

Inhalt

Vorwort.....	9
Einleitung.....	11

Teil I

Koran, Hadith, sīra und das klassische pädagogische Denken im Islam

1 Prophetisches Handeln im Koran am Beispiel von Sure 112	21
2 Die Genese des Islam. Die Erzählung von der Entstehung des Neuen in der Mohammed-Biographie von Ibn Ishāq	33
3 Zur Soziologie der Hadithe Eine exemplarische Analyse des „Hadith mit Gabriel“	55
4 Pädagogisches Denken im Islam am Beispiel von al-Ghazālīs „O Kind!“	75
5 Blockierte Professionalität. Ibn Khaldūns Reflexionen zum pädagogischen Handeln von Lehrkräften	103

Teil II

Die Position des Lehrers im Bild und im zeitgenössischen Islam

6 Islam und Pädagogik im Bild. Eine Analyse des „Schildkrötenerziehers“ von Osman Hamdi Bey	123
7 Bildung und Gewissheit. Zum Stellenwert der Bildung im Denken von Fethullah M. Gülen	139
8 Der Lehrer als Erbe der prophetischen Mission. Rekonstruktion eines Textes von Fethullah Gülen	159
9 Pädagogik des Salafismus? Pierre Vogel lehrt das Gebet	181

Teil III

Die Position des Lehrers im islamischen Religionsunterricht

10	Islamischer Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines neuen Faches	199
11	Pessimistische Liberalität. Das pädagogische Deutungsmuster einer Studentin, die islamischen Religionsunterricht erteilen möchte.....	219
12	Zum Stellenwert der Wissenschaft im Studium zukünftiger Lehrkräfte des islamischen Religionsunterrichts	245

Teil IV

Résumé

13	Pädagogisches Denken im Islam. Zur Frage der Professionalisierung der islamischen Religionspädagogik.....	261
	Literatur	279
	Nachweise.....	291

Einleitung

In den letzten Jahren und Jahrzehnten hat es in westlichen Gesellschaften eine intensive Auseinandersetzung mit dem Islam gegeben. Das Wissen über diese Religion – und auch das Bewusstsein davon, wie wichtig dieses Wissen ist – ist deutlich gestiegen. Immer wieder waren es politische Ereignisse und Entwicklungen, die Anlass zu einer Auseinandersetzung mit dem Islam gaben. Diskutiert wurde etwa über die Frage, ob er mit der Moderne kompatibel sei, mit den Menschenrechten und der Demokratie, und wie er zu Gewalt und Krieg stehe.

Auch diejenige Fragestellung, welche in dem vorliegenden Band im Zentrum steht, wurde durch politische Entwicklungen angeregt: Seit einiger Zeit wird in Deutschland an öffentlichen Schulen „Islamischer Religionsunterricht“ (IRU) erteilt. Mit dessen Einführung stellten sich eine Vielzahl von Fragen – Fragen rechtlicher, politischer, organisatorischer und auch pädagogischer Natur.¹ Eine dieser Fragen wird mit der vorliegenden Aufsatzsammlung aufgegriffen: diejenigen nach einer islamischen Pädagogik. Soll, wenn im IRU der Islam zum Thema gemacht wird, dies auf eine islamische Art und Weise geschehen? Anders formuliert, soll im IRU über den Islam gesprochen werden wie in anderen Fächern über andere Themen oder soll die Pädagogik in diesem Fach eine andere sein, eine islamische? – Wenn diese Frage nicht abstrakt beantwortet werden soll, ist es notwendig, zu wissen, was eine islamische Pädagogik überhaupt kennzeichnet. Was besagt, was beinhaltet sie?

Pädagogische Fragen beschäftigten im Islam – mehr oder weniger – von Anfang an. Ja, es ist in der Literatur die These zu finden, die Genese des Islam könne als ein pädagogischer Prozess begriffen werden und Mohammed sei nicht nur Prophet, sondern auch Pädagoge gewesen (Isik 2015). Auf jeden Fall lässt sich sagen, dass sich im Islam mit der Zeit eine pädagogische Praxis ausbildete, innerhalb derer religiöses Wissen und religiöse Normen vermittelt wurden und zum Islam erzogen wurde. Und es entstand eine Tradition pädagogischen Denkens, in der über diese pädagogische Praxis reflektiert wurde. Sie schlug sich in einer reichhaltigen Literatur über Fragen einer islamischen Pädagogik nieder. Die wissenschaftliche Forschung zur pädagogischen Praxis sowie zur Tradition pädagogischen Denkens im Islam steckt allerdings –

¹ Die Diskussion über diese Fragen hat sich in einer umfangreichen Literatur niedergeschlagen. Nur einige wenige Titel seien hier genannt: Bauer et al. 2004, Behr et. al, 2008, Sarikaya/Bäumer 2017.

soweit es mir bekannt ist – noch in den Anfängen. Eine umfassende Darstellung zu diesem Thema liegt noch nicht vor.²

Mit der vorliegenden Aufsatzsammlung ist nun keineswegs die Intention verbunden, dieses Desiderat der Forschung zu beheben. Vielmehr soll allein der Versuch unternommen werden, auf dem Weg über die Analyse verschiedener empirischer Beispiele einige Schlaglichter auf die pädagogische Praxis bzw. das pädagogische Denken im Islam zu werfen. Die Auswahl dieser Beispiele erfolgte einerseits unter kontingenten Bedingungen. (Sie ergab sich aus der Kombination der Forschungsfrage bzw. des Forschungsinteresses und relativ zufälligen Gegebenheiten.) Andererseits wurde jedoch versucht – äußerst gewagt –, einen Bogen von den Anfängen des Islam, wo fundamentale „Weichenstellungen“ vollzogen wurden, bis in die Gegenwart – die letztlich interessiert – zu schlagen. Deswegen steht am Ende des Bandes der Versuch, einige vorsichtige, aber dennoch generalisierende Aussagen über das Verhältnis von Islam und Pädagogik zu treffen.

Bei der Analyse der verschiedenen Beispiele steht stets eine bestimmte Annahme im Hintergrund. Diese besagt, dass sowohl die pädagogische Praxis als auch das pädagogische Denken im Islam aus einer Perspektive erschlossen werden kann, die davon ausgeht, dass wir es immer – nicht nur bei pädagogischen Interaktionen selbst, sondern auch bei dem Nachdenken über pädagogische Fragen – mit einer Praxis zu tun haben, einer Praxis, die sinnstrukturiert ist. Anders formuliert: Unabhängig davon, ob es um eine Sure aus dem Koran geht, einen Ausschnitt aus der Biographie des Propheten Mohammed, einen theoretischen Text über pädagogische Fragen, ein Bild zu einer pädagogischen Szene, oder ein Video, mit dem gelehrt werden soll, wie das Gebet im Islam durchzuführen ist, stets ist davon auszugehen, dass eine Handlung vollzogen wird, deren Sinn rekonstruiert werden kann. Die unterschiedlichen empirischen Materialien, die herangezogen werden, um beispielhaft etwas über die pädagogische Praxis und das pädagogische Denken im Islam zu erschließen, werden allesamt als Protokolle einer kommunikativen Praxis interpretiert, wobei jeweils zwischen einer formalen bzw. pragmatischen Dimension und einer inhaltlichen Dimension, derjenigen der Semantik unterschieden wird. Denn wir haben es immer mit Akten, mit Sprechhandlungen zu tun, in denen beide Dimensionen miteinander vereinigt sind und die eingebettet sind in einen kommunikativen Prozess, den es zu erschließen gilt.

Ausgehend von dieser Prämisse werden die verschiedenen Materialien sowohl aus einer soziologischen als auch aus einer pädagogischen Perspektive heraus in den Blick genommen. Zunächst wird in Bezug auf die Materialien jeweils die Position bestimmt, die der Sprecher einnimmt, wenn er einen

² Bemerkenswert ist ein Forschungsprojekt an der Universität Göttingen, das darauf zielt, zum einen die Tradition pädagogischen Denkens im Islam, wie sie sich in der Literatur in der Zeit vom 9. bis zum 15. Jahrhundert niederschlug, möglichst umfangreich zu erfassen, zum anderen diese Literatur auch systematisch aufzuarbeiten. (<http://www.goedip.de/>)

Sprechakt vollzieht. Um diese Position bestimmen zu können, wird auf soziologische Theorien rekurriert. Sodann wird die Frage verfolgt, wie ausgehend von dieser Position pädagogisch gehandelt wird bzw. wie Aussagen über pädagogische Fragen getroffen werden.

Vor dem Hintergrund der Fragestellung nach dem Verhältnis von Islam und Pädagogik sind es zwei Positionen, die in besonderer Weise von Relevanz sind: die des Propheten und die des Lehrers. Insofern geht es bei der Analyse der unterschiedlichen Materialien immer um die Frage, aus welcher Position der Sprecher handelt, der des Propheten oder der eines Lehrers. Und es wird zu klären versucht, was diese beiden Positionen jeweils kennzeichnet, was das Handeln des Propheten von demjenigen eines Lehrers unterscheidet bzw. worin trotz der Differenzen auch Gemeinsamkeiten bestehen. Bezogen auf die verschiedenen Beispiele wird gefragt, welche der beiden Handlungslogiken jeweils vorliegt, welche womöglich dominiert oder wie beide ineinander übergehen, miteinander verbunden sind oder sogar ineinander aufgehen. Insofern nun die beiden Positionen, die des Propheten und die des Lehrers, zentrale Positionen innerhalb unterschiedlicher kommunikativer Felder sind, beide in diesen, die durch eine jeweils eigene Handlungslogik bestimmt sind, zentrale Figuren darstellen, wird es möglich, vermittelt über die Analyse dieser Figuren bzw. deren Praxis Aussagen über das Verhältnis der beiden Sphären Religion und Pädagogik im Islam zu treffen. Das heißt, die dem Band zugrunde liegende Forschungsfrage nach dem Verhältnis von Islam und Pädagogik wird zu beantworten versucht, indem mit Bezug auf unterschiedliche Beispiele empirisch analysiert wird, wie die für die beiden Sphären Religion und Pädagogik zentralen Figuren, die des Propheten und die des Lehrers, jeweils zueinander stehen.

Auf einer abstrakten Ebene sind zwei verschiedene Konstellationen in Bezug auf das Verhältnis von Islam und Pädagogik denkbar: Entweder beide Sphären sind miteinander verbunden oder sie sind vollständig voneinander getrennt. In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass traditionell beide Sphären im Islam miteinander verbunden sind bzw. als miteinander verbunden gedacht werden (Sarıkaya 2017). Dies kommt in der Vorstellung zum Ausdruck, Mohammed sei beides gewesen, sowohl Prophet als auch Lehrer. Ja, Mohammed sei, so wird erklärt, der *erste* Lehrer im Islam gewesen – nicht nur in einem temporären Sinn, sondern auch im Sinn eines Vorbildes für alle folgenden Lehrer. Auf die Frage, wie Mohammed denn pädagogisch gehandelt habe, welchen Prinzipien er gefolgt sei und welche Methoden er angewandt habe, wird sodann mit Bezug auf den Koran und auf verschiedene Hadithe geantwortet (Kurum 2017). Die Verbindung von Prophetie und Pädagogik im Islam konnte jedoch in der Folgezeit, also nach Mohammeds Tod nicht in gleicher Weise fortgesetzt werden, weil es hieß, dass Mohammed der letzte Prophet sei. Alle folgenden Lehrer waren nun aber nicht nur aufgrund dieses Dogmas schlicht nur Lehrer. Vielmehr standen sie grundsätzlich in einem gewissen

Spannungsverhältnis zum Propheten: Einerseits konnten, ja, sollten sie sich als Lehrer am Propheten orientieren, andererseits durften sie aber nicht so weit gehen, dass sie selbst prophetisch handeln. Die Grenze zur Prophetie durfte von dem Pädagogen letztlich nicht überschritten werden.

Durch diese ersten einleitenden Bemerkungen wird bereits deutlich, dass es nicht nur *eine* Konstellation des Verhältnisses von Prophet und Lehrer in der pädagogischen Praxis und dem pädagogischen Denken im Islam gibt. Intendiert ist deswegen, möglichst unterschiedliche Beispiele in den Blick zu nehmen, um möglichst verschiedene Konstellationen dieses Verhältnisses erfassen zu können. Das Ziel besteht entsprechend darin, eine Typologie von Konstellationen, in denen prophetisches und pädagogisches Handeln im Islam zueinander stehen bzw. gesehen werden, zu entwerfen. Rekuriert wird dabei auf die Methode der Objektiven Hermeneutik, die aufgrund ihres generalistischen Anspruchs zur Erschließung unterschiedlichster Materialien – heiliger und profaner Texte, Bilder, Videos etc. – verwendet werden kann (Franzmann et al. 2022). Sie verlangt ein äußerst kleinschrittiges Vorgehen, um einen maximalen Grad an Kontrolle bei der Auslegung von Daten zu erreichen. Verbunden mit dieser Kontrolle ist sodann, dass für den Rezipienten der Analyse ein hohes Maß an Transparenz entsteht. Auf diese Weise wird dasjenige gewährleistet, was wissenschaftliche Methoden grundsätzlich zu leisten haben: die intersubjektive Überprüfbarkeit des Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse.³

Am Anfang steht die Analyse einer der frühen Suren aus dem Koran, der Sure 112. Mit ihrer Hilfe kann die Besonderheit der Prophetie Mohammeds, die Struktur prophetischen Handelns im Koran herausgearbeitet werden. Diese kennzeichnet, dass der Sprecher als Subjekt nicht in Erscheinung tritt, vielmehr implizit negiert wird und die Offenbarung somit wie ein Diktat zu sein scheint. Zudem werden elementare Züge der Gotteskonzeption im Koran herausgearbeitet: nicht nur der Monotheismus, sondern auch die Abgrenzung des einen Gottes zu anderen Wesen, speziell zum Menschen, für den dieser Gott als potenzielle Hilfe bestimmt wird.

Im Folgenden wird auf den – neben dem Koran – zweiten wichtigen Korpus von Texten im Islam exemplarisch eingegangen: den Hadith, also auf die Überlieferungen von Worten und Taten des Propheten. Im Zentrum steht der Analyse steht das Problem, das – soziologisch gesehen – von grundlegender Bedeutung für das Verständnis nicht nur des Islam, sondern religiöser Phänomene überhaupt ist: das Problem der Glaubwürdigkeit und der Gewissheit.

Wie die Entstehung des Islam auf der Basis der Überlieferung von Worten und Taten des Propheten gedacht wurde, wird im nächsten Schritt mit Hilfe

³ Zumeist werden in den versammelten Texten geschlechtsneutrale Begriffe verwendet, gelegentlich wird aber aus Gründen der besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum gebraucht.

eines Auszuges aus der Biographie des Propheten, die Ibn Ishāq als Autor zugeschrieben wird, rekonstruiert. Der Text wird vor dem Hintergrund der Religionssoziologie von Max Weber interpretiert, speziell von Webers typologischer Unterscheidung von Zauberer, Priester und Prophet. Aus dieser Perspektive erscheint die Erzählung vom Beginn des Offenbarungsprozesses als eine narrative Konstruktion, die mit unterschiedlichen Mitteln die Behauptung, dass Mohammed ein Prophet sei, zu plausibilisieren versucht. Nicht nur die Struktur der prophetischen Rede, sondern auch das Modell von Offenbarung, wie es aus der Erzählung herausgearbeitet werden kann, wird so gedacht, dass Zweifel nicht aufkommen können sollen.

In der Zeit nach Mohammeds Tod bildete sich zunächst eine Position des Lehrers heraus, die auf fachlicher Kompetenz beruhte, auf der Kenntnis des Hadith. Der Unterricht diente einem eng umgrenzten Zweck: dass ein Schüler das Gehörte möglichst wortgetreu aufbewahrte, entweder durch Auswendiglernen oder durch Mitschriften. Sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der sich allmählich entwickelnden Tradition pädagogischen Denkens wurde diese Position sukzessive weiterentwickelt. In den pädagogischen Reflexionen al-Ghazālīs, die beispielhaft für ein elaboriertes pädagogisches Denken im Islam begriffen werden kann, wird die Position des Lehrers – die Differenz zwischen Lehrer und Prophet grundsätzlich beibehaltend – derjenigen des Propheten stark angenähert: Der Lehrer nimmt eine herausgehobene Position als Glied einer Kette von Lehrern ein, die letztlich bis auf Mohammed als den ersten Lehrer zurückgeht. Der Lehrer unterrichtet seine Schüler nicht einfach, vermittelt nicht einfach ein bestimmtes Wissen, sondern *führt* diese als ganze Personen und in einem umfassenden Sinn. Auf diese Weise soll gewährleistet werden, dass die Schüler ein islamkonformes Leben führen, für das sie – so die Vorstellung – dereinst mit dem Paradies belohnt werden.

Ein weiteres Beispiel für ein pädagogisches Denken im Islam sind Überlegungen zum pädagogischen Handeln von Lehrkräften, die sich in der *Muqaddima* von Ibn Khaldūn finden. Diese werden aus einer professionalisierungstheoretischen Perspektive in den Blick genommen, da Ibn Khaldūn Pädagogik als einen Beruf ansieht, der in einer arbeitsteiligen Gesellschaft gegen Bezahlung ausgeübt wird, und davon ausgeht, dass dies auf wissenschaftlicher Basis geschehen sollte. Bemerkenswert ist, dass Ibn Khaldūn zwischen zwei Dimensionen pädagogischen Handelns bzw. Unterrichtens unterscheidet, der didaktischen und der erzieherischen, und beide in einem spannungsvollen Verhältnis zueinander sieht. Es zeigt sich aber auch, dass der Entwicklung von Professionalität bei Ibn Khaldūn Grenzen gesetzt sind. Deswegen kann hier von einer „blockierten“ Professionalität gesprochen werden.

In der Neuzeit geraten die islamischen Gesellschaften durch die Konfrontation mit westlichen Gesellschaften in eine tiefe Krise. Diese Krise veranlasst u.a. auch zu einem neuen Nachdenken über Fragen der Erziehung. Das Bild des osmanischen Malers Osman Hamdi Bey mit dem Titel „Der

Schildkrötenerzieher“ wird in dem sechsten Aufsatz des vorliegenden Bandes als Beitrag zu diesem Krisendiskurs interpretiert. Pädagogisch gedeutet thematisiert das Bild jenes Risiko, welches sich ergibt, wenn eine liberale Pädagogik praktiziert wird, die nicht auf Zwang und Auswendiglernen setzt, sondern den Schülern einen eigenen Zugang zur Sache ermöglicht. Der Islam kann in diesem Zusammenhang entweder die Funktion erfüllen, ein mögliches Scheitern fatalistisch zu ertragen – der Pädagoge kann sich sagen, er habe getan, was er hat tun können. Oder er ist eine Quelle der Gelassenheit und Geduld, die beide notwendig sind, um sich durch das Scheitern nicht entmutigen zu lassen.

Die zwei folgenden Aufsätze widmen sich dem Denken von Fethullah Gülen. Der erste der beiden Aufsätze wurde in die Sammlung aufgenommen, weil in ihm zum Thema wird, dass die Krise, in die der Islam in der Neuzeit geraten ist, vor allem eine Krise der Gewissheit ist und die verschiedenen Erscheinungsformen des Islam in der Gegenwart als Reaktionen auf diese Krise verstanden werden können. Das gilt – wie in dem ersten Aufsatz deutlich gemacht wird – auch für jene Vorstellungen von Bildung, welche von Gülen entwickelt wurden. In der Tradition der islamischen Mystik stehend transformiert Gülen die Vorstellung von einem mystischen Pfad in die von einem Bildungsprozess, an dessen Ende eine „vollkommene Persönlichkeit“ stehen soll. Die Position des Lehrers deutet Gülen – das ist das Thema des zweiten Aufsatzes – ähnlich wie al-Ghazālī: Der Lehrer erscheint als Erbe der prophetischen Mission.

Auch der Salafismus kann als Reaktion auf die Krise der Gewissheit, in die der Islam geraten ist, begriffen werden. Beispielhaft für diesen und für eine „Pädagogik des Salafismus“ wird ein Video analysiert, in dem Pierre Vogel erklärt, wie das Gebet im Islam durchzuführen sei. Das Video hat den Charakter eines Tutorials, d.h., wie das Gebet zu vollziehen sei, wird nicht nur mit Worten erklärt, sondern auch mit dem Körper gezeigt. In dem Video wird Vogel als eine religiöse Autorität inszeniert, die die einzig richtige und verbindliche Interpretation des Gebets präsentiert. Dieses erscheint als ein Handlungsprogramm, eine Folge von sprachlichen und körperlichen Handlungen, nach deren Bedeutung nicht gefragt wird, sondern die schlicht gehorsam durchzuführen sind. Die Position des Lehrers, die Vogel hier einnimmt, kennzeichnet, dass letztlich keine Verantwortung für das Gegenüber übernommen wird.

In den vier folgenden Aufsätzen wird speziell auf den IRU eingegangen. Zunächst wird in einem Aufsatz sowohl eine theoretische Begründung des IRU in Gestalt einer „Islamischen Bildungslehre“ (von Harry Harun Behr), als auch ein empirisches Beispiel analysiert. Die Position des Lehrers, wie sie in der Bildungslehre entworfen wird, kennzeichnet, dass der Lehrer als jemand gedacht wird, der unmittelbar im Auftrag Gottes handelt. Inhaltlich gesehen besteht dieser Auftrag primär in der Erziehung der Heranwachsenden, genauer gesagt, wird er darin gesehen, eine im Menschen grundsätzlich vorhandene „Anlage“ zu „heben“. Angesichts dessen stellt sich die Frage, ob nicht die

Position des Lehrers „weltlich“ gedacht und im IRU eine moderne, nicht religiös begründete Pädagogik zum Tragen kommen sollte.

Im nächsten Aufsatz wird – wieder exemplarisch – der Frage nachgegangen, wie Studierende, die sich mit ihrem Studium auf das Unterrichten im Fach „Islamische Religion“ (IR) vorbereiten, die Position des Lehrers denken. Diese Frage wird auf dem Weg über die Analyse eines Interviews mit einer Studentin aufgegriffen. In ihm entwirft diese gedankenexperimentell pädagogische Situationen und fragt sich, wie sie in diesen handeln würde. In ihren Ausführungen kommt eine „pessimistische Liberalität“ zum Ausdruck: Die Anerkennung von unterschiedlichen Auslegungen des Islam ist mit der Vorstellung verbunden, dass pädagogische Möglichkeiten, Schüler zur Reflexion über diese Unterschiede anzuhalten, nicht wahrgenommen werden können, ja dürfen.

In einem weiteren Aufsatz zum IRU werden schließlich eine Reihe von grundsätzlichen Fragen aufgeworfen: die Frage nach einer modernen islamischen Theologie als notwendige Basis einer modernen islamischen Religionspädagogik, die Frage nach dem Verhältnis zwischen diesen beiden Disziplinen und welchen Stellenwert Wissenschaft für beide haben sollte. Auch wird der Frage nachgegangen, welchen Anforderungen ein Studium, das für das Lehramt des Faches IR qualifiziert, genügen sollte.

Der Band endet mit dem Versuch, die Ergebnisse der einzelnen Aufsätze zu bündeln und systematisch aufzuarbeiten. Die Ausführungen münden schließlich in ein Plädoyer für eine Ausdifferenzierung von Religion und Pädagogik, für eine „autonome“ Religionspädagogik in dem Sinn, dass deren Ziele und Methoden nicht aus dem Islam abgeleitet werden, sondern auf die Autonomie der Heranwachsenden ausgerichtet sein sollten – eine Autonomie, für die die Klärung der Sinnfrage und der Frage der Bewährung von zentraler Bedeutung ist.