



# **THEO-WEB**

**Zeitschrift für Religionspädagogik**

**Academic Journal of Religious Education**

**18. Jahrgang 2019, Heft 1**

**ISSN 1863-0502**

**Thema: „Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven“**

Dursun, S., (2019). Antisemitisch durch den islamischen Religionsunterricht? Eine qualitative Inhaltsanalyse von Lehrplänen am Beispiel der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) in Österreich. *Theo-Web*, 18(1), 148–159.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw00xy>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

# **Antisemitisch durch den islamischen Religionsunterricht?**

## **Eine qualitative Inhaltsanalyse von Lehrplänen am Beispiel der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) in Österreich**

**von  
Sule Dursun**

### *Abstract*

*Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Antisemitismusproblematik im islamischen Religionsunterricht und veranschaulicht mittels einer Lehrplananalyse das Dilemma antisemitischer Lehrinhalte. Die Lehrplananalyse zum islamischen Religionsunterricht von allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) versteht sich als eine Exploration für vertiefende Studien zum Antisemitismus und dessen Prävention im islamischen Religionsunterricht. Die Analyse der Lehrpläne mithilfe der Grounded Theory liefert Ursachen von Antisemitismus und dessen möglicher Verbreitung im schulischen Kontext. Zuletzt fokussiert sich der Beitrag auf die Chance der interreligiösen Bildung und die Prävention von Antisemitismus durch den islamischen Religionsunterricht im Lebensraum Schule.*

*Schlüsselwörter: Antisemitismus, Lehrplananalyse, Grounded Theory, Islamischer Religionsunterricht, Antisemitismusprävention*

*Keywords: anti-Semitism, curriculum analysis, Trialogical religious education, Islamic religious education, preventing anti-Semitism*

## **1 Problemstellung**

Antisemitismus als Folge terroristischen Gedankenguts lassen sich bei den verübten Anschlägen im globalen Kontext nachweisen. Der Terroranschlag auf einen koschen Supermarkt in Paris nach dem Attentat im Redaktionsbüro der französischen Satirezeitschrift „Charlie Hebdo“ im Jahr 2015 verkörpert die gefährliche Reichweite antisemitischer Akte, die von islamistisch-terroristischen Gruppierungen im europäischen Kontext verantwortet werden. (Dimitri, 2017)

Abgesehen von islamistisch motivierten Attentaten besteht eine Vielzahl von antisemitischen Angriffen – wie die zuletzt aufgefundenen Hakenkreuze auf Gräbern im Elsass in Frankreich oder das verübte Attentat auf eine Synagoge in Kalifornien in den USA (Die Presse, 2019) –, die nicht nur von religiös motivierten Tätern verübt werden. Eine mangelnde Grenzziehung von Antisemitismus und Antizionismus, die Verschärfungen im Nahostkonflikt durch die Zweite Intifada im Jahr 2001 und die Kritik an der Politik des Staates Israel fördern die Ausweitung judenfeindlicher Einstellungen und bilden markante Meilensteine innerhalb des antisemitischen Gedankenguts im internationalen Kontext. (Spichal, 2015)

Da der heutige Antisemitismus sehr facettenreich ist und sich nicht explizit auf politische Gruppierungen mit radikaler Gesinnung beschränkt, stellt sich die Frage, inwiefern gegen die Existenz antisemitischer Einstellungen im schulischen Kontext Präventionsarbeit geleistet werden kann.

Der vorliegende Beitrag setzt einen unterrichtspraktischen Fokus mit einem Blick auf den islamischen Religionsunterricht in Österreich und beleuchtet mittels einer Lehr-

plananalyse zur Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) die Antisemitismusproblematik in den Lehrinhalten.

Der deutsche Antisemitismusforscher Günther Jikeli betont das Forschungsdefizit von Antisemitismus unter europäischen Musliminnen und Muslimen und schließt daraus einerseits die pauschale Leugnung antisemitischer Einstellungen von Muslimen in Europa als auch die pauschalisierende Anschuldigung gegen Muslime im Hinblick auf eine judenfeindliche Haltung. (Jikeli, 2012)

In Anlehnung an die festgestellte Forschungslücke versteht sich der folgende Artikel als Exploration für vertiefte Forschungsarbeiten zum Antisemitismus in der islamischen Theologie, der sich in den Lehrinhalten des islamischen Religionsunterrichts stillschweigend manifestiert und aufgearbeitet werden muss. Im Speziellen behandelt der Beitrag den Antisemitismus aus religionspädagogischer Perspektive und weist auf die Bedeutung der dialogischen Religionspädagogik bei der Bewältigung antisemitischer Haltungen aus der islamischen Perspektive heraus hin.

## **2 Begriffsdefinition: Islamischer Antisemitismus**

Der deutsche Islamwissenschaftler Michael Kiefer bezieht sich auf den Antisemitismusbegriff als Oberbegriff für alle Formen der Judenfeindlichkeit und verweist auf die Definition von Antisemitismusforscherin Helen Fein. Demgemäß sei Antisemitismus

„eine anhaltende latente Struktur feindseliger Überzeugungen gegenüber Juden als Kollektiv, die sich bei Individuen als Haltung, in der Kultur als Mythos, Ideologie, Folklore sowie Einbildung und in Handlungen manifestieren (...), die dazu führen und/oder darauf abzielen, Juden als Juden zu entfernen, zu verdrängen oder zu zerstören.“ (Kiefer, 2004, S. 335)

In Anlehnung an die Arbeitsdefinition von Günther Jikeli und ohne die Unterschiede der diversen Definitionsformen von Antisemitismus mit zu berücksichtigen, wird in diesem Beitrag unter Antisemitismus *eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann*, subsumiert. (Jikeli, 2012)

## **3 Methodologie**

Die Lehrplananalyse zum islamischen Religionsunterricht für die AHS-Unterstufe bedient sich der qualitativen Auswertungsmethode der Grounded Theory. Dabei handelt es sich um die systematische Auswertung qualitativer Daten, um gegenstands begründete Theorie zu entwickeln, in der Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinanderstehen (Rothgangel & Schellander, 2014, S. 202).

Innerhalb der Methode der Grounded Theory unterscheiden Anselm Strauss und Juliet Corbin zwischen offenen, axialen und selektiven Kodierprozessen. Demnach umfasst der erste Schritt der Auswertung das offene Kodieren, wodurch das empirische Material entdeckt werden soll. Generative Fragen werden eingesetzt, mit denen die Daten aufgebrochen und zur Sprache gebracht werden sollen. Ergänzend zu den theoriegenerierenden W-Fragen wird durch kontinuierliche Vergleiche Zugang zu dem Phänomenbereich eröffnet und durch Dimensionalisieren deren Relevanz im Datenmaterial berücksichtigt. Im Laufe des Auswertungsverfahrens soll das Kodieren durch die Beziehung zwischen den Konzepten (axiales Kodieren) und die Zentrierung auf eine Kernkategorie (selektives Kodieren) zunehmend gezielter werden. (Mey & Mruck, 2011)

Die Auswahl der beschriebenen Methode stützt sich darauf, dass es bei der Auswertung des Datenmaterials nicht um das Befolgen von Algorithmen geht und die Methode der Grounded Theory die Forschenden zur reflexiven Auseinandersetzung mit dem Ausgangsmaterial anregt. (Mey & Mruck, 2011).

Die Analyse der Lehrpläne zum islamischen Religionsunterricht mithilfe der Methode der Grounded Theory von Corbin und Strauss erfolgt aus dem Grunde, da bisher keine Lehrplananalysen für den Islamunterricht im Hinblick auf die Antisemitismusthematik durchgeführt wurden und keine Bewertungsraster zum islamischen Antisemitismus vorliegen.

Im Gegensatz zu den mangelnden Lehrplananalysen aus dem islamischen Religionsunterricht ist zu unterstreichen, dass Lehrplananalysen aus dem evangelischen Religionsunterricht zum Antisemitismus vorliegen, die mit dem Kategoriensystem von Peter Fiedler durchgeführt wurden. Beispielsweise befasste sich die evangelische Religionspädagogin Julia Spichal im Rahmen ihrer Dissertationsarbeit „Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht“ mit den evangelischen Lehrplänen und Schulbüchern aus Deutschland und Österreich. Sie bediente sich bei ihrer Auswertung der skalierenden Strukturierung von Philipp Mayring, indem sie das Kategoriensystem von Peter Fiedler deduktiv integrierte. (Spichal, 2015) Als umgreifende Kategorien zur Materialerfassung werden von Fiedler drei Dimensionen benannt: (1) das biblische und nachbiblische Judentum in seinem Selbstverständnis (die alttestamentlichen Texte sollen nach dem jüdischen Selbstverständnis behandelt werden), (2) Jesu Judesein (Jesus von Nazareth im Christentum), (3) das Verhältnis Christentum–Judentum (Verwurzelung des Christentums im Judentum). Fiedler betont den Gesichtspunkt der Kontinuität und weist darauf hin, dass der Verzicht dieses Merkmals Vorurteile gegen Juden und Judentum nach sich zieht. (Spichal, 2015) Eine Integration des Kategoriensystems von Fiedler bei der vorliegenden Lehrplananalyse ist schwer möglich, da Fiedler die christlich-theologischen und -religionspädagogischen Anhaltspunkte in seinem Konzept erfasst. Aus diesem Grund erfolgte die Lehrplananalyse mittels Grounded Theory von Corbin und Strauss, um das Datenmaterial mit theoretischen Anknüpfungspunkten aus der islamischen Theologie und Religionspädagogik anzuführen.

#### **4 Lehrpläne zum islamischen Religionsunterricht in Österreich**

Mit der Publikation der Dissertationsarbeit von Mouhanad Khorchide im Jahr 2009 wurde der islamische Religionsunterricht erstmals zu einem Thema erbitterter politischer Diskurse in Österreich. In seiner quantitativen Forschungsarbeit befragte Khorchide 199 islamische Religionslehrer und -lehrerinnen Österreich und problematisierte, dass eine Mehrheit der Befragten sich gegen Menschenrechte, Integration und Demokratie äußerten. Aufgrund der medialen Aufmerksamkeit zu den empirischen Befunden wurde von der damaligen Unterrichtsministerin Claudia Schmidt und dem damaligen Präsidenten der islamischen Glaubensgemeinschaft Anas Schakfeh ein Maßnahmenpaket für den Islamunterricht beschlossen.

Der alte Lehrplan aus dem Jahr 1983 umfasste Lehrstoffgebiete zur islamischen Gesetzgebung im Zivil-, Straf-, Verfassungs- und Völkerrecht und zum Wesen des islamischen Staates, wobei die Lehrinhalte in allen Schulstufen als verpflichtende religiöse Merkmale den Schülerinnen und Schülern vermittelt wurden (Khorchide, 2009). Innerhalb von drei Monaten wurden die neuen Lehrpläne durch eine Kommission der islamischen Glaubensgemeinschaft erstellt und Ende 2009 dem Bildungsministerium übergeben. Zu dem erstellten Lehrplan kam eine scharfe Kritik von dem islamischen Religionspädagogen Ednan Aslan, der als Generalkonsulent in der Lehrplan-

kommission mitwirkte. Aslan kritisierte den Zeitdruck bei der Neuerstellung des Zeitplans und dass die gleichen unqualifizierten Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht erteilen würden. Er forderte demgegenüber einen Islam europäischer Prägung, der auch die Prinzipien der europäischen Aufklärung umfasse (Sterkl, 2009).

Der alte Lehrplan, der im Jahr 2011 außer Kraft trat, beinhaltete beispielsweise für die fünfte und sechste Schulstufe (Zehn- bis Elfjährige) folgende Themengebiete:

„Den Schülern dieser Schulstufen sind an Hand praktischer Beispiele die Gebote und Verbote in der islamischen Religion klar darzulegen. Sie sind zu veranlassen, über das Alltagsleben eines Moslems und seine Verhaltensweise zu einzelnen Geboten und Verboten in verschiedenen Situationen Fragen zu stellen; diese Fragen sind vom Lehrer ausführlich zu beantworten. Zu diesen ‚Gebote und Verbote‘ sollen insbesondere diejenigen Suren (Kapitel) oder Aya (Verse) aus dem Quran und aus den Lehraussagen und Sprüchen des Gesandten Allahs Mohammad (S. A. S.) übersetzt und entsprechend der vorgeschriebenen Interpretation erklärt werden.“ (Lehrplan für den Islam. Religionsunterricht, 2011)

Der Abschnitt mit den zitierten didaktischen Grundsätzen verdeutlicht die Reduzierung des Islamverständnisses auf die Nachahmung vermittelter Gebote und Verbote mit dem Verweis auf die Primärquellen des Islam. Die knapp und allgemein formulierten Lehrinhalte implizierten einen großen Freiraum für die Lehrkräfte, sodass die Gefahr der Umsetzung nichtreflektierter und vorurteilsbehafteter Themen im Unterricht nicht ausgeschlossen war. Der zitierte Grundsatz wirft die Frage auf, welche Interpretationszüge bei der Exegese antisemitischer religiöser Befunde integriert wurden.

Der zuletzt problematisierte Umstand zeigte sich am Beispiel einer Entlassung eines islamischen Religionslehrers, der an einer Mittelschule in Wien an seine Schüler Flugblätter mit internationalen Konsummarken verteilte, mit der Aufforderung, jüdische Marken zu boykottieren. Nach dem Bekanntwerden der Forschungsergebnisse von Khorchide wurde der Lehrer entlassen. (Khorchide, 2009)

## **5 Lehrplananalyse: Ergebnisse aus der AHS-Unterstufe**

### **5.1 Quellen des Islam**

In jeder Jahrgangsstufe befinden sich sieben Themenkreise im Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht, die mehrheitlich mit Quellenhinweisen zu Primärquellen ergänzt werden. Abgesehen von den Quellenhinweisen beinhaltet jede Jahrgangsstufe einen Themenkreis zu den Quellen des Islam. In der Unterstufe der AHS werden Schülerinnen und Schüler in jeder Schulstufe mit den Grundkenntnissen über die Primärquellen des Islam vertraut gemacht.

#### **5.1.1 Koran**

In der fünften Schulstufe befindet sich der folgende Bildungsinhalt:

„Indem die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Qur’an erhalten – möglichst mit einer deutschen Exegese (Tafsir) – sollen sie dazu motiviert werden, eigenständig den Qur’an zu erkunden, seine Einteilungen festzustellen und einen persönlichen Lese- und Lernplan entwickeln.“ (Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - islam. Religionsunterricht, 2019)

Die Schülerinnen und Schüler sollen in diesem Jahrgang befähigt werden, einen persönlichen Lese- und Lernplan für den Koran zu entwickeln. Die Analyse des Datenmaterials in dieser Kategorie zeigt, dass der enge Bezug zu den Primärquellen die

fundamentalistische Leseart der dogmatischen Lektüre nicht ausschließt und den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu den klärungsbedürftigen antisemitischen Überlieferungen verschafft. Beispielsweise befindet sich in der fünften Schulstufe im Themenkreis „Islam leben und verstehen“ ein Quellenhinweis zur Sura 6/95–103, wobei in der gleichen Sura sich im 91. Vers folgende antisemitische Überlieferung befindet und äußert klärungsbedürftig ist:

„Denn kein wahres Verständnis von Gott haben sie, wenn sie sagen: >>Niemand hat Gott dem Menschen etwas offenbart.<< Sag: >>Wer hat von droben die göttliche Schrift erteilt, die Moses den Menschen als Licht und Rechtleitung brachte (und) Schrift erteilt, die ihr als (bloße) Blätter Papier behandelt, indem ihr sie zur Schau stellt.“

Muhammad Asad erläutert den Vers folgendermaßen:

„Die Passage richtet sich offensichtlich an diejenigen Anhänger der Bibel, die ihrem heiligen Charakter als Offenbarungsschrift Lippendienst leisten, aber sie in Wirklichkeit als (bloße) Blätter Papier behandeln.“ (Asad, 2011, S. 248)

Eine antisemitische Leseart des Verses lässt sich in manchen Koranexegesen in türkischer Sprache feststellen: Aufgrund des Universalitätsanspruchs der koranischen Offenbarung wird von dem türkischen Koranexegeten Mehmet Türk ein Bezug zur gegenwärtigen jüdischen Thoratradition hergestellt und das Buch als bloßes Papierstück abgewertet. (Türk, 2008, S. 138) Die deutsche Übersetzung des Korans aus Bavaria erläutert die Verse mithilfe von Koranexegeten wie Abdullah Yusuf Ali (gest. 1953), Sayyid Qutb (gest. 1966) und verweist bei der Übersetzung der Sura 6/91 auf die Ausführungen von Abdullah Yusuf Ali, der den Vers folgendermaßen erläutert:

„Die an Musa gerichtete Botschaft war einheitlich: sie war eine Schrift. Das gegenwärtig vorliegende Alte Testament ist eine Sammlung von Büchern verschiedener Art („Blätter“). Auf diese Weise kann man etwas vorzeigen, aber die Einheit fehlt, und der Geist des Originals ist teilweise verlorengegangen, verborgen oder überdeckt.“ (Bavaria, 1998, S. 482)

In den zitierten Koranexegesen zeigen sich abwertende Einstellungen gegenüber Jüdinnen und Juden, die in den Themenkreisen zu den Quellen des Islam weder thematisiert noch aufgearbeitet werden. Die Darstellung des Wortes Gottes als eine unveränderbare und universale Botschaft, ohne judenfeindliche Verse aufzugreifen, bringt die Gefahr mit sich, dass die muslimischen Schülerinnen und Schüler eine vorurteilsbehaftete Haltung zu Jüdinnen und Juden entwickeln. Geht man davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler den Koran als Gottes Wort verehren sollen, ohne dabei judenfeindliche Koranverse kritisch reflektiert zu haben, kann eine antisemitische Haltung aus einer islamischen Perspektive indirekt vermittelt werden.

Der Themenkreis „Quellen des Islam – Koran“ in der siebenten Schulstufe umfasst folgende Lehrinhalte:

- „Sie erfahren, dass der Qur’an sowohl mündlich als auch schriftlich vielfach und kontinuierlich überliefert wurde.
- In den Herzen bewahrt – mündlich überliefert
- Schriftlich bewahrt – schriftlich überliefert
- Vielfach und kontinuierlich (Tawatur) authentisch überliefert
- Das Versprechen Allahs“ (Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - islam. Religionsunterricht, 2019)

Die Bezeichnung „Versprechen Allahs“ bezieht sich auf die Unveränderlichkeit des Korans und darauf, den Koran vor Veränderungen zu beschützen. Auch bei dem zuletzt zitierten Lehrinhalt spitzt sich die Sakralisierung des Korans zu, welche die Schülerinnen und Schüler zu einer überheblichen Haltung gegenüber den Schriften anderer Religion leiten könnte. Dieselbe Schulstufe beinhaltet einen Themenkreis über Nationalismus und Rassismus. Lediglich in diesem Themenkreis befindet sich ein expliziter Bezug zum Antisemitismus, der jedoch mit anderen Formen der Diskriminierung verknüpft wird. Allerdings liefert der Lehrplan keine Anhaltspunkte, wie man den Antisemitismus aus einer theologischen Position heraus bekämpfen kann, obwohl fast in jedem Themenkreis Verweise zu den Primärquellen hergestellt werden.

In der achten Schulstufe sollen sich die Schülerinnen und Schüler in dem Themenkreis „Quellen des Islam“ mit der Frage auseinandersetzen, ob der Koran übersetzt werden könne. Folgende Bildungsinhalte werden für diese Schulstufe im Lehrplan formuliert:

„Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass jede Übersetzung Interpretation ist und somit – aus religiöser Perspektive – auch als Interpretation bzw. Exegese (Tafsir) bezeichnet werden und mit ihr wie mit einer Exegese umgegangen werden muss. Tiefe spirituelle Erkenntnisse und religiös gültige Aussagen können nur aus der arabischen Originalquelle selbst gewonnen bzw. erarbeitet werden. Es muss ein deutlicher Unterschied gemacht werden zwischen dem Wort Gottes und der Aussage eines Menschen, der Gottes Wort interpretiert. In diesem Zusammenhang können die Schülerinnen und Schüler erarbeiten, welche Vorteile die Unübersetzbarkeit des Qur´ans für den Islam und die Muslime hat und wie verbindend es sein kann, wenn Muslime unterschiedlicher Nationalität, Muttersprache und Herkunft mit den gleichen Texten ihr rituelles Gebet verrichten.“

Der zitierte Bildungsgehalt lässt sich schwer mit der Lebenswirklichkeit der muslimischen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft verbinden, da der Koran als ein schwer verständliches, unbegreifliches und verborgenes Corpus charakterisiert wird, in der die tiefen spirituellen Erkenntnisse nur aus der Originalsprache gewonnen werden können. Die Schülerinnen und Schüler sollen erarbeiten, welche Vorteile die Unübersetzbarkeit des Korans für den Islam und Muslime haben kann. Die Unübersetzbarkeit des Korans soll nach dem Lehrplan lediglich dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler daraus Vorteile für sich ableiten. Das Wort Gottes wird im Vergleich zu dem Wort des Menschen höhergestellt, obwohl der Mensch danach strebt, Gottes Wort zu verstehen. Die arabische Sprache, die als eine Barriere vor der göttlichen Offenbarung und eine Distanz zum Wort Gottes wirken kann, findet im Bildungsinhalt keinen Platz.

### **5.1.2 Sunnah**

Im Lehrplan zum islamischen Religionsunterricht finden sich in jedem Jahrgang der AHS-Unterstufe Bildungsinhalte über den Stellenwert der Sunnah im Leben der Muslime als die Hauptquelle des Islam.

Dass die Sunnah des Propheten zur Hauptquelle des Islam nach dem Koran seitens der Rechtsschulen zählt, wird aus mehreren Versen des Korans abgeleitet:

„Wer dem Gesandten gehorcht, der hat Allah gehorcht. Und wenn sich jemand abwendet, so haben Wir dich nicht als ihre Bewahrer geschickt“ (Koran 4, 80, zit. aus Bavaria, 1998, S. 264)

Im engeren Sinn kann „Sunnah“ auch mit dem arabischen Begriff „Ḥadīth“ gleichgesetzt werden. Unter „Ḥadīth“ versteht man die Worte, Aussprüche und stillschweigenden Billigungen des Propheten. Auch Worte und Taten der Prophetengefährten und deren Nachfolger wurden unter „Ḥadīth“ dokumentiert. (Cakan, 2010)

Wie in der ersten Subkategorie „Koran“ wird den Schülerinnen und Schülern der unverzichtbare Stellenwert der Sunnah im Leben der Musliminnen und Muslime vermittelt, ohne eine kritische Reflexion der Sunnah insbesondere im Zusammenhang mit den antisemitischen Überlieferungen mitzugeben.

In der siebenten Schulstufe sollen die Schülerinnen und Schüler im Themenkreis „Quellen des Islam“ die wichtigsten Hadith-Überlieferer kennen lernen.

„Die Schülerinnen und Schüler lernen die wichtigsten Hadith-Überlieferer kennen und erfahren, dass unter ihnen auch bedeutende Frauen waren. In der Auseinandersetzung mit ihren Biographien erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Bild über den Propheten Muhammad (a.s.), welches von seinen Augenzeugen und Anhängern überliefert wurde. Aischa, Um Salama, Umar, Ali, Abu Huraira, Ibn Abbas, Ibn Umar, etc.“ (Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - islam. Religionsunterricht, 2019)

Die zitierten Ausschnitte aus dem Lehrplan verdeutlichen die Fokussierung auf bestimmte Namen von Prophetengefährten und Namen der Frauen des Propheten. Im Lehrplan werden die Hadith-Überlieferer als wichtige Schlüsselfiguren der islamischen Religion vorgestellt. Es liegt im Ermessen der Lehrkraft, in welchem Zusammenhang diese Personen im Unterricht vorgestellt werden. Insofern besteht die Gefahr, beispielsweise über die antisemitischen Überlieferungen von dem Prophetengefährten Abu Huraira im Unterricht zu schweigen, wodurch die Schülerinnen und Schüler diesen als eine heilige Figur verinnerlichen könnten. Beispielsweise befindet sich in dem Hadithwerk „Bukhāri“ eine Überlieferung von Abu Huraira mit folgender antisemitischen Äußerung:

„Abu Huraira, Allahs Wohlgefallen auf ihm, berichtete, dass der Gesandte Allahs, Allahs Segen und Friede auf ihm, sagte: >>Die Stunde wird nicht kommen, bis ihr gegen die Juden solange kämpft, und bis der Stein, hinter dem sich der Jude versteckt hat, spricht: >>Du Muslim, hier ist ein Jude, der sich hinter mir versteckt, so töte ihn.<<“ (Bukhāri) Buch 6, Hadith. Nr. 2926

In der achten Schulstufe sollen die Schülerinnen und Schüler den Stellenwert der Hadithwerke im Leben der Musliminnen und Muslime kennenlernen.

„Die Schülerinnen und Schüler sollen in dieser Einheit die herausragenden Sammler des Hadith Bukhari und Muslim und ihre Vorgehensweise bei der Sammlung des Hadith kennen und schätzen lernen. Weiterhin sollen sie erfahren, welche Kriterien diese Gelehrten für die Kategorisierung der Ahadith angewendet haben und in welchen Sammlungen ihre Arbeit niedergeschrieben wurde. Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler Beispiele verschiedener Übertragungen der Hadithliteratur in die deutsche Sprache kennenlernen und Einschätzungen hinsichtlich der Qualität der Übertragungen vornehmen können.“ (Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - islam. Religionsunterricht, 2019)

Innerhalb des sunnitischen Islam finden sechs Werke der akzeptierten Hadithsammlungen akzeptiert und zur Urteilsfindung herangezogen, da diese als authentische Überlieferungen eingestuft werden. Bekannt wurden sie unter dem Namen „al-Kūtūb al-Sitta“ (die Sechs Bücher) und sie entstanden im dritten Jahrhundert nach der is-



lamischen Zeitrechnung.<sup>1</sup> Als Bildungsgehalt sollen die Schülerinnen und Schüler erfahren, welche Kriterien diese Gelehrten für die Kategorisierung der Überlieferungen angewendet haben und Einschätzungen hinsichtlich der Qualität der Übertragungen vornehmen können. Der zuletzt genannte Lehrinhalt nach welchen Qualitätskriterien die Überlieferungen bewertet werden sollen, bleibt im Lehrplaninhalt eine offene Fragestellung.

## **5.2 Biografie des Propheten Muhammad**

In der fünften Schulstufe wird in dem Themenkreis „Geschichte(n)“ die Lebensgeschichte des Propheten Muhammad behandelt.

„Die Lebensgeschichte des Propheten Muhammad (a.s.) hat für Muslime eine wesentliche Bedeutung, weil er als besonders vorbildlicher Mensch angesehen wird (al-Ahzab 33/21; al-Mumtahina 60/6). Den Schülerinnen und Schülern soll anhand der Etappen des Lebens des Propheten (a.s.) vermittelt werden, welche Charaktereigenschaften der Prophet Muhammad (a.s.) hatte und welche schwierigen Situationen er schon in frühester Kindheit ausgesetzt war – aber auch, warum ihn die Menschen so sehr liebten und ihm in Scharen folgten. Die sehr persönliche Geschichte des Propheten (a.s.) von seiner Kindheit als Waisenkind, über seine Hochzeit mit Khadidscha bis zum Ereignis der ersten Offenbarung.“ (Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - islam. Religionsunterricht, 2019)

Wie in der Subkategorie „Sunnah“ ausgeführt wurde, hat die Biografie des Propheten Muhammad einen besonderen Stellenwert in der islamischen Theologie als eine heilige Figur, die die göttliche Offenbarung in der eigenen Person umsetzte und durch sein Leben und Wirken die religiöse Praxis und Moral der Musliminnen und Muslime formt. Insofern stellt sich die Frage, welche Befunde antisemitischer Prägung in der Biografie des Propheten auffindbar sind und wie der Lehrplan mit diesen Befunden umgeht. Die persönliche Geschichte des Propheten von seiner Kindheit bis zum Ereignis der ersten Offenbarung soll den Schülerinnen und Schülern in der fünften Schulstufe vermittelt werden. Beispielsweise existiert über die Kindheit Muhammads eine Überlieferung über Muhammad und seine Karawanenreise mit seinem Onkel Abu Talib. Der Überlieferung zufolge wurden Muhammad und sein Onkel von einem christlichen Mönch aufgehalten und befragt. Der Mönch soll dabei die Besonderheit des Jungen vorgesehen haben und dem Onkel folgenden Ratschlag gegeben haben:

„Führe den Sohn deines Bruders zurück in sein Land und schütze ihn gegen die Juden, denn bei Gott, wenn sie ihn sehen und wissen, was ich über ihn weiß, dann werden sie versuchen, ihm zu schaden. Große Dinge warten auf deines Bruders Sohn!“ (Lings, 2008)

Ob diese Überlieferung im Unterricht thematisiert wird, liegt im Ermessen der Lehrkraft. In derselben Schulstufe wird das Leben in Mekka und Medina zum Themenkreis „Geschichte“ inkludiert. Die zitierte Überlieferung in Bezug auf das konfliktreiche Spannungsfeld ist im Leben des Propheten in seinem Verhältnis zu den Juden kein Einzelfall und bedarf einer Aufschlüsselung und kritischen Reflexion, um antisemitische Einstellungen muslimischer Schülerinnen und Schüler zu verhindern.

---

1 Jahr 622, Auswanderung der Muslime nach Medina – 2. Periode der Offenbarung

### **5.3 Jüdische Religion**

In der fünften Schulstufe sollen die Schülerinnen und Schüler die Feste der Juden, Christen und Buddhisten kennen lernen und erfahren, warum diese Feste gefeiert werden. Durch diesen Bildungsinhalt sollen die Schülerinnen und Schüler die Überzeugungen anderer Menschen und ihre Wertvorstellungen schätzen lernen.

In der siebenten Schulstufe befindet sich im Themenkreis „Miteinander leben“ die Themenstellung „Ich und Menschen mit anderen Überzeugungen“.

„Ergänzend zur Auseinandersetzung mit den offenbarten Büchern im ersten Themenkreis dieser Schulstufe lernen die Schülerinnen und Schüler das Evangelium und die Thora möglichst aus erster Hand kennen und besuchen ein Gotteshaus einer anderen Religionsgemeinschaft. In der Begegnung mit Vertretern der anderen Religionen können eigene Fragen gestellt und je nach Bedarf auch Themen tiefer behandelt werden. Wichtiger als die Feststellung und dann die Auseinandersetzung mit den Unterschieden zur anderen Religion ist jedoch die Feststellung und Auseinandersetzung mit den Gemeinsamkeiten derselben, denn diese sind Grundlage für eine von Respekt, Kooperation und gegenseitiger Anerkennung geprägten Umgangsweise.

Wir lernen das Evangelium und die Thora kennen

Gotteshäuser – Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ (Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - islam. Religionsunterricht, 2019)

Erfreulich in diesem Abschnitt ist, dass im Lehrinhalt die Begegnung mit Vertretern anderer Religionen vorgesehen ist. Mit dem Bezug auf Evangelium und Thora sollen den Schülerinnen und Schülern die gegenseitige Kooperation und Anerkennung gelehrt werden. In der achten Schulstufe sollen den Schülerinnen und Schülern Gebete und Gedichte von Religionen und Weltanschauungen vermittelt werden und sie sollen befähigt werden, andere Religionen zu respektieren. Um den Respekt von einer oberflächlichen Wahrnehmung zu einer spirituellen Ebene zu lenken soll ein Bezug zum Gebet hergestellt werden. Hier wird vermutlich ein Bezug zum *gemeinsamen* Gebet hergestellt, um auf diese Weise die Vorurteile gegen Andersgläubige abzubauen.

Die Analyse der Prophetenfiguren, wie Salamon und Moses, aus den unterschiedlichen Jahrgangsstufen zeigt, dass diese Namen, die auch in der Thora vorkommen, den Schülerinnen und Schülern lediglich aus islamischer Perspektive vermittelt werden. Auch die Glaubensgrundsätze, der Glaube an einen einzigen Gott, an die Bücher und Propheten werden im Lehrplan aus einer islamischen Perspektive den Schülerinnen und Schülern nähergebracht.

Obwohl die ausgeführten Lehrplaninhalte auch in der jüdischen Tradition einen besonderen Stellenwert haben, wird kein Bezug zum Judentum hergestellt. Der Verweis auf und die Verknüpfung mit der jüdischen Tradition wäre besonders im Hinblick auf die Antisemitismusbekämpfung im Religionsunterricht hilfreich. Da der Lehrplan einen Rahmenplan des Unterrichts bildet, liegt es im Ermessen der Lehrkraft, einen rituellen Bezug zur jüdischen Religion herzustellen und den Unterricht als Zeichen der Respekthaltung interreligiös zu gestalten.

## 6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Analyse des Lehrplans für den islamischen Religionsunterricht zeigt, dass die Antisemitismusproblematik durch das Verschweigen von antisemitischen Überlieferungen im islamischen Unterricht umgangen wird.

Die Sakralisierung der Primärquellen des Islam birgt die Gefahr, die nicht behandelten antisemitischen Inhalte stillschweigend zu akzeptieren. Im Lehrplan wird vermerkt, dass die Schülerinnen und Schüler die Quellen des Islam eigenständig studieren und daraus Erkenntnisse ziehen sollen. (Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - islam. Religionsunterricht, 2019) Insofern zeigt sich ein Dilemma im Hinblick auf die Antisemitismusproblematik, da die Schülerinnen und Schüler in vier Jahren über den besonderen Stellenwert der Primärquellen Kompetenzen erwerben, aber im Hinblick auf die Annäherung an die problembehafteten Quellen im Stich gelassen werden oder die Haltung verinnerlichen, dass sie diese Inhalte als Glaubensbestandteil zu akzeptieren haben. Der neue Lehrplan zeigt im Vergleich zu dem alten Lehrplan Fortschritte mit der Integrierung des Themenkreises „Ich und Menschen anderer Überzeugungen“ und lehrt zumindest ansatzweise die Bedeutung der Gemeinsamkeiten der Religion.

## 7 Trialogische Religionspädagogik

Das trialogische Lernen als *mitlaufendes Prinzip im islamischen Religionsunterricht* kann zur Bekämpfung von antisemitischen Haltungen und deren Entstehung einen wichtigen Beitrag leisten. (Langenhorst, 2016)

Der katholische Religionspädagoge Georg Langenhorst beschreibt den Trialog von Judentum, Christentum und Islam als *einen Weg immer besserer gegenseitiger Kenntnis zu beschreiten*. Langenhorst bezieht sich dabei auf die Ausführung von Karl-Josef Kuschel:

„Bei der Darstellung einer Religion gilt es, immer auch die Perspektive der je Anderen im Blick zu behalten, Kritik an Anderen stets mit Selbstkritik zu verbinden, Lernprozesse ausgewogen einzufordern“. (Langenhorst, 2016, S. 19)

Die Analyse der Lehrpläne verdeutlicht, dass der Islam als integralistisch-exklusivistisches Modell ausgeführt und die Lehrinhalte nach diesem Modell den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden. Für einen fruchtbaren Trialog sollte eine klare Trennlinie zwischen der historischen und gegenwärtigen Leseart der Überlieferungen und Koranexegesen gezogen werden.

Für einen wachsenden trialogischen Austausch ist eine Entfaltung des Islamverständnisses auf Basis der Modelle des Inklusivismus oder des theozentrischen Pluralismus hilfreich. Nur auf dieser Basis können antisemitische Haltungen verhindert werden und das Judentum als ein bereichernder und ergänzender Glaubensinhalt betrachtet werden.

## Literaturverzeichnis

- Asad, M. (2011). *Die Botschaft des Koran*. Nördlingen: Patmos.
- Bavaria (1998). *Die Bedeutung des Qur`ans 10. Broschüre*. München: Bavaria.
- Bukhāri (2008). *Auszüge aus dem Sahih Al-Buharyy Buch 6*. Düsseldorf: Islamische Bibliothek.
- Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – islam. Religionsunterricht (URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378> [Zugriff: 27.05.2019]).
- Cakan, I. L. (2010). *Hadith und Haditharten*. URL: <http://www.derletzteprophet.info/hadith-und-haditharten> [Zugriff: 27.05.2019].
- Die Presse (2019). *Von Wieder Attentat auf US-Synagoge*. URL: <https://diepresse.com/home/ausland/welt/5619661/Wieder-Attentat-auf-USSynagoge> [Zugriff: 28.04.2019]
- Dimitri, A. (2017). *Laizität im Konflikt, Religion und Politik in Frankreich. Politik und Religion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jikeli, G. (2012). *Antisemitismus und Diskriminierungswahrnehmungen junger Muslime in Europa*. Essen: Klartext Verlag.
- Khorchide, M. (2009). *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiefer, M. (2004). Islamischer, islamistischer oder islamisierter Antisemitismus? In W. Benz (Hrsg.), *Was ist Islamismus?* (S. 209–221). Düsseldorf: Beck.
- Kiefer, M. (2004). Islamischer, islamistischer oder islamisierter Antisemitismus? In B. Wolfgang (Hrsg.), *Was ist Antisemitismus?* (S. 209–221). München: Beck.
- Langenhorst, G. (2016). *Triialogische Religionspädagogik Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Lehrplan für den Islam. Religionsunterricht. (27.07.2011). Von Rechtsinformationssystem des Bundes, Bundesrecht konsolidiert, Außerkrafttretensdatum 27.07.2011. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12120880> [Zugriff: 27.05.2019].
- Lings, M. (2008). *Muhammad Sein Leben nach den frühesten Quellen*. Kandern im Schwarzwald: Spohr.
- Mey, G., & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 38–44). Wiesbaden: VS Verlag.
- Spichal, J. (2015). *Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht- Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich*. V&R unipress.
- Sterkl, M. (13.04.2009). *Das können die Moscheen besser*. DerStandard. URL: <https://derstandard.at/1237229593020/Das-koennen-die-Moscheen-besser> [Zugriff: 27.05.2019].

Türk, M. (2008). *Allah in Kelami (Meal-Tefsir)*. Konya: Dagitim Hüner.

*Dr.phil. Sule Dursun, MA, Dipl.päd. Islamische Religionslehrerin AHS/BHS. Lehrbeauftragte am Institut für Islamisch-Theologische Studien, Universität Wien.*