische Bildung und Erziehung, 2014.
- Schweitzer, Friedrich. „Elementarisierung im Kontext neuerer Entwicklungen". In: Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L. Pirner (Hrsg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2012.
- Schweitzer, Friedrich / Nipkow, Karl Ernst / Faust-Siehl, Gabriele / Krupka, Bernd:

Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh: Chr. Kaiser / Gütersloher Verlagshaus, 1995.

Internetquellen

Die folgenden Quellen wurden alle zuletzt am 25. Mai 2019 abgerufen.

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Religionsmonitor. Sonderauswertung Islam 2015. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick.*

  www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/Zusammenfassung_der_Sonderauswertung.pdf

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Bildungsplan 2016. Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung.*

  http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_RISL.pdf

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) (Hrsg.): *Ausbildungsplan.Vorbereitungsdienst für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien*, 2016.

  http://seminare-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-stuttgart-gym/Ausbildung/Gesamt_Ausbildungsplan_2016_April.pdf

- Seminar Stuttgart für Lehrerausbildung und Fortbildung (Gymnasien)

  http://www.seminare-bw.de/SEMINAR-STUTTGART-GYM,Lde/Startseite/Bereiche+_+Faecher/Islamische+Religionslehre

- Stuttgarter Nachrichten

https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.islamischer-religionsunterricht-baden-wuerttemberg-gruendet-stiftung.e6c479e7-6bc6-4afe-aff4-1e557ac1fa1a.html

- Zentrum für Islamische Theologie an der Universität Tübingen

https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/zentrum-fuer-islamische-theologie/zentrum/profil/