

Kontroversität: Notwendigkeit und Herausforderung in der Praxis des (islamischen) Religionsunterrichts

Mehmet Hilmi Tuna

In kulturell und religiös pluralen Gesellschaften existieren unterschiedliche und dadurch naturgemäß kontroverse Standpunkte, Wertvorstellungen und Glaubensüberzeugungen. Als Beitrag zu einem produktiven und friedvollen Miteinander in Schule und Gesellschaft will der Religionsunterricht, sei er konfessionell oder religionskundlich ausgerichtet, Räume des Lernens und Reflektierens anbieten, in denen die Lernenden durch verantwortungsbewusste und begründete Urteilsbildung Mündigkeit erlangen. Ein solches Verständnis bedeutet auch Meinungen und Positionen entwickeln zu können, die nicht im Einklang mit jenen stehen, die etwa von Lehrenden vertreten werden. Sichtweisen, die als kontrovers erlebt werden, gilt es mit Blick auf das Bildungsziel Pluralitätsfähigkeit akzeptieren und anerkennen zu lernen. Die Befähigung der Lernenden zum Umgang mit Kontroversität ist freilich nur dann zu erreichen, wenn auch im Rahmen des Religionsunterrichts die Wertigkeit von Pluralität reflektiert wird. Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag die Notwendigkeit und Herausforderung von Kontroversität im (islamischen) Religionsunterricht als Bedingung für eine selbständige und reflektierte Urteilsfindung und damit für Pluralitätsfähigkeit thematisiert.

In culturally and religiously plural societies, there are different and thus naturally controversial points of view, values and beliefs. As a contribution to a productive and peaceful way of living together in school and society, confessional and non-confessional religious education aims to offer spaces of learning and reflection in which learners attain maturity through responsible and well-founded judgment. Such an understanding also means being able to develop opinions and positions that are not in alignment with those held by teachers, for example. Views that are experienced as controversial must be accepted and acknowledged with regard to the educational goal of pluralism. However, the ability of learners to deal with controversy can only be achieved if the value of plurality is also reflected within the framework of religious education. Against this background, the article discusses the necessity and challenge of controversy in (Islamic) religious education as a precondition for autonomous and reflective judgment and thus for the ability to deal with plurality.

Dans les sociétés culturellement et religieusement plurielles, il existe des points de vue, des valeurs et des croyances différents et donc naturellement controversés. En tant que contribution à une vie en commun productive et pacifique à l'école et dans la société, l'éducation à la religion, qu'elle soit confessionnelle ou non, vise à offrir des espaces d'apprentissage et de réflexion dans lesquels les apprenant-e-s atteignent une maturité par un jugement responsable et fondé. Une telle compréhension implique également la capacité de développer des opinions et des positions qui ne sont pas conformes à celles des enseignant-e-s, par exemple. Les points de vue qui sont vécus comme controversés doivent être acceptés et reconnus par rapport à l'objectif du pluralisme. Cependant, la capacité des apprenant-e-s à gérer la controverse ne peut être atteinte que si la valeur de la pluralité est également reflétée dans le cadre de l'éducation religieuse. Dans ce contexte, l'article discute de la nécessité et du défi de la controverse dans l'éducation religieuse (islamique) comme condition d'un jugement autonome et réfléchi et donc de la capacité à gérer la pluralité. documentaire, un certain nombre d'orientations centrales sont mises en évidence, interprétées et étudiées.

1 Einleitung

Schüler_innen können – ebenso wie Lehrkräfte – als freie Individuen, als Angehörige einer Religion oder in Abgrenzung zur Religion verschiedenste Themen, Wertvorstellungen, Haltungen, Sichtweisen und Weltanschauungen in den Fachunterricht und die Schule tragen – auch solche, die nicht im Lehrplan vorgesehen sind. Die dabei unweigerlich zu Tage tretenden Divergenzen und Diskrepanzen zwischen wissenschaftlich fundierten Konzepten und persönlichen Vorstellungen mögen mitunter als unversöhnlich wahrgenommen und daher als negativ empfunden werden. Bleiben diese Diskrepanzen unangesprochen, können sie – sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden – zum Nährboden für intolerante und ablehnende Haltungen werden, die sich gegen andere Individuen, Gruppierungen oder auch gegen Religionen, gesellschaftliche Phänomene, (wissenschaftliche) Konzepte und Erkenntnisse richten.

Demnach liegt die zentrale Herausforderung für den (Religions-)Unterricht und die Lehrenden in der Aufarbeitung und Reflexion der unterschiedlichen – und mitunter eben kontrovers erlebten – fachlichen (theologischen) und subjektiven Perspektiven – und zwar so, dass die Lernenden nicht von der Vielzahl an Sichtweisen überwältigt oder zu ‚der einen‘ Sichtweise gedrängt werden und ablehnende Haltungen entwickeln.

Mit Blick darauf widmet sich der vorliegende Beitrag einerseits der theoretischen Reflexion und andererseits der empirischen Analyse und Diskussion der ‚Kontroversität‘ bzw. von Kontroversen im Kontext des (islamischen) Religionsunterrichts. Letztere stützen sich auf Daten, die meinem Dissertationsprojekt „Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung“ (Tuna, 2019) entnommen sind. Zum besseren Verständnis folgen zunächst eine Begriffsdefinition und eine kurze Erläuterung des Studiendesigns bzw. der Studienmethode. Darauf folgt die evidenzbasierte Darstellung und Analyse von Kontroversität bzw. von Kontroversen in der Praxis des (islamischen) Religionsunterrichts. Anschließend findet die Diskussion der Ergebnisse statt. Den Abschluss bildet ein kurzes Resümee der Ergebnisse.

2 Einführung in einen (neu) diskutierten Begriff

In der Forschungsliteratur finden sich unterschiedliche Definitionen des Begriffs Kontroversität. Gemeinsam ist ihnen, dass es jeweils um die Darlegung von ‚berechtigten‘ Kontroversen – verstanden als gegensätzliche, miteinander unvereinbare Ansichten – geht. Daraus ergibt sich die Frage, wann und unter welchen Bedingungen von miteinander unvereinbaren Ansichten, Perspektiven, Weltanschauungen – eben von Kontroversen – die Rede sein kann.

Die einschlägigen wissenschaftlichen Diskurse sind im englischsprachigen Raum vor allem von den Ansätzen von Dearden (1981), Stradling (1984) und Hand (2007; 2008) geprägt, im deutschsprachigen Raum beziehen sie sich in erster Linie auf den viel zitierten, insbesondere in der politischen Bildung geläufigen „Beutelsbacher Konsens“ von 1976. Dieser führt Kontroversität als Unterrichtsprinzip ein, demzufolge es gilt, wissenschaftliche und politische Kontroversen auch im Unterricht kontrovers zu verhandeln und abzubilden (vgl. Wehling, 1977, S. 179).¹

Gemäß dem von Dearden (1981, S. 38) mit Blick auf das Thema Bildung verfolgten epistemischen Ansatz ist ein Sachverhalt dann ‚kontrovers‘, wenn er gegenteilige Ansichten provoziert, von denen keine der Vernunft widerspricht. Kontroversität/Kontroversen, so Deardens Argument, können nur anhand bewährter kritischer Wissens- und Wahrheitskriterien, Standards und Validierungsprozessen definiert werden. Denn andernfalls bestünde die Gefahr, dass Ignoranz und Relativismus an die Stelle von Wahrheit treten (vgl. Dearden, 1981, S. 38).

Dabei sei das von ihm vorgeschlagene vernunftorientierte epistemische Herangehen, so Dearden weiter, keineswegs als absolut, ahistorisch oder zeitlos zu verstehen, schließlich würden sich Prämissen und in weiterer Folge epistemische Erkenntnisse verändern und damit auch die Kontroversen. Auf dieser Grundlage unterscheidet Dearden mehrere Erscheinungsformen von Kontroversität (vgl. Dearden, 1981, S. 38–39):

- a) Gegensätzliche Sichtweisen können auf mangelnde Evidenz zurückgeführt werden. Diesfalls wären sie aber von temporärer Natur, da bei einer Änderung der Evidenzlage sich auch die Sichtweisen ändern bzw. die Gegensätzlichkeit(en) auflösen würden.
- b) Eine andere Form von Kontroversität besteht darin, dass zwischen den Parteien zwar grundsätzlich Einigung herrscht, man sich aber nicht auf die Gewichtung, den Wert oder die Effektivität der einzelnen Bestandteile des Sachverhalts einigen kann.
- c) Kontroversität liegt mit Sicherheit dann vor, wenn nicht einmal eine Grundsatzeinigung darüber erzielt werden kann, welche Kriterien auf einen Sachverhalt angewandt werden sollen.
- d) Schließlich kann Kontroversität eine grundsätzliche Differenz in der Perspektive und im Verstehen widerspiegeln.

Hand (2007; 2008) nähert sich der Kontroversität, indem er fragt, ob bzw. welche Sachverhalte offen kontrovers gelehrt werden können, ohne dass die Lernenden in eine bestimmte Richtung und zu einem vermeintlich „richtigen“ Urteil gedrängt werden. In Beantwortung der Frage schlägt Hand vor, dass ein Sachverhalt kontrovers gelehrt werden soll, wenn

¹ Da der Beutelsbacher Konsens in seinen Grundzügen sich auch in den englischsprachigen Diskursen wiederfinden lässt, wird auf ihn hier nicht weiter eingegangen.

- a) gegensätzliche Ansichten durch (epistemische) Beweismittel oder überzeugende Argumente gestützt werden (vgl. „epistemic criterion“ von Dearden, 1981);
- b) auf Personen verwiesen werden kann, die den in Zusammenhang mit dem Thema getroffenen Aussagen und Behauptungen widersprechen (vgl. „behavioural criterion“ von Bailey, 1975);
- c) Ansichten nicht von den Werten des demokratischen Rechtsstaats gestützt werden (vgl. „political criterion“ von Hand, 2007; 2008).

Hands Ansatz wurde u. a. ob seiner ungenügenden Berücksichtigung religiöser Argumente (Cooling, 2012) und der mangelnden Einbeziehung gesamtgesellschaftlicher Dynamiken (Cooling, 2012; Hess & McAvoy, 2015) kritisiert.

Stradling wiederum gibt in seinem Artikel von 1984 zu bedenken, dass viele wissenschaftliche Diskurse sich zwar mit „Kontroversität“ auf einer theoretischen Ebene auseinandersetzen, aber kaum die Alltagswirklichkeiten der Schule bzw. des Klassenzimmers berücksichtigen. Nach Stradling liegt die Herausforderung für den Fachunterricht bzw. die Lehrenden nicht im Lehren ‚über‘ epistemisch begründbare Kontroversen, verstanden als ein „Lehren über“ („to teach about“) Themen, die gegenteilige, sich jeweils auf Evidenz berufende Ansichten hervorbringen, sondern im Lehren, Thematisieren und Reflektieren von Sachverhalten, die aufgrund von alternierenden Wertesystemen und Weltanschauungen zu gegensätzlichen, konfligierenden Erklärungen und Ansätzen führen und die Gesellschaft bzw. das Klassenzimmer tief spalten (vgl. Stradling, 1984, S. 121).

Mit Blick auf den Fachunterricht scheint die Definition von Stradling am meisten für sich zu haben, zumal Studien belegen, dass Lehrende dazu neigen, potenziell kontroverse Themen im Fachunterricht zu meiden (Anker, 2018; Pollak et al., 2018; Tuna, 2019). Für Stradlings Ansatz spricht ferner dessen Berücksichtigung der sozialen und menschlichen Dynamiken, die im Klassenzimmer auftreten und das Unterrichtsgeschehen stark beeinflussen können.

Unter Einbezug dieser Überlegungen baut der vorliegende Beitrag auf folgendem Verständnis der Begriffe Kontroversität bzw. Kontroversen auf:

Kontroversität beschreibt als Prinzip, Grundsatz und Haltung, wie Kontroversen – affirmativ oder ablehnend – wahrgenommen und gehandhabt werden. Mit Blick auf den (Religions-)Unterricht ist damit die affirmativ-‚bejahende‘ Befähigung der Lernenden, mit Kontroversen produktiv umzugehen und diese auszuhalten, gemeint.

Kontroversen sind epistemisch, sozial und/oder politisch, aber auch subjektiv begründete, einander widersprechende – bzw. als widersprüchlich wahrgenommene – Sichtweisen.

3 Kontroversität: Ein notwendiger Ansatz für den islamischen Religionsunterricht

Aus in Deutschland und Österreich zum Thema islamischer Religionsunterricht durchgeführten Studien geht hervor, dass der reflektierte Umgang sowohl mit verschiedenen (kontroversen) fachlich-theologischen als auch mit persönlichen religiösen Ansichten und Überzeugungen für muslimische Lehrende und Lernende gleichermaßen eine große Herausforderung darstellt.

So etwa halten Zimmer et al. (2017, S. 361–362) in ihrer qualitativen Studie zur „Religiosität und religiöse[n] Selbstverortung muslimischer Religionslehrer_innen sowie Lehramtsanwärter_innen in Deutschland“ resümierend fest, dass die interviewten (angehenden) Lehrenden des islamischen Religionsunterrichts eine „nur gering ausgeprägte Reflexion eigener religiöser Überzeugungen im Sinne einer nur von den Eltern und anderen Autoritäten übernommenen Religiosität“ zeigen.

Ähnliche Ergebnisse finden sich in der Studie von Krainz (2014), die die Unterrichtspraxis im katholischen und islamischen Religionsunterricht in Wien und Niederösterreich analysiert. Krainz konstatiert u. a., dass muslimische Lehrende „sich im Unterricht überwiegend an den vorgeschriebenen Gesetzen der Religion, den Regeln, Normen und Riten orientieren“ und „in ihren Ausführungen auch immer wieder auf die Bedeutung kollektiver Kategorien wie Religionszugehörigkeit und Familie“ verweisen. Dies kann „individuelle Entscheidungen in Bezug auf die eigene Lebensführung erschweren und blockieren [...]. Persönliche Abänderungen und Neudeutungen religiöser Vorstellungen und Vorschriften, die besser zum persönlichen Lebenshorizont passen, Kritik oder ein Hinterfragen usw. sind nicht vorgesehen“, so Krainz (2014, S. 232).

Nicht zuletzt meine eigenen Studien (vgl. Tuna, 2019; 2020) in diesem Bereich zeigen die dringende Notwendigkeit der (Neu-)Konzeptualisierung des islamischen Religionsunterrichts mit dem Ziel, den Lernenden einen reflektierten Umgang sowohl mit verschiedenen (kontroversen) fachlichen als auch mit subjektiven Perspektiven zu vermitteln, um in weiterer Folge Mündigkeit und Pluralitätsfähigkeit im Sinne von begründeter Urteilsbildung und Wertschätzung kontroverser Meinungen und Urteile anderer zu ermöglichen.

4 Forschungsdesign und -methode

Die nachfolgend vorgestellten und diskutierten empirischen Daten sind, wie erwähnt, meinem Dissertationsprojekt „Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung“ (Tuna, 2019) entnommen und wurden unter dem Aspekt von Kontroversität/Kontroversen (neu) analysiert. Das Dissertationsprojekt widmete sich der Frage der Professionalität und Professionalisierung islamischer Religionslehrkräfte im schulischen Kontext. Diese Fragestellung erwies sich insofern als sehr ergiebig, als die interviewten islamischen Religionslehrkräfte zahlreiche Herausforderungen – so auch das Thema Kontroversität/Kontroversen – benennen konnten.

Im vorliegenden Beitrag wird dieses Thema, das in der Dissertation nur im Hinblick auf Professionalisierung und Professionalität analysiert und diskutiert wurde, mit Blick auf das Lehren und Lernen aufgegriffen und vertieft. Vor der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der Analyse seien an dieser Stelle zunächst die in der Studie angewandten methodischen Zugänge erläutert.

4.1 Qualitative Datenerhebung

Die Erhebung der Daten fand in den Jahren 2015 bis 2017 im Zuge von problemzentrierten narrativen Interviews (vgl. Mayring, 1999; Witzel, 2000; Witzel & Reiter, 2012) statt. In den leitfadengestützten Interviews wurden insbesondere die Themen Berufseinstieg, Werdegang, Aufgaben, Rolle(n), Fähigkeiten/Kompetenzen, Unterrichtsverständnis, Berufs- bzw. Professionalitätsverständnis und Herausforderungen als Lehrende angesprochen und erörtert (Tuna, 2019, S. 67–68).

Entsprechend den unterschiedlichen Berufsbiografien der Lehrenden wurde insbesondere auf ein kontrastreiches und theoretisches Sampling² Wert gelegt. Demnach erfolgte die Auswahl der Interviewpartner_innen sukzessiv und orientierte sich an Merkmalen wie Dienstalter, Ausbildungsgrad, ethnische Zugehörigkeit, Glaubensgemeinschaft, Geschlecht, Bundesland und Schultyp. Ziel war es, anhand eines kontrastreichen Samplings möglichst viele verschiedene Perspektiven zu erfassen (Tuna, 2019, S. 68–69). Insgesamt wurden 11 Interviews mit fünf weiblichen und sechs männlichen Lehrenden durchgeführt.

4.2 Datenauswertung

Die Auswertung und Kodierung der transkribierten Daten erfolgte mittels der Situationsanalyse von A. Clarke (2012), eine Weiterentwicklung der „Grounded Theory“ (Strauss & Corbin, 1996). Clarkes Weiterentwicklung der GT zu einem „Ansatz zur gegenstandsverankerten Theoriebildung postmoderner Verschiebungen in der Sozialtheorie und qualitativen Forschung“ (Clarke, 2012, S. 35) basiert auf der Grundannahme, „dass alles, was sich in der Situation befindet, so ziemlich alles andere, was sich in der Situation befindet, auf irgendeine (oder auch mehrere) Weise(n) konstituiert und beeinflusst“ (Clarke, 2012, S. 114) und führt im Wesentlichen folgende Neuerungen ein (vgl. Clarke, 2012, S. 31–37):

- die Abwendung von einer positivistischen Sozialwissenschaft und die Hinwendung zur ‚Postmoderne‘, verstanden als „Partikularismus, Positionalitäten, Komplikationen, Substanzlosigkeit, Instabilitäten, Unregelmäßigkeiten, Widersprüche [...], Heterogenitäten, Situiertheit und Fragmentierung – kurz: Komplexität“ (Clarke, 2012, S. 26);
- die Einführung ökologischer Leitmetaphern, sozialer Welten, Arenen, Aushandlungen und Diskurse als alternative konzeptionelle Infrastrukturen sozialen Handelns;
- die Herausarbeitung eines der Komplexität postmodernen Lebens entsprechenden, systematischen und flexiblen Forschungsdesigns.

Nachstehend werden nun die Studienergebnisse unter dem Aspekt der Kontroversität in der Unterrichtspraxis des islamischen Religionsunterrichts dargestellt.

² Beim theoretischen Sampling sind die ersten Ergebnisse der Fallauswertung entscheidend für die Auswahl der nachfolgenden Interviewpartner_innen (vgl. Equit & Hohage, 2016, S. 12).

5 Ergebnisse

Aus der Analyse der Daten geht hervor, dass junge Menschen muslimischen Glaubens in Europa insbesondere im schulischen Kontext zum einen mit *innerislamischen Kontroversen* und zum anderen mit *politisch-gesellschaftlichen Kontroversen* konfrontiert sind. Diese beiden Formen von Kontroversen werden zunächst anhand von Interviewauszügen im Detail dargestellt, bevor dann darauf eingegangen wird, *wie muslimische Lehrende mit Kontroversen umgehen*.

5.1 Innerislamische Kontroversen

Ob der stattfindende Unterricht nun konfessionelle oder religionskundliche Züge trägt, das Klassenzimmer ist in jedem Fall ein Ort, an dem sich junge Menschen muslimischen Glaubens aus unterschiedlichen islamischen Traditionen begegnen. Dementsprechend bringen Lernende und Lehrende – als Subjekte/Individuen und zugleich als Angehörige einer muslimischen Tradition bzw. in Abgrenzung zu einer muslimischen Tradition oder einer anderen Religion – Perspektiven, Ansichten, Erkenntnisse etc. in den Unterricht ein, die sich als kontrovers erweisen bzw. als kontrovers empfunden werden können. Wie aus dem Datenmaterial hervorgeht, bedarf diese innerislamische Kontroversität ganz besonderer Aufmerksamkeit und stellt damit für die Lehrenden eine große Herausforderung dar. Diese Wahrnehmung wird durch die folgende Aussage des interviewten Hud – ein 32-jähriger Religionslehrer – untermauert, in der er auf die – in seinen Augen angesichts der Lebenswirklichkeit nicht länger haltbare – Tabuisierung bzw. eine koranisch legitimierte Ablehnung von Homosexualität zu sprechen kommt:

[...] Homosexualität zum Beispiel. Es geht natürlich, du kannst das aus Sicht des Islams betrachten und sagen: „Okay, das ist laut Koran so.“ Aber wir können das nicht mehr verdrängen und sagen: „Okay, sowas gibt's nicht. Das gibt's ja.“ (Hud 140)³

Zusätzlich zur Komplexität der Frage, wieweit bestimmte theologische Annäherungen, Normen oder traditionelle Umgangsformen im heutigen Kontext vertretbar sind, ist diesen Worten auch ein Bewusstsein davon zu entnehmen, dass die Behandlung solcher Themen hohes Einfühlungsvermögen und Geduld erfordert. Andernfalls ist die Gefahr groß, dass Lernende nicht-liberale Meinungen und Sichtweisen ausbilden, so der 45-jährige Studienteilnehmer Nuh:

[D]ie Schüler nehmen das so auf, wie sie es wünschen, oft mal auch nicht, wie ich das denen vorgespielt habe oder vorgesagt habe. Und deswegen müssen wir da auch aufpassen. (Nuh 22)

Als Teil des persönlichen Bildungsprozesses können Lernende vom Curriculum (vgl. Zinnecker 1975) bzw. Unterrichtsziel abweichende Meinungen, Sichtweisen und Urteile oder aber mit dem Bildungsziel nicht vereinbare Positionen entwickeln. Solche Tendenzen treten laut Datenmaterial insbesondere in Zusammenhang mit fachlich-theologischen Kontroversen bzw. mit Diversität auf, wie auch Cem, ein 42-jähriger Religionslehrer, beobachten konnte:

[E]s kommen tagtäglich immer Sachen vor, auf die man nicht vorbereitet ist. Und wo man manchmal schon genervt ist und die Zähne zusammenbeißt. [...] Naja, wenn er Meinungsverschiedenheit im Islam nicht tolerieren kann; wenn er sagt, „nur meine Meinung ist die einzig richtige Meinung“ bzw. „ich kenne das und alle anderen interessieren mich nicht, und die sind islamisch nicht legitim“ – dann ist die Gefahr da, dass sich so ein Schüler schnell radikalisiert. (Cem 182)

Zusammenfassend lässt sich anhand der angeführten Interviewpassagen konstatieren, dass Kontroversität im IRU aufgrund sowohl der fachlich-theologischen als auch der menschlich-subjektiven Vielfalt an Erkenntnissen, Sichtweisen, Standpunkten und Weltanschauungen für die Bildungsziele des RU unvermeidlich ist und daher in jedem Fall Eingang in den (I)RU finden muss. Zudem wird deutlich, dass eine scharfe Grenzziehung zwischen fachlichen, politisch-gesellschaftlichen und subjektiven/individuellen Kontroversen nicht möglich ist, da religiöse Sachverhalte zu gesellschaftsrelevanten und handlungsorientierten Urteilen, Haltungen, Wertvorstellungen und somit zur (Identitäts-)Bildung des Individuums beitragen und umgekehrt.

Nach dieser kurzen Darstellung der innerislamischen Kontroversen folgt nun die Hinwendung zu den politisch-gesellschaftlichen Kontroversen.

³ Interviewpassagen werden mit Pseudonym und Absatznummer belegt.

5.2 Politisch-gesellschaftliche Kontroversen

So, wie Religionen oder religiöse Weltanschauungen in die Gesellschaft hineinwirken und sie mitgestalten bzw. politisch-gesellschaftliche Diskurse mitprägen, so erwarten Politik und Gesellschaft ihrerseits von den Religionsgemeinden und deren Angehörigen die Bereitschaft, ihre Theologien, Überzeugungen, Weltanschauungen und Traditionen kontinuierlich zu reflektieren bzw. zu hinterfragen. Im schulischen Kontext kann sich dies so äußern, dass Angehörige einer ‚Interessenspartei‘ direkt an einzelne muslimische Lernende und Lehrende herantreten und sie mit ihren Sichtweisen konfrontieren oder ihre Sichtweisen (indirekt) in das Klassenzimmer tragen und so gewollt oder ungewollt Kontroversen auslösen oder befeuern. Ersteres illustriert die folgende Schilderung von Naz, eine 29-jährige Religionslehrerin:

Und es gab mal zum Beispiel eine Lehrerin, die hat gemeint, über das Kopftuch oder allgemeine Bedeckung: „Ja, glaubst du nicht, dass dieses Gebot [Kopftuch bzw. Bedeckung] damals nur für diese Zeit gedacht war? Weil es dort sehr heiß war und ein anderes Klima war, ein anderes Land war. Und du bist ja jetzt in einem anderen Land, es ist nicht mehr so heiß und du bist sicherer, du brauchst dich auch vor niemandem beschützen.“ (Naz 107)

Außer von der schieren Existenz unterschiedlicher Standpunkte zeugt diese Begebenheit davon, dass gewisse Formen von Konfrontation als unwillkommene Belehrung bzw. Maßregelung – ob nun so gemeint oder nicht – wahrgenommen werden. Aus der Sicht von Naz ist das, was das Gegenüber betreibt, keine offene, geschweige denn eine respektvolle Kommunikation, sondern eine vorsätzliche, fast untergriffige Konfrontation, die von Naz die Übernahme der eigenen Sichtweise einfordert. Konkreter werden solche Forderungen, wenn die jeweiligen Sachverhalte die Schule bzw. den Unterricht betreffen. So finden sich im Datenmaterial Aussagen von Lehrenden, wonach Schulleitungen und nichtmuslimische Lehrende muslimische Lehrende implizit oder explizit dazu anhalten, eine vermittelnde Rolle einzunehmen oder bezüglich islamisch-religiöser Themen und Praktiken wie Fasten (Han 112; Naz 95) und Bekleidung/Kopftuch (Hud 178; Nuh 22; Naz 42) im Kontext des Sportunterrichts oder mit Verweis auf das jugendliche Alter der Lernenden gegenüber diesen und ihren Erziehungsberechtigten den Standpunkt der Schule zu vertreten.

Besonders herausfordernd – und mitunter überfordernd – für muslimische Lernende und Lehrende erweisen sich subtil kommunizierte Kontroversität, wie sie etwa dann vorliegt, wenn einschlägige Themen nicht direkt an sie persönlich herangetragen, sondern allgemein in den Fachunterricht und die Schule eingebracht werden. Ein solcher Fall wird von Nuh mit folgendem Beispiel illustriert:

[I]ch habe mal mitbekommen, dass eine Lehrerin gesagt haben soll – soll muss man sagen, weil oft ist es so, dass das immer wieder manipuliert wird – eine Lehrerin gefragt haben soll: „Was macht man überhaupt im Religionsunterricht?“; [...] Und dann hat sie gleich die Antwort gegeben. Und Antwort war: „Ja ihr lernt, wie man Bomben baut im Religionsunterricht.“ (Nuh 103)

In der hier geschilderten Episode greift die nicht muslimische Lehrende zum Mittel der rhetorischen Frage, um damit ihre verallgemeinernde, insinuirende, provokant-konfrontative Haltung kundzutun – von einer wertschätzenden und interessierten Kommunikation ist diese Art von Gesprächsführung also denkbar weit entfernt. Der Entschluss der muslimischen Lernenden wiederum, sich hilfesuchend an den muslimischen Lehrenden zu wenden, zeugt von ihrer Überforderung mit der Situation. Zugleich verweist Nuhs Verdacht, Berichte über derartige Kontroversen könnten „manipuliert“ sein, darauf, dass hierbei subjektive Wahrnehmungen, Sichtweisen und Emotionen eine große Rolle spielen können – eine größere vielleicht als die Vernunft.

Der nächste Punkt widmet sich nun der Frage, wie muslimische Lehrende mit Kontroversen umgehen.

5.3 Der Umgang muslimischer Lehrender mit Kontroversen

Hinsichtlich möglicher Umgangsformen der Lehrenden zeigen sich im Datenmaterial folgende zwei Tendenzen: die Vermeidung von Kontroversen und die Auffassung von Kontroversität als neutrales und offenes „Lehren über“: „to teach about“.

Vermeidung von Kontroversen

Der herausfordernde und mitunter überfordernde Zug, den Kontroversen – seien diese innerislamisch oder politisch-gesellschaftlich begründet – für muslimische Lehrende bisweilen annimmt, macht sich dem Datenmaterial zufolge insbesondere in ihrer Neigung geltend, kontroverse Themen zu marginalisieren

bzw. gänzlich zu vermeiden. So etwa meint Hud: „Also auf diese Themen sollte man lieber verzichten“ (192); auch Ece, 25-jährige Religionslehrerin, kennt die Schwierigkeiten kontroverser Themen, gleichwohl könne sie – auch, wenn sie es gerne würde – ihnen nicht immer aus dem Weg gehen, da die Lernenden sie nun einmal einbringen würden:

[M]anchmal will ich Themen, die für mich schwierig sind, gar nicht ansprechen. Wenn sie fragen, dann mach ich das durch. Aber wenn ich selber nicht ganz weiß, wie ich das weitergeben soll, dann überspring ich es. (Ece 149)

Ece und anderen Lehrenden zufolge liegt die Schwierigkeit darin, dass ihnen zum einen das Wie⁴ und zum anderen von der Allgemeinheit akzeptierte Lösungen und Normen fehlen. So wird in den Interviews immer wieder betont, dass muslimische Lehrende aufzupassen hätten, „dass es nicht zu einem Missverständnis kommt“ (Hud 196; vgl. auch Hud 192 und Nuh 22). Hält man aber solche Themen aus dem Unterricht heraus, dann können auch keine Missverständnisse und Kontroversen auftreten, so die Logik dieser Lehrenden.

Auffassung von Kontroversität als neutrales und offenes „Lehren über“ ...: „to teach about“

Wie dargelegt, können Lehrende zwar versuchen, Kontroversität bzw. kontroverse Themen aus dem Unterricht weitgehend zu verbannen, gänzlich unterbinden lassen sie sich freilich nicht. Im Fall also, dass „kontroverse“ Themen im Klassenzimmer auftauchen, gelte es sie so zu behandeln, dass allen Beteiligten recht getan werde. Die Lehrkraft, so Hud, „muss das so erklären, dass es jedem passt“ (Hud 196). Beinhaltet der Sachverhalt innerislamische Kontroversen, so sollten Ece zufolge die unterschiedlichen muslimischen Sichtweisen klar benannt werden:

Da sag ich zumindest die Meinungen, sag aber auch, wer was vertritt. Weil manche sind von Atib, dann sagen sie: „Bei uns ist es nicht so.“ Dann sag ich: „Ja, ihr sollt euch entscheiden und nicht das nehmen, was euch vorgegeben wird. Aber, wenn Sie fragen, welche Moschee welche Meinung vertritt, dann sag ich das auch.“ (Ece 72)

Kommt der Kontroverse hingegen auch eine politisch-gesellschaftliche Dimension zu, so haben die Lehrenden diese ebenfalls zu berücksichtigen und darauf zu achten, dass „die Grundideen und Grundregeln“ (Hud 192) der Gesellschaft gewahrt bleiben. Mit Nuhs Worten muss den Lehrenden bewusst sein,

dass wir als muslimische, also überzeugte praktizierende Muslime ein Weltbild haben, und dieses Weltbild sollte auch in Österreich umsetzbar sein. In der Theorie und Praxis ist es aber nicht immer so. Ich sollte auch Lösungen vorschlagen, die beide Seiten bedienen sollten. (Nuh 22)

Nach den von den Lehrenden beschworenen Lösungen, die alle Beteiligten bedienen bzw. es allen recht machen sollen, sucht man im Datenmaterial freilich vergebens. Dies dürfte daran liegen, dass das Beilegen von Kontroversen, das Finden von allgemein akzeptierten dauerhaften (Konsens)Lösungen und Regelungen in Anbetracht des Umstands, dass Diversität und Kontroversität in der Natur des Menschen liegen, kaum möglich ist und auch nicht die Aufgabe von Lehrenden sein kann.

6 Diskussion

Mit Blick auf das Thema Kontroversen/Kontroversität im Religionsunterricht lassen die Studienergebnisse folgende Umgangsweisen erkennen, die in diesem Abschnitt eingehender diskutiert werden sollen:

1. Kontroversität wahrnehmen: das Erleben, Wahrnehmen, Bestimmen (und auch Aushalten) von ‚kontroversen‘, miteinander unvereinbaren, gegensätzlichen Standpunkten unter Einbeziehung sowohl von wissenschaftlichen als auch subjektiven Perspektiven;
2. Kontroversität operationalisieren: das Austragen, Aufarbeiten und Reflektieren von ‚kontroversen‘ Standpunkten – seien es wissenschaftlich belegte und/oder subjektive Perspektiven.

⁴ Der als „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1982, S. 11–40) des Lehrens/Unterrichtens bezeichnete fehlende Kausalzusammenhang zwischen dem pädagogischen Handeln der Lehrenden und dem Lernerfolg und Handeln der Lernenden dürfte im Fall von Kontroversität/Kontroversen besonders deutlich spürbar werden.

6.1 Kontroversität und ‚Nichtwissen‘ wahrnehmen und (re-)konstruieren

Sowohl die Theorie als auch die empirische Evidenz präsentieren Kontroversität (insbesondere im Religionsunterricht) u. a. als eine Folge unterschiedlicher subjektiver Sichtweisen und Weltanschauungen. Verschiedene Perspektiven und Erkenntnisse müssen sich nicht zwangsläufig widersprechen, sondern können sich durchaus komplementär zueinander verhalten. Damit sich aber zwei Perspektiven ergänzen und gegenseitig bereichern können, bedarf es zunächst einmal der Wahrnehmung der eigenen Subjektivität/Perspektivität sowie eines entsprechenden epistemischen Verständnisses.

Menschliches Wissen – und Urteil, ob begründet oder nicht – entspricht „dem Gebrauch unserer Sinne & dem Gebrauch unserer Vernunft“ (Selg & Wieland, 2001, S. 74). Der Gebrauch der Sinne und der Vernunft unterliegt wiederum dem Einfluss verschiedener Dispositionen. So können genetische, soziale und kontextuelle Dispositionen unterschiedliche Erfahrungen, Erlebnisse, Verständnisse, Schlussfolgerungen, Erkenntnisse und (Vor-)Urteile hervorbringen. Ein konstruktivistisches Wissens- und Wirklichkeitsverständnis (vgl. Lindemann, 2006) und in weiterer Folge die bewusste Wahrnehmung der eigenen Subjektivität/Perspektivität machen es möglich, dass unterschiedliche Perspektiven, Erkenntnisse etc. nicht als kontrovers bzw. antagonistisch, sondern als komplementär zueinander verstanden und erlebt werden. Das bedeutet, dass neben der eigenen auch andere Perspektiven aushaltbar und akzeptierbar werden.

Zugleich ist die Aneignung eines solchen Verständnisses und Bewusstseins ein erster Schritt in Richtung sokratisches „Nichtwissen“, das seinerseits den Ausgangspunkt eines jeden Bildungsprozesses bildet. Bildung beginnt stets mit der Destruktion bloßer Meinungen bzw. Vor-Urteile, ihrer Überführung als Unwissen und ihrer Transformation in „Nichtwissen“ (vgl. Reichenbach, 2007, S. 196). Begründete Meinungen und Urteile können sich erst bilden, wenn bloße Meinungen und Vor-Urteile dekonstruiert und in ‚Nichtwissen‘ transformiert worden sind. Denn nur

[w]er in den dauerhaften Kontakt mit dem Universum des Nichtwissens getreten ist, hat gelernt, auch die eigenen Meinungen rückhaltlos zu hinterfragen und, wenn nötig, zu verwerfen. (Reichenbach, 2007, S. 22)

6.2 Den Umgang mit Kontroversität lehren

Mit Blick auf Unterricht und Schule plädieren manche Autor_innen dafür, bestimmte Themen ‚kontrovers‘ zu lehren – wobei sie unter ‚kontrovers‘ ein neutrales und offen gehaltenes Lehren ‚über‘ divergierende Ansichten verstehen (vgl. Hand 2008; Beutelsbacher Konsens). Ein solches Verständnis von Kontroversität lassen auch die in diesem Beitrag zitierten Lehrenden erkennen, wenn sie in den Interviews vorschlagen, Kontroversen im Unterricht auf eine Weise zu thematisieren, die es allen Beteiligten recht macht, indem möglichst ‚über‘ alle Perspektiven gelehrt wird (siehe Abschnitt 4.2).

Ob ein solches Herangehen – ein bloßes Lernen ‚über‘ – zu einem produktiven Umgang mit Kontroversität bzw. Kontroversen und zu einer begründeten Urteilsbildung beitragen kann, ist äußerst fraglich. Schließlich sind Lernende dabei primär angehalten, normativ und wissensorientiert zu lernen – was die Gefahr birgt, dass sie von der Vielzahl an Perspektiven oder der Verpflichtung auf ‚eine‘ Perspektive überwältigt werden und ablehnende Haltungen und (Vor-)Urteile bilden. Das bloße Lehren und Lernen von Kontroversität bzw. Kontroversen kommt einer Selbstbeschränkung des Begriffs der Bildung gleich, erschöpft sich Bildung doch nicht im bloßen Lehren und Lernen von verschiedenen Perspektiven oder Inhalten. Mit Abbotts Worten:

Education is not about content. It is not even about skills. It is a habit or stance of mind. It is not something that you have. It is something that you are. (Abbott, 2003, S. 16)

Die Schule (und der Fachunterricht) als ein Ort der Bildung muss ein geschützter Raum sein, ein Übungsfeld für das subjektive Handeln in diversen Lebenssituationen sowie für das Austragen und Aushalten von Widersprüchen, so das einhellige Urteil zahlreicher Autor_innen (vgl. Barton & McCully, 2007; Klingberg, 1977; Kohlberg, 1971).

Doch das Aushalten von und der produktive Umgang mit Kontroversität bzw. Kontroversen und damit die Förderung einer begründeten Urteilsbildung setzen voraus, dass diese im Fachunterricht zugelassen, ausgetragen und diskutiert werden. So bewies Diana C. Mutz (2006) in einer Serie von Studien, dass Diskussionen und Gespräche, in denen Diskutanten mit anderen (kontroversen) Sichtweisen konfrontiert werden, die Toleranzfähigkeit erhöhen. Denn in solchen Diskussionen und Begegnungen lernen die Beteiligten nicht nur die (kontroversen) Perspektiven der anderen kennen, sondern gewöhnen sich an Kontroversität bzw. an kontroverse Sichtweisen und lernen diese als legitim und als Normalität zu akzeptieren (Mutz, 2006, S. 85–86).⁵

⁵ Eine solche Vorgehensweise entspräche sicherlich auch der Islamischen Tradition. So zeugen doch zahlreiche innerislamische Kontroversen sowie Berichte und Abhandlungen zum Lehren und Lernen, etwa in Medresen und Lehr-/Lernzirkeln (*halqa*), davon, dass *ihtilāf* und Disputation essenziell für die Exzellenz in der Islamischen Lehre war. Siehe dazu etwa die Beiträge von Sebastian Günther (2016; 2017), Dziri (2015), Schacht (2012) und Ignaz Goldziher (1884).

7 Resümee

Im vorliegenden Beitrag wurden verschiedene Erscheinungsformen von Kontroversität bzw. Kontroversen und mögliche Umgangsstrategien aus der Praxis der Lehrenden und der Theorie diskutiert. Dabei sollte deutlich werden, dass Kontroversität im Religionsunterrichts- bzw. Bildungskontext sich nicht darauf beschränken darf, Lernenden unterschiedliche (kontroverse) Perspektiven bloß vorzuführen und in jedem Fall Konsenslösungen anzubieten bzw. zu erarbeiten – auch wenn sowohl Lernende und Lehrende als auch die Gesellschaft zu solchen Erwartungen neigen. Worauf es tatsächlich ankommt, ist das Lehren, Lernen, Aneignen, Einüben und Angewöhnen von Kontroversität mit dem Ziel, Widersprüchlichkeiten und andere Perspektiven auszuhalten, sich der eigenen Subjektivität/ Perspektivität bewusst zu werden und bloße Meinungen und (Vor-)Urteile erst in ‚Nichtwissen‘ und dann in begründete Urteile zu transformieren.



Über den Autor

Mehmet H. Tuna studierte Islamische Religionspädagogik an den Universitäten Innsbruck und Wien. Von 2009 bis 2018 war er als Religionslehrer für den Islamischen Religionsunterricht in der Primarstufe sowie in der Sekundarstufe tätig. Seit 2015 hat er die Stelle eines wissenschaftlichen Mitarbeiters am Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Innsbruck inne. mehmet.tuna@uibk.ac.at

Literatur

- Abbott, A. (2003). The Zen of Education. *University of Chicago Magazine* 96(1). Am 15. Februar 2021 bezogen von <https://magazine.uchicago.edu/0310/features/zen.shtml>
- Anker T. & von der Lippe, M. (2018). Controversial issues in religious education: How teachers deal with terrorism in their teaching. In F. Schweitzer & R. Boschki (Hg.), *Researching Religious Education: Classroom Processes and Outcomes* (S. 131–144). Münster: Waxmann.
- Bailey, C. (1975). Neutrality and rationality in teaching. In D. Bridges & P. Scrimshaw (Hg.), *Values and authority in schools* (S. 121–134). London: Hodder and Stoughton.
- Barton, K. & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History* 127, 13–19.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cooling, T. (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values* 33(2), 169–181.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 13(1), 37–44.
- Dziri, A. (2015). *Die Ars Disputationis in der islamischen Scholastik. Grundzüge der muslimischen Argumentations- und Beweislehre*. Freiburg. i. Br.: Kalam.
- Equit, C. & Hohage, Ch. (2016). Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theory-Methodologie. In C. Equit & Ch. Hohage (Hg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 9–47). Weinheim: Beltz.

- Günther, S. (2017). Education, general (up to 1500). In K. Fleet, G. Krämer, D. Matringe, J. Nawas & E. Rowson (Hg.), *The Encyclopedia of Islam – Three* (S. 29–48). Leiden: Brill.
- Günther, S. (2016). Bildungsauffassung klassischer muslimischer Gelehrter. Von Abu Hanifa bis Ibn Khaldun (8.–15. Jh.). In Z. Sejdini (Hg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa* (S. 51–71). Bielefeld: transcript.
- Goldziher, I. (1884). Zur Litteratur des Ichtilāf al-mağāhib. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (ZDMG)* 38, 669–682.
- Hand, M. (2007). Should we teach homosexuality as a controversial issue? *Theory and Research in Education* 5(1), 69–86.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory* 58(2), 213–228.
- Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. London: Routledge.
- Klingberg, L. (1977). *Lernen – Lehren – Unterricht: Über den Eigensinn des Didaktischen*. Am 25. Februar 2021 bezogen von <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/445/file/KLINGBER.pdf>
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. In B. Clive, E. O'Sullivan & B. S. Crittenden (Hg.), *Moral Education* (S. 23–92). Toronto: University of Toronto Press.
- Krainz, U. (2014). *Religion und Demokratie in der Schule: Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld*. Wiesbaden: Springer.
- Lindemann, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik: Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. Pädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mutz, D. C. (2006). *Hearing the other side: Deliberative versus participatory democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pollak, I.; Segal, A.; Lefstein, A. & Meshulam, A. (2018). Teaching controversial issues in a fragile democracy: defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies* 50(3), 387–409.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung: Eine Einführung*. Bildung, Erziehung und Sozialisation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schacht, J. (2012). Iktilāf, In P. Bearman, Th. Bianquis, C.E. Bosworth, E. van Donzel & W.P. Heinrichs (Hg.), *Encyclopaedia of Islam, Second Edition*. Am 15. Februar 2021 bezogen von http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_islam_SIM_3515
- Selg, A. & Wieland, R. (Hg.) (2001). *Die Welt der Encyclopédie*. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review* 36(2), 121–129.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tuna, M. H. (2019). *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung. Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik*. Münster: Waxmann.

- Tuna, M. H. (2020). Islamic Religious Education in Contemporary Austrian Society: Muslim Teachers Dealing with Controversial Contemporary Topics. *Religions* 11(8), 392. doi: 10.3390/rel11080392
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: E. Klett.
- Witzel, A. (2000). The Problem-Centered Interview. *FORUM: Qualitative Social Research*, 1(1). doi: 10.17169/fqs-1.1.1132
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview*. SAGE Publications. London: Sage.
- Zimmer, V.; Ceylan, R. & Stein, M. (2017). Religiösität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. *Theo-Web* 16(2), 347–367. doi: 10.23770/tw0041