

Klaus Goergen (Waldburg)

Zwischen Koran und Grundgesetz

Die neuen Bildungspläne für den islamischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg

„Ich freue mich, dass wir noch mehr jungen Musliminnen und Muslimen die Möglichkeit bieten können, sich mit ihrer Religion fundiert und konstruktiv auseinanderzusetzen“,¹ formulierte der baden-württembergische Kultusminister Andreas Stoch anlässlich der Ankündigung, dass die Anzahl der Schulen, in denen islamischer Religionsunterricht angeboten wird, um weitere 40 auf nunmehr 71 Schulen im Schuljahr 2015/2016 erhöht wurde. Und nur einen Monat später eröffnete Ministerpräsident Kretschmann gar, jede Schule im Land solle im Bedarfsfall die Möglichkeit erhalten, islamischen Religionsunterricht anzubieten.² Erstmals sind auch drei Gymnasien und acht Realschulen unter den neuen Schulen, der Schwerpunkt liegt aber weiterhin bei den Grund- und Werkrealschulen (46 Standorte) und den für Baden-Württemberg spezifischen Gemeinschaftsschulen (10 Standorte).³ Der Minister ist überzeugt, dass dieser Unterricht zu einem „friedvollen Miteinander der Religionen an den Schulen“⁴ beiträgt. In diesem Sinne hat die baden-württembergische Landesregierung schon mehrfach argumentiert, der Ausbau des islamischen Religionsunterrichts sei ein probates Mittel gegen islamischen Extremismus und Djihadismus.

Nun liegen seit dem 12. Oktober 2015 die Anhörungsfassungen aller neuen Bildungspläne für die „islamische Religionslehre sunnitischer Prägung“ vor⁵ und es kann geprüft werden, ob sie diesen Erwartungen einer fundierten und konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Islam und der Beförderung eines „friedvollen Miteinander“ gerecht werden. Die folgenden Bemerkungen zu den neuen Bildungsplänen konzentrieren sich auf jene Aspekte, die mit diesen Erwartungen zu tun haben; ausgeblendet bleibt eine im engeren Sinne pädagogische, didaktische und methodische Einschätzung.

1. Allgemeine Einschätzung

Die Konstruktion des islamischen Religionsunterrichts sunnitischer oder jeder anderen konfessionellen Prägung des Islam als Alternative und nicht als Ergänzung zum Ethikunterricht ist eine Fehlkonstruktion.

Ein separierter Unterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler fördert die Integration der Muslime nicht, sondern behindert sie massiv. Er bestärkt sie in ihrem Anders-Sein, in ihrer Zugehörigkeit zu einer Minderheitskultur in einer säkular geprägten Mehrheitskultur. Selbst ein noch so moderner, die Gemeinsamkeiten mit anderen Gläubigen betonender islamischer Unterricht wird diesen Eindruck der Differenz nicht vermeiden können. Er bestärkt die Tendenz zu Parallelgesellschaften und wirkt deren Auflösung entgegen, er bestärkt die Exklusion und verhindert Inklusion.

Der Einwand, islamischer Religionsunterricht stärke die Identität und das religiöse Selbstbewusstsein, und dies sei Voraussetzung für eine gelingende Integration, verkennt, dass in modernen Gesellschaften die Anerkennung des anderen weit eher in sozialen, politischen, ökonomischen und zwischenmenschlichen Bereichen notwendig ist als in religiösen. Anerkennung bleibt wohlfeil, wird sie nicht als Frage sozialer Gerechtigkeit verstanden. Aufwertung von Muslimen in Glaubensfragen ersetzt keine gesellschaftliche Aufwertung von Migranten aus Ländern mit überwiegend muslimischer Bevölkerung.

Die Hoffnung, islamischer Religionsunterricht sei ein guter Schutz vor religiösem Fanatismus und Fundamentalismus und bewahre die Jugendlichen davor, in den Islamismus, gar in Gewalttätigkeit abzurutschen, verkennt die wirklichen Ursachen religiöser Gewaltbereitschaft, die in erster Linie mit mangelnder sozialer, kultureller und bildungsmäßiger Integration und fehlenden zwischenmenschlichen Kontakten zur traditionell einheimischen Bevölkerung zu tun hat und nichts mit einem Mangel an aufgeklärtem Religionsverständnis. Ein separierender islamischer Religionsunterricht wird somit an diesen Ursachen nichts ändern.

Viele aktuelle ethische Fragestellungen haben mit religiös bedingten Konflikten zu tun. Hier muss ein islamischer Religionsunterricht von den Lernenden notwendig als Partei erlebt werden; ein weltanschaulich neutraler Ethikunterricht hat es leichter, als unparteilich wahrgenommen zu werden, wenn es unterrichtlich etwa um Fragen nach Toleranz und ihren Grenzen, nach Geltungsansprüchen religiöser Traditionen, nach dem Verhältnis von Konventionen zu Normen, von Respekt zu Würde, von Glauben und Wissen etc. geht. Wenn also ein islamischer Religionsunterricht tatsächlich als allgemeines Angebot eingeführt werden soll, scheint es unabdingbar, die muslimischen Lernenden weiterhin am Fach Ethik teilnehmen zu lassen, will man die Chance zur Integration nicht leichtfertig aufs Spiel setzen.

Zu den „Leitgedanken“ und den prozessbezogenen Kompetenzen

Auch wenn alle drei Bildungspläne sich erkennbar bemühen, weltoffen und tolerant zu erscheinen, vermeiden sie es doch konsequent, sich zu einem Bekenntnis zur Priorität von Menschenrechten und Menschenwürde, von weltanschaulicher Freiheit und Gleichwertigkeit von Lebensstilen und Lebenszielen sowie der Gleichheit der Geschlechter und der sexuellen Orientierung durchzuringen. Die Formulierungen in den „Leitgedanken“ zum Bildungsplan klingen zwar auf den ersten Blick aufgeklärt-modern. Der islamische Religionsunterricht, heißt es dort etwa, setzt sich: „auf der Basis islamischer Orientierung *und* den Werten des Grundgesetzes für Gerechtigkeit, Frieden und Sicherheit sowie für Freiheit und Demokratie ein, stärkt Hoffnung und Zukunftsperspektiven der Schülerinnen und Schüler, weckt Liebe und Respekt für die Schöpfung und zu den Menschen, motiviert zum solidarischen und ökologischen Handeln und zur Verantwortung für sich, die Mitmenschen und die Schöpfung insgesamt.“⁶ Tatsächlich bleibt es

aber bei scheinbar gleichen Geltungsansprüchen des Korans wie des Grundgesetzes: Die Konjunktion „und“ verbindet auch Ungleichgewichtiges auf ganz neutrale Weise. Ähnliche Formulierungen, die offen lassen, ob im Konfliktfall den religiösen Konventionen oder den universellen Normen des Grundgesetzes zu folgen ist, finden sich, meist sprachlich verklausuliert, zahlreich in den Bildungsplänen.

Alle Pläne vermitteln den Eindruck, als gehe es in Deutschland bestenfalls um interreligiöse Toleranz. Der Umstand, dass viele Menschen, auch jene, die sich formal dem Islam zugehörig empfinden, tatsächlich religionsfern leben,⁷ wird weitgehend ausgeblendet.

So heißt es etwa unter dem Standardbereich „Religionen und Weltanschauungen“: „In einem besonders durch das Christentum geprägten gesellschaftlichen Lebensumfeld üben sie durch den Besuch christlicher Einrichtungen sowie durch gemeinsame Aktivitäten mit Christen und Juden Formen des respektvollen, toleranten und offenen Miteinanders mit anderen Religionen und entwickeln so Achtung und Respekt gegenüber den anderen abrahamitischen Religionen.“⁸ Hier wird ein atavistisches Zerrbild der Gesellschaft zugrunde gelegt, das mit der Lebenswelt Jugendlicher im heutigen Deutschland wenig zu tun hat.

Ein problemorientiertes, kritisch-abwägendes Vorgehen, wie es etwa für den Ethikunterricht selbstverständlich ist, scheint nicht vorgesehen; bei der prozessorientierten „Urteilskompetenz“ etwa fehlt jeder Hinweis auf kritisch-rationales Prüfen von Glaubensinhalten.⁹

Zu den Standards inhaltsbezogener Kompetenzen

Von den sechs Kompetenzbereichen „Mensch – Glaube – Ethik; Koran und islamische Quellen; Gott und Seine Schöpfung; Muhammad als Gesandter; Geschichte und Gesellschaft; Religionen und Weltanschauungen“, die spiralcurricular von Klasse eins bis zu Klasse 12 entfaltet werden, verstehen sich die meisten als weit überwiegend werkimmanente Darstellungen und Deutungen von Koransuren, von Aussagen und Überlieferungen Mohammeds und von Auslegungen islamischer Theologen. Entsprechend münden viele Einzelkompetenzen in der Angabe von Koransuren.

In den meisten Darstellungen von Einzelkompetenzen wirkt der Bildungsplan daher eher wie ein immanentes Rezipieren „heiliger“ Schriften, denn wie ein moderner, an lebensweltlichen Problemen von Kindern und Jugendlichen orientierter Plan. Er erinnert an einen katechetisch-konfessionellen Religionsunterricht, wie er aus den kirchlichen Lehrplänen des 19. Jahrhunderts bekannt ist.

Exemplarisch sollen sechs besonders problematische Aspekte hervorgehoben und mit Zitaten aus den Bildungsplänen belegt werden.

1. Der Bildungsplan versteht den islamischen Religionsunterricht als Mittel, den Glauben zu festigen, notfalls zu ihm zu bekehren und ihn als zentrales Element

der Identität im Bewusstsein der Jugendlichen zu verankern. Ob das heute noch Aufgabe eines staatlich-finanzierten, an öffentlichen Schulen durchgeführten Unterrichts sein kann, scheint sehr fraglich.

Schon in den „Leitgedanken“ zum Bildungsplan für die Sekundarstufe 1 heißt es, die islamische Religionslehre informiere „nicht nur über den islamischen Glauben und seine Traditionen, sondern bahnt auch die Möglichkeit für Glauben als Einstellung, Haltung und Lebenspraxis in unserer heutigen Zeit an.“ (S. 5)

In den Eingangsklassen der Sekundarstufe 1 sollen die Schülerinnen und Schüler: „Glaube und Gottvertrauen als elementare Sinnhorizonte für alle Menschen (sic!) erschließen“ (S. 18)

„3.1.2 Koran und islamische Quellen [...]

Die Schülerinnen und Schüler können [...]

(8) die immerwährende intensive Auseinandersetzung der Muslime mit der inneren Dimension von Religion, das Verständnis von Religion (*al-dīn*) als Herzensangelegenheit und verschiedene Formen des *dhikr* (Anbetung) erarbeiten sowie es als Ausdruck einer persönlichen Beziehung zu Gott oder als Werkzeug deuten die stete Anwesenheit Gottes zu erfassen“ (S. 22)

2. Das Vermeiden eines klaren Bekenntnisses zu unveräußerlichen Menschenrechten als normative Orientierungen, denen im Konfliktfall religiöse Konventionen unterzuordnen sind, kommt in vielen Formulierungen zum Ausdruck, die Menschenrechtsorientierung und religiöse Orientierung als vermeintlich gleichwertige normative Optionen darstellen. Zwei Beispiele von vielen aus dem Bildungsplan für die Sek I werden zitiert:

„3.2.4 Muhammad als Gesandter

Die Schülerinnen und Schüler können [...]

(6) sich auf der Basis von Koran und islamischen Quellen begründet zu islamischen sowie westlichen Muhammad-Bildern positionieren, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von religiösem Selbstverständnis und der damit verbundenen Empfindlichkeit mit dem westlichen Verständnis von Meinungs- und Pressefreiheit (Art.5 GG) diskutieren sowie islamische Ansätze zur friedlichen Konfliktaustragung auch bei Berührung religiöser Inhalte begründen (zum Beispiel 6:68/108,25:63).“ (S. 45)

„3.2.5: Gesellschaft und Geschichte

Die Schülerinnen und Schüler können [...]

(5) Spannungen zwischen islamischer Tradition und Normen unserer modernen pluralistischen Gesellschaft herausarbeiten (zum Beispiel Gleichberechtigung von Frau und Mann, Spannungsfeld von Wahrheitsanspruch und Toleranz), konstruktive Bewältigungsstrategien formulieren [...].“ (S. 47)

3. Das Offenhalten der Orientierungen an religiösen Glaubensinhalten oder anderen normativen Systemen beschränkt sich nicht auf die Menschenrechte, über deren wahrheitstheoretischen Status zur Not noch gestritten werden kann, sondern es bezieht sich selbst auf naturgesetzlich ablaufende Prozesse wie die Evolution oder die Abstammung des Menschen. Kreationistische und naturwissenschaftlich erhärtete Konzeptionen kosmologischer und anthropologischer Entwicklung sollen als vermeintlich gleichwertig verglichen und kritisiert werden; Naturgesetze sollen „metaphorisch als Schöpfungsgewohnheiten Gottes“ dargestellt werden.

„3.4.3 Gott und seine Schöpfung [...]

Die Schülerinnen und Schüler können

(3) koranische Aussagen zur Schöpfung in Bezug zueinander setzen und hinsichtlich ihrer universellen Bedeutung für den islamischen Glauben analysieren, mit naturwissenschaftlichen Modellen vergleichen (zum Beispiel Kosmologie, Neurobiologie, Stammesgeschichte) und dabei sowohl exegetische (zum Beispiel Zweck der Texte, Erzählkunst, Metaphorik, Vieldeutigkeit) als auch wissenschaftstheoretische Aspekte (zum Beispiel Uneindeutigkeit und Fehlbarkeit empirischen Wissens, Vorläufigkeit von Theorien, metaphysische Unterbestimmtheit) kritisch einbeziehen

(4) Modelle zur Vereinbarkeit einer naturgesetzlich strukturierten Erfahrungswelt und eines aktiv wirkenden Schöpfergottes darstellen, empirische und metaphysische Fragen unterscheiden, islamische Konzepte einer fortwährenden Schöpfung aufzeigen (zum Beispiel Welt als Erscheinungsort der Namen Gottes, ash‘aritischer Okkasionalismus), theologische Zugänge zum Begriff des Naturgesetzes darstellen (zum Beispiel metaphorisch als Schöpfungsgewohnheiten Gottes im *kalām*) und Nachsinnen (*tafakkur*) über die Schöpfung als koranischen Auftrag belegen (zum Beispiel 2:164, 3:190-191, 21:30, 29:20, 67:1-4)¹⁰

Die „Gleichwertigkeitsdoktrin“¹¹, die hinter solchen Aussagen steckt, geht davon aus, dass die verschiedenen Weltdeutungen grundsätzlich den gleichen Wert und den gleichen Wahrheitsanspruch haben und dass die Wissenschaft nur eine dieser Deutungen darstellt. Vermieden wird das Bekenntnis zur Notwendigkeit einer Privilegierung einer wissenschaftlichen Weltsicht und -deutung, wie sie kennzeichnend ist für die westliche Moderne. Diese orientiert sich nicht an irrationalen Glaubenssätzen, sondern an Beobachtung, Logik, Schlussverfahren, um zu gesicherten Erkenntnissen zu gelangen. Jan Boghossian stellt fest:

„Wir fügen uns den Ergebnissen der Wissenschaft: Wir weisen ihr eine privilegierte Rolle zu, wenn es darum geht, was unseren Kindern in der Schule beigebracht werden soll, was wir vor Gericht für beweiskräftig halten und worauf wir unsere Gesellschaftspolitik stützen sollen. Wir denken, dass es im Hinblick auf die Wahrheitsfrage Tatsachen gibt. Wir wollen nur das annehmen, was wir aus

guten Gründen für wahr halten können; und wir halten die Wissenschaft für den einzig guten Weg, um zu vernünftigen Meinungen über Wahrheit und Unwahrheit zu kommen, jedenfalls dann, wenn es um reine Sachfragen geht.“¹²

4. Die Auseinandersetzung mit fundamentalistischen und gewalttätigen Formen des Islam ist auf zwei Wochenstunden (!) begrenzt. So viel Raum ist laut Bildungsplan für die Sek. I für eine einzelne Kompetenzvermittlung vorgesehen.¹³

„3.3.5 Gesellschaft und Geschichte

Die Schülerinnen und Schüler können [...]

(7) extreme Strömungen im Islam analysieren, ihre Ursachen, Argumente und Auswirkungen exemplarisch diskutieren (zum Beispiel Djihadismus, islamistischer Terrorismus) sowie ihre eigene islamische Position methodisch-argumentativ von diesen Extremen abgrenzen“ (S. 69)

5. Eine historisch-kritische Koran-Exegese ist auch im Kursstufenplan für das Gymnasium nicht vorgesehen. Bezeichnend sind die Formulierungen, mit denen dort eine ansatzweise andere als die islam-immanente Koran-Exegese zurückgewiesen wird.

„3.4.2: Koran und islamische Quellen

Die Schülerinnen und Schüler können [...]

(5) anhand ausgesuchter Verse des Korans Gehalt, Konsequenzen und Schwierigkeiten von klassisch-islamischen wie auch zeitgenössischen Ansätzen der Hermeneutik (zum Beispiel modernistische, historisierende Auslegung) sowie von vereinfachter und am isolierten Wortlaut orientierter Textauslegung analysieren sowie argumentativ einander gegenüberstellen (zum Beispiel 4:34, 9:5, ḥadd-Strafen, Jenseitsvorstellungen, Gottesbild, Menschenbild) und koranische Antworten auf theologische, soziale, (welt-)politische sowie praktische Fragen der Muslime wie auch der Gesamtgesellschaft aufzeigen.“ (S. 45)

Der äußerst verdienstvolle Versuch von Angelika Neuwirth und ihrem Team, erstmalig eine historisch-kritische Koranexegese vorzulegen,¹⁴ wird in diesen Bildungsplänen ignoriert, bzw. als „modernistisch“ und „historisierend“ verunglimpft.¹⁵ Ein historisch-kritisches Verständnis „heiliger“ Schriften ist aber, wie wir seit David Friedrich Strauß und Bruno Bauer wissen, die Grundlage eines jeden aufgeklärten Verständnisses von Religion.

6. Immer wieder finden sich stichwortartige Aufzählungen ethischer Problemfelder, die unterrichtlich behandelt werden sollen, allerdings in ihrer Fülle und Komplexität niemals im Rahmen einer Doppelstunde erarbeitet werden können. Von einer Kompetenzorientierung oder einer lebensweltbezüglichen und pädagogisch angemessenen Formulierung dieser langen Listen ganz zu schweigen.

Das erste Beispiel stammt aus dem Plan für die Sekundarstufe 1, das zweite und dritte aus jenem für die Gymnasien.

„3.3.3: Gott und Seine Schöpfung

Die Schülerinnen und Schüler können [...] (8) Wege zu einem verantwortungsvollen Umgang mit moderner Medizin und Technik, Fragen des Umweltschutzes und gesellschaftspolitischen Fragen ableiten (zum Beispiel Gentechnologie, Ressourcen, Klima, Luftverschmutzung, Atommüll, soziale Gerechtigkeit, Toleranz)“ (S. 61)

„3.4.4: Muhammad als Gesandter

Die Schülerinnen und Schüler können [...]

(3) ethisch-moralische Themen auf der Basis traditioneller Quellen, in ihrer historischen Entwicklung sowie zeitgenössischen Interpretation mit Blick auf das Leben des Propheten Muhammad und den Bedingungen der heutigen Zeit reflektieren (zum Beispiel Glaubens-, Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, Willensfreiheit und Determination, Recht und Gerechtigkeit, Eigenerfahrung und Autorität, Respekt, Verantwortung, Todesstrafe)“ (S. 49)

„3.4.1: Mensch, Glaube, Ethik

Die Schülerinnen und Schüler können [...]

(12) philosophische (zum Beispiel kategorischer Imperativ, Utilitarismus) und islamische Begründungen von Ethik exemplarisch miteinander vergleichen und darstellen, inwieweit ethische Systeme bestimmte Werte über den direkten Eigennutz des Handelnden stellen sowie dies mit der islamischen Perspektive vergleichen“ (S. 44)

Die Zitation dieser Stichworte in Klammern, die offensichtlich aus dem Bildungsplan für das Fach Ethik übernommen, zugleich aber völlig ungenügend sind, um diese ethisch bedeutsamen Aspekte für eine Lebensweltorientierung von Schülerinnen und Schülern tatsächlich unterrichtlich angemessen erarbeiten zu können, sind ein weiterer Hinweis auf die Notwendigkeit, islamischen Religionsunterricht als Ergänzung, und nicht als Ersatz für den Ethikunterricht zu verstehen. Und es fragt sich insgesamt, ob diese Pläne wirklich geeignet sind, die Hoffnungen des Kultusministers auf eine fundierte und konstruktive Auseinandersetzung mit dem Islam und eine Beförderung des friedlichen Miteinanders zu erfüllen.

Anmerkungen:

¹ In der Pressemitteilung Nr. 116/2015 vom 12. 10. 2015 des Kultusministeriums von Baden-Württemberg.

² Renate Allgöwer: Islamunterricht ausbauen. In: Stuttgarter Zeitung, 11. 11. 2015. S. 5.

³ Liste der Schulen mit islamischem Religionsunterricht im Schuljahr 2015/16. Anhang zur Pressemitteilung vom 12. 10. 2015. (s. Anm. 1)

⁴ Pressemitteilung Nr. 116/2015. (s. Anm. 1)

⁵ Für die Grundschulen: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/de_a/a_gs_RISL
für die Sekundarstufe 1: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/de_a/a_sek1_RISL
für das Gymnasium: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/de_a/a_gym_RISL

⁶ Bildungsplan für die Sekundarstufe 1 (s. Anm. 4) S. 5. (Hervorhebung von mir, K.G.)

⁷ *Haci-Halil Uslucan*: Kulturelle Vielfalt als Normalität. In: M. Tiedemann, J. Rohbeck (Hrsg): Philosophie und Verständigung in der pluralistischen Gesellschaft. Dresden: Thelem 2014. S. 67-80. S. 77 f.

⁸ Bildungsplan für die Sekundarstufe 1 (s. Anm. 4) S. 32.

⁹ Bildungsplan für die Sekundarstufe 1 (s. Anm. 4) S. 13.

¹⁰ Bildungsplan für das Gymnasium (vgl. Anm. 4) S. 47.

¹¹ *Jan Boghossian*: Angst vor der Wahrheit. Berlin: Suhrkamp 2013. S. 10.

¹² Ebd. S. 12.

¹³ Bildungsplan für die Sekundarstufe 1 (s. Anm. 4) S. 7.

¹⁴ Angelika Neuwirth: Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang. Berlin. Verlag der Weltreligionen 2010. Dieser Grundlagenband bereitet die Einzelausgaben zu den Koransuren vor. Bisher erschienen: Band 1: Frühmekkanische Suren. Handkommentar mit Übersetzungen von Angelika Neuwirth. Berlin. Verlag der Weltreligionen 2011. Vgl. auch: <http://www.corpuscoranicum.de/>

¹⁵ An anderer Stelle wird zwar der Koran „als Text der Spätantike“ explizit als nicht-islamischer Zugang erwähnt, (S. 45 des gymnasialen Bildungsplans) er soll aber mit islamischen Deutungen verglichen und eingeordnet werden. Ein Bekenntnis zu wissenschaftlicher Exegese ist das ausdrücklich nicht.