

Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext



der autor

Univ.-Prof. Mag. Dr. Zekirija Sejdini, Professor für die islamische Religionspädagogik und Leiter des Bereiches islamische Religionspädagogik der Universität Innsbruck.

Abstract

Beeinflusst durch die weltweiten politischen Ereignisse stellte sich in den letzten Jahren vermehrt die Frage nach der Eigenart islamischer Religionspädagogik im europäischen Kontext. Die Beantwortung dieser Frage ist nicht leicht, denn die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den theologisch und religionspädagogisch relevanten islamischen Themen im europäischen Kontext befindet sich in ihrer frühen Entwicklungsphase. Ausgehend von dieser Tatsache soll dieser Beitrag in Anlehnung an das „Innsbrucker Modell der Religionspädagogik“ den möglichen Rahmen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells der islamischen Religionspädagogik darstellen.

Schlagnote: *Islamische Religionspädagogik, Religionspädagogik, Islamische Theologie, Innsbruck*

Bases of a theologically-sensitive and involved-related model of Islamic religious education theory and religious didactics in the German-speaking context:

Influenced by the global political events in recent years increasingly the question of the characteristic of Islamic religious education in European context arises. Answering this question is not easy, because the scientific exploration of the theological and religious education relevant Islamic themes in a European context is in its early stages of development. Based on this fact this article intends to set the possible scope of a theology sensitive and involved related model of Islamic Religious Education on the basis of the „Innsbrucker model of religious education“.

Keywords: *Islamic religious education, Religious education, Islamic theology, Innsbruck*

1. Aktuelle Entwicklungen im Bereich der islamischen Religionspädagogik

Auch wenn die muslimische Präsenz in Westeuropa eine lange Geschichte hat und die Anzahl der in Westeuropa lebenden MuslimInnen seit den 1960-Jahren des vergangenen Jahrhunderts kontinuierlich gestiegen ist, haben sich im Bereich der islamischen Theologie und Religionspädagogik keine nennenswerten Konzepte entwickelt, die unter Berücksichtigung des neuen Kontextes – in diesem Fall des europäischen – der klassischen islamischen Theologie und des gegenwärtigen Wissenschaftsparadigmas zur Weiterentwicklung der islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext geführt hätten.¹ Die Gründe des Ausbleibens solcher Konzepte sind vielschichtig. Dennoch kann behauptet werden, dass das Fehlen universitärer Einrichtungen für Lehre und Forschung im Bereich der islamischen Theologie

und Religionspädagogik ein wichtiger Grund für das Ausbleiben einer islamischen Religionspädagogik europäischer Prägung gewesen ist.

Die Folgen der Abwesenheit islamischer Theologie und Religionspädagogik an den europäischen Universitäten lassen sich am besten anhand des ‚österreichischen Modells‘ veranschaulichen. Denn obwohl in Österreich aufgrund der 1979 erfolgten Anerkennung der islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ)² seit dem Schuljahr 1982/83 der islamische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen angeboten wird und seit 1998 auch eine außeruniversitäre Ausbildung für islamische ReligionslehrerInnen vorhanden ist,³ sind keine wesentlichen wissenschaftlichen Entwicklungen im Bereich der islamischen Theologie und Religionspädagogik zu verzeichnen.⁴ Im Gegenteil, die österreichische Praxis wird trotz langer Tradition sowohl im Bereich des islamischen Religionsunterrichtes als auch der

islamischen LehrerInnenausbildung nicht selten als ‚Negativbeispiel‘ wahrgenommen.⁵

Erst durch die Etablierung islamischer Studienrichtungen an österreichischen und deutschen Universitäten ab 2006⁶ werden erste Ansätze einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit theologisch-religionspädagogisch relevanten Themen im europäischen Kontext sichtbar.⁷ Doch die wissenschaftliche Auseinandersetzung im theologisch-religionspädagogischen Bereich befindet sich zurzeit noch in einer Orientierungs- und Selbstvergewisserungsphase, denn die neuen universitären Studienrichtungen haben neben den Anfangsschwierigkeiten auch mit zusätzlichen islamspezifischen und situationsbedingten Herausforderungen zu kämpfen. Dazu zählen unter anderem die hohen Erwartungen der Gesellschaft und der politischen Akteure im Hinblick auf Themen wie Integration und Derradikalisierung sowie auch der Mangel an wissenschaftlich qualifiziertem Personal im Bereich der islamischen Religionspädagogik.⁸

Neben den erwähnten organisatorischen, personellen und gesellschaftspolitischen Hürden kommt der Osnabrücker islamische Religionspädagoge Bülent Ucar in seiner Analyse über den Zustand der islamischen Fachdidaktik in Deutschland u.a. auch auf inhaltliche Unzulänglichkeiten zu sprechen. Zu diesen zählt er vor allem eine unzureichende innerislamische Diskussion, das Fehlen „seriöser Grundlagenforschung“⁹ im Bereich der islamischen Fachdidaktik und die mangelnde Berücksichtigung der Lebensrealität der SchülerInnen.¹⁰ Der muslimische Religionspädagoge Harun Behr bringt die inhaltliche Problematik auf den Punkt, wenn er sagt:

„Wir haben auch als Muslime mit Erziehungsproblemen zu tun. Sie resultieren aus dem strukturellen Mangel an einer theologisch begründbaren und dennoch vernunftorientierten Theorie islamischer Bildung und Erziehung, die pragmatisch gedacht wird.“¹¹

Diese Aussagen deuten darauf hin, dass es bis zur Entstehung von eigenständigen islamischen religionspädagogischen Konzeptionen im europäischen Kontext noch ein weiter Weg ist und eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit islamischen Themen bevorsteht.

Die Forderung nach einer weitgehenden innerislamischen wissenschaftlichen Diskussion ist deshalb unverzichtbar, weil die Mehrzahl der aktuellen Publikationen im Bereich der islamischen Religionspädagogik den Eindruck erweckt, als könne ohne grundlegende und tiefgreifende Auseinandersetzungen über zentrale theologische Themen wie Offenbarungsverständnis, die Bedeutung des Korans, das islamische Menschenbild usw. eine islamische Religionspädagogik im europäischen Kontext entstehen, für die – je

nach persönlicher Einstellung – entweder eine bloße Modifikation der klassischen islamischen Lehrmeinungen oder die Adaption der christlichen religionspädagogischen Konzeptionen ausreichen würde.

Damit wird hier weder einem Bruch mit der islamischen Tradition noch einer Abkoppelung und Isolation von den Entwicklungen in der christlichen Religionspädagogik das Wort geredet, was auch in Widerspruch zum Anliegen dieses Aufsatzes wäre, sondern eher die Unumgänglichkeit einer Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten unterstrichen, wenn die islamische Religionspädagogik mehr als eine Anwendungswissenschaft der islamischen Theologie sein soll. Dabei handelt es sich bei diesem Prozess um etwas, was auch die christliche Religionspädagogik durchgemacht hat und teilweise noch durchmacht.¹²

Die naive Vorstellung der Abwendbarkeit einer Grundsatzdiskussion über islamische theologische Themen einerseits und die zum Teil unzureichenden Kenntnisse der Entwicklungsgeschichte der Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum andererseits führen nicht selten dazu, dass unvereinbare gegensätzliche religionsdidaktische Standpunkte von ein und derselben Person vertreten werden, sodass eine Erörterung des diesbezüglichen Standpunktes unmöglich wird.

So ist es zum Beispiel nicht leicht zu eruieren, welche Richtung für die islamische Religionspädagogik und Religionsdidaktik vorgeschlagen wird, wenn in derselben Publikation zu diesem Thema zunächst das Aufgabenfeld der islamischen Religionsdidaktik als „Reflektion der zu unterrichtenden Inhalte und die Untersuchung deren Legitimation, Relevanz, [...]“¹³ definiert und die häufige Reduktion bzw. „unrechte Verwechslung“¹⁴ der Didaktik mit der Methodik zurecht beklagt wird, im nächsten Schritt jedoch mit der Aussage: „Es darf nicht vergessen werden, dass Didaktik bloß ein Mittel, eine Methodik zur Erschließung von Religion ist“¹⁵ die Didaktik als bloßes Mittel und als Methodik dargestellt wird. Aussagen wie diese lassen erkennen, dass der Prozess der Entwicklung einer islamischen Religionspädagogik und Religionsdidaktik im europäischen Kontext sich noch in den frühen Anfängen befindet und eine inhaltliche Auseinandersetzung noch bevorsteht.

Auf diesem Hintergrund soll der vorliegende Beitrag ausgehend von den aktuellen Entwicklungen im Bereich der islamischen Religionspädagogik und in Anlehnung an die islamische Anthropologie sowie an das ‚Innsbrucker Modell der ReligionslehrerInnenausbildung‘¹⁶ (hier auch ‚Innsbrucker Modell der Religionsdidaktik‘ genannt) Impulse zur Entwicklung von „theologisch begründbaren und dennoch vernunftorientierten Theorien islamischer Bildung und Erziehung“¹⁷ im europäischen Kontext liefern.¹⁸

2. Grundzüge einer islamischen theologischen Anthropologie

Die theologische Anthropologie liefert eine unabdingbare Grundlage für die Religionspädagogik und Religionsdidaktik. Erst unter Bezugnahme auf das theologische Menschenbild kann ein religionspädagogisches/religionsdidaktisches Konzept entstehen, das dem Begriff einer theologisch inspirierten Religionspädagogik auch gerecht werden kann.

So wie in der gesamten islamischen Theologie stellt der Koran auch im Bereich der islamischen Anthropologie die wichtigste Quelle und die „unaufgebbare normative Basis ihres Menschenbildes [...]“¹⁹ dar. Aufgrund der Vielzahl der Koranverse mit anthropologisch relevantem Inhalt kann hier – um den Rahmen dieses Beitrages nicht zu sprengen – nur auf die wichtigsten Koranverse eingegangen werden. Es soll auch nur ein Überblick über das islamische Menschenbild mit Blick auf Religionspädagogik und Religionsdidaktik gegeben werden.²⁰

Nach dem Koran hat Gott, der Schöpfer, den Menschen in bester Form erschaffen²¹, ihm vom eigenen Geist eingehaucht²², ihn mit Würde²³ ausgestattet, ihn als Statthalter auf Erden²⁴ ernannt und ihm die Umwelt zur Verfügung²⁵ gestellt. Außerdem ist, entsprechend dem Koran, der Mensch für die Verwaltung und den angemessenen Umgang mit seiner Umwelt von Gott mit den verschiedensten Kompetenzen ausgestattet worden, zu denen insbesondere das Denkvermögen²⁶ gehört. Als eine weitere wichtige menschliche Eigenschaft nennt der Koran die Willensfreiheit²⁷, die den Menschen zum Eigenverantwortlichen seiner Taten macht.

Als Herzstück der islamischen Anthropologie mit religionspädagogischer Relevanz eignen sich die Koranverse der zweiten Sure (2:30-34), in der es um die Erschaffung von Adam und das Gespräch Gottes mit den Engeln über sein Vorhaben geht.²⁸ Dort heißt es:

„30. UND SIEHE! Dein Erhalter sagte zu den Engeln: »Seht, ich bin dabei, auf Erden einen einzusetzen, der sie erben wird.« Sie sagten: »Willst Du auf ihr einen solchen einsetzen, der drauf Verderbnis verbreiten und Blut vergießen wird – während wir es sind, die Deinen grenzlosen Ruhm lobpreisen und Dich preisen und Deinen Namen heiligen?« (Gott) antwortete: »Wahrlich, ich weiß, was ihr nicht wißt.« 31. Und Er lehrte die Namen aller Dinge; dann brachte er sie in die Kenntnis der Engel und sagte: »Nennt mir die Namen dieser (Dinge), wenn, was ihr sagt, wahr ist.« 32. Sie erwiderten: »Grenzenlos bist Du in Deinem Ruhm! Kein Wissen haben wir außer dem, das Du uns gelehrt hast. Wahrlich, Du allein bist allwissend, wahrhaft weise.« 33. Er sagte: »O Adam teile Ihnen die Namen dieser (Dinge) mit.« Und sobald

(Adam) ihnen ihre Namen mitgeteilt hatte, sagte (Gott): »Sagte ich euch nicht, Wahrlich >Ich alleine kenne die verborgene Wirklichkeit der Himmel und der Erde und weiß alles, was ihr offenlegt, und alles was ihr verbergen möchtet?« 34. Und als wir den Engeln sagten: »Werft euch nieder vor Adam!« - warfen sich alle nieder, außer Iblis, der sich weigerte und in seinem Hochmut schwelgte: und also wurde er einer von jenen, welche die Wahrheit leugnen.«²⁹

Ausgehend vom Erwähnten wird klar, dass der Mensch in diesen Koranversen als ein besonderes Wesen dargestellt wird, welches trotz seines Potenzials, Unheil zu stiften – welches auch von den Engeln erkannt worden ist – von Gott, aufgrund seiner von Gott geschenkten Besonderheiten, mit der ehrenvollen Aufgabe des Statthalters Gottes auf Erden betraut wird. Obwohl es unterschiedliche Vorstellungen darüber gibt, was die Würde des Menschen auszeichnet, ist in unserem Zusammenhang wichtig festzuhalten, dass die Würde des Menschen, ungeachtet des erwähnten Potenzials des Menschen zum Unheil, als etwas Substantielles und Unantastbares bleibt, die jedem Menschen gegeben ist.³⁰

Außerdem wird aus den überlieferten Koranversen ersichtlich, dass der Mensch ein lernfähiges Wesen ist und sich auch dadurch auszeichnet. Nach Muhammad Assad bezeichnet das im Koranvers angesprochene „Wissen aller Namen“ die Fähigkeit des Menschen zur „logischen Begriffsbestimmung und somit zum begrifflichen Denken.“³¹ Auch Kenneth Cragg sieht in der erwähnten koranischen Darstellung Anzeichen der Überlegenheit des Menschen gegenüber den Engeln, da nach Cragg die Namensgebung eine klassische semitische Darstellung für Souveränität ist.³²

Betrachtet man nun die koranischen Aussagen in einem breiteren Kontext, ergeben sich u.a. folgende Grundzüge einer islamisch-theologischen Anthropologie, die unser religionspädagogisches und religionsdidaktisches Handeln prägen können:

- Die besondere Stellung des Menschen innerhalb der Schöpfung ist eine Würdigung des Menschen, die aber auch mit einer großen Verantwortung gegenüber Gott verbunden ist, da die Schöpfung dem Menschen anvertraut worden ist und er für seinen Umgang mit der Schöpfung im Jenseits zur Rechenschaft gezogen wird. So bringt es Cragg auf den Punkt, wenn er in diesem Zusammenhang, ausgehend vom Koran, die Herrschaft des Menschen als „Privileg“, „Vertrauen“ und „Geschenk“ und nicht als „Recht“, „Besitz“ oder „Prärogativ“ bezeichnet.³³
- Betrachtet man den Islam in seiner Gesamtheit und das koranische Menschenbild im Besonderen,

wird deutlich, dass es sich beim Islam nicht um eine Gesetzesreligion handelt, der es um die Darlegung der Gebote und Verbote geht, sondern um einen Weg, auf islamische Weise „Mensch zu sein.“³⁴ Smith drückt diese in Vergessenheit geratenen wesentlichen Punkte aller monotheistischen Religionen folgendermaßen aus: „It is a mistake to think of the Islamic as one of the several ways of being religious. Rather, for fourteen centuries the Islamic has been one of the salient ways of being human.“³⁵

- Ein weiteres anthropologisches Merkmal, das Auswirkungen auf das Bildungs- und Lernverständnis hat, besteht in der Überzeugung, dass Muslime wie alle anderen Menschen ihre Religion mitgestalten und keine bloßen passiven Empfänger sind, auch wenn sie in einen bestimmten Kontext „hineingeboren“ sind.³⁶ Diese Annahme öffnet die Möglichkeiten einer kontinuierlichen Neuinterpretation der Religion und die Herstellung einer Beziehung zur Lebenswirklichkeit, die nicht selten fehlt.

Zusammenfassend lassen sich ausgehend von der anthropologischen Bestimmung zwei Aspekte von Religion/Glaube hervorheben, die unmittelbar anschlussfähig an den Bildungsgedanken und damit an die Religionspädagogik und Religionsdidaktik sind:

- Entgegen der häufigen Wahrnehmung der Religion, speziell im islamischen Kontext, als Regelwerk zur Festlegung von Geboten und Verboten, erscheint aus anthropologischer Perspektive die Wahrnehmung der Religion als „symbolische und rituelle Reise des Menschen“³⁷ um „seinen Existenzort zu finden“³⁸ eine dem Bildungsgedanken angemessenere Sichtweise.
- Dem entsprechend kann es bei der Interpretation einer religiösen Quelle bzw. einer religiösen Vorschrift nicht nur um die eigene Genese und die Rekonstruktion des eigenen historischen Verständnisses gehen, sondern die Interpretation muss „[...]in ihrer praktischen Auslegung, auf eine gegenwärtige Situation und konkrete Subjekte“³⁹ zielen. Eine zusätzliche Verschärfung des Problems sieht Peukert dann: „[...] wenn es darum geht, eine religiöse Tradition in Erziehungs- und Bildungsprozessen der nächsten Generation zu vermitteln. Denn die nächste Generation steht immer vor der Frage, ob diese Tradition ihr selbst auf Zukunft hin Lebensmöglichkeiten eröffnet oder verschließt.“⁴⁰

3. Bildung als Erkundung der Lebensmöglichkeiten auf die Zukunft hin

3.1 Die Bedeutung religiöser Bildung

Entgegen dem aktuellen, vielfach verengenden Standardisierungsdenken kann der Bildungsbegriff den Horizont erweitern und den Menschen – theologisch sensibel – in seiner ganzheitlichen und offenen Bestimmung in den Blick nehmen.

Ausgehend vom koranischen Menschenbild ist der Mensch in seiner Natur mit der Fähigkeit ausgestattet, sich immer weiter zu bilden. Um der Verantwortung des Staltalters gerecht zu werden, muss der Mensch sich durch Bildung ständig erneuern, um damit die Beziehung zur Umwelt, aber auch zum Schöpfer aufrechterhalten zu können und sich selbst positionieren zu können. Es gibt einige Hinweise im Koran⁴¹, die auf die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Bildung des Menschen verweisen und diese Entwicklung als gottgewollt darlegen.

Doch nicht nur das Dass der Bildung ist entscheidend, sondern auch das Wie. Es macht einen Unterschied aus, ob wir – in einem materialen Verständnis – Bildung als einen eindimensionalen Vorgang verstehen, der ausschließlich auf Inhalte bezogen ist, oder ob Bildung mehrdimensional und prozessartig fortschreitend gedacht wird. Wir gehen anders mit Religion um, wenn wir religiöses Lernen und religiöse Bildung prozess-, beteiligten- und identitätsbezogen sehen als wenn wir sie von einem (unbeteiligten) Beobachterstandpunkt aus in den Blick nehmen.

Die Stärke des ‚Innsbrucker Modells‘ liegt im Prozessbewusstsein und in der Mehrperspektivität. Aus diesem Grund wurde es ausgewählt um zu ergründen, welche Aspekte auf eine zu entstehende islamische Religionspädagogik und Religionsdidaktik als theologiesensible Theorien religiöser Bildung angewandt werden können.

3.2 Das „Innsbrucker Modell der Religionsdidaktik“⁴²

Das Innsbrucker Modell, das aus den Ansätzen der Themenzentrierten Interaktion (TZI) und der Kommunikativen Theologie entstanden ist⁴³, soll als Anregung zur Entwicklung eigener islamischer religionspädagogischer Konzepte verstanden werden. Denn, wie Möller und Tschirch zutreffend formulieren „[...] kann es kein allgemeingültiges und normatives Konzept religiöser Erziehung geben.“⁴⁴

Im Folgenden sollen die Grundmerkmale des Modells anhand der Stichwörter mehrdimensional, beteiligtenbezogen/identitätsbezogen, erfahrungsbezogen, theologiesensibel vorgestellt werden:

Im Innsbrucker Modell der Religionsdidaktik werden vier Perspektiven unterschieden (Blickrichtungen), die im

Hinblick auf religiöse Bildungsprozesse beachtet werden sollten. Dabei handelt es sich um die subjektiv-biografische Perspektive, die intersubjektiv-kommunikative Perspektive, die inhaltlich-sachliche Perspektive und die Globe-/Kontextperspektive.

Das Forschungsprogramm der Kommunikativen Theologie kann bei der Weiterentwicklung des Innsbrucker Modells die Idee der Ebenen theologischer Lehre und Forschung und die theologische Grundperspektive beisteuern: In der Kommunikativen Theologie wird zwischen der unmittelbaren Beteiligungsebene, der Erfahrungs- und Deutungsebene und der Ebene der wissenschaftlichen Reflexion unterschieden.⁴⁵ Anliegen ist die Vernetzung dieser Ebenen und Perspektiven in der religionsdidaktischen Forschung und Lehre.⁴⁶

Auf der *unmittelbaren Beteiligungsebene* treten Menschen unmittelbar miteinander in Kontakt. Lebendige Prozesse ereignen sich, an denen zunächst einzelne Personen als zu bildende Subjekte beteiligt sind. Diese leben in religiösen Traditionen und vollziehen diese. Dabei bleiben die einzelnen Subjekte nicht solipsistisch für sich. Gerade religiöse Kommunikation geschieht in Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen. Gleichzeitig sind diese Vollzüge in einem bestimmten historischen, gesellschaftlichen, religiösen, politischen Kontext und in bestimmten Rahmenbedingungen situiert.

Das aktuelle Involviert- und Beteiligtsein im Prozess ist temporär und flüchtig. Es wird erst bewusst, greifbar und reflektierbar durch symbolische Erfahrungsbildung. Diese integriert das Erlebte in den je eigenen Lebenszusammenhang und geht in Austausch mit den Erfahrungen und Vorstellungen anderer Personen sowie mit dem gesellschaftlich-politisch-religiösen Kontext. Die Kommunikative Theologie spricht von *Erfahrungs- und Deutungsebene*. Dabei wird auf die eigene religiöse Tradition und auf die anderer zurückgegriffen. Diese Tradition stellt ihrerseits wiederum Erfahrungsbildung dar. Das bedeutet: Ein hermeneutischer Prozess um Religion und Tradition ist in Gang gesetzt. In den didaktischen Handlungsfeldern geht es wesentlich um diesen hermeneutischen Prozess entlang der eigenen Erfahrungen, der Gruppenerfahrungen, Kontexterfahrungen und der Erfahrungen mit den Traditionen. Dieser Prozess wirkt themengenerierend.

In Lehre und Forschung bewegen wir uns auf der dritten Ebene kommunikativ-theologischer Lehre und Forschung, der *wissenschaftlichen Reflexionsebene*⁴⁷: Diese zeichnet sich durch methodische Geleitetheit und wissenschaftliche Reflexion aus. Hier werden die einzelnen Perspektiven von Biografie, Sozialität, Kontextualität und religiöser Tradition bzw. theologische Theorie quer durch alle

Ebenen zu Quellen (Orten) theologisch-wissenschaftlicher Erkenntnis.

Das Entscheidende der wissenschaftlichen Erkenntnis liegt aber in der Verknüpfung dieser Quellen. Dies darf aber nicht methodisch-pragmatisch geschehen. Vielmehr ist eine Haltung vonnöten, die sich aus theologischen und anthropologischen Grundüberzeugungen speist wie es das Beispiel des Statthalterseins veranschaulicht hat.

Es zeigt sich: Religion/Tradition ist kein festes und unveränderbares System von Glaubensaussagen, die man in Form einer Lehre weitergibt, sondern ein lebendiges, sich ständig wandelndes Gefüge. Gleichzeitig darf man sich die ‚Eckpunkte‘ des Innsbrucker Modells, die in den ‚Dimensionen‘ der Kommunikativen Theologie sachlich wiederkehren, und die Ebenen Kommunikativer Theologie nicht isoliert vorstellen. Zu theologisch sensibler religionspädagogischer und theologischer Erkenntnis gelangt man durch die Vernetzung der Ebenen und Dimensionen (Perspektiven).⁴⁸

Mit Blick auf eine islamische Religionspädagogik und Religionsdidaktik kann man mehrere Bezüge zusammenfassen, die im Innsbrucker Modell, aber auch in der Religionspädagogik grundsätzlich prägend sind:

- Subjektbezug (der Bezug zu den Subjekten als einzelnen Personen im Bildungsprozess mit ihren dynamischen Lebensgeschichten),
- Beziehungsbezug (der Bezug zu den Anderen, der Gruppe, der Gemeinschaft);
- Situationsbezug (Der Mensch soll in der Lage sein, seine gegenwärtige Lebenssituation und seine aktuellen Erfahrungen besser verstehen und verarbeiten zu können, um sich dadurch auf die zukünftige Lebenssituation besser vorbereiten zu können);
- Traditionsbezug (eigene religiöse Tradition und andere religiöse Traditionen).

In dieser seiner Mehrperspektivität dient das Innsbrucker Modell nicht nur der Gestaltung von Bildungsprozessen, sondern auch der Standortbestimmung und Rechenschaftslegung über die Qualität von religionsdidaktischen Konzepten: Schwerpunktsetzungen, Gewichtungen und Einseitigkeiten entlang der subjektiven, kommunikativ-interaktiven, kontextuellen und Traditionsperspektive werden sichtbar, können wahrgenommen und verändert werden. Vor allem wird deutlich: Es ist nicht der Traditionsbezug allein, der die Qualität ausmacht, es geht vielmehr um eine Vernetzung der einzelnen Dimensionen und Ebenen und somit um eine theologisch-religionspädagogische und religionsdidaktische Grundhaltung.

Um das Innsbrucker Modell auch für die islamischen Anliegen erproben zu können, ist eine weiterführende Reflexion erforderlich. Im Folgenden sollen die Vor- und Nachteile kurz umrissen werden.

3.3 Vor- und Nachteile des Innsbrucker Modells für die islamische Religionspädagogik/Religionsdidaktik

Das Modell ist gekennzeichnet durch hohe Flexibilität und maximale Anpassungsfähigkeit an aktuelle Anforderungen, seien es die einzelnen Subjekte, die Dynamik der Interaktion und Kommunikation oder die Kontexte und Traditionen. Durch diese Prozessorientierung können Phänomene wie – in unserem Fall – Bildung besser nachvollzogen werden. Mehrdimensionalität berücksichtigt die unterschiedlichen Faktoren der Aneignung und lässt religiös-theologische Themen ins Herz (nicht nur in den Kopf) gelangen. Sowohl einzelne Personen wie auch die Gruppe werden in ihrem Selbststand gefördert. Im Kontext der Prozessorientierung muss noch ein besonderes Anliegen des Innsbrucker Modells erwähnt werden: die Wahrnehmung der ambivalenten und ‚dunklen‘ Seiten von Erscheinungen und Prozessen.

Als Nachteile können genannt werden: Die Arbeit nach dem Innsbrucker Modell erfordert viel Zeit und Gelassenheit. Es können keine schnellen Lösungen angezielt werden. Die Berücksichtigung der einzelnen Personen und der Gruppe in Bildungsprozessen macht die Bildungsarbeit komplizierter. Vieles muss mit der Gruppe erst ausgehandelt werden. Ein weiterer Punkt, von dem fraglich ist, ob es ein Nachteil ist: Von Seiten der LeiterInnen von Bildungsprozessen sind Prozess-, Konflikt- und theologische Kompetenzen in einem offenen Sinn erfordert. Das bedeutet durch hohe Ausbildungsqualität in der LehrerInnenbildung: Verschränkung von theologischen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen. Dies betrifft speziell Kompetenzen, mit Gruppen umzugehen, also Leitungskompetenzen.

Aus islamischer Perspektive betrachtet, kann in diesem Zusammenhang folgendes gesagt werden: Wie zuvor erwähnt, kann es kein für alle verbindliches Konzept bzw. Modell der Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik geben. Dies gilt sowohl für die inter- als auch intrakonfessionelle Perspektive. Dennoch gibt es einzelne Aspekte, die unabhängig von ihrem Entstehungskontext und aufgrund ihres universellen Charakters, unter Beibehaltung der inhaltlichen Authentizität und Autonomie der jeweiligen Religion oder Konfession, in verschiedene religionspädagogische Konzepte einfließen können. Diese gegenseitige Wechselwirkung tritt speziell dann auf, wenn religionspädagogische Konzepte auf ähnlichen Grundideen aufbauen, im selben Kontext operieren und somit auch vor ähnlichen Herausforderungen stehen, wie es zum Beispiel bei den monotheistischen Religionen im europäischen Kontext der Fall ist.

Aus diesem Grund erscheinen – zumindest wenn man vom europäischen Kontext ausgeht – Aspekte wie Mehrdi-

mensionalität, Interaktionalität, Prozessorientierung, Kontingenzbewusstsein, Pluralitätsfähigkeit, Kontextbezug und die Berücksichtigung der Lebensrealität als unverzichtbare universelle Komponenten einer ‚europäischen Religionspädagogik‘, unabhängig von der religiösen oder konfessionellen Eigenart der jeweiligen Religion bzw. Konfession.

Wie jedoch die einzelnen Aspekte innerhalb bestimmter theologischer und religionspädagogischer Themen behandelt werden, bleibt den jeweiligen Religionen überlassen, da in diesem Kontext die Theologie der jeweiligen Religion eine entscheidende Rolle spielt. Dies bedeutet auch, dass die essenzielle Arbeit einer zu entstehenden islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext in der Inkorporation der erwähnten Aspekte besteht. Die Inkorporation der erwähnten Aspekte setzt aber eine bestimmte Haltung voraus, wenn es um die universale Gültigkeit religiöser Aussagen bzw. deren absoluten Wahrheitsanspruch geht. Um in diesem schwierigen Terrain voranzukommen, bedarf es – wie in fast allen anderen Theologien – insbesondere in der islamischen Theologie eines Paradigmenwechsels, speziell in der Haltung gegenüber der Religionspädagogik. Ein Thema, dem wir den nächsten und letzten Teil dieses Aufsatzes widmen werden.

4. Paradigmenwechsel in der islamischen Theologie

Subjektbezug, Beziehungsbezug, Situationsbezug, Traditionsbezug und Erfahrungsbezug sind unabdingbare Aspekte und Konstanten einer entstehenden islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext. Dabei dürfen diese Aspekte nicht nur formal verstanden werden, sondern als konstitutive Elemente einer islamischen Religionspädagogik. Um diesen Aspekten eine grundlegende Bedeutung zu sichern bedarf es, besonders in der jetzigen Situation, wie erwähnt, eines Paradigmenwandels in der islamischen Theologie zur Konstruktion der notwendigen und unabdingbaren Wechselwirkung mit der islamischen Religionspädagogik. Denn es ist unumstritten, dass neben den Erziehungswissenschaften die Theologie der jeweiligen Religion bzw. Glaubensgemeinschaft die Bezugswissenschaft der Religionspädagogik darstellt.⁴⁹

In Anbetracht der prekären Lage der ‚islamischen Welt‘ und der ‚theologischen Ohnmacht‘ gegenüber gewaltfördernden Tendenzen innerhalb der islamischen Theologie und der Frage „[...] wie die heranwachsende Generation durch die schulische (Aus-) Bildung auf die sich abzeichnenden Veränderungen in der Welt [...] so vorbereitet werden kann, dass sie zu deren verantwortlicher Mitgestaltung fähig ist [...]“⁵⁰, ist auch der islamische Religionsunterricht herausgefordert, in diesem Zusammenhang seinen Beitrag zu leisten.

Die Aufgabe, aus eigener Tradition adäquate, im Religionsunterricht verwendbare Antworten zu finden kann nur durch ein „paritätisches Verhältnis des Wechselseitigen-voneinander-Lernens“⁵¹ zwischen der islamischen Theologie und Religionspädagogik entstehen. Daher ist – aus gegenwärtiger Perspektive betrachtet – ein Paradigmenwandel in der islamischen Theologie, wie bereits erwähnt, unabdingbar. Denn eine Theologie, die sich „als eine auf ewigen Wahrheiten gegründete und damit zeitlichen und kontextuellen Zufälligkeiten enthobene Spekulation, für deren Einsichten universale Gültigkeit beansprucht wird, versteht“⁵², und ihren Praxisbezug darin sieht, „theoretisch abgesicherte Einsichten zu Verfügung zu stellen“⁵³, kann nur zur Indoktrination und Unmündigkeit führen.

Dies impliziert aber keinen Bruch mit den klassischen islamischen Themen und auch keine Degradierung dieser „[...] zum Müll einer erledigten Geschichte“⁵⁴, sondern eine Vergegenwärtigung der Themen im eigenen Kontext, um die Inhalte mit Leben zu füllen und in Beziehung mit Lebenswirklichkeit zu bringen. In diesem Prozess „bleibt die Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik jedoch keineswegs bloße Rezipientin der in den anderen theologischen Disziplinen initiierten theologischen Neu- und Weiterentwicklungen“⁵⁵, sondern „sie gibt ihrerseits vielmehr auch weiterführende Impulse in die übrige Theologie hinein“⁵⁶.

Nur durch ein auf Anerkennung und auf Wechselseitiges-voneinander-Lernen basierendes Verhältnis zwischen Theologie und Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik können auch religionspädagogische und religionsdidaktische Konzepte und Konzeptionen entstehen, die den gläubigen MuslimInnen auch heutzutage in ihren jeweiligen Kontexten die Möglichkeit eröffnen, auf islamische Weise Mensch zu werden und somit ihren Beitrag im europäischen Kontext zu leisten.

Anmerkungen

1 Die Betonung des europäischen Kontextes gründet auf der Annahme, dass genuine Religionspädagogik nur durch Berücksichtigung der eigenen Lebenswirklichkeit entsteht und aus diesem Grund die in andern Kontexten und Umgebungen entstandenen religionspädagogischen Konzeptionen nicht übertragen werden können, da sie teilweise einem ganz anderem Verständnis von Religionspädagogik entstammen. Lamya Kaddor drückt dies folgendermaßen aus: „Das türkische, arabische, oder indonesische Verständnis von ‚Religion und Pädagogik‘ ist in der Regel ein völlig anderes als das deutsch-europäische Verständnis von Religionspädagogik“. Vgl. KADDOR, Lamya: „Das Wichtigste im Islam ist...“. Vorstellungen muslimischer Jugendlicher von ihrer Religion und die Herausforderungen für die islamische Religionspädagogik in Deutschland, in: BEHR, Harry Harun u.a. (Hg.): Was soll ich hier. Lebensorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den islamischen Religionsunterricht, Münster: Lit 2009, 37–53, 39–40.

- 2 Vgl. HEINE, Susanne / LOHLKER, Rüdiger / POTZ, Richard (Hg.): *Muslimen in Österreich. Geschichte, Lebenswelt, Religion. Grundlagen für den Dialog*, Innsbruck / Wien: Tyrolia-Verlag 2012, 55–64.
- 3 Vgl. KHORCHIDE, Mouhanad: *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH 2009, 43–49.
- 4 Vgl. MOHR, Irka-Christin: *Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich*, Bielefeld: Transcript 2006, 143–196.
- 5 Vgl. MOHR, Irka-Christin / KIEFER, Michael (Hg.): *Islamunterricht - islamischer Religionsunterricht - Islamkunde. Viele Titel - ein Fach?*, Bielefeld: Transcript 2009, 20.
- 6 Vgl. ASLAN, Ednan: *Situation und Strömungen der islamischen Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum*, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11/2 (2012) 10–18; ÖZDİL, Ali-Özgür: *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Europa*, Stuttgart: Kohlhammer 2011.
- 7 Vgl. NIPKOW, Karl Ernst: *Grundlagen einer Religionsdidaktik aus christlicher Sicht*, in: KADDOR, Lamya (Hg.): *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre*, Berlin / Münster: Lit 2008, 27–48.
- 8 Vgl. ASLAN, Ednan: „Wir erwarten europaweit Impulse“. Die Stimme eines Hochschullehrers, in: BEHR, Harun / ROHE, Mathias / SCHMID, Hansjörg (Hg.): „Den Koran zu lesen genügt nicht!“. *Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld; auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht*, Berlin / Münster: Lit 2008, 63–74, 74.
- 9 UCAR, Bülent: *Synopse für das Fach „Islamunterricht“ in der Grundschule: Zwischen didaktischem Profil und inhaltlicher Gestaltung*, in: KIEFER, Michael / GOTTWALD, Eckart / UCAR, Bülent (Hg.): *Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen*, Berlin / Münster: Lit 2008, 121–140, 121.
- 10 Vgl. EBD.
- 11 BEHR, Harry Harun: *Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik*, in: KADDOR, Lamya (Hg.): *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre*, Berlin / Münster: Lit 2008, 49–65, 49.
- 12 Vgl. LACHMANN, Rainer: *Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts- didaktische Schlaglichter*, in: ROTHGANGEL, Martin / ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011, 53–72.
- 13 DAFIR, Khalid: *Islamische Religionsdidaktik zwischen Selbstverwirklichung und Transferverständnis*, Hamburg: Kovač 2013, 13.
- 14 EBD., 34
- 15 EBD., 17.
- 16 Vgl. dazu: SCHARER, Matthias: *Religion unterrichten lernen: Das Innsbrucker Modell*, in: *Bensberger Protokolle: Kompetenz für die Praxis? Innovative Modelle der Religionslehreraus- und -fortbildung* 101 (2000) 55–68; SCHARER, Matthias: „Lebendigen Lernprozessen trauen, Kompetenzen fördern.“ *Das ‚Innsbrucker Modell‘ der ReligionslehrerInnenausbildung unter der Herausforderung des Kompetenz- und Standarddiskurses in der Religionsdidaktik*, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 21 (2013) 63–69, 63. Vgl. auch den Beitrag „Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial – Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik“ von Martina Kraml und Zekirija Sejdini in diesem Heft.
- 17 BEHR 2008 [Anm. 11], 49.

- 18 Es gibt zwei ausschlaggebende Gründe, warum das Innsbrucker Modell in diesem Beitrag als Inspirationsquelle herangezogen wird: Zunächst liegt es daran, dass durch die Etablierung der islamischen Religionspädagogik an der Universität Innsbruck eine sehr intensive Zusammenarbeit mit der Katholischen Religionspädagogik entstanden ist, die eine nähere Auseinandersetzung mit dem Innsbrucker Modell mit sich gebracht hat. Noch wichtiger jedoch ist die inhaltliche Ausrichtung des Innsbrucker Modells, seine Subjekt- und Kontextbezogenheit. Sein Wahrheitsverständnis und sein kommunikativ-theologischer Ansatz sind universelle Aspekte, die sich auch auf außerchristliche Kontexte übertragen lassen.
- 19 WIELANDT, Rotraud: Der Mensch und seine Stellung in der Schöpfung. Zum Grundverständnis islamischer Anthropologie, in: BSTEHL, Andreas / HAGEMANN, Ludwig (Hg.): Der Islam als Anfrage an christliche Theologie und Philosophie. [Christentum in der Begegnung] ; Referate - Anfragen - Diskussionen, Mödling: Verl. St. Gabriel 1994, 97–105, 97.
- 20 Interessant in diesem Zusammenhang ist die Auffassung des türkischen Professors für Koranhermeneutik Ismail Cerrahoglu, der in seinem Aufsatz über die Erschaffungsszenen im Koran die Meinung vertritt, dass die koranischen Erzählungen, zu denen auch die Erschaffung des Menschen gehört, eigentlich die Vervollkommnung der menschlichen Ethik anzielen und nicht der Darstellung eines historischen Ereignisses dienen. Vgl. CERRAHOGLU, Ismail: Kur'anda insanin yaratilis sahesinin düsündüdükleri, in: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 20 (1972) 85–95, 86.
- 21 Vgl. Sure 32,7.
- 22 Vgl. Sure 32,9.
- 23 Vgl. Sure 17,70.
- 24 Vgl. Sure 2,30.
- 25 Vgl. Sure 20,55.
- 26 Vgl. Sure 39,9.
- 27 Vgl. Sure 6,169.
- 28 Mehr zum Thema islamische Anthropologie: Vgl. HAJATPOUR, Reza: Vom Gottesentwurf zum Selbstentwurf. Die Idee der Perfektibilität in der islamischen Existenzphilosophie, Freiburg / München: Alber 2013 (= Welten der Philosophie 10); RENZ, Andreas: Der Mensch unter dem An-Spruch Gottes. Offenbarungsverständnis und Menschenbild des Islam im Urteil gegenwärtiger christlicher Theologie, Würzburg: Ergon 2002 (= Christentum und Islam. Anthropologische Grundlagen und Entwicklungen 1); WIELANDT 1994 [Anm. 19]; BOUMAN, Johan: Gott und Mensch im Koran. Eine Strukturform religiöser Anthropologie anhand des Beispiels Allah und Muhammad, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft ²1989; HABÄBİ, MUHAMMAD 'AZİZ AL-: Der Mensch: Zeuge Gottes. Entwurf einer islamischen Anthropologie, Freiburg im Breisgau: Herder ¹2010.
- 29 Übersetzung von Vgl. ASAD, Muhammad: Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar, Ostfildern: Patmos-Verl. ²2011.
- 30 Vgl. Sure 17, 70.
- 31 Vgl. ASAD, Muhammad: Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar, Ostfildern: Patmos-Verl. ²2011, 34–35.
- 32 Vgl. CRAGG, Kenneth: The Privilege of Man. A Theme in Judaism, Islam and Christianity, London: Athlone Press 1968, 28.
- 33 Vgl. CRAGG, Kenneth: Readings in the Qur'an, Brighton u.a.: Sussex Acad. Press 1999, 73..
- 34 SMITH, Wilfred Cantwell: On understanding Islam. Selected studies, The Hague / Paris / New York: Mouton 1981, 12.
- 35 EBD.
- 36 EBD., 17.
- 37 GRUBER, Franz: Das entzauberte Geschöpf. Konturen des christlichen Menschenbildes, Regensburg: F. Pustet 2003, 31.
- 38 EBD.
- 39 PEUKERT, Helmut: Erziehungswissenschaft-Religionswissenschaft-Theologie-Religionspädagogik Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation, in: GROSS, Engelbert (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster: Lit 2004, 51–93, 83.
- 40 EBD.
- 41 Vgl. Sure 39,9; 21,7;
- 42 Vgl. unter dem Titel „Innsbrucker Modell der ReligionslehrerInnen-ausbildung“: SCHARER 2013 [Anm. 16], 63–69.
- 43 SCHNEIDER-LANDOLF, Mina / SPIELMANN, Jochen / ZITTERBARTH, Walter (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009; FORSCHUNGSKREIS KOMMUNIKATIVE THEOLOGIE: Kommunikative Theologie. Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens, Wien-Berlin: Lit 2006 (= Kommunikative Theologie – interdisziplinär / Communicative Theology – Interdisciplinary Studies 1/1); HILBERATH, Bernd Jochen / SCHARER, Matthias: Kommunikative Theologie. Grundlagen – Erfahrungen – Klärungen, Ostfildern: Schwabenverlag 2012 (= Kommunikative Theologie 15).
- 44 MÖLLER, Rainer / TSCHIRCH, Reinmar: Ein religionspädagogisches Konzept entwickeln, in: MÖLLER, Rainer (Hg.): Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen, Stuttgart: Kohlhammer ⁴2009, 111–147, 115.
- 45 FORSCHUNGSKREIS KOMMUNIKATIVE THEOLOGIE 2006 [Anm. 43], 74–86.
- 46 EBD., 86–93.
- 47 EBD., 80–87.
- 48 EBD., 86–92.
- 49 ROTHGANGL, Martin: Was ist Religionspädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Orientierung, in: ROTHGANGEL, Martin / ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ⁷2011, 17–34, 29.
- 50 METTE, Norbert / SCHWEITZER, Friedrich: Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: BIZER, Christoph (Hg.): Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl. 2002, 21–43, 36.
- 51 EBD., 38.
- 52 EBD., 37.
- 53 EBD., 38.
- 54 METTE, Norbert / SCHWEITZER, Friedrich: Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: BIZER, Christoph (Hg.): Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl. 2002.
- 55 EBD., 39.
- 56 EBD.

Autoreninformation

Univ.-Prof. Mag. Dr. Zekirija **Sejdini**
 Universität Innsbruck
 Karl-Rahner-Platz 1
 A-6020 Innsbruck
 e-mail: zekirija.sejdini@uibk.ac.at
 GND: (DE-588)1031178864