pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Sarikaya, Yasar [Hrsg.]; Rothgangel, Martin [Hrsg.]; Grün, Déborah [Hrsg.]; Soyhun, Mehmet [Hrsg.]

Hadithdidaktik im Diskurs

Münster ; New York : Waxmann 2023, 313 S. - (Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik; 6)

Quellenangabe/ Reference:
Sarikaya, Yasar [Hrsg.]; Rothgangel, Martin [Hrsg.]; Grün, Déborah [Hrsg.]; Soyhun, Mehmet [Hrsg.]: Hadithdidaktik im Diskurs. Münster ; New York : Waxmann 2023, 313 S. - (Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik; 6) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262090 - DOI: 10.25656/01:26209

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262090
https://doi.org/10.25656/01:26209

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

STUDIEN ZUR ISLAMISCHEN THEOLOGIE
UND RELIGIONSPÄDAGOGIK 6

**Yaşar Sarıkaya, Martin Rothgangel,
Déborah Grün, Mehmet Soyhun (Hrsg.)**

Hadithdidaktik im Diskurs

WAXMANN

Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik

herausgegeben von

Yaşar Sarıkaya und
Zekirija Sejdini

Band 6

Yaşar Sarıkaya, Martin Rothgangel,
Déborah Grün, Mehmet Soyhun (Hrsg.)

Hadithdidaktik im Diskurs

Waxmann 2023
Münster · New York

Diese Publikation ist im Rahmen der AIWG Longterm Forschungsgruppe „Linked Open Tafsir – Rekonstruktion der Entstehungsdynamik(en) des Korans mithilfe der Netzwerkmodellierung früher islamischer Überlieferungen“ entstanden. Die Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) an der Goethe-Universität Frankfurt wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und durch die Stiftung Mercator.

gefördert vom: gefördert durch:

}aiwg{ Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft

GOETHE UNIVERSITÄT FRANKFURT AM MAIN

Bundesministerium für Bildung und Forschung

STIFTUNG MERCATOR

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik Band 6

ISSN 2509-8268
ISBN Print 978-3-8309-4642-7
ISBN E-Book 978-3-8309-9642-2
https://doi.org/10.31244/9783830996422

Das E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC-BY-NC-SA zur Verfügung.

© Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Inhalt

Hinführung

Yaşar Sarıkaya, Martin Rothgangel, Déborah Kathleen Grün, Mehmet Soyhun
Hadithdidaktik im Diskurs.
Eröffnung und Struktur des Bandes 11

Yaşar Sarıkaya
Zehn Thesen für ein neues Lehren und Lernen mit Hadithen . . . 17

I. Grundlegende Impulse für die Hadithdidaktik

Ruggero Vimercati Sanseverino
Die Wirklichkeit, die im Hadith bezeugt wird.
Theologische Impulse für die Hadithdidaktik 27

Mohammad Gharaibeh
Hadith, Gemeinschaft und Identität 53

Tarek Badawia
„Gott … hat dich gelehrt, was du bisher nicht wusstest.".
Prophetisches Handeln zwischen Hadith und Weisheit 65

Abdullah Takim
Hadithhermeneutik und -didaktik zwischen Tradition,
Kontextualität, Ganzheitlichkeit und kritischem Denken 87

Ömer Özsoy
Hadithkritik oder Flucht vor der historischen Wahrheit? 107

Ulvi Karagedik
Chancen und Grenzen pädagogischer Prinzipien hadithbasierten Lernens 115

II. Didaktische Impulse für Hadithe im Islamischen Religionsunterricht

Harry Harun Behr
Dialektische Kompetenzen am Beispiel des Hadith als Gegenstand des Islamunterrichts 133

Bernd Ridwan Bauknecht
„Wenn der Teufel dich sieht, wechselt er die Straßenseite" – Narrative und Brüche. Elementarisierung von Hadithen im Unterricht 157

Naciye Kamçılı-Yıldız
Sprachsensibles Arbeiten mit Hadithen im Islamischen Religionsunterricht 173

Jörg Imran Schröter
Das *Gabriel-Hadith* (*ḥadīṯ Ǧibrīl*) im Islamischen Religionsunterricht 189

Annett Abdel-Rahman
„Wer bin ich, wer prägt mich, wie soll ich sein, wie möchte ich sein?".
Ein Unterrichtsbaustein im Kontext von sinnorientiertem Lesen von Hadith-Texten 203

III. Weiterführende Perspektiven der Hadithdidaktik

Ednan Aslan
Talmud und Hadith als Grundlagen der interreligiösen Bildung 217

Misbahur Rehman
The Evolution of Digital Islamic Humanities and its Impact on Islamic Theology 239

Abualwafa Mohammed
Die didaktische und methodische Relevanz der Hadithe. Impulse zur Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen auf der Grundlage des Propheten als Lehrer bzw. Lehrer*innenbildner 245

Déborah Kathleen Grün
Eine korandidaktische Perspektive auf die ‚Thesen für ein neues Lehren und Lernen mit Hadithen'. Chancen und Grenzen einer Übertragung 255

Mehmet Soyhun
Hadithe im Lehrkontext von Moscheen. Eine gemeindepädagogische Reflexion der Thesen 275

Resümee und Perspektive

Martin Rothgangel
Hadithdidaktik im Diskurs. Resümee und Perspektive 297

Autorinnen und Autoren

Hinführung

Yaşar Sarıkaya, Martin Rothgangel, Déborah Kathleen Grün, Mehmet Soyhun

Hadithdidaktik im Diskurs

Eröffnung und Struktur des Bandes

In Mitteleuropa ist die Islamische Religionspädagogik eine relativ junge Disziplin. An vielen Standorten in Deutschland, Österreich und der Schweiz wurden in den vergangenen Jahren Institute für Islamische Theologie und Religionspädagogik eingerichtet. Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengänge werden derzeit sowohl im Bereich der Islamischen Theologie als auch in den Bereichen Islamische Religionspädagogik und Islamische Seelsorge & Sozialarbeit angeboten. Koran und Hadith sowie ihre entsprechenden Wissenschaftsdisziplinen bilden die Grundlage der Lehre und einen Hauptgegenstand der Forschung. Dennoch stellt die wissenschaftstheoretische Grundlegung der Fachdidaktik, insbesondere der Didaktik der Schriftquellen des Islams, Koran und Hadith, weiterhin ein Forschungsdesiderat dar. Wie lässt sich beispielsweise die Hadithwissenschaft mit ihrem umfangreichen System an Terminologien, Methoden und Inhalten für die Gegenwart in einer Weise aktualisieren, dass sie wissenschaftlich nachvollziehbare Antworten auf die zentralen Fragen zu Hadith und Sunna geben kann?

Kaum erforscht sind zudem die Relevanz und Funktion des islamischen Überlieferungsgutes für die religiöse Bildung und Lebensgestaltung. Wie lässt sich etwa das reiche Überlieferungsmaterial in heutigen islambezogenen Lehr- und Lernprozessen pädagogisch und didaktisch fördernd erschließen? Auf welche fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen kann bzw. soll sich die Hadithdidaktik stützen? Welches sind die strukturellen, curricularen und methodischen Rahmenbedingungen, unter denen ein hadithbasierter Unterricht geplant und gestaltet werden kann? Es wird deutlich, dass die islamische Religionsdidaktik und insbesondere die Hadith- und Korandidaktik gegenwärtig vor einer Reihe von grundlegenden Aufgaben stehen. Hierzu gehört beispielsweise eine plausible und fachwis-

senschaftlich begründete Theorie des Lehrens und Lernens des Islams und seinen Quellen. Zu klären sind außerdem die Tauglichkeit und Übertragbarkeit von in der christlichen Religionsdidaktik entwickelten Ansätzen, Konzepten und Modellen auf die Hadith- und Korandidaktik.

Vor dem Hintergrund dieser notwendigen Entwicklung einer plausiblen Hadithdidaktik (und Korandidaktik) wird ersichtlich, dass mit der Monografie *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* (Schöningh 2021) von Yaşar Sarıkaya eine religionspädagogische Forschungslücke speziell auch für den deutschsprachigen Raum bearbeitet wurde. Der Bedarf an weiteren Publikationen zu dieser Thematik wurde unserem Team, der Longterm-Forschungsgruppe der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) am Standort Gießen, im Rahmen der Workshops zum Transfer der Erkenntnisse aus dem *Linked Open Tafsīr* Projekt (LOT) bewusst. Die auf vier Jahre angelegte Forschungsgruppe (Laufzeit: 2018 bis 2022) umfasste Wissenschaftler*innen der islamisch-theologischen Standorte der Universitäten Frankfurt am Main, Gießen und Berlin (Humboldt Universität). Ziel war es, auf der Basis des Korankommentars (Tafsīr) des muslimischen Gelehrten aṭ-Ṭabarī (gestorben 310 AH/923 AD) eine online abrufbare Datenbank[1] frühislamischer, exegetischer Überlieferungen zu erstellen. In der Datenbank sind die Informationen zu historischen Begebenheiten zur Offenbarungszeit und auch eine Vielzahl von Hadithen erfasst.

Die jeweiligen Forschungsprojekte haben die hierdurch entstandenen Zugänge zur frühen Textinterpretation mit Blick auf das islamische Recht (Fiqh), die Systematische Theologie (Kalām), die Ḥadīṯwissenschaft, die Tafsīrgeschichte und die Religionspädagogik bearbeitet.[2] Im Laufe des Projektes zeichnete sich die Notwendigkeit eines Brückenschlags zwischen moderner Koranforschung und der Hadithdidaktik ab. Auch stellte sich die Frage, wie sich die Erkennt-

1 Abrufbar über die Webseite der LFG-Gruppe http://linkedopentafsir.de sowie http://tafsirtabari.com.

2 Die Reflexion der Relevanz der Forschungsergebnisse für die pädagogische und didaktische Praxis sowie eine grundlegende, religionspädagogisch-didaktische Reflexion des reichen Überlieferungsmaterials, erfolgte bereits mit dem Band Hadith und Hadithdidaktik.

nisse des Hadithmaterials unter anderem in das pädagogische Feld von Schule und Gemeinde einbringen lassen.

Aus diesem Erfordernis heraus entstand dieser Band, mit dem wir das Ziel verfolgen, einen breiteren fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs anzustoßen und zu vertiefen. Dies soll durch eine islamtheologische und religionspädagogische Reflexion der *Zehn Thesen für ein neues Lehren und Lernen mit Hadithen* erreicht werden, die aus Sarıkayas Monografie abgeleitet sind (siehe folgendes Kapitel).

Das Team der Herausgeber*innen ist ausgesprochen dankbar dafür, dass sich zahlreiche Kolleg*innen auf dieses Projekt eingelassen und in vielfältiger und spannender Weise auf die obigen Thesen reagiert haben. Die Autor*innen waren eingeladen, sich mit zustimmenden, ergänzenden oder auch widersprechenden Gedanken und Perspektiven zu den Thesen zu äußern. Dabei ging es keineswegs darum, zu jeder einzelnen Stellung zu beziehen, vielmehr stand es den Autor*innen frei, sich in ihrem Beitrag ggf. auch nur mit einem Aspekt auseinanderzusetzen.

Die Beiträge lassen sich schwerpunktmäßig drei verschiedenen Rubriken zuordnen:

Erstens geben einige Autor*innen in verschiedener Hinsicht *Grundlegende Impulse für die Hadithdidaktik* (Teil I). So hebt *Vimercati Sanseverino* den zeugnishaften Charakter der Hadithe hervor und leitet auf diese Weise theologische Impulse für die Hadithdidaktik ab. Ein wesentlicher Fokus von *Gharaibeh* liegt auf den Gemeinschaften; nach kritischer Beleuchtung der sunnitischen Herangehensweise an die Hadithe wird der Blick auf die Stellung der Hadithe in der schiitischen Gemeinschaft und ihre identitätsstiftende Rolle für die Religionspädagogik gerichtet. *Badawia* stellt den prophetischen Bildungsauftrag in den Vordergrund und erweitert hierdurch die Funktion der Normativität von Hadith und Sunna („normative Soll-Rezeption") um die Dimension der „prophetischen und lebensorientierten Weisheit" („verstehende Rezeption der Prophetenbiografie"). Der Entstehungs- und Entwicklungsprozess der Hadithe und deren Transferprozess in die heutigen Lebenswelten der Lernenden und verschiedene europäische Sprachen und Kulturen werden von *Takim* analysiert und die Hadithe werden historisch-kritisch zu ihrem Verhältnis zum Koran und zur gesamten islamischen Tradition hin erörtert. Demgegenüber verweist *Özsoy* auf die Bedeutung der klassischen Hadithkritik für die

quellenkritische Analyse, hebt aber hervor, dass sie für eine wissenschaftliche Kritik im heutigen Sinne unzureichend sei; im Mittelpunkt seines Beitrags steht die kritische Reflexion der Kriterien für die Feststellung der Authentizität der Hadithe. Einen fließenden Übergang zur folgenden Rubrik stellt der Beitrag von *Karagedik* dar, indem er Chancen und Grenzen pädagogischer Prinzipien hadithbasierten Lernens reflektiert.

In Teil II, *Didaktische Impulse für Hadithe im Islamischen Religionsunterricht*, untersucht *Behr* die dialektischen Kompetenzen am Beispiel der Hadithe als Gegenstand des Islamunterrichts, erörtert Bezugsmöglichkeiten, welche sich von den Inhaltsdimensionen ergeben und stellt dabei ein Verfahren didaktischer Analyse für die Vorbereitung einer entsprechenden Lehr-Lern-Einheit vor. *Bauknecht* stellt die Elementarisierung von Hadithen dar und bezieht Narrative und Brüche in seine Untersuchung mit ein. Das sprachsensible Arbeiten mit Hadithen im Islamischen Religionsunterricht sowie damit einhergehende Erfordernisse und Hürden thematisiert *Kamçılı-Yıldız*. Eine praktische Überprüfung der Zehn Thesen am Beispiel des Gabriel-Hadith im Islamischen Religionsunterricht nimmt *Schröter* vor. *Abdel-Rahman* reflektiert wiederum zwei Thesen anhand eines Unterrichtsbausteines im Kontext von sinnorientiertem Lesen von Hadith-Texten.

In der Rubrik *Weiterführende Perspektiven der Hadithdidaktik* (Teil III) entwickelt *Aslan* mit einem Vergleich von Talmud und Hadith wesentliche Grundlagen für das bleibend wichtige Thema der interreligiösen Bildung. *Rehman* widmet sich dem Zukunftsthema der Digitalisierung und seiner Herausforderungen für die Islamische Theologie und zeigt einhergehende Potenziale in diesem Zusammenhang auf. *Mohammed* legt die didaktische und methodische Relevanz der Hadithe dar, indem er Impulse zur Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen gibt. In den beiden Beiträgen von *Grün* und *Soyhun* werden wiederum korandidaktische bzw. gemeindepädagogische Perspektiven auf Basis der vorliegenden Zehn Thesen entfaltet und einer kritischen Reflexion unterzogen.

Den Abschluss dieses Bandes bilden die resümierenden Überlegungen von *Rothgangel*, der die expliziten Bezugnahmen auf die Zehn Thesen darlegt und Perspektiven für Hadithdidaktik und Islamische Theologie beschreibt, welche aus den Beiträgen hervorgehen. Wir hof-

fen, dass in diesem Sinne nicht nur die Diskussion hinsichtlich der Hadithdidaktik befördert, sondern zugleich ein gegenseitig inspirierender Dialog zwischen christlicher und muslimischer Religionspädagogik fortgeführt werden wird.

Last but not least gilt es, an dieser Stelle neben den Autor*innen all jenen zu danken, welche diese Publikation ermöglicht haben: Ein großer Dank gebührt der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) an der Goethe-Universität Frankfurt für die Ermöglichung und Koordination der vierjährigen Longterm-Forschungsgruppe, in deren Rahmen die Arbeiten zu dieser Publikation und deren Druck erfolgt sind. Die AIWG wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und durch die Stiftung Mercator. Sigrid Moser danken wir für das gründliche Lektorat und den Wiener Mitarbeiterinnen Karin Sima und Marietta Behnoush für das Formatieren und die Erstellung des Manuskripts.

Yaşar Sarıkaya

Zehn Thesen für ein neues Lehren und Lernen mit Hadithen

Die folgenden zehn Thesen gründen in dem Band *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* (Yaşar Sarıkaya, 2021), aus dem sie entnommen bzw. herausgearbeitet wurden. Ziel ist es, einen umfassenden, perspektivenreichen Diskurs rund um die Hadithdidaktik anzustoßen, der heute zweifelsfrei notwendig ist, um einen lebendigen und fruchtbringenden Umgang mit dieser fundamentalen Quelle, die der Hadith bildet, zu ermöglichen.

Die wissenschaftlich-systematische Beschäftigung mit dem Hadith mit Blick auf Authentizität, Epistemologie und Normativität gehört als einer seiner Hauptzweige seit jeher zum klassischen islamischen Bildungssystem. Eine pädagogische Perspektive allerdings, die den Hadith jenseits der *fiqh*-, *kalām*- oder hadithwissenschaftlichen Interessen, Kategorien und Paradigmen zur Kenntnis nimmt, stellt bisher ein Forschungsdesiderat dar; diese Perspektive fragt zunächst nach dem pädagogischen Potenzial des Hadiths und seiner Relevanz für die religiöse Bildung und versucht ihn schließlich nach didaktischen und texthermeneutischen Prinzipien zu erschließen. Die Entwicklung einer zeitgemäßen Hadithdidaktik bildet somit eine dringende Aufgabe der Islamischen Religionspädagogik und Fachdidaktik und ist als eine ihrer grundlegenden Teildisziplinen zu entwickeln. Ihr Ziel soll es u. a. sein, den Hadith sowie die darin enthaltenen religiösen Phänomene einerseits wahrzunehmen und wertzuschätzen, andererseits mit Blick auf Lernziele und Kompetenzerwerb kritisch zu überprüfen und auf die pädagogisch-didaktische Relevanz und Tauglichkeit hin zu befragen. Dieser Band ist ein erster Schritt dazu.

Die zehn Thesen wurden unter vier übergeordneten Aspekten – *Pädagogisches Potenzial, Übersetzung & Auslegung, Grundlagen hadithbasierten Lernens* und *Digitalisierung als Herausforderung* – zusammengefasst. Sie dienten den Autor*innen dieses Sammelbandes als Grundlage und Diskussionsanstoß für ihre Beiträge. Bei den Thesen handelt es sich keineswegs um fertige Annahmen, vielmehr wurden

sie bewusst offen formuliert, um Raum für Konkretisierung und Vertiefung zu bieten sowie einen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs anzuregen, welcher der wissenschaftstheoretischen und methodischen Grundlegung und Entwicklung der Hadithdidaktik dienen soll.

Pädagogisches Potenzial

These 1: Der Hadith ist ein wesentlicher Baustein religiösen Wissens und eine fundamentale Quelle islamischer Erziehung und Bildung.

Hadithe prägen die religiöse und moralische Erziehung, die persönliche (kognitiv-affektive) Entwicklung und die religiöse Sozialisation muslimischer Kinder und Jugendlicher. Sinnbildlich steht der Prophet Muhammad dabei für die Verkörperung des Idealen, des Guten und Schönen. Folglich bilden die Hadithe eine unverzichtbare Quelle, um dem Leben eines Menschen Sinn zu verleihen, zur Stärkung seiner Identität beizutragen und Grundmuster zur Gestaltung religiösen Handelns sowie zur Bewältigung des Lebensalltags zur Verfügung zu stellen. Hadithe bieten nämlich für fast alle Bereiche der islamischen Glaubenspraxis und muslimischer Lebensgestaltung konkrete Beispiele und mögliche Verhaltensmuster sowie inspirierende Ratschläge und auch Trost (z. B. im Fall von Leiderfahrungen) an. Nicht zuletzt bauen sie eine imaginäre Brücke zum Propheten Muhammad, durch die seine Persönlichkeit vergegenwärtigt und erfahrbar wird. Somit bietet die Hadithliteratur einen reichhaltigen Fundus mit großem pädagogischem Potenzial, aus dem für (schulische, außerschulische und gemeindliche) islamisch-religiöse Bildungsprozesse geschöpft werden kann.

Dabei ist im Blick zu behalten, dass die Hadithe, obwohl sie auf Aussagen des Propheten beruhen, letztlich die Wahrnehmung, das Verständnis und sogar die Interpretation der ersten muslimischen Generationen hinsichtlich des Propheten widerspiegeln. Deshalb und aufgrund der weiteren Fragestellungen und Problemfelder in Bezug auf Ursprung, Authentizität und Normativität etc. wird für eine kritischbedachte Herangehensweise an die Hadithe plädiert, ohne deren Be-

deutung für die muslimische Identität, Sinnsuche und Lebensgestaltung zu bestreiten.

These 2: Hadithe beinhalten ein reiches pädagogisches Potenzial zur Förderung vielfältiger Kompetenzen von Heranwachsenden.

Es gibt fachwissenschaftliche, religionspädagogische und fachdidaktische Gründe dafür, Hadithe als reichhaltige Quelle religiöser Bildung und als Lehrmaterial zu verwenden. Die Themen und Inhalte der Hadithtexte lassen sich zur Unterstützung der religiösen Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen konstruktiv nützen. Die rhetorischen Stilmittel in den Hadithen (etwa Gleichnisse, Vergleiche, Geschichten etc.) können die kognitiven Fähigkeiten (Erinnern, Lernen, Planen, Orientieren, Vorstellen, kreatives Denken etc.) von Kindern und Jugendlichen ebenso fördern wie die Entwicklung ihrer emotionalen Kompetenz (konstruktiver Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen). Die Hadithe zeigen exemplarische Verhaltensweisen möglicher Vorbilder, insbesondere des Propheten Muhammad und seiner Gefährt*innen, an denen sich Kinder und Jugendliche im (religiösen) Leben orientieren können.

Übersetzung und Auslegung

These 3: Hadithe sind sach- und fachgerecht sowie dem Verstehenshorizont der Lernenden entsprechend zu übersetzen.

Es bedarf einer sach- und fachgerechten Übertragung der Hadithwerke in Form von Auswahl- oder Gesamtübersetzungen ins Deutsche, um dem Interesse, der Neugier und dem Verstehenshorizont der muslimischen Schüler*innen gerecht zu werden, jedoch ohne dabei den Anspruch zu erheben, *den* Sinn und *die* Bedeutung exakt und endgültig wiederzugeben. Die Texte sollen letztendlich von den Lernenden gelesen und aus ihrem persönlichen Zugang und Erfahrungsschatz heraus verstanden und gedeutet werden.

These 4: Hadithe sind kontextuell, kontingenzsensibel und ganzheitlich zu lesen.

Hadithe tragen – ebenso wie andere religiöse Texte, wie z. B. biblische oder koranische – sprachliche, kulturelle und geistige Merkmale ihrer Genese in sich. Es ist daher sachgerecht, Hadithe im Lichte ihres Entstehungskontextes ganzheitlich und kontingenzsensibel zu lesen und zu bewerten. Dabei ergibt sich eine Reihe von sprachlichen sowie inhaltlichen Herausforderungen, die gemäß pädagogisch-didaktischer Prinzipien zu meistern sind. Die Aktualisierung der Sprache der Hadithe und des in dieser Sprache tradierten Wissens ist hierbei eine Notwendigkeit, die nach einer adäquaten Auswahl in sach- und fachgemäßer Übersetzung aus der unüberschaubaren Fülle von Hadithen verlangt.

These 5: Eine sinnorientierte Lesart kann den Propheten erfahrbar machen.

Dem Propheten zugeschriebene Denk- und Verhaltensweisen wurden im Laufe des Kanonisierungsprozesses der Hadithe stereotypisiert und in Hadithsammlungen quasi *eingefroren*. Die Annahme, die Sunna des Propheten ausschließlich im Wort- und Textlaut dieser schriftlich fixierten Überlieferungen finden zu können, würde die Dynamik von Zeit und Geschichte ignorieren. Grundlegend für das Verständnis von Hadithen sind deshalb der Sinn sowie die religiösen, theologischen und moralischen Prinzipien, welche ihnen inhärent sind. Diese sinnorientierte Lesart kann sicherstellen, dass das in den Hadithen tradierte Wissen aktualisiert wird und die heutigen Lernenden tatsächlich erreicht. Es geht darum, ein praktisch erfahrbares, kommunikatives und anschlussfähiges prophetisches Vorbild anzubieten, das auch heute noch sinnstiftend wirkt. Jenseits von glorifizierenden und tabuisierenden Vorstellungen wird der Prophet Muhammad auf diese Weise als ein zuverlässiger und vorbildlicher Mensch, Begleiter, Ratgeber, Lehrer und Freund wahrnehmbar.

These 6: Hadithe sind mittels Hermeneutik und moderner Didaktik zu erschließen.

Die in den islamischen Wissenschaften entwickelten Verstehens- und Deutungsansätze können zweifellos und wesentlich zum Verstehen und Auslegen der Hadithinhalte beitragen. Diese mittels verschiedener Ansätze und Modelle der modernen Didaktik und Hermeneutik zu ergänzen, ist zielführend und sogar unumgänglich, um die Hadithe in Lernprozessen in kompetenzfördernder Weise, zeitgemäß und entsprechend den Bildungszielen verstehen und interpretieren zu können.

Grundlagen hadithbasierten Lernens

These 7: Pädagogische Prinzipien sind als Grundlage hadithbasierten Lernens anzuwenden.

Um das erzieherische Potenzial der Hadithe für Lehr- und Lernprozesse kreativ und konstruktiv zu nutzen, bedarf es einer fundierten Kenntnis pädagogischer Prinzipien aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. Hierzu zählen: 1. Konvergenz mit dem Koran und der auf breitem Konsens basierenden Sunna, 2. Ganzheitlichkeit, 3. Ambiguitätstoleranz, 4. Pluralitätsfähigkeit, 5. Elementarisierung, 6. Korrelation, 7. Kontextualisierung, 8. Gender- und Differenzgerechtigkeit, 9. Diskursivität, 10. Religiöse Mündigkeit. Die Beachtung dieser Prinzipien kann sicherstellen, dass Hadithinhalte – jenseits komplexer theologischer, dogmatischer oder ideologischer Debatten – attraktiv, lebens- und realitätsnah erfahren werden, mit der Lebenswirklichkeit der Lernenden korrelieren und für das *Heute* aktualisiert werden.

These 8: Eine kritische Reflexion von problematischen Hadithen ist erforderlich.

Hadithbasiertes Lernen soll darauf abzielen, anhand von Hadithen einen konstruktiven, subjekt- und kompetenzorientierten Lehr- und

Lernprozess sinnvoll und kreativ zu gestalten. Insbesondere Hadithe, die in Bezug auf Grundwerte, Gewohn- und Gepflogenheiten in heutigen Gesellschaften – explizit oder implizit – problematisch sind oder diesen entgegenstehen, stellen grundlegende Herausforderungen an die islamischen Religionspädagogik und Fachdidaktik dar. Diese auszublenden wäre kein sinnvoller fachdidaktischer Vorgang. Es ist höchst wahrscheinlich, dass muslimische Kinder und Jugendliche mit solchen Hadithen in verschiedenen Kontexten konfrontiert werden. Daher kann eine altersgerechte, historisch-kritische Auseinandersetzung und Reflexion zu kritischem Denken und somit zur religiösen Mündigkeit der Lernenden beitragen, die dadurch zudem Einblicke in den historischen, religiösen und soziokulturellen Kontext der frühislamischen Zeit gewinnen.

These 9: Hadithbasierter Religionsunterricht ist mit vielfältigen Methoden und Medien kreativ zu gestalten.

Für die Arbeit mit Hadithen stehen zahlreiche und vielfältige Methoden und Medien zur Verfügung. Diese reichen von textzentrierten über bildbasierte Methoden bis hin zu gestaltungs- und handlungsorientierten Lernwegen. Diese Möglichkeiten erlauben es den Pädagog*innen, den hadithbasierten Unterricht vielseitig, ideenreich, spannend und kreativ zu gestalten sowie die anvisierten Lernziele und Kompetenzen in sinnvoller Weise zu erreichen und zu fördern.

Digitalisierung als Herausforderung

These 10: Hadithe im Internet und in Sozialen Medien sind eine neue Realität, die zugleich Gefahren und Chancen bereithält.

Hadithe, wie auch Koranverse, werden täglich im Netz geteilt, geliked und diskutiert. Religiöse Positionen oder sogar Gutachten zu verschiedenen alltäglichen Aspekten, welche muslimische Gläubige beschäftigen (z. B. Kleidung, Essen und Trinken, Heirat mit Nichtmuslim*innen, Tätowierung etc.), die neben dem Koran vor allem durch Hadithe belegt und begründet werden, sind durch einen Mausklick digital erhält-

lich. Wenn jede Hadithüberlieferung im Internet und in den Sozialen Medien jederzeit abrufbar ist, besteht die Gefahr, dass die Autorität des Propheten Muhammad und der ihm zugeschriebenen Überlieferungen – aus ihrem Kontext gerissen – für eigene (persönliche, politische, ökonomische etc.) Interessen missbraucht wird. Gerade deshalb ist eine reflektierte Sichtweise heute überaus wichtig. Zugleich gilt es natürlich auch, die Chancen der Digitalisierung zu sehen; beispielsweise wird die Digitalisierung und Systematisierung von fast 40.000 Überlieferungen im Tafsīr von aṭ-Ṭabarī im Rahmen des von der AIWG ermöglichten *Linked Open Tafsīr*-Projekts insbesondere für die islamtheologische Forschung von großem Nutzen sein.

I.
Grundlegende Impulse für die Hadithdidaktik

Ruggero Vimercati Sanseverino

Die Wirklichkeit, die im Hadith bezeugt wird

Theologische Impulse für die Hadithdidaktik

1 Einleitung

Die Hadithdidaktik, so der Eindruck, ist in der Islamischen Theologie in Deutschland ein relativ neues Forschungsfeld.[1] Dies sagt nichts über die eigentliche Bedeutung dieses Fachbereichs aus, denn die Stellung des Hadith im Islam ist *eigentlich* bekannt. Das Eigentliche dieser Bekanntheit besteht darin, dass es zu den Grundlagen theologischer Kenntnis des Islams gehört, den Hadith als fundamentale Quelle mit dem Koran wahrzunehmen. Dies ist in der akademischen Praxis der Islamischen Theologie jedoch nicht immer der Fall. Im Vergleich zu dem Raum, den die Koranstudien, das Islamische Recht oder die Glaubenslehre einnehmen, sind die Hadithstudien im Verhältnis zur Bedeutung des Hadith unterrepräsentiert. Die Gründe hierfür mögen divers sein, aber auch etwas mit einer gewissen kolonialen Bedingtheit und Monopolisierung des wissenschaftlichen Diskurses über den Hadith zu tun haben.[2]

Die Thesen, die in diesem Band als Diskussionsgrundlage für eine theologische Hadithdidaktik vorgelegt wurden, sind vor diesem Hintergrund ein willkommener und wertvoller Anstoß. So wird in den Thesen 1–2 zum „pädagogischen Potenzial" gleich auf die Bedeutung des Hadith für die Didaktik des Islams hingewiesen. Diese fußt zunächst auf der Relevanz des Hadith für die Islamische Theologie – und zwar trotz oder gar wegen der Vorbehalte und Debatten in der Moderne.[3] Sie gründet aber auch darauf, dass der Hadith innerhalb der

1 Siehe vor allem die Arbeiten von Yaşar Sarıkaya, 2012, 2014, 2021.

2 Siehe dazu Vimercati Sanseverino, 2022, S. 225–242. Kolonialität ist hier nicht als eine historische, sondern als eine diskursive Kategorie zu verstehen.

3 Zu den gängigen Thesen, welche die Notwendigkeit einer theologischen und wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Hadith in Frage stellen, siehe Vimercati Sanseverino, 2021a, S. 93–101.

islamischen Bildung bereits historisch eine tragende Rolle spielte und dies auch heute im Leben von Muslim*innen immer noch der Fall ist, trotz eines diffus verbreiteten Diskurses[4] des *Hadith-Skeptizismus*.

Die Thesen 7–9 zur „Grundlage hadithbasierten Lernens" sehen zunächst die Anwendung von acht pädagogischen Prinzipien vor, die willkommene Orientierungshilfen darstellen, wobei offenbar ein besonderes Augenmerk auf die Methode der Korrelation gelegt wird. Interessant wäre hier zu diskutieren, ob damit eine rekonstruktive, produktive oder normative Korrelation gemeint ist, d. h., ob der Zusammenhang zwischen Hadith und Lebenswelt aufgedeckt, hergestellt oder hergeleitet werden soll.[5] Und wie kann vermieden werden, dass die eschatologische und spirituelle Bedeutsamkeit von Hadithen nicht in der Trivialität flüchtiger Empfindsamkeiten oder Gesinnungen verwässert und aus der Korrelation eine Verwechslung wird? Der Umgang mit den sog. „problematischen Hadithen"[6] ist sicherlich ein Bewährungsfeld für die theologischen Hadithstudien im Allgemeinen und für die Hadithdidaktik im Besonderen. Schon die Definition von *problematischen Hadithen* wirft jedoch wichtige Fragen auf. Die in These 8 vorgelegte Definition – „die in Bezug auf Grundwerte, Gewohn- und Gepflogenheiten in heutigen Gesellschaften – explizit oder implizit – problematisch sind oder diesen entgegenstehen" – scheint mir unpräzise: Wie wären diese Grundwerte zu bestimmen: nur juristisch (z. B. nach dem Grundgesetz)? Oder auch ethisch? Oder etwa diskursiv? Oder gar historisch? Sollten Gewohn- und Gepflogenheiten überhaupt normativen Charakter besitzen in unserer Gesellschaft? Sind diese nicht veränderbar und hinterfragbar bzw. zu plural, um überhaupt als Maßstab gelten zu können? Auch wenn solche und andere Fragen geklärt sein mögen, wird es dennoch darauf ankommen, die hermeneutisch-kritische Auseinandersetzung mit Hadithen auf theologisch feste Füße zu stellen.

4 Es ist wichtig zu präzisieren, dass es sich um einen Diskurs handelt, denn es gibt eine offensichtliche Diskrepanz zwischen diesem Diskurs und der Praxis des Glaubensvollzugs.

5 Vgl. dazu Heil, 2015.

6 Vielleicht wäre der Ausdruck *kontroverse Hadithe* angebrachter, um die Diskursivität der Problemstellung deutlich zu machen.

Der letzte Abschnitt zu „Digitalisierung als Herausforderung" (These 10) beschreibt in der Tat eine wichtige und zukunftsweisende Aufgabenstellung der theologischen Hadithforschung, deren Ausmaß wir im Zuge der Digital Humanities und des Einsatzes Künstlicher Intelligenz in der Hadithforschung noch gar nicht abzuschätzen in der Lage sind.

Dieser Beitrag widmet sich den Thesen 3–6,[7] die unter der Überschrift „Übersetzung & Auslegung" zusammengefasst werden. Es soll in der folgenden Erörterung darum gehen, die theologischen Voraussetzungen zu klären, unter denen das geforderte Übersetzen und vor allem das Auslegen gedacht werden kann sowie die in den dazugehörigen Thesen geforderten Kriterien erfüllt werden könnten. Folgende Fragen sollen die Überlegungen leiten: Was wird übersetzt und ausgelegt, wenn der Hadith übersetzt und ausgelegt werden soll? Und was bedeuten diese Fragen für die Hadithdidaktik?

2 Der Hadith als überliefertes Zeugnis: Geschehen, Erzählung und Sinn

Womit haben wir es also zu tun, wenn wir uns mit dem Hadith beschäftigen? Und was will der Hadith sein? Ein Bericht, eine epische Erzählung, ein historisches Dokument, ein normativer Beleg? Wie der Soziolinguist Pierre Larcher gezeigt hat, bezeichnet der Begriff *ḥadīṯ* seiner Wortwurzel entsprechend sowohl ein Geschehen (von *ḥadaṯa* bzw. *ḥaduṯa*) als auch die Erzählung (von *ḥaddaṯa*) von einem Geschehen.[8] Was für den Hadith als Text tatsächlich bezeichnend ist, ist diese Einheit von Geschehen und Erzählung: Das Geschehen besteht nicht unabhängig von der Erzählung bzw. wird es erst durch die Erzählung als Geschehen erkennbar; die Narrativität und die daraus resultierende Perspektivität sind also im Hadith selbst schon angelegt und angenom-

7 These 3: Hadithe sind sach- und fachgerecht sowie dem Verstehenshorizont der Lernenden entsprechend zu übersetzen; These 4: Hadithe sind kontextuell, kontingenzsensibel und ganzheitlich zu lesen; These 5: Eine sinnorientierte Lesart kann den Propheten erfahrbar machen; These 6: Hadithe sind mittels Hermeneutik und moderner Didaktik zu erschließen.

8 Larcher, 2005, S. 7–13.

men. Gleichzeitig ist die Erzählung selbst das Geschehen, das sich beim Überliefern der Erzählung immer wieder neu performativ zuträgt.

Der Hadith beansprucht aber offenbar mehr zu sein als die Erzählung von einem Geschehen. Dies zeigen sowohl die textuelle Gestalt des Hadith als auch seine Bedeutung und Funktion. Beides, Gestalt und Inhalt, weist darauf hin, dass es sich bei dem Hadith um ein *Zeugnis* handelt.[9]

Was die Gestalt angeht, so lassen sich folgende Merkmale anführen:

1) Jeder Hadith beginnt mit einer expliziten Bezeugungsformel: „Ich habe gehört / gesehen …", „Ich war mit dem Propheten, als …", „Von x wird (überliefert), dass der Prophet …" usf.;
2) Der Zeuge / die Zeugin wird im Text erwähnt und benannt, was sogar einen konstitutiven Bestandteil des Textes bildet;[10]
3) Der Inhalt des Hadith bildet ein Geschehen ab, in dessen Rahmen sich vielfältige Begebenheiten zutragen (Aussagen, Dialoge, Handlungen, Situationen); der Text ergibt sich daraus, dass jemand diesem Geschehen beigewohnt hat, davon erzählt und die Wahrhaftigkeit und Bedeutsamkeit seiner Erzählung beansprucht;

Auch die Bedeutung und die Funktion des Hadith weisen auf seinen Zeugnis-Charakter hin:

1) Der Hadith beansprucht, eine Quelle für die Sunna zu sein und wurde in der Geschichte des Islams auch als solche, wenngleich auf vielfältige und kontroverse Weise, wahrgenommen und verwendet;
2) Entgegen einer offenbar weitverbreiteten Auffassung stellt der Hadith keinen *Beweis* (oder engl. *proof*) dar, etwa für den islamischen Charakter einer Norm oder Praxis. Die sog. *ḥuǧǧiyat* (argumentativ-normative Qualität) des Hadith, oder auch die Nutzung von Hadithen als *dalīl* (*Hinweis, Beleg*), sind Verwendungen

9 Siehe schon einige Überlegungen dazu in Vimercati Sanseverino, 2021a, S. 84–86.

10 Zu dem hadithwissenschaftlichen Prinzip, dass die Bezeichnung Hadith immer *matn* und *isnād* meint, und warum das auch theologisch fundiert ist, siehe Vimercati Sanseverino, 2021a, S. 82–93.

des Hadith in einem bestimmten diskursiven Kontext. Erst das Urteil und die argumentative Anführung durch einen Gelehrten machen aus dem Hadith eine *ḥuǧǧa* oder einen *dalīl*; zunächst beansprucht der Hadith nur, ein Zeugnis von der Sunna zu sein, wie sie sich in den Worten, Taten, Merkmalen, Erscheinungen usw. des Propheten äußert: Die normative Relevanz und argumentative Kraft des bezeugten Geschehens muss erst in der Normenfindung – d. h. in einem nachträglichen Schritt – bewertet werden;

3) Im Arabischen wird zwar zwischen *ḫabar* und *šahāda* unterschieden und der Hadith als eine Form von *ḫabar* verstanden, aber die semantischen Verflechtungen sind komplex. Während *šahāda* eine Zeugenaussage vor Gericht bezeichnet und zugleich auch das islamische Glaubensbekenntnis und das Martyrium, benennt der Begriff *ḫabar*, wie an-Nawawī in seinem berühmten Kommentar von Muslims Hadithsammlung erklärt,[11] eine Form von Bericht, die sich nur in den Bedingungen der Akzeptanz von der *šahāda* als Zeugenaussage vor Gericht unterscheidet sowie in dem Umstand, dass letztere sich spezifisch auf einen bestimmten Fall bezieht und daher Interessen oder Verdachtsmomente leichter identifiziert werden können. Die Zeugenaussage ist demnach eine Art von *ḫabar*, d. h. eine spezifische Art von Zeugnis.

Ein weiterer wichtiger Punkt kommt noch hinzu, denn der Hadith als Zeugnis weist ein spezifisches Merkmal auf: seine Überlieferungsbedingtheit. Kulturhistorisch einzigartig für den Hadith ist dabei, dass die Dokumentation des Überlieferungsweges (d. h. *wer* überliefert hat) und -prozesses (d. h. *wie* überliefert wurde) Teil des Hadithtextes selbst ist. Die Feststellung, dass es sich beim Hadith um ein *überliefertes Zeugnis* handelt, erhält dadurch ihre eigentliche Bedeutung. Die immer wieder neu vollzogene Verbürgung des Zeugnisses und des darin Bezeugten bildet einen integrativen Teil des Textes. Die Gemeinde, die durch die Überlieferer repräsentiert wird, ist damit – neben der im bezeugten Geschehen erscheinenden Person und dem Zeugen – Akteurin bzw. Autorin des Hadith.[12] Der Hadith ist folglich

11 Siehe in der englischen Übersetzung Salahi, 2019, S. 77 f.

12 Die Rolle der Gemeinde wurde in der historisch-kritischen Forschung hervorgehoben und von Fazlur Rahman, ausgehend von Joseph Schachts Kon-

nicht einfach nur ein Zeugnis aus einer vergangenen Zeit, das nur zum Sprechen gebracht werden kann, indem es historisch rekonstruiert wird; der Hadith hat gleichsam nie aufgehört, zur Gemeinde zu sprechen – und beansprucht so auch, von jeder Generation neu gehört zu werden.[13]

Was bedeutet es nun aus theologischer und eben möglicherweise didaktischer Perspektive, wenn wir feststellen, dass der Hadith ein überliefertes Zeugnis ist? Denn die Didaktik eines überlieferten Zeugnisses kann nicht die Gleiche sein wie die Didaktik einer anderen Textform. Sie muss sich darüber im Klaren sein, was den Hadith als Zeugnis ausmacht; sie muss danach fragen, was im Hadith bezeugt wird, wie und wozu es bezeugt wird – wovon es *über-zeugen* will – und schließlich, wie das Zeugnis didaktisch so erschlossen werden kann, dass das Bezeugte für heutige Menschen in seiner theologischen Bedeutsamkeit nachvollziehbar und bildend werden kann. Insbesondere für die didaktische Übersetzung und Auslegung von Hadithen, die in den Thesen 3–6 thematisiert wird, ist zu erörtern, welches theologische Potenzial in der Betrachtungsweise des Hadith als überliefertes Zeugnis steckt. Darum soll es in den folgenden Überlegungen gehen.

Was ergibt sich also zunächst theologisch aus dem Zeugnischarakter des Hadith? Paul Ricœur hat in seiner *Hermeneutik des Zeugnisses* die Eigenheit des Zeugnisses und insbesondere des religiösen – hier biblisch-prophetischen und neutestamentarischen[14] – Zeugnisses philosophisch erörtert.[15] Für unser Anliegen interessant ist dabei die hermeneutische Perspektive auf die Eigenheit religiöser Zeug-

zept der *living Sunna*, traditionstheoretisch weiterentwickelt; vgl. Rahman, 1984. Die Bestimmung des Hadith als Zeugnis zeigt jedoch, dass es unangebracht ist, den Hadith auf eine ausschließliche Weise als Produkt der Gemeinde auszuweisen.

13 So könnte man übrigens – unter anderem – den hohen Stellenwert des *samāʿ* (der Anhörung) in der Hadithüberlieferung erklären.

14 Für einen Vergleich zwischen Neuem Testament und Hadith als Forschungsgegenstand siehe Speight, 1996, S. 172–180.

15 Siehe Ricœur, 2008, S. 7–40. Die Bedeutung des Zeugnisbegriffs für die Theologie ist in der christlichen Theologie intensiv erörtert worden, siehe z. B. Schaeffler, 1970, S. 145–169; Bausenhart, 2010. Für Werbick ist das Zeugnis sogar der eigentliche Gegenstand akademischer Theologie, siehe Werbick, 2015, 183–237. In der Islamischen Theologie haben Überlegun-

nisse, wie Ricœur sie anhand einer semantischen Analyse präzise herausarbeitet. Er unterscheidet dabei eine *quasi-empirische* von einer *quasi-forensischen* Dimension des Zeugnisses. Während das Zeugnis als quasi-empirischer Akt ein vorgefallenes Geschehen wiederzugeben vorgibt, geht es nach Aristoteles beim Zeugnis in seiner quasi-forensischen Dimension um die Autorität des Zeugen, die vor Gericht herangezogen wird.

Der Hadith wird tatsächlich sowohl in der Forschung als auch im beträchtlichen Maße im zeitgenössischen muslimischen Diskurs auf seine quasi-empirische Dimension reduziert: Er wird vordergründig als historisches Dokument betrachtet, untersucht und bewertet. Die Frage, inwieweit der Hadith ein empirisch belegbares Ereignis wiedergibt – die Frage nach der Brauchbarkeit des Hadith als historische Quelle für die Entstehungszeit des Islams – wird damit zur zentralen Problemstellung. Auch die quasi-juristische (oder eigentlich: forensische) Dimension des Hadith nimmt in zeitgenössischen Diskursen rund um den Hadith – ob in der Forschung oder in der muslimischen Öffentlichkeit – einen großen Platz ein. Der Hadith wird primär als Rechtsquelle diskutiert, als Beleg von Normativität, auch wenn er im Glaubensvollzug von Musliminnen und Muslimen eine vielseitigere Rolle einnimmt. Die Autorität der Überlieferer, die für die Zuschreibung des Inhaltes zum Propheten bürgen, und gar die Autorität der Gefährten als Zeugen des im Hadith wiedergegebenen Geschehens sind prominente Themen der gegenwärtigen Hadithforschung und Diskurse. Wie nun Ricœur gezeigt hat, ergeben sich beide Bedeutungen, die quasi-empirische und die quasi-forensische, aus dem *profanen* Sprachgebrauch des Begriffs *Zeugnis*. Steckt also hinter der Fokussierung, oder gar Fixierung, auf die empirische und/oder juristische Dimension des Hadith eine säkularisierende und positivistische Betrachtungsweise auf den Hadith? Wird diese Betrachtungsweise dem Hadith als Textquelle in der Theologie und in der religiösen Bildung gerecht?

Was das *religiöse* Zeugnis ausmacht, ist nach Ricœur die Einheit von dem Zeugnis als *Erzählung* eines Geschehens, dessen Glaubwürdigkeit

gen zur Bedeutung des Zeugnisses bisher m. W. noch keinerlei Beachtung gefunden.

auf der Autorität des Zeugen beruht, und dem Zeugnis als *Bekenntnis* eines Sinns, das als Wahrheit bezeugt wird. Diese Einheit von Geschehen und Sinn trifft sicherlich auf den Hadith zu. Denn in ihm wird ein Geschehen bezeugt, aber eben ein Geschehen, in dem eine Person Akteur ist, deren prophetischer Anspruch *mit-bezeugt* wird. Man müsste sogar sagen: Im Hadith wird bezeugt, dass der eigentliche Akteur in diesem Geschehen ein transzendentes Subjekt ist, nämlich das Offenbarungshandeln Gottes; der Sinn, der im Hadith bezeugt wird, besteht also darin, dass das wiedergegebene Geschehen den Sinn eines Offenbarungs- und Verkündigungsgeschehens besitzt. Im Hadith wird folglich nicht nur das Geschehen des Handelns, Sprechens, Zustimmens oder in Erscheinung Tretens eines historischen Akteurs bezeugt, sondern auch, und vor allem, der prophetische Sinn dieses Geschehens. Das oben erwähnte Bekenntnis zur Wahrheit bezieht sich hier nicht in erster Linie auf die Authentizität des Zeugnisses – im modernen Sinne von Historizität –, sondern auf den religiös sinnhaften und sinnstiftenden Gehalt des Zeugnisses. D. h. der Sinn, der hier anhand eines Geschehens bezeugt wird, ist eine Wahrheit, die über die kontextuelle und kontingente Bedeutung des Geschehens hinaus bedeutsam ist.

Aus der Einheit von Geschehen und Sinn folgt aber nicht, dass der Hadith nur als eine fiktive Erzählung zu betrachten sei[16]: Der Hadith beansprucht, Zeugnis eines wahrhaft stattgefundenen Geschehens zu sein, nur reduziert er sich nicht auf den Bericht der historischen Fakten dieses Geschehens; der Hadith ist keine Historiografie im herkömmlichen, und schon gar nicht im modernen Sinn. Denn die Geschichte, die hier erzählt wird, ist nicht die Geschichte natürlicher und gewöhnlicher Ereignisse. Es ist Offenbarungsgeschichte und damit auch Heilsgeschichte – die Geschichte von Gottes Offenbarungs- und Heilshandeln am Propheten Muhammad und der islamischen Gemeinde. Geschehen und Sinn sind, wie gesagt, im Zeugnis als Einheit zu verstehen.

Die Spannung zwischen beidem – Geschehen und Sinn im Hadith – wurde in den klassischen Hadithwissenschaften durchaus offensiv thematisiert. So wird zwischen der sog. *sinngemäßen* Überlieferung

16 Zur Frage der Fiktionalität aus literaturwissenschaftlicher Perspektive siehe Günther, 1998, S. 433–471.

(*ar-riwāya bi-l-maʿnā*) und der *dem Wortlaut gemäßen* Überlieferung (*ar-riwāya bi-l-lafẓ*) unterschieden. Es stellte offenbar kein relevantes Problem dar, nicht immer eindeutig feststellen zu können, ob der Wortlaut eines Hadith bzw. welche Variante(n) davon genau dem Wortlaut des Propheten entsprachen.[17] Dies durch das Fehlen eines historischen Bewusstseins oder durch eine absichtliche Manipulation zu erklären ist m. E. eher eine Unterstellung als ein plausibles historisches Argument. Vielmehr scheint das Bezeugen von Geschehen und Sinn als eine Einheit verstanden worden zu sein. Dabei kommt es vor allem darauf an, dass das Zeugnis die Erfahrung des Geschehens vertrauenswürdig wiedergibt. Vertrauenswürdig heißt hier, dass die Wiedergabe des erfahrenen Geschehens nicht den Sinn desselbigen verrät. Kriterien der Vertrauenswürdigkeit werden von der Gemeinde bestimmt, für die das Zeugnis maßgeblich ist. Doch auch hier ist es wichtig zu verstehen, dass im Falle des Hadith die Kriteriologie der Vertrauenswürdigkeit nicht beliebig ist oder ausschließlich weltlichen Interessenlagen geschuldet ist: Die moralischen, religiösen und kompetenzmäßigen Kriterien[18] sind notwendigerweise in Entsprechung zur Sinnhaftigkeit des zu bezeugenden Geschehens. Die Vertrauenswürdigkeit des Zeugnisses wird von der Gemeinde bewertet, aber aufgrund von Prinzipien, die ihr letztendlich von Offenbarung und Prophetie vorgegeben werden.

Ricœur hat sich freilich nicht mit Hadithen beschäftigt und folglich nicht den Aspekt der Überlieferung erörtern können, der, wie bereits besprochen, für den Hadith in dieser Form einzigartig ist. Überlieferung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das im Zeugnis erzählte Geschehen und der als Wahrheit bezeugte Sinn dieses Geschehens von weiteren Personen, die selbst nicht am Geschehen teilgenommen ha-

17 Dies bedeutet nicht, dass es keine Debatte darüber gab; vgl. Brown, 2009, S. 23. Tatsächlich hat man immer versucht, dem originalen Wortlaut so nah wie möglich zu kommen. Die Hadithsammlung von Muslim ist sogar nach diesem Prinzip strukturiert. Aber belegbare Bewahrung des Wortlauts wurde von den Anhängern des Hadith offenbar nicht als Bedingung für die Vertrauenswürdigkeit und Gültigkeit von Hadithen angesehen.

18 Also die *ʿadāla* (Integrität), die moralisch und religiös bestimmt wird, und das *ḍabṭ* (Genauigkeit), das einer rein handwerklichen Kompetenz der Überlieferung entspricht.

ben, sondern nur dessen Zeugen kannten, verbürgt wird. Die Überlieferer stehen für die Vertrauenswürdigkeit der Bürgschaft mit ihrer Persönlichkeit ein, weshalb die Überliefererkritik eine tragende Rolle in der klassischen Hadithkritik spielt.

Vertrauen (*ṯiqa*) scheint mir überhaupt eine entscheidende Kategorie zu sein, um zu verstehen, was der Hadith als Zeugnis ist.[19] Ein Zeugnis fordert zunächst einmal nichts anderes ein als Vertrauen. Ob es Vertrauen zurecht einfordern kann, ist natürlich, wie noch zu erörtern sein wird, von den Adressaten und Adressatinnen des Zeugnisses zu prüfen und zu bewerten. Aber an dieser Stelle ist vor allem festzustellen, dass es in der kritischen Bewertung des Zeugnisses, das der Hadith ist, nicht nur um methodologische Verfahren geht, sondern letztendlich um die Qualität einer Beziehung. Vertrauen ist eine Form von Beziehung zwischen Menschen, d. h. zwischen Personen, die sich gegenseitig als in ihrer Würde zu respektierende Subjekte wahrnehmen – und nicht bloß als anonyme historische Objekte, die man sich nach Belieben verfügbar machen kann.[20] Die Etymologie von *ṯiqa*[21], des arabischen Begriffs für Vertrauen, bringt zum Ausdruck, was Vertrauen fundamental ausmacht: Vertrauen heißt, ein festes Band zu binden zwischen sich und derjenigen Person, der man vertraut, und die Beziehung zu dieser Person auf eine *feste* und *solide* Basis zu stellen, nämlich auf das unveräußerliche Zutrauen und die Zuversicht in die Integrität dieser Person. Vertrauen bezieht sich also nicht nur auf die Verlässlichkeit einer bestimmten Aussage oder Handlung, sondern auf die ganze Person – und ihre Treue zur Sache, die beide verbindet, den Vertrauenden und denjenigen, dem das Vertrauten geschenkt

19 Dementsprechend lautet ein bekanntes Prinzip der Hadithüberlieferung: „Nur der Vertrauenswürdige (*ṯiqāt*) darf von Gottes Gesandten überliefern“, siehe Muslim, *muqaddima*, 31.

20 Dies wird übrigens in der klassischen Überliefererkritik thematisiert – als *adab ǧarḥ wa taʿdīl* (*Verhaltensweisen bei der Kritik und der Akzeptanz von Überlieferer*). Gelehrte, die hier über die Stränge geschlagen haben, z. B. aḏ-Ḏahabī, wurden ihrerseits für ihre „überspannte Härte“ (*tašaddud*) gerügt.

21 Band, Schnur, mit der man etwas festbindet; entschlossen sein, unerschütterlich sein, einen festen Entschluss gefasst haben; verbinden, festbinden, befestigen, solide machen, konsolidieren; sich auf jemanden verlassen; jemanden durch eine Verpflichtung, einen Pakt binden usw.

wird. Damit erzeugt Vertrauen eine Intimität und Verbundenheit, die in dem Zeugen eine Person wahrnimmt, die einem etwas Bedeutsames zu sagen hat, für das sie mit ihrem ganzen Wesen einsteht.

Die Feststellung, dass es sich beim Hadith um ein überliefertes Zeugnis handelt, ist für die Forderung in These 4, Hadithe *kontextuell, kontingenzsensibel und ganzheitlich* zu lesen, von großer Bedeutung. Denn Hadithe auf diese Weise zu lesen, bedeutet eben, ihren Zeugnischarakter zu berücksichtigen und zu verstehen. Ein Zeugnis ist per Definition kontextuell und kontingent.

Es ist kontextuell, weil es nicht nur ein bestimmtes, sich in einem bestimmten Kontext ereignendes Geschehen wiedergibt, sondern weil der Autor des Textes, also der Zeuge, für seinen Text einsteht und unverrückbar mit ihm im Zusammenhang steht. Der Text wird von ihm in einer bestimmten Situation generiert. Der Hadith gibt in der Tat Text und Kontext wieder; manchmal explizit, wenn eine klar identifizierbare Szene oder eine beschriebene Situation *mit-bezeugt* wird; manchmal auch nur implizit, wenn nur der Zeuge oder die Zeugin benannt wird. Der Zeuge/die Zeugin als Person, mit deren Namen die Hörenden eine Geschichte, ein Profil, eine Zeit und einen Ort in Verbindung bringen, repräsentiert den Kontext, aus dem der Grundtext (*matn*) des Hadith generiert wurde. Diese Kontextualität wird in der Dokumentation der Überlieferung, dem *isnād,* gleichsam fortgeführt.

Das Zeugnis ist außerdem kontingent, weil es sich durch seine Zeitlichkeit und Räumlichkeit definiert. Denn das Zeugnis beansprucht nie etwas anderes zu sein als eine Momentaufnahme. Auch ein Hadith beansprucht ja nicht, die gesamte Sunna zu bezeugen oder die umfassende Bedeutung eines Geschehens bzw. die Prophetie Muhammads umfassend und erschöpfend wiederzugeben.

Das Zeugnis verweist aber, im Fall des religiösen Zeugnisses, auf ein Geschehen, dessen Bedeutung über die Kontextualität und Kontingenz des Zeugnisses hinausgeht. Gerade darin liegt die Problematik des Zeugnisses, die von der philosophischen Hermeneutik[22] und der Theologie aufgeworfen wird. Wie kann der Glaube an das Absolute auf ein kontingentes Zeugnis zurückgeführt werden? Vor die-

22 Aber auch schon bei Friedrich Schellings *Philosophie der Offenbarung*; vgl. Werbick, 2015, S. 93 f.

sem Hintergrund bekommt die in These 4 formulierte Forderung nach einer ganzheitlichen Lesung ihre grundlegende theologische Signifikanz. Denn ganzheitlich bedeutet hier, die Einheit von Geschehen und Erzählung einerseits und von der quasi-empirischen, quasi-forensischen und bekenntnishaften Dimension des Zeugnisses andererseits zu berücksichtigen. Ganz konkret kann man sagen, dass der Hadith als kontextuelle Erfahrung eines Geschehens und dessen Sinns als kontingent bezeugte Wahrheit gelesen werden kann. Das Zeugnis selbst ist als Zeugnis kontingent. Aber das in ihm Bezeugte ist die Erfahrung von etwas, das beansprucht, darüber hinaus sinnhaft und sinnstiftend zu sein und in letzter Konsequenz auf eine absolute Wirklichkeit zu verweisen. Die Kontingenz ist im religiösen Zeugnis, wie übrigens auch im offenbarungsbestimmten Wirklichkeitsverständnis,[23] nicht dualistisch vom Absoluten zu trennen; vielmehr ist die Kontingenz des Zeugnisses eine zeichenhafte Ausdrucksform, in der sich das Absolute für glaubende Menschen als Absolutes erkennbar und erfahrbar macht. Offenbarung, Verkündigung, Zeugnis und Überlieferung bilden hier ein zusammenhängendes Ganzes.

Für die in These 3 geforderte Übersetzung des Hadith bedeutet dies Folgendes: Der Hadith ist so zu übersetzen, dass er von heute lebenden Menschen als überliefertes Zeugnis verstanden werden kann, aber vor allem als ein Zeugnis, das auch heute lebenden Menschen noch etwas bezeugt. Was das sein könnte, darum soll es jetzt gehen.

3 Das im Hadith Bezeugte und Überlieferte: Wirklichkeit, Erfahrung und Wahrheit

Wie oben angedeutet, ist die zentrale Frage für die didaktische Übersetzung und Auslegung von Hadithen die Frage nach dem Bezeugten: Was wird im Hadith bezeugt bzw. wofür legt der Hadith Zeugnis ab? Wie wird es bezeugt und wozu? Und daran anschließend: Wie kann, anhand des Zeugnisses, das Bezeugte auch in heutigen Lebenswelten als bedeutsam nachvollziehbar und erfahrbar gemacht werden? Eine

23 Denn sonst wäre Gottes Handeln oder Wirken in der Welt und am Menschen nicht denkbar.

Hadithdidaktik, die den Zeugnis-Charakter des Hadith ernst nimmt, hat demnach das im Hadith Bezeugte didaktisch herauszuarbeiten und zu vermitteln.

Beginnen wir mit den ersten Fragen. Stefan Sperl, Spezialist für islamisch-arabische Literaturen, weist darauf hin, dass durch die Worte *qāla rasūl Allāh* (*der Gesandte Gottes sprach*) eine „extrem vielfältige und komplexe […] Hintergrunderzählung heraufbeschworen wird", durch welche „[…] die kleinsten Details des Lebens des Propheten eine paradigmatische und eschatologische Bedeutung erhalten". Diese koranisch begründete Hintergrunderzählung „umfasst die gesamte islamische Prophetologie, Eschatologie sowie die Lebensgeschichte des Propheten Muḥammad selbst" und ist „implizit ein integraler Bestandteil jedes einzelnen ḥadīth", deren „Kenntnis stillschweigend vorausgesetzt wird".[24]

Demnach ist das im Hadith Bezeugte vor dem Hintergrund einer *Erzählung* zu verstehen, die in jedem Hadith implizit *miterzählt* wird. Was hier mit Erzählung gemeint ist, sind letztendlich die prophetischen Erzählungen im Koran, die daran anknüpfende Erzählung der Verkündigung des Propheten Muhammad und die eschatologische Erfüllung der prophetischen Verheißungen. Der Zeuge / die Zeugin des Hadith bekennt sich in seinem / ihrem Zeugnis zu dieser Erzählung bzw. bekennt er / sie, in Kontinuität damit zu stehen und als Akteur / Akteurin davon zu sprechen: Das, was hier bezeugt wird, steht im Zusammenhang mit jenem Offenbarungs- und Verkündigungsgeschehen, das den Höhepunkt und Abschluss der prophetischen Zyklen darstellt und sich schließlich eschatologisch vollenden wird.

Versuchen wir etwas tiefer in das im Hadith Bezeugte vorzudringen. Wenn ein Zeugnis ein Geschehen und einen Sinn bezeugt und als Wahrheit bekennt, dann bezeugt es in der Tat zunächst eine Erfahrung. Das Zeugnis ist letztendlich das Zeugnis von der Erfahrung des Zeugen – seiner Erfahrung eines Geschehens, das für ihn den Sinn einer Wahrheit bedeutet hat. Doch in welchem Verhältnis steht die religiöse Erfahrung des Zeugen mit dem Zeugnis von ihr? Der Religionsphilosoph und Theologe Richard Schaeffler hat sich mit dem Problem des Verhältnisses von Erfahrung und Zeugnis auseinander-

24 Sperl, 2007, S. 462.

gesetzt und dabei festgestellt: „Erfahrung ist stets das Ergebnis einer Begegnung zwischen der Wirklichkeit und der Weise, wie Menschen das Erscheinen dieser Wirklichkeit, durch die Formen ihres Anschauens und Denkens verarbeitet haben."[25] Obwohl der Zeuge von seiner Erfahrung spricht, handelt es sich nicht bloß um die *Mitteilung* eines Erfahrungsinhaltes, wie Schaeffler erklärt: „Der Zeuge spricht nicht von sich und den Ergebnissen seiner Leistung, sondern von ‚Anderem', das ihm widerfuhr und für das er vor seinen Hörern eintritt."[26] Darin liegt eben das Spezifische des Zeugnisses und insbesondere des religiösen Zeugnisses. Es geht darum etwas mitzuteilen, was über herkömmliche und gewöhnliche Erfahrungsinhalte hinausgeht, und dafür einzustehen, dass es sich dabei um eine Wirklichkeit handelt, die nicht nur den Zeugen selbst etwas angeht, sondern auch andere Menschen.

Dieses Andere, das dem Zeugen des Hadith widerfuhr und für das er vor seinen Hörern eintritt, ist die Wirklichkeit und Wahrheit der Prophetie Muhammads. Dies ist es, was letztlich und fundamental im Hadith zur Sprache kommt, sofern der Hadith vertrauenswürdig ist. Die Bedeutungen (*maʿānī*) der Wörter (*alfāẓ*) des Hadith bringen diese Wirklichkeit sprachlich zum Ausdruck und damit die prophetische Wahrheit, welche die Person Muhammad aufgrund der Offenbarung repräsentiert: „Wahrlich, ein Gesandter ist zu euch gekommen, mit der Wahrheit von eurem Herrn"[27] und „[…] die an das glauben, was herabgesandt auf Muhammad – und es ist die Wahrheit (*ḥaqq*) von ihrem Herrn […]"[28]. Es ist diese Wahrheit, die im Hadith fundamental zur Sprache kommt, wie eine bekannte Überlieferung beispielhaft verdeutlicht:

> „ʿAbdallāh b. ʿAmr b. al-ʿĀṣ kam zum Propheten, um ihn um seine Meinung zu befragen bezüglich des Aufschreibens [von Hadithen] und sagte: ‚Soll ich alles aufschreiben, was ich von dir höre?' Der Prophet sagte: ‚Ja.' ‚Auch dann, wenn du gerade wohlgefällig oder wenn du zornig bist?', fragte er weiter. Der Prophet sprach: ‚Ja, denn in all diesen Zuständen spreche ich immer nur das Wahre (*ḥaqqan*) aus.'"[29]

25 Schaeffler, 1990, S. 18.
26 Ebd., S. 21.
27 Koran 4/170.
28 Koran 47/2.
29 Ibn ʿAbd al-Barr, *ḏikr ar-ruḫsa fī kitab al-ʿilm*, 3.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Der Hadith ist Zeugnis von einer Erfahrung der prophetischen Wirklichkeit Muhammads, die sich in einem Geschehen geäußert hat: Der Prophet spricht, handelt, tritt in Erscheinung, ist gegenwärtig. Im Hadith bekennt sich der Zeuge dazu, dass dieses Geschehen ein Offenbarungs- und Verkündigungsgeschehen ist. Derjenige, der da spricht, handelt usw., ist der Gesandte Gottes. Die Wirklichkeit, die der Zeuge des Hadith erfahren hat und von der er Zeugnis ablegt und die er als Wahrheit bekennt, ist dem Menschen jedoch nur durch den Koran in ihrer religiösen und eschatologischen Bedeutsamkeit erkennbar. Die Heilsbedeutsamkeit dieser Wirklichkeit, der Wirklichkeit der Prophetie Muhammads, ist dem Menschen, per Definition, kraft seiner eigenen Denkleistung unzugänglich, weil sie sich aus der Barmherzigkeit Gottes ergibt, die „alle Dinge umfasst“[30]. Wie al-Qāḍī ʿIyād in seinem prophetologischen Traktat erklärt, ist die „Erhabenheit der prophetischen Würde“ (*ʿaẓīm qadr an-nabī*) nur durch Gottes Wort (*kalām*) und Handlungen (*afʿāl*) erschließbar, d. h. durch Offenbarung und Heilsgeschichte.[31]

Wie erschließt der Koran nun also die Wirklichkeit, die vom Zeugen des Hadith erfahren wurde und für die er vor seinen Hörern und Hörerinnen Zeugnis ablegt? Die Wirklichkeit der Prophetie Muhammads wird im Koran erschlossen, *als „Gnade für alle Welten“*[32]*, als „zu Gott rufend mit Seiner Erlaubnis“*[33]*, rufend zu dem, „was euch lebendig macht“*[34]*, den Menschen in Muhammad begegnend als „Verkünder froher Kunde und als Warner“ und „als eine strahlende Leuchte“*[35]*, „der nicht spricht aus Begehr“, sondern aus einer „geoffenbarten Offenbarung nur“*[36]*, als Sein Diener, „der gesehen hat von seinem Herrn das gewaltigste Zeichen“*[37]*, „der ihnen gebietet das Rechte und ihnen ver-*

30 Koran 7/156.

31 Zu letzterer zählt der Autor die von Gott bewirkten, physischen und seelischen Eigenschaften des Propheten sowie die Beglaubigungswunder und die verbale Verkündigung des Propheten; siehe dazu Vimercati Sanseverino, 2021b, S. 159–172.

32 Koran 21/107.

33 Koran 33/45.

34 Koran 8/24.

35 Koran 33/45 f.

36 Koran 53/4 f.

37 Koran 53/18.

bietet das Verwerfliche, der ihnen erlaubt das Gute und ihnen untersagt das Schlechte, und der von ihnen hinwegnimmt ihre Last und die Fesseln, die auf ihnen lagen"[38], *„der ihnen Seine Zeichen vorträgt, sie läutert und sie die Schrift und die Weisheit lehrt, obgleich sie sich vorher in einer offenkundigen Verirrung befanden"*[39], *„ein Gesandter, der leidet, wenn ihr in Bedrängnis seid, sorgend für euch, zu den Glaubenden gütig und barmherzig"*[40], *und der schließlich von seinem Herrn „erweckt, zu einem Rang der Lobpreisung"*[41].

Wie Stefan Sperl zeigt, ist in jedem Hadith diese koranische Prophetologie[42] präsent, wie sie von der Gemeinde interpretiert und verstanden wurde. Die auf Offenbarung gründende und unverfügbare Wirklichkeit der Prophetie Muhammads, die sich im Verkündigungsgeschehen ereignet und von Gefährten und Gefährtinnen erfahren, bezeugt und bekannt wird, stellt im Hadith das *Andere* dar, das für Schaeffler das religiöse Zeugnis ausmacht. Darum geht es in letzter Konsequenz im Hadith, sofern wir ihn als religiöses Zeugnis ernst nehmen.

Die Hadithdidaktik steht hier vor der Aufgabe, das bezeugte *Andere*, die Wirklichkeit der Prophetie Muhammads, so wie es der Zeuge im Hadith bezeugt, didaktisch aufzuarbeiten. Entscheidend ist dabei, dass dieses *Andere* nicht vom Zeugnis getrennt betrachtet wird; denn dies birgt die Gefahr, eigene subjektive Vorstellungen auf dieses *Andere* zu projizieren. Es geht hier nicht um eine abstrakte Idee, sondern um das, was einem in der persönlichen Begegnung mit dem Propheten Muhammad begegnet. Dies ist es, wovon die Gefährtin oder der Gefährte im Hadith sprachlich Zeugnis ablegen. Ihr Zeugnis ist ja Zeugnis eines lebendigen und konkreten Erlebnisses. *Unser* Nachvollzug des *Anderen* aber kann nicht bloß rational hergeleitet werden – wie etwa eine philosophische Idee – und ist daher vom Zeugnis bedingt und damit von der Erfahrung des Zeugen und der Zeugin. Wie Schäffler treffend formuliert: „[Der Hörer kann] das Ereignis nur in der Weise

38 Koran 7/157.
39 Koran 62/2.
40 Koran 9/128.
41 Koran 17/79.
42 Siehe dazu Gril, 2022.

[kennen], wie es erfahren wurde, und die Erfahrung nur in der Weise, wie es bezeugt wurde."[43]

Bei der didaktischen Aufarbeitung des im Hadith Bezeugten ist also darauf zu achten, dass es sich um eine Erfahrung der koranisch erschlossenen Wirklichkeit Muhammads handelt – aber eben um eine Erfahrung, die für die muslimische Gemeinde eine maßgebliche symbolische, repräsentative und normative Stellung hat.[44] Wie diese Stellung mit Blick auf die Authentizität und Aktualität eines bestimmten Hadith im Einzelfall zu bewerten ist, ist eine Frage, die hier nicht erörtert werden kann. Die Aufgabe der didaktischen Aufarbeitung des Bezeugten besteht jedenfalls darin, die Lebensbedeutsamkeit des Bezeugten im Sinne von Bildung nachvollziehbar zu machen. Die Forderung von These 5 nach einer sinnorientierten Lesart, die den Propheten Muhammad erfahrbar macht, kann an dieser Stelle erfüllt werden. Wenn es in der Hadithdidaktik darum gehen soll, „ein praktisch erfahrbares, kommunikatives und anschlussfähiges prophetisches Vorbild anzubieten, welches auch heute noch sinnstiftend wirkt" (These 5), kann der Hadith als Zeugnis einer persönlichen Begegnung mit dem Propheten Muhammad wahrgenommen werden. So kann die Begegnung anhand des Zeugnisses didaktisch als sinnstiftende Erfahrung erschlossen und nachvollziehbar gemacht werden.

Weil im Hadith die Wirklichkeit der Prophetie Muhammads zur Sprache kommt, und nicht bloß ein beliebiges historisches Geschehen, bezeugt der Hadith auch vor jenen, die beim Geschehen, von dem der Hadith Zeugnis gibt, nicht zugegen waren. Dass die prophetische Verkündigung sich nicht nur an die Zeitgenossen und -genossinnen des Propheten Muhammad richtet, sondern an alle Menschen, die „auf Gott hoffen, an den letzten Tag glauben und Gottes häufig gedenken"[45], wird aus den Quellen deutlich, die von der *Sehnsucht* (*ištiyāq*) des Propheten zeugen, seine ihm nachfolgende Gemeinde *zu*

43 Schaeffler, 1990, S. 28.

44 In dieser Frage unterscheiden sich die verschiedenen islamischen Konfessionen: Während im sunnitischen Islam dem Zeugnis der Gefährtinnen und Gefährten diese Stellung zukommt, ist im schiitischen Islam das Zeugnis der Imame ausschlaggebend.

45 Koran 33/21.

sehen und ihr *zu begegnen*: „Diejenigen unter meiner Gemeinde, die mir am liebsten sind (*man ašaddi ummatī ḥubban lī*), sind Menschen, die nach mir leben werden und mehr Sehnsucht danach haben mich zu sehen, als nach ihrem Besitz oder ihrer Familie."[46] Die Liebe des Propheten Muhammad für seine Gemeinde – und besonders für diejenigen, die ihn nicht gesehen haben – gehört zur Prophetologie, die im Hadith mitbezeugt wird – „Wahrlich, ich bin euch, wie ein Vater zu seinem Kind ist"[47] – und didaktisch erschlossen werden kann, um die Hörenden des Hadith für ihre eigene persönliche Beziehung zum Propheten zu sensibilisieren.

Das prophetische Streben, nicht nur mit den Gläubigen zu seiner Lebenszeit in Beziehung zu stehen, sondern mit *allen* (zukünftigen) Mitgliedern seiner Gemeinde, entspricht der Universalität der muhammadanischen Prophetie. Dieses Streben, so die muslimischen Quellen, wird sich letztendlich in seiner ganzen Fülle im Jenseits erfüllen, wenn der Prophet am eschatologischen „Jungbrunnen" (*al-ḥawḍ*) auf jeden Einzelnen und jede Einzelne seiner Gemeinde warten und dann für ihn und sie Fürsprache (*šafāʿ*) einlegen wird. Der Hadith ist Zeugnis dieser prophetischen Sehnsucht nach der Begegnung mit seiner Gemeinde und ihrer eschatologischen Verheißung, wie sie in der Wirklichkeit der muhammadanischen Prophetie begründet liegen und vom Koran erschlossen werden: „Gekommen ist euch aus eurer Mitte ein Gesandter, er leidet, wenn ihr in Bedrängnis seid, sorgend für euch, zu den Gläubigen gütig und barmherzig".[48] Im Hadith wird damit bezeugt, dass der Prophet nicht bloß als historischer *Postbote* einer göttlichen Instruktion wahrzunehmen ist, sondern dass er selbst Teil der Botschaft ist, die alle Musliminnen und Muslime unbedingt angeht und fundamental anspricht.

46 Muslim, *al-ǧanna*, 12. Zur pädagogischen Bedeutung dieser und ähnlicher Überlieferungen, siehe Vimercati Sanseverino, 2020, S. 131–134.

47 Abū Dawūd, *ṭahāra*, 36.

48 Koran 9/128. Zur „Verbundenheit" (*ṣila*) des Propheten Muhammad zu seiner Gemeinde, wie sie vom ehemaligen Rektor der Azhar, ʿAbd al-Ḥalīm Maḥmūd (1910–1978), erörtert wurde, siehe Maḥmūd, 1990, S. 10 f.

4 Wovon der Hadith *über-zeugen* will: Widerfahrnis und Bedeutsamkeit

Ein Zeugnis ist immer relational: Es bezieht sich auf eine gegenwärtige oder zukünftige Gruppe von Menschen, die der Zeuge im Blick hatte, als er Zeugnis ablegte. Er legt ja Zeugnis *vor* jemandem ab. Und wenn wir den quasi-forensischen Charakter des Zeugnisses beachten, dann verstehen wir, dass der Zeuge die Wahrheit, die er bekennt, auch verteidigt. Im religiösen Zeugnis wird der Sinn des bezeugten Geschehens als Wahrheit von dem Zeugen verteidigt, ebenso wie der Zeuge vor einem Gericht dies tut. Jedoch verteidigt der Zeuge im Hadith die Wahrheit des von ihm erfahrenen Sinns vor dem Gericht seiner Zeitgenossen und -genossinnen und vor dem Gericht der Welt, aber auch dem Gericht des Propheten selbst, und letztendlich vor dem eschatologischen Gericht Gottes.

Auf die letzteren beiden Aspekte und ihre folgenschwere Bedeutung hat der Prophet selbst, laut einer bekannten Überlieferung, mit drastischen Worten hingewiesen: „Wer absichtlich über mich lügt, der möge auf seinen Sitz im Höllenfeuer gefasst sein."[49] Der religiöse Zeuge weiß sich also nicht nur von seinen Mitmenschen in die Pflicht genommen, sondern auch, und vor allem, von diesem *Anderen*, das ihm in der Begegnung mit dem Propheten widerfahren und in dessen Namen er in gewisser Weise bezeugt bzw. auf dessen Autorität er sich beruft. Anders als das forensische Zeugnis vor dem weltlichen Gericht, entscheidet das religiöse Zeugnis, das der Hadith ist, nicht nur über Strafe und Freiheit eines Individuums, sondern über das eschatologische Heil und Unheil des Zeugen und der gesamten Gemeinde, vor der Zeugnis abgelegt wird; daher das Schwerwiegende des „Lügens über den Propheten" im Sinne einer Verfälschung der Verkündigung und damit der verkündeten Offenbarung. Das Zeugnis der Gefährtinnen und Gefährten ist daher vor dem Hintergrund des koranischen *taḥrīf*-Diskurses zu verstehen: Für den Koran ist die Verfälschung (*taḥrīf*)[50] offenbarter Schriften bzw. der Zeugnisse davon der Hauptgrund, neben der Auflehnung gegen die Propheten, für die

49 So z. B. bei Muslim, *muqaddima*, 2.

50 Was genau mit *taḥrif* gemeint sein könnte, wurde übrigens verschiedentlich interpretiert: vom bloßen falschen oder missverständlichen Interpre-

Verirrung (*ḍalāl*) früherer religiöser Gemeinden und deren damit einhergehenden dramatische Schicksale.

Der Zeuge des Hadith weiß sich in diesen heilsgeschichtlichen Zusammenhang gestellt, wenn er oder sie Zeugnis ablegt und dafür mit seiner persönlichen Integrität[51] einsteht. Daher ist sein Zeugnis auch eine Verteidigung des vom ihm Erfahrenen gegenüber denjenigen, die das von ihm Erfahrene nicht selbst erfahren haben. Die *Verteidigung* bezieht sich insbesondere auf das, was Schaeffler das *Andere* nennt, was dem Zeugen widerfahren ist und was wir weiter oben im Fall des Hadith als die koranisch erschlossene Wirklichkeit der Prophetie Muhammads ausgewiesen haben. Der Zeuge will also mit dem Hadith seine Hörer und Hörerinnen gleichsam von etwas *über-zeugen*; nämlich von einem Geschehen und vor allem von dem Sinn dieses Geschehens, aber auch davon, dass das Bezeugte für alle, die sich dem Glauben verpflichtet fühlen, unbedingt bedeutsam ist.

Der Überzeugungsanspruch des Hadith fordert die Hörenden selbst heraus. Den Hadith als Zeugnis zu lesen, bedeutet daher, sich vom Hadith ansprechen und herausfordern zu lassen; und zwar nicht vom Hadith selbst, sondern von der prophetischen Wirklichkeit Muhammads, die im Hadith zur Sprache kommt und die der / dem Hörenden in der Person Muhammads begegnet – so wie sie dem Zeugen begegnet war. Daraus ergibt sich eine hermeneutische Herausforderung. Dazu nochmal Schaeffler:

> „Der Hörende muss dem Zeugnis den Widerhall der Erfahrung und der Erfahrung den Anspruch des Ereignisses gleichsam ‚ablauschen', wenn er seinerseits auf das Ereignis antworten und es so auch für sich zu einem Gegenstand seines Anschauens und Denkens machen will."[52]

Der Zeuge will die Hörenden nicht von sich selbst überzeugen, sondern davon, dass ihm etwas widerfahren ist und ihn gänzlich verein-

---

tieren bis zum opportunistischen Weglassen unbequemer Stellen oder zum eigentlichen Verändern der offenbarten Schriften.

51 Um diesen Umstand zu bezeichnen, hat die Hadithwissenschaft das Konzept der *ʿadāla* entwickelt.

52 Schäffler, 1990, S. 28.

nahmt hat, ihn gleichsam zum Bezeugen drängt, weil es über ihn selbst hinausgeht und alle Menschen unbedingt angeht.

Ausgehend von der beschriebenen Dynamik des Zeugnisses lässt sich die Aufgabe der Hadithdidaktik weiterdenken. Die in These 6 formulierte Forderung, Hadithe mittels Hermeneutik und moderner Didaktik zu erschließen, kann davon ausgehend näher bestimmt werden. Hier ist zunächst zu fragen, inwiefern „die in den islamischen Wissenschaften entwickelten Verstehens- und Deutungsansätze zweifellos und wesentlich zum Verstehen und Auslegen der Hadithinhalte beitragen" (These 6) können. In Anbetracht der Tatsache, dass die *islamischen Wissenschaften* entstanden sind, um die Offenbarung Gottes an Muhammad der islamischen Gemeinde in ihren vielfältigen Dimensionen und Bedeutungen zugänglich zu machen, ist Folgendes zu sagen:

Die klassischen Wissenschaften ermöglichen es, die koranisch erschlossene Wirklichkeit der Prophetie Muhammads, deren Erfahrung im Hadith bezeugt und bekannt wird, darzustellen, zu explizieren und auszulegen. Diese Wissenschaften, insbesondere die Hadithwissenschaft, stellen außerdem die Voraussetzung dafür dar, den Hadith als überliefertes Zeugnis wahrnehmen und verstehen zu können. Die Stellung und Identität der Zeugen und ihre theologische und überlieferungsgeschichtliche Bedeutung sowie die Bedeutung von Überlieferung, insbesondere für die Gemeinde und den Glaubensvollzug, die Orientierungskraft des prophetischen Vorbilds usw. – all dies ist Gegenstand der islamischen Wissenschaften. Was die theologischen Hadithstudien und die darauf gründende Hadithdidaktik von den islamwissenschaftlichen Hadithstudien unterscheidet, ist eben gerade die hermeneutische Bedeutung der islamischen Interpretationstraditionen. Während die Islamwissenschaft die hermeneutische Tradition des Islams bewusst ausklammert, um Hadithe zu untersuchen und zu erklären, oder diese Exegese höchstens im Sinn einer Rezeptionsgeschichte beachtet, d. h. als Quelle für die Erforschung muslimischer Gesellschaften und Kulturen, knüpft die theologische Hadithforschung an die hermeneutische Tradition an und hat den Anspruch, diese weiterzuentwickeln, kritisch zu erneuern und mitzugestalten, um den Hadith als Zeugnis für die zeitgenössische Leserschaft zugänglich zu machen. Dies kann sie mithilfe der zeitgenössischen Hermeneutik leisten.

Gegenüber den diversen Formen der klassischen Hermeneutik zeichnet sich die moderne Hadithhermeneutik dadurch aus, dass

sie die Rolle und Identität des lesenden Subjekts in den Deutungsprozess explizit miteinbezieht. Dies ist zum einen die historische und gesellschaftliche Einbettung der Lesenden, und zum anderen deren sinnerzeugende und -gestaltende Stellung im Deutungsprozess. Auf das in diesem Beitrag erörterte Schema angewandt könnte man sagen, dass die moderne Hermeneutik insbesondere jene Dimension des Hadith adressiert, die *überzeugen* will. Wie bereits besprochen, geht es beim *Über-zeugen* nicht darum, den Hörenden eine bestimmte theologische Auffassung aufzudrängen, sondern darum zu klären, wie der Hadith als Zeugnis wahrgenommen und verstanden werden kann; anders gesagt, unter welchen Voraussetzungen der Hörer bzw. die Hörerin den Hadith als etwas wahrnehmen kann, was ihn bzw. sie persönlich in der jeweiligen Lebenswelt anspricht und herausfordert. Im Sinne der Berücksichtigung des Zeugnischarakters des Hadith ist daher darauf zu achten, dass beide Hermeneutiken nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern sich ergänzen und möglicherweise dialektisch weiterentwickeln. Beide haben im Dienst des Zeugnisses und der Erschließung des Bezeugten zu stehen. Beide haben von der hermeneutischen Mitte des Hadith auszugehen, die in der koranisch bestimmten prophetischen Wirklichkeit Muhammads besteht, wie sie sich in seiner geschichtlichen Existenz und Verkündigung ereignet hat und von den Gefährten und Gefährtinnen erfahren, bezeugt und als Wahrheit bekannt wurde und schließlich von den Überlieferern und der Gemeinde verbürgt und nachvollzogen wurde und wird.

5 Fazit: Den prophetischen Ruf zu Gott im Hadith erschließen

Warum spielt der Hadith immer noch eine so bedeutende Rolle im muslimischen Leben – und zwar trotz der Einwände und Vorbehalte, die man diesbezüglich immer wieder zu hören oder zu lesen bekommt? Und warum soll der Hadith überhaupt noch eine Rolle für islamische Bildung spielen und daher ein Thema der Didaktik sein? Dieser Beitrag hat versucht zu zeigen, dass eine Erklärung für die bleibende Bedeutsamkeit des Hadith darin liegen könnte, dass der Hadith ein Zeugnis ist; und zwar das Zeugnis einer Erfahrung, die jeder Muslimin und jedem Muslim auf die eine oder andere Weise gemein ist.

Es ist die Erfahrung der prophetischen Wirklichkeit Muhammads. Die Widerfahrnis des prophetischen Rufs zu Gott, die im Hadith zur Sprache kommt, spricht auch heute noch Musliminnen und Muslime an und fordert sie in ihrem Glauben heraus. In dem Maße, in dem sie dem Zeugnis Vertrauen entgegenbringen, sehen sie im Hadith jenes Licht bezeugt und überliefert, als das der Koran den Propheten Muhammad ausweist,[53] und jenes Licht, das der Prophet seiner Gemeinde verheißen hat, als er sie zum Überliefern seiner Verkündigung aufrief: „Möge Gott die Person erleuchten, die von uns eine Rede hört und sie so weitergibt, wie sie sie gehört hat."[54]

In diesem Beitrag wurde ebenso versucht zu zeigen, dass eine solche religiös bildende Erfahrung didaktisch erschlossen werden kann, wenn der Hadith in aller Konsequenz als überliefertes Zeugnis wahrgenommen wird. Hier wird möglicherweise ersichtlich, warum der Hadith didaktisch gesehen sogar die interessanteste islamische Textquelle sein könnte: Der Hadith ist *narrativ* (er erzählt uns etwas), *dialogisch* (wir erleben ein dialogisches Geschehen mit und werden selbst Teil davon – sofern wir die entsprechende Sensibilität mitbringen), *personal* (wir haben es mit einer real existierenden Person zu tun, die spricht, handelt, schweigt usw.), *relational* (der Text stellt ein Beziehungsgeschehen dar und lädt uns dazu ein, daran teilzuhaben), *situativ* (es werden Situationen wiedergegeben, zuweilen aus unterschiedlichen Perspektiven, wenn es verschiedene Varianten der Überlieferung gibt), *kontextuell* (wie bereits besprochen), *performativ* (der Hadith wird vorgetragen bzw. ist sein Vortrag selbst Bestandteil des Textes), und vor allem, *didaktisch handhabbar* (der Hadith ist eine textuell und inhaltlich abgeschlossenen Einheit), aber gleichzeitig auch *unerschöpflich* (das Hadithkorpus besitzt keine eindeutigen Grenzen).

Es ist wohl nicht zu gewagt zu behaupten, dass nicht wenige theologische und didaktische Vorbehalte gegenüber dem Hadith weniger über den Hadith selbst etwas aussagen als über unsere einseitige

53 Koran 33/46.

54 Für die verschiedenen Varianten dieses Hadith siehe al-Ḫaṭīb al-Baġdādī, 2020, S. 81–84. Dementsprechend wird von al-Rabīʿ b. al-Ḫuṭaym überliefert: „Es gibt Hadithe, die eine Klarheit haben, wie die Klarheit des Tages, und es gibt Hadithe, deren Finsternis ist wie die Finsternis der Nacht." al-Rāmahurmuzī, 2016, S. 316.

Wahrnehmung des Hadith und unsere Missachtung seines Zeugnis-Charakters.

Literatur

Bausenhart, Guido: *Einführung in die Theologie. Genese und Geltung theologischer Aussagen*. Freiburg im Breisgau: Herder 2010.

Brown, Jonathan A. C.: *Hadith. Muhammad's Legacy in the Medieval and Modern World*. Oxford: Oneworld 2009.

Gril, Denis: „The Prophet in the Qurʿān. An Attempt at a Synthesis", in: Denis Gril / Stefan Reichmuth / Dilek Sarmis (Eds.): *The Presence of the Prophet in Early Modern and Contemporary Islam. Volume 1. The Prophet between Doctrine, Literature and Arts: Historical Legacies and Their Unfolding* (Handbook of Oriental Studies, 159). Leiden: Brill 2021. S. 37–78. https://doi.org/10.1163/9789004466739_004

Günther, Sebastian: „Fictional Narration and Imagination in an Authoritative Framework. Towards a New Understanding of Hadith", in: Stefan Leder (Ed.): Story-Telling in the Framework of Non-Fictional Arabic Literature. Wiesbaden: Harrassowitz 1998. S. 433–471.

al-Ḫaṭīb al-Baġdādī: *The Eminence of the Ḥadīth Adherents.* Arabischer Text und Übers. von Ayman Jalal. Birmingham: Dar Al-Arqam 2020.

Heil, Stefan: „Korrelation", in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex)* 2015. https://doi.org/10.23768/wirelex.Korrelation.100015

Ibn ʿAbd al-Barr, Yūsuf: *Ǧāmiʿ bayan al-ʿilm wa faḍlihi*. Hrsg. von Shuʿayb al-Arnaʾūṭ. Damaskus: Muʾassasat ar-Risāla 2015.

Larcher, Pierre: „Le mot de ḥadīṯ vu par un linguiste", in: Claude Gilliot / Tilman Nagel (Hrsg.): *Das Prophetenhadīt. Dimensionen einer islamischen Literaturgattung* (Nachrichten von der Akademie der Wissenschaften in Göttingen). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005. S. 7–13.

Maḥmūd, ʿAbd al-Ḥalīm: *ar-Rasūl*. Kairo: Dār al-Kitāb al-Miṣrī 1990.

Muslim an-Nīsābūrī, Abū al-Ḥusayn: *al-Jāmiʿ aṣ-Ṣaḥīḥ*. Hrsg. von Fuʾād ʿAbd al-Bāqī. Riyad: Dār as-Salām 2000[2].

Rahman, Fazlur: *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. New ed. Edition. Chicago London: University of Chicago Press 1984. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226387024.001.0001

ar-Rāmahurmuzī, al-Ḥasan: *al-Muḥaddiṯ al-fāṣil bayna ar-rāwī wa al-wāʿī*. Hrsg. von Muḥammad Muḥibb ad-Dīn Abūzayd. Kairo: Dār aḍ-Ḍaḥāʾir 2016.

Ricœur, Paul: „Die Hermeneutik des Zeugnisses", in: Veronika Hoffmann (Hrsg.): *An den Grenzen der Hermeneutik. Philosophische Reflexionen über die Religion*. Freiburg: Karl Alber 2008. S. 7–40.

Salahi, Adil: *Sahih Muslim. With the Full Commentary by Imam al-Nawawī.* Bd. 1. Leicestershire: Islamic Foundation 2019.

Sarıkaya, Yaşar: *401 Hadithe für den Islamischen Religionsunterricht*. Hückelhoven: Schulbuchverlag Anadolu 2012.

Sarıkaya, Yaşar: „Die klassischen Ḥadīṯwissenschaften aus der Sicht der neuen Ḥadīṯschule in Ankara am Beispiel der Kritik M. Hayri Kırbaşoğlus", in: Ayşe Başol / Ömer Özsoy (Hrsg.): *Geschichtsschreibung zum Frühislam. Quellenkritik und Rekonstruktion der Anfänge* (Islam im Diskurs, 1). Berlin: EB-Verlag 2014. S. 137–152.

Sarıkaya, Yaşar: *Hadith und Hadithdidaktik: Eine Einführung*. Stuttgart: Schöningh 2021.

Schaeffler, Richard: „Die Wahrheit des Zeugnisses", in: Paul-Werner Scheele / Gerhard Schneider (Hrsg.): *Christuszeugnis der Kirche. Theologische Studien.* Essen: Fredebeul & Koenen 1970. S. 145–169.

Schaeffler, Richard: „Die religiöse Erfahrung und das Zeugnis von ihr. Erkundung eines Problemfeldes", in: Bernd Jochen Hilberath (Hrsg.): *Erfahrung des Absoluten – absolute Erfahrung? Beiträge zum christlichen Offenbarungsverständnis. S. J. Schmitz zum 65. Geburtstag*. Düsseldorf: Patmos 1990. S. 13–34.

Speight, R. Marston: „Hadith and Gospel: Two Modes of Witness to Divine Revelation", in: *Listening* 31, 3 (1996), S. 172–180.

Sperl, Stefan: „Man's ‚Hollow Core': Ethics and Aesthetics in Ḥadīth Literature and Classical Arabic Adab", in: *Bulletin of the School of Oriental and African Studies, University of London* 70, 3 (2007), S. 459–486. https://doi.org/10.1017/S0041977X07000808

Vimercati Sanseverino, Ruggero: „Mit dem Propheten Muḥammad in den Islamischen Religionsunterricht – Theologische Impulse für eine erfahrungsbezogene Prophetologie", in: Fahimah Ulfat / Ali Ghandour (Hrsg.): *Islamische Bildungsarbeit in der Schule*. Wiesbaden: Springer 2020. S. 95–144. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26720-9_5

Vimercati Sanseverino, Ruggero: „Die Sache des Hadith ernst nehmen: Theologische Hadithstudien und ihre Bedeutung für die Islamische Theologie", in: Jean Ehret / Mouez Khalfaoui (Hrsg.): *Perspektiven des Islam. Beiträge zu einer Theologie des Islam*. Freiburg: Herder 2021a. S. 78–134.

Vimercati Sanseverino, Ruggero: „Theology of the veneration of the Prophet: Knowledge and love in the Shifā of al-Qāḍī ʿIyāḍ (d. 544/1149) between hadith, philosophy and spirituality", in: Denis Gril / Stefan Reichmuth / Dilek Sarmis (Eds.): *The Presence of the Prophet in Early Modern and Contemporary Islam. Volume 1. The Prophet Between Doctrine, Literature and Arts: Historical Legacies and Their Unfolding* (Handbook of Oriental Studies, 159). Leiden: Brill 2021b. S. 153–196. https://doi.org/10.1163/9789004466739_008

Vimercati Sanseverino, Ruggero: „Perspektiven postkolonialer Kritik für die theologischen Hadith-Studien. Überlegungen zu den Begriffen ‚Authentizität' und ‚Tradition'", in: *Theologische Quartalschrift* 2 (2022), S. 225–242.
Werbick, Jürgen: *Theologische Methodenlehre*. Freiburg: Herder 2015.

Mohammad Gharaibeh

Hadith, Gemeinschaft und Identität

1 Der Hadith der Gemeinschaft

Die Forschungsliteratur der letzten zwanzig Jahre hat große Anstrengungen unternommen, um die hadithzentrierte Forschung von dem Fokus der Authentizitätsfrage wegzulenken.[1] Dennoch wird mit dem Hadith überwiegend ein normativer Diskurs assoziiert, die Überlieferungsgeschichte als Fortschrittsgeschichte gelesen und die Hadithwissenschaft als Medium verstanden, mit der die Vertrauenswürdigkeit des überlieferten Textes sichergestellt werden sollte. Es ist sicher verkürzt zu behaupten, dass all diese Aspekte in der Geschichte des Hadith keine Rolle gespielt hätten. Nimmt man jedoch einmal Abstand von dem etablierten Narrativ der Überlieferungsgeschichte, das die *ṣaḥīḥ*-Werke von al-Buḫārī (gest. 870) und Muslim (gest. 875) auf den Gipfel des Strebens nach möglichst authentischen Überlieferungen setzt, und betrachtet man die Hadithsammlungen – und zwar nicht nur die größeren, besser bekannten – in ihrer Zeit, zeichnet sich ein etwas anderes Bild der Überlieferungsgeschichte ab.

Die Produktion von Hadithsammlungen folgte offensichtlich keiner inneren Logik, die konstant weiterentwickelt und verbessert wurde. Vielmehr reagierten die Sammler (oder besser Autoren, weil diese Bezeichnung ihre Handlungsfähigkeit besser beschreibt) auf Herausforderungen ihrer Zeit, was sich in Ausrichtung, Aufbau, Inhalt und Funktion der Sammlungen deutlich niederschlug. Auch die Auswahlkriterien, nach denen die Überlieferer*innenkritik betrieben wurde, deuten an, dass es nicht – oder nicht nur – um die Sicherstellung der Authentizität der Aussagen oder die Genauigkeit der Wiedergabe der prophetischen Aussagen ging; vielmehr wurde insbesondere in der Frühzeit versucht, die Vertrauenswürdigkeit von Personen zu beurteilen, welche die Hadithkritiker selbst nicht persönlich kennengelernt hatten. Verlassen haben sie sich bei ihrer Beurteilung auf die Zeugen-

1 Vgl. z. B. die Studien von Brown, 2007; Dickinson, 2002; Burge, 2018; Davidson, 2020; Günther, 1998; Blecher, 2018; Gharaibeh, 2016.

schaft ihnen vertrauter Personen, sodass die Überlieferer*innenkritik gleich mehrere Funktionen erfüllte bzw. aus mehreren Perspektiven betrachtet werden kann: Erstens, die Überlieferer*innenkritik wurde von einem nicht allzu großen Netzwerk von Individuen betrieben, die eine gleiche (oder zumindest sehr ähnliche) theologische Weltsicht vertraten. Zweitens, als vertrauenswürdig galt vor allem, wem anerkannte Autoritäten vertrauten und wer deren theologische Weltsicht teilte. Drittens, die biografischen Lexika, aus denen die Überlieferer*innenkritik ihre Informationen bezog, müssen als subjektive Quellen betrachtet werden, die keine objektiven Aussagen über den tatsächlichen Charakter und die Vertrauenswürdigkeit eines Überlieferers bieten. Sie sind vielmehr als Beschreibungen und Einschätzungen zu verstehen, die aus einer bestimmten konfessionellen Grundhaltung heraus verfasst worden sind. Viertens, die Überlieferungsgeschichte sowie die Überlieferer*innenkritik sind somit eng verwoben mit der Entwicklungsgeschichte der sunnitischen Glaubensgemeinschaft.[2]

Eine genauere Betrachtung haben die biografischen Lexika (*ṭabaqāt*-, *tarāǧim*- und *riǧāl*-Werke) verdient, auf deren Grundlage die Evaluation der Überlieferer*innen aufbaut. In ihnen werden unterschiedliche Beschreibungen verwendet, um die Vertrauenswürdigkeit der Überlieferer*innen anzugeben. Dabei haben sich zwar einige Terminologien durchgesetzt, die überregionale Anwendung gefunden haben. Grundsätzlich muss jedoch festgehalten werden, dass es keine überregional – und teilweise auch keine regional – gültigen Standards gab. Begriffe wie *vertrauenswürdig* (*ṯiqa*, *mutqin*, *ṯabt*), *wahrhaftig* (*sadūq*, *lā baʾs bih*), *ehrwürdig* (*šayḫ*), *aufrichtig* (*ṣāliḥ*), *nachsichtig* (*layyin al-ḥadīṯ*), *nicht stark* (*laysa bi-qawī*), *schwach* (*ḍaʿīf*), *Lügner* (*matrūk al-ḥadīṯ*, *ḏāhib al-ḥadīṯ*, *kaḏḏāb*) wurden eher intuitiv benutzt.[3] Einheitliche Definitionen wurden nicht zugrunde gelegt, sodass es immer wieder zu unterschiedlichen Bewertungen der Vertrauenswürdigkeit von einigen Überlieferer*innen aufgrund der abweichend verstandenen und definierten Terminologie gab.

Ähnliches kann über die Konnektoren gesagt werden, mit denen die Tradent*innen angaben, wie die Übertragung des Materials vonstat-

2 Siehe dazu die Studie von Lucas, 2004.

3 Vgl. hierfür die angegebene Hierarchisierung in Brown, 2009, S. 84.

tenging. Hadithgelehrte scheinen sich bereits sehr früh darauf geeinigt zu haben, dass ein persönlicher Kontakt und damit eine persönliche Weitergabe des Materials mit den Verben „er sagte" (*qāl*), „er berichtete" (*anbaʾa*, *aḫbara*) sowie „ich / wir hörte / n" (*samiʿtu*, *samiʿnā*) angezeigt wurde. Die Präposition „von" (ʿ*an*) hingegen signalisierte nicht eindeutig, ob ein persönlicher Kontakt vorlag oder gar ein Mittler zwischen zwei in der Überlieferungskette angegebenen Personen gestanden haben könnte. Insbesondere in der Frühzeit nutzten viele Überlieferer*innen die Präposition gleichbedeutend mit den eindeutigen Konnektoren. Andere wiederum unterschieden zwischen ihnen, während Dritte sowohl direkte als auch indirekte Kontakte mit dieser Präposition angaben.

Es musste also jeder Einzelfall geprüft werden und häufig standen dafür nur Aussagen von vertrauenswürdigen Personen zur Verfügung, welche die betroffenen Überlieferer*innen persönlich kannten.[4] Es lässt sich daher nicht so einfach von einem objektiv zugängigem Evaluationssystem sprechen. Diese Tatsache drückt sich auch in der Literatur der sogenannten Hadithwissenschaft aus. Die anfänglich sehr viel treffender mit *Terminologien des Hadith* (*muṣṭalaḥ al-ḥadīṯ*) betitelten Texte hatten nicht den Anspruch, Studierenden des Hadith eine Anleitung für die Evaluation von Überlieferungen an die Hand zu geben. Diese Aufgabe war bei der Entstehung der Werke ab dem 5. und 6. Jh. islamischer Zeitrechnung ohnehin obsolet geworden, weil sich Gelehrte darauf einigen konnten, dass alle im Umlauf befindlichen Überlieferungen bereits mehrfach evaluiert und in den anerkannten Sammlungen festgehalten wurden.[5] Stattdessen muss davon ausgegangen werden, dass es ausschließlich darum ging, mit vielen Beispielen die Studierenden an das komplexe und heterogene Hadithmaterial heranzuführen. Die Werke der *ʿulūm al-ḥadīṯ* beschreiben das Material, die verschiedenen Arten der Überlieferungsketten sowie verschiedene Phänomene und Aspekte, die mit dem Hadith, der Überlieferung, der Terminologie, den Überlieferungsketten sowie den Überlieferer*innen selbst in Verbindung stehen.[6]

4 Vgl. Brown, 2009, ch. 3.
5 Vgl. Davidson, 2020, S. 7 f.
6 Vgl. Brown, 2009, ch. 3.

Neben den biografischen Lexika, der Überlieferer*innenkritik sowie der Terminologie lässt sich die enge Verknüpfung von Hadith und Hadithwissenschaft auf der einen und der Geschichte der sunnitischen Glaubensgemeinschaft auf der anderen Seite noch mithilfe eines anderen Umstandes eindrucksvoll nachweisen. Die Netzwerke jener Personen, welche die biografischen Lexika verfassten, die Überlieferer*innenkritik vornahmen und die Kriterien für Rechtgläubigkeit sowie Vertrauenswürdigkeit formulierten, sind zugleich jene, die auch vornehmlich an der Formulierung der sunnitischen Glaubensgemeinschaft beteiligt waren. Diese sind z. B. Aḥmad b. Ḥanbal (gest. 855), Ibn Saʿd (gest. 845), Ibn Maʿīn (gest. 848) und andere, die Schüler von früheren Hadithgelehrten waren, welche bereits als sunnitisch identifiziert wurden – zumindest in der Retrospektive.[7] Dies trifft ebenfalls wiederum auf deren Schüler zu.

An keinem anderen Aspekt wird die Bedeutung und Autorität der Gemeinschaft mit Blick auf die Hadithüberlieferung und Evaluation so deutlich wie bezüglich der Akzeptanz von schwachen (*ḍaʿīf*) und sogar erfundenen (*mawḍūʿ*) Überlieferungen. Wie Jonathan Brown eindrucksvoll zeigen konnte, entschieden die *ahl al-ḥadīṯ* über die Akzeptanz zweifelhaft tradierter Überlieferungen. Jedoch machten sie es eben nicht an objektiven Kriterien fest, sondern vielmehr daran, *wer* die Überlieferungen für sich und seine Zwecke nutzte. In den eigenen Reihen wurden schwach (*ḍaʿīf*) überlieferte Hadithe durchaus akzeptiert und sogar erfundene (*mawḍūʿ*) Überlieferungen lassen sich bei bekannten Hadithautoritäten nachweisen. Offenbar hat man nicht nur unterschieden zwischen den Umständen, *über* den Propheten oder *für* den Propheten zu lügen, wie Brown erklärt; man hat wohl auch genau darauf geachtet, *wer* die Überlieferungen *für welche Zwecke* nutzte. Bekannte und anerkannte Persönlichkeiten, welche die Frömmigkeit der Bevölkerung fördern wollten, haben dieses (zweifelhafte) Material benutzt, ohne dabei an Vertrauenswürdigkeit und Ruf einzubüßen.[8]

7 Vgl. die eindrucksvolle Studie von Lucas, 2004.

8 Siehe Brown, 2011.

2 Hadith und religiöse Autorität in der Vergangenheit

Die enge Verknüpfung zwischen der Überlieferungsgeschichte des Hadith und der sunnitischen Glaubensgemeinschaft führt unweigerlich zur Frage nach Autorität. Diese drängt sich auf zwei Ebenen auf, die aber miteinander in enger Verbindung stehen: Zum einen geht es um die Frage, welche Form von Autorität der Hadith selbst ausübt bzw. verkörpert; zum anderen stellt sich die Frage, wer die Autorität des Hadith für sich nutzt und sich dabei selbst autorisiert und legitimiert. Es gilt der nahezu selbstverständliche Anspruch, dass der Hadith die Prophetische Tradition repräsentiert. Dahinter steht der einleuchtende Gedanke, dass der Prophet als Überbringer der Botschaft auch deren erster Ausleger sei. Dass dieser Gedanke auch in der koranischen Offenbarung selbst reflektiert wird, deuten mehrere Verse an.[9] Jedoch ist davon auszugehen, dass nach dem Tod des Propheten innerhalb der jungen Gemeinde eine Diskussion darüber geführt wurde, wer neben oder unabhängig von der Frage nach politischer Autorität die religiöse Autorität übernehmen sollte. Diese Frage wurde unterschiedlich beantwortet und insbesondere in der Frühzeit scheint man keine eindeutige Antwort gefunden zu haben.

Die frühesten bekannten, konzeptionellen *Hadithsammlungen*, die sogenannten *muṣannaf*-Werke, aber auch die eher sporadischen Sammlungen von Überlieferungen der Prophetengefährt*innen, die sogenannten *ṣuḥuf*, deuten darauf hin, dass die Entscheidungen der jungen Gemeinde bzw. der gelehrten Personen auf der Arabischen Halbinsel einen großen Stellenwert in religiösen und theologischen Fragen einnahmen. Kompilationen wie der *Muwaṭṭaʾ* des Gelehrten Mālik b. Anas (gest. 795) oder der *Muṣannaf* von ʿAbd ar-Razzāq aṣ-Ṣanʿānī (gest. 827) sind thematisch geordnet und enthalten prozentual einen sehr geringen Anteil an Aussprüchen, die auf den Propheten zurückgehen. Auch wenn argumentiert werden kann, dass die Prophetengefährt*innen und Nachfolgegenerationen ihr Urteil auf prophetische Anweisungen oder Handlungsweisen aufbauten, muss doch festgehalten werden, dass die Meinungen von gelehrten Personen an sich Gültigkeit besaßen. Im 9. und 10. Jh. wurde der

9 Siehe z. B. Koran 4/59.

Prophet als theologische Autorität stärker in den Vordergrund gestellt. Jedoch lässt sich an dem Aufbau und Fokus der im Irak dominierenden Hadithsammlungen, der sogenannten *musnad*-Werke, ebenfalls ablesen, dass es vor allem darum ging, die Autorität der Prophetengefährt*innen, deren Vertrauenswürdigkeit und *Unfehlbarkeit* (ʿ*adāla*) in Dingen der Religion zu unterstreichen, was zu einem notwendigen Dogma der sich etablierenden sunnitischen Glaubensgemeinschaft wurde. Entsprechend sind die *musnad*-Werke auch so aufgebaut, dass sie dokumentieren sollen, welche Aussprüche des Propheten von welchen Prophetengefährt*innen überliefert werden. Auch die Anordnung ist nicht willkürlich. Die Werke beginnen mit den vier rechtgeleiteten Kalifen – ein sunnitisches Statement gegen die Partei Alis! – und jenen zehn Personen, denen das Paradies versprochen ist (*al-ʿašara al-mubaššarūn bi-l-ǧanna*). Während viele andere theologische Strömungen jener Zeit die Autorität des Propheten für sich und ihre theologischen Ansätze nutzen wollten, strebte die sich etablierende sunnitische Glaubensgemeinschaft danach, neben der Bestätigung der Autorität des Propheten vor allem auch die Autorität der Gemeinschaft (*ǧamāʿa*) zu etablieren. Denn sie entschied letztlich darüber, welchen Überlieferer*innen vertraut werden konnte und wer zur selben Gemeinschaft gehörte. Dass die Gelehrten, welche die *musnad*-Werke kompiliert haben, gleichzeitig auch die Gründer der Hadithkritik waren, biografische Lexika verfassten und bekannte Akteure der sich formierenden sunnitischen Glaubensgemeinschaft waren, verdeutlicht einmal mehr, wie eng die Autorität der Gemeinde mit der Autorität der Prophetischen Tradition zusammenhängt.

Der Vorstoß von Muḥammad b. Idrīs aš-Šāfiʿī (gest. 820) führte bei einigen Gelehrten zu einem Verständnis, demzufolge der Aussage des Propheten als solcher eine stärkere Autorität zugeschrieben werden sollte. Sein Ansatz leitet sich von der Vorstellung ab, dass *islamisches Recht* unter Anwendung von bestimmten Normen und Prinzipien abgeleitet werden sollte, anstatt in der Hand einer Gemeinschaft zu liegen, die ihre Rechtsprechung unter anderem auf dem Gewohnheitsrecht der Gemeinde aufbaut. Diese Individualisierung der Rechtsprechung benötigte eine Legitimationsstrategie, die unter anderem in der direkten Zurückführung der Aussagen auf den Koran und die Prophetische Tradition gesucht wurde. Hadithsammlungen wie die *ṣaḥīḥ*- und *sunan*-Werke, die beinahe ausschließlich von šāfiʿitischen Gelehr-

ten verfasst wurden, können als praktische Umsetzung dieses Ansatzes gesehen werden und als Versuch, die eigenen rechtlichen Positionen unmittelbar mit der Autorität des Propheten zu belegen. In keinem Fall lassen sie sich denken als Gipfel einer Fortschrittsgeschichte der Hadithüberlieferung, die nach größtmöglicher Authentizität bestrebt war. Wie Jonathan Brown eindrucksvoll zeigt, spiegelt auch der Kanonisierungsprozess der beiden *Ṣaḥīḥayn* von al-Buḫārī und Muslim wider, wie stark dieser Prozess an die šāfiʿitische Rechtsschule geknüpft war. Erst ungefähr ab dem 12 Jh. wurden diese beiden Werke stellvertretende Symbole der sunnitischen Glaubensgemeinschaft, die auch von Mālikiten, Ḥanbaliten und Ḥanafiten akzeptiert wurden.[10]

3 Hadith und das schiitische Konzept theologischer Autorität

Um noch einmal besonders zu veranschaulichen, welch bedeutende Rolle der konfessionelle Aspekt des Hadith im breiten Spektrum der islamischen Traditionen einnimmt, soll an dieser Stelle auf das schiitische Konzept von theologischer Autorität verwiesen werden.

Anders als die spätere sunnitische Glaubensgemeinschaft sehen schiitische Gelehrte die theologische Autorität nicht begrenzt auf den Propheten Muhammad: Bereits zu Lebzeiten hat Muhammad deutlich gemacht, dass sein Cousin und Schwiegersohn ʿAlī im Heilsplan Allahs eine wichtige Rolle spiele. Vergleichbar mit der Rolle Aarons an der Seite Moses, aber noch darüber hinausgehend, ist die Vorstellung, dass ʿAlī die Führung der Gemeinde nach dem Tod des Propheten hätte übernehmen sollen. Zudem soll ʿAlī Zugriff auf spezielles, göttliches Wissen gehabt haben, um die Offenbarung zu deuten. Dieses Wissen blieb nicht nur ihm vorbehalten. Seine Nachkommen aus seiner Ehe mit Fatima, der Tochter des Propheten, d. h. die schiitischen Imame, sollen ebenfalls dieses Wissen geerbt haben.

Für die schiitische Theologie sind daher die Aussagen des Propheten zwar wichtig, aber nicht abschließend die einzige Quelle theologischen Wissens. Die Aussagen und Auslegungen ʿAlīs sowie der späteren Imame spielen eine gleichwertige Rolle. *Hadithüberlieferung* be-

10 Vgl. Brown, 2007, S. 209–261.

deutet im schiitischen Kontext also nicht nur die Überlieferung prophetischer Aussagen, sondern auch und vor allem die Überlieferung der Aussagen der schiitischen Imame.[11]

4 Hadith im Kontext der Religionspädagogik

Aus dem Gesagten folgen für die von Yaşar Sarıkaya aufgestellten Thesen zur Hadithdidaktik wichtige Anmerkungen und Ergänzungen: Der Hadith kann bzw. muss in erster Linie als Ausdruck der konfessionellen Identität der sunnitischen Glaubensgemeinschaft betrachtet werden. Der *identitätsstiftende Faktor*, den Sarıkaya anspricht, ist folglich dem Hadith inhärent (siehe These 1). Die gestiftete Identität impliziert allerdings aufgrund der historischen Genese der Hadithüberlieferung sowie der Hadithliteratur theologische Grundannahmen, die nicht jede*r Muslim*in vertritt. Der Hadith stiftet in erster Linie eine sunnitische Identität. Es ließe sich natürlich – und zu Recht – argumentieren, dass der Prophet als Gesandter auch von allen anderen Muslim*innen akzeptiert wird und daher für die Identität einer*s jeder*n Muslim*in eine wichtige Rolle spielt. Ohne Zweifel ist dies wahr. Jedoch besteht das Problem darin, dass die Medien selbst, an vorderster Stelle der Hadith – genauso wie alle anderen Medien auch, die zum Wissen über den Propheten führen sollen – immer an bestimmte Gemeinden geknüpft sind. Jede Gemeinschaft, die sich in der Frühzeit wohl in einem mehr oder minder losen Netzwerk von gleichgesinnten Gelehrten ausdrückt, vertritt bestimmte Glaubenssätze, die auch an ein spezifisches historisches Bewusstsein und Geschichtsbild geknüpft sind. Historische Ereignisse sind uns, wie Hadithe auch, nur durch kompilierte Werke zugänglich, deren Autor*innen Angehörige dieser jeweiligen Gemeinde sind. Ihre Zusammenstellung orientiert sich an ihrem theologischen Weltbild genauso, wie sie dieses durch das präsentierte Material bestätigen und wiederholen.

Vor diesem Hintergrund muss die vor allem in der Islamischen Theologie in Deutschland vertretene Grundannahme, der Hadith sei

11 Vgl. hierfür z. B. al-Kulaynī, al-Kāfī, k. al-Ḥuǧǧa, wo die Imame als notwendige Bedingung für die Heilserfüllung erwähnt und mit zahlreichen Aufgaben und Eigenschaften beschrieben werden.

wie der Koran ein Grundtext des Islams, relativiert und zu Gunsten einer, an einer Gemeinschaft orientierten Theologie hinterfragt werden. Dies bedarf sicher weiterer, vor allem theologischer Ausführungen, für die an dieser Stelle leider kein Platz ist. Die Implikationen für die Religionspädagogik jedoch sollen hier angedeutet werden:

Da die Vermittlung des Hadith folglich immer die Identität einer (Religions- und Theologie-) Gemeinschaft impliziert, stellt sich die Frage, ob diese nicht von Beginn an bewusst und transparent mitvermittelt werden sollte. Konkret bedeutet dies, auf den Umstand aufmerksam zu machen, dass Aussprüche des Propheten nicht für sich alleine stehen, sondern in Sammlungen angeführt werden, die als Gesamtwerk konzipiert sind und ein bestimmtes theologisches Statement abgeben. Darüber hinaus stehen hinter der Überlieferung der Prophetischen Tradition Gelehrte, deren theologisches Weltbild und Werte implizit bestätigt werden. So ist zu überlegen, dies transparent zu machen, indem man ihnen ebenfalls Raum in der Religionspädagogik einräumt. Auch ihre Handlungen, ihr Lebensweg und ihre Aussprüche, aber auch ihre Fehlbarkeit und ihre den historischen Umständen geschuldeten Entscheidungen sind Teil der Geschichte. Dies gilt in gleicher Weise für die sunnitische wie für die schiitische Glaubensgemeinschaft.

Dieser Ansatz eignet sich insbesondere in Lehr-Lern-Situationen mit einer Gruppe von Kindern bzw. Jugendlichen mit heterogenen muslimischen Glaubensvorstellungen. Würde sich hier die Religionspädagogik schlicht auf die Vermittlung des Hadith begrenzen, würde eventuell ein von der gelebten Religiosität im häuslichen Umfeld und im Gemeindekontext der Schüler*innen abweichendes Bild entstehen. Stattdessen ist es sinnvoll, mit den unterschiedlichen Konzepten von theologischer Autorität und der Gemeinschaftsbildung zu beginnen, für die der Hadith stellvertretend zu betrachten ist. Der Personenkreis, der im Rahmen der Identitäts- und Sinnstiftung vermittelt werden muss, beschränkt sich nicht mehr *nur* auf den Propheten; er umfasst dann jeweils die Prophetengefährt*innen und deren Nachfolgegeneration, die Gelehrten der sunnitischen Glaubensgemeinschaft sowie die schiitischen Imame und deren Leben und Werk.

Dies stellt sicher eine sehr komplexe Aufgabe dar, zu deren Bewältigung die entsprechenden wissenschaftlichen Studien erst noch geliefert werden müssen. Entzieht man sich jedoch der Komplexität

der Materie und reduziert sie unter Verlust der nötigen Differenzierung, entsteht ein Bild, das an der Glaubenspraxis der Muslim*innen und der historischen Entwicklung vorbeigeht. Darüber hinaus läuft man Gefahr, keine Sensibilität für muslimische Strömungen zu vermitteln, welche der Prophetischen Tradition nicht denselben breiten Raum einräumen, wie es die sunnitische Glaubensgemeinschaft tut. Eine sachgerechte Einordnung des Hadith in die historische Genese und die Gemeindebildung ist allein schon deswegen geboten, um keine unzutreffenden normativen Bilder zu vermitteln.

Literatur

Blecher, Joel: *Said the Prophet of God. Hadith Commentary across a Millennium*. California: University of California Press 2018. https://doi.org/10.1525/california/9780520295933.001.0001

Brown, Jonathan: *The Canonization of al-Bukhārī and Muslim. The Formation and Function of the Sunnī Ḥadīth Canon*. Leiden: Brill 2007. https://doi.org/10.1163/ej.9789004158399.i-431

Brown, Jonathan: *Hadith. Muhammad's Legacy in the Medieval and Modern World*. Oxford: One World 2009.

Brown, Jonathan: „Even if it is not true: Using unreliable ḥadīths in Sunni Islam", in: Islamic Law and Society 18 (2011), S. 1–52. https://doi.org/10.1163/156851910X517056

Burge, Stephen: „The ‚Ḥadīṯ Literature': What is it and where is it?", in: *Arabica* (2018), S. 64–83. https://doi.org/10.1163/15700585-12341481

Davidson, Garrett: *Carrying on the Tradition. A Social and Intellectual History of Hadith Transmission across a Thousand Years*. Leiden / Boston: Brill 2020. https://doi.org/10.1163/9789004386938

Dickinson, Eerik: „Ibn al-Ṣalāḥ al-Shahrazūrī and the Isnād", in: *Journal of the American Oriental Society* 122/3 (2002), S. 481–505. https://doi.org/10.2307/3087517

Gharaibeh, Mohammad: „The Buldāniyyāt of as-Saḫāwī (d. 902/1496). A Case Study on Knowledge Specialization and Knowledge Brokerage in the Field of Ḥadīṯ Collections", in: Stephan Conermann (Ed.): *History and Society during the Mamluk Period (1250–1517). Studies of the Annemarie Schimmel Institute for Advanced Study II*. Göttingen: V&R unipress 2016. S. 81–105. https://doi.org/10.14220/9783737006200.87

Günther, Sebastian: „Fictional narration and imagination within an authoritative framework. Towards a new understanding of Ḥadīth", in: Stefan Leder (Ed.): *Story-telling in the framework of non-fictional Arabic literature*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag 1998. S. 433–471.

al-Kulaynī, Abū Ǧaʿfar Muḥammad b. Yaʿqūb: *al-Kāfī*. Ed. By ʿAlī Akbar al-Ġaffārī. 8 Bde. Teheran: Maktabat aṣ-Ṣadūq 1962.

Lucas, Scott: *Constructive critics, Ḥadīth literature, and the articulation of Sunnī Islam. The legacy of the generation of Ibn Saʿd, Ibn Maʿīn, and Ibn Ḥanbal*. Leiden: Brill 2004. https://doi.org/10.1163/9789047413677

Tarek Badawia

„Gott … hat dich gelehrt, was du bisher nicht wusstest.“[1]

Prophetisches Handeln zwischen Hadith und Weisheit

1 Einleitung

Ausgehend von einer kritisch-konstruktiven Anmerkung zur religionspädagogisch und fachdidaktisch erforderlichen Verhältnisbestimmung zwischen Hadith, Lebensweg (Sunna) und Prophetenbiografie (*sīra*) wird im Folgenden auf die fünfte der zehn Thesen des Gießener Religionspädagogen Yaşar Sarıkaya Bezug genommen, die aus seiner Pionierarbeit *Hadith und Hadithdidaktik* (2021)[2] herausgearbeitet und in diesem Band zur Diskussion gestellt wurden. Sarıkaya schreibt:

> „Eine sinnorientierte Lesart kann den Propheten erfahrbar machen. Dem Propheten zugeschriebene Denk- und Verhaltensweisen wurden im späteren Kanonisierungsprozess der Hadithe stereotypisiert und in Hadithsammlungen quasi eingefroren. Die Annahme, die Sunna des Propheten

1 Koran 4/113, zit. n. Paret, 1979. Bei Koranübersetzungen lehne ich mich sprachlich an Maher, 2007; Paret, 1979 und Asad, 2009 an. Ich bin der arabischen Sprache mächtig und kann daher die in der Übersetzungsarbeit der Autoren implizierte Deutung erkennen und mich dementsprechend, je nach Sinndeutung, für unterschiedliche Übersetzungen entscheiden. Bei Bedarf (z. B. bei komplexem Satzaufbau mit mehreren Botschaften) wird der Übersetzungstext geringfügig (didaktisch) paraphrasiert.

2 Konkret geht es um die durchaus schwierige Verhältnisbestimmung der Begriffe Hadith, Sunna und *sīra*. Während im ersten Kapitels das begrifflich abgrenzende Verhältnis von Hadith und Sunna (Lebensweg) eindeutig geklärt wird (vgl. Sarıkaya, 2021, S. 54 f.), fehlt meines Erachtens eine entsprechende begriffliche Trennschärfe in Bezug auf das gesamte Leben des Propheten Muhammad (*sīra*). Es bleibt bei dem allgemeinen Hinweis auf die methodisch und inhaltlich enge Verflechtung beider Themenfelder ohne entsprechende Markierung der inhaltlichen Differenzen; vgl. ebd., S. 104.

> ausschließlich im Wort- und Textlaut dieser schriftlich fixierten Überlieferungen finden zu können, würde die Dynamik von Zeit und Geschichte ignorieren. Grundlegend für das Verständnis von Hadithen sind deshalb der Sinn sowie die religiösen, theologischen und moralischen Prinzipien, welche ihnen inhärent sind. Diese sinnorientierte Lesart kann sicherstellen, dass das in den Hadithen tradierte Wissen aktualisiert wird und die heutigen Lernenden tatsächlich erreicht. Es geht darum, ein praktisch erfahrbares, kommunikatives und anschlussfähiges prophetisches Vorbild anzubieten, welches auch heute noch sinnstiftend wirkt. Jenseits von glorifizierenden und tabuisierenden Vorstellungen wird der Prophet Muhammad auf diese Weise als ein zuverlässiger und vorbildlicher Mensch, Begleiter, Ratgeber, Lehrer und Freund wahrnehmbar." (These 5)

Aus dieser These lässt sich ein religionspädagogisch ergiebiges Spannungsverhältnis von Text und Sinn ableiten, das im folgenden Beitrag mit Blick auf die Dualität von Mensch-Sein und Prophet-Sein reflektiert werden soll. Die von Sarıkaya angeregte Diskussion zur Hadithdidaktik gibt Anlass dazu, über das Verhältnis von Hadith (verstanden als dreidimensionales prophetisches Handeln in Wort, Tat und Entscheid) und Lebensbiografie (*sīra*) im Sinne einer identitäts- bzw. kohärenzstiftenden (Re-)Konstruktion der religiösen Sinnhaftigkeit des gesamten Lebens Muhammads als Mensch und Prophet nachzudenken. Konkreter geht es um die Frage, inwiefern die Betrachtung der prophetischen Biografie (*sīra*) einen konstruktiven Beitrag zur Erweiterung der gegenwärtig dominanten, normativen und formalistischen Rezeptionsperspektive von Hadith und Sunna als Soll-Autorität um den religionsethischen Aspekt der prophetischen Weisheit (*ḥikma)* leisten kann.

Ich gehe davon aus, dass die Kanonisierungsprozesse der Hadithsammlungen zwar ihren Zweck als wissenschaftliche Grundlagenwerke erfüllt haben. Jedoch ist – der These Sarıkayas zustimmend und darauf aufbauend – die Lebendigkeit der prophetischen Lehr-Lern-Erfahrungen als Prophet und Mensch offenbar der, aus dem Kanonisierungsprozess hervorgegangenen, fortschreitenden Funktionalisierung von Hadith und Sunna als Medien regulativer Normbildung und -weisung – bildungstheologisch betrachtet – zum Opfer gefallen.

Mein Anliegen, die Normativität von Hadith und Sunna um eine Dimension der prophetischen und lebensorientierten Weisheit (*ḥikma*) zu erweitern, zielt darauf ab, die Grenzen einer normativen *Soll-*

Rezeption durch eine *verstehende Rezeption* der Prophetenbiografie (*sīra*) zu überschreiten. Konkreter lässt sich als Leitziel formulieren: das Potenzial der prophetischen Weisheit – das sich faktisch aus dem gesamten Lebenszusammenhang des Propheten ergibt – für die heutige, absolut differente Lebenswirklichkeit erschließen und ausschöpfen zu können.

Aus einer *sīra*-didaktischen Perspektive ergibt sich aus der stärkeren Einbindung der lebenspraktischen[3], biografischen Dimension prophetischen Handelns der Bildungsauftrag, in kritisch-interaktiver Auseinandersetzung mit der prophetischen Weisheit die eigene ethisch-moralische Urteilskraft entfalten zu können. Mit anderen Worten: In dem Moment, in dem die einzeln überlieferten Hadithe nicht in die prophetische Lebensbiografie als zusammenhängendem und sinnstiftendem Lebenslauf eingebettet werden, friert die Lebendigkeit prophetischen Wirkens weitgehend ein. Eine Verbundenheit mit einem Propheten aus der Geschichte – so die pädagogische Haltung in der Sache – kann in der Gegenwart von Schüler*innen nicht aus normativem Druck erwachsen. Es ist die Aufgabe eines *sīra-didaktischen Ansatzes* – so meine Position in diesem Beitrag –, über das Kennenlernen von Hadith und Sunna hinaus den Schüler*innen *eine Begegnung mit der prophetischen Weisheit (ḥikma) als einer Quelle prophetisch-ethischer Intelligenz*[4] zu ermöglichen.

3 Begrifflich nehme ich in diesem Zusammenhang Bezug auf das Konzept der Lebenspraxis des Frankfurter Soziologen Ulrich Oevermann, demzufolge eine Lebenspraxis als eine Einheit des Lebendigen bzw. als Lebenseinheit zu verstehen ist; vgl. Garz / Raven, 2017, S. 26 f.

4 Der Islamwissenschaftler Amir Dziri regt in seinem Sira-Werk an, über die Intentionen der muslimischen Theolog*innen nachzudenken, die sie bei der Bearbeitung der Prophetenbiografie verfolgen. Für eine wissenschaftliche Herangehensweise an die Prophetenbiografie verweist Dziri auf die hermeneutische Diskrepanz zwischen intentionierter Textproduktion und erwarteter Textrezeption; vgl. Dziri, 2014, S. 35. Bei der o. g. Zielsetzung bzw. Umorientierung wird diesem methodischen Prinzip Rechnung getragen. Es obliegt der Islamischen Religionspädagogik, in der hiesigen pädagogischen Schulrealität und Lebenswirklichkeit von heranwachsenden Muslim*innen neue Ziele für die didaktische Aufbereitung der Prophetenbiografie zu definieren.

Nach einer kurzen einleitenden Notiz zum Verhältnis von Hadith und Prophetenbiografie, mit der die Grundspannung von Mensch-Sein und Prophet-Sein markiert wird, erfolgt ein kritischer Rückblick auf die fortschreitende Entkopplung von Hadith und Weisheit als Grundproblematik, die Gegenstand einer kritisch-interaktiven Auseinandersetzung mit der prophetischen Tradition ist. Im Anschluss an die dreistufige Differenzierung prophetischen Handelns nach dem Rechtsgelehrten und Juristen al-Qarāfī (gest. 1285) wird in aller gebotenen Kürze verdeutlicht, wie eine bisher dominante einseitige, normativ-autoritative *Soll-Rezeption* der Hadithe durch eine an allgemeinen Zielen der Offenbarung sowie an existenziellen Lebensfragen orientierte *verstehende Rezeption* der *sīra* im religionspädagogischen Interesse erweitert werden soll. Der Begriff der Weisheit (*ḥikma*)[5] spielt bei diesem Vorhaben eine entscheidende Rolle und wird deshalb etwas näher beleuchtet. Ein offenes Fazit aus den Zwischenergebnissen rundet die Ausführungen ab.

2 Kein Engel! Aber Mensch und Prophet – eine religionspädagogische Problemanzeige

Bildungstheologisch sind Propheten von Gott auserwählte Menschen, die dem Glauben an Gott in allen Facetten des Menschenlebens in Wort und Tat Gestalt geben. Sie *leben* ganzheitlich vor, was sie verkünden wollen bzw. sollen.[6] Nach koranischer Sicht stellen sie in ihrem Leben eine Verbindung zwischen der transzendenten und materiellen Welt her und sind im Alltag präsent. Propheten stehen als Menschen mitten im Leben. Sie essen, trinken, gehen auf den Markt, treiben Handel, kaufen und verkaufen.[7] Weil diese Selbstverständlich-

5 Ich teile an dieser Stelle die Kritik des Islamwissenschaftlers Ourghi (2013), welche die systematische Nicht-Beachtung des Weisheitsbegriffs (*ḥikma*) in der muslimischen Wissenstradition betrifft. Dies hat u. a. auch dazu geführt, dass der koranische Begriff *Weisheit* und dessen Rezeption weder in der muslimischen Koranexegese und Koranwissenschaft und ebenfalls weder in der westlichen Koranwissenschaft noch in der Islamwissenschaft genug Beachtung gefunden hat; vgl. Ourghi, 2013, S. 146.

6 Mehr dazu exempl. Arkoun, 1999, S. 90–95; Dere, 2010, S. 97 f.

7 Vgl. Koran 25/20.

keit offenbar doch nicht so selbstverständlich sein kann, thematisiert der Koran die Erwartungen von Menschen an die Propheten; dabei ist die Absicht zu prüfen, welche Erwartungen dies sind. Unter anderem hält der Koran den folgenden Grund der damaligen Paganen für ihre Ablehnung Muhammads(s)[8] als Prophet fest: „Warum ist er kein Engel, oder nicht in Begleitung eines Engels gekommen?"[9] Wenn man bedenkt, wie Propheten von ihren Anhängern buchstäblich vergöttert worden sind, dann leuchtet es ein, warum der Koran dem Spannungsfeld von Mensch-Sein und Prophet-Sein eine besondere Aufmerksamkeit widmet.

In verschiedenen Zusammenhängen und prophetischen Erzählungen beleuchtet der Koran die unterschiedlichen Facetten einer prophetischen Figur,[10] indem er sich gegen eine solch realitätsfremde Erwartungshaltung – „Hat Allah etwa [nur] einen Menschen als Gesandten geschickt?"[11] – sowie gegen jegliche Form einer irreführenden Verehrung und Vergötterung von Menschen – „Wie! ein Mensch aus unserer Mitte, ein Einzelner, dem sollen wir folgen?"[12] – positioniert. Als Grundsatz im Umgang mit einer derartigen Neigung zur Übertreibung (türk. *ġuluww*) lässt Gott den Propheten Muhammad(s) verkünden: „Wären auf der Erde Engel gewesen, friedlich und in Ruhe wandelnde, WIR hätten ihnen gewiss einen Engel vom Himmel als Gesandten geschickt."[13] Er teilt sich selbst mit den Worten mit: „Ich bin nur ein Mensch wie ihr, einer, dem als Offenbarung eingegeben wird, dass euer Gott ein einziger Gott ist."[14]

Im Anschluss an die Theologin Mohagheghi wird im Koran die Hervorhebung des Menschseins des Propheten Muhammad deshalb betont, weil dies eine Warnung davor sein sollte, „ihn zu einem Über-

8 In der Regel folgt in der islamischen Tradition auf die Erwähnung der Person des Propheten ein Bittgebet, in dem Frieden und Gottes Segen für ihn erbeten wird (ʿ*alayhi ṣalatu wa-salam*). Darauf soll im Folgenden das hochgesetzte (s) in Klammern verweisen.

9 Vgl. Koran 6/8.

10 Vgl. Koran 14/11.

11 Koran 17/94.

12 Koran 54/24.

13 Koran 17/95.

14 Koran 18/110.

menschen zu erheben. Die prophetischen Züge im Menschen Muhammad steigerten sich durch die innere Bereitschaft und Zugewandtheit zu Gott fortwährend."[15] Mit dieser im Lebenslauf zunehmenden Zugewandtheit zu Gott ist und bleibt er ein Gott ergebener Mensch (*ʿabd Allah)*. Die prophetische Kraft Muhammads(s) besteht – meines Erachtens – nicht in dem Bild eines Übermenschen oder lebensfernen Engels. Sie ergibt sich aus seiner Nähe zum Leben, aus der Einbettung seiner Handlungen in seinen gesamten Lebenslauf mit entsprechenden Höhen und Tiefen, wie jeder andere Mensch sie auch durchlebt, aus seinem konsequenten Eintreten für Grundwerte (der Offenbarung) und daraus, dass die Facetten seines Handelns als Mensch und Prophet alle Seiten des realen Lebens abdecken.

Hadithwissenschaftler*innen ist es gelungen, den Hadith mithilfe der wissenschaftlichen Disziplin der Hadithwissenschaft über die Generationen lückenlos bis in die Gegenwart zu systematisieren und zu tradieren. Anliegen und Ziel dieser Wissenschaftsdisziplin bestehen darin, die Authentizität der prophetischen Aussagen und die Zuverlässigkeit ihrer Überlieferung nach wissenschaftlichen Prüfkriterien festzustellen.[16] In der islamischen Fachwissenschaft gilt die akribische Erarbeitung von strengen Prüfkriterien und -techniken der Hadithwissenschaft als eine besondere Errungenschaft der muslimischen Gelehrsamkeit zum Schutz der prophetischen Tradition. Dieser *Schutzgedanke* prägte offenbar nicht nur die Kunst der Weitergabe (*riwāya*) in Fachkreisen, sondern auch die religionspädagogische Logik. Im alltäglichen Ritus fand das Lernen von Hadithen in klassischer Form als „erprobtes Trägerformat"[17] statt, indem man ihren Wortlaut auswendig gelernt und sich auf ihre normative Vorgabe eingelassen hat, sodass sie zum inneren Gesetz alltäglichen religiösen Handelns geworden sind. Das fachwissenschaftliche Interesse im Geiste der Weitergabe prophetischer Tradition bestimmte im Grunde die pädagogische Vermittlungslogik mit dem Ziel, das Wort inklusive der impliziten Norm zu schützen.

Diese religionspädagogische Problemanzeige soll nicht als destruktive Kritik an der Hadithtradition und auf keinen Fall als Ablehnung

15 Mohagheghi, 2021, S. 82.
16 Exempl. Sarıkaya, 2021, Kap. 5.
17 Dziri, 2014, S. 94.

ihrer Bedeutung für die Entwicklung muslimischer Religiosität verstanden werden. Es geht darum, die Starre aufzubrechen, die eine lebendige Dynamik von Hadith-Text und Kontext im gesamten prophetischen Lebenslauf (*sīra*) auf einen Aspekt religiöser Soll-Autorität[18] reduziert. Kurzum: Während die Abgrenzung des Menschenwesens Muhammads von der Natur eines Engels eindeutig geklärt ist, hat die Frage nach dem Verhältnis von Mensch-Sein und Prophet-Sein immer und bis in die Gegenwart für Diskussionen und Irritationen gesorgt. Es genügt an dieser Stelle, diese Grundproblematik zu markieren. Aus einem bildungstheologischen Erkenntnisinteresse besteht dabei in der Tat ein hadithdidaktischer Revisionsbedarf.

3 Prophetisches Handeln im Korsett der Hadithwissenschaft

Um die Grammatik der heutigen Problematik besser zu verstehen, hilft ein schneller Blick auf die Historie. Die Wurzeln liegen in einer langen Rezeptionsgeschichte der Sunna (als Obergriff für Hadith und *sīra*) als Quelle normbildender Argumentationslogik. Denn seit den Anfängen der Normenlehre und Kanonisierung der ersten Hadithsammlungen während des 8. und 9. Jahrhunderts[19] rückt im Laufe der islamischen Ideengeschichte die prophetische Tradition (Sunna), neben dem Koran als Grundlage der Jurisprudenz, zunehmend in den Mittelpunkt rechtswissenschaftlicher Forschung.

In Anlehnung an den Rechtsgelehrten und Prophetenbiograf Qāḍī ʿIyāḍ (1083–1149) und den modernen Koranexegeten Ibn ʿAšūr (1879–1973) hat eine solche Einschränkung der ereignisreichen Lebensgeschichte auf die Funktion der Normbildung zur prophetenunwürdigen Einengung des Blickes auf die Person des Propheten als Gesetzgeber geführt. Die Kategorisierung der Prophetenhandlungen in Normkategorien blendet für den Lernenden etwa die Absicht des handelnden Propheten derart aus, dass eine selbstständige Auseinan-

18 Diese äußert sich z. B. darin, dass nicht nur das religiöse Gebot bzw. die Norm erläutert wird, sondern wie sich darüber hinaus Personen die Autorität anmaßen, andere zur Einhaltung des Gebotes (z. B. aus Liebe zum Propheten) zwingen zu wollen.

19 Mehr dazu vgl. Sarıkaya, 2021; Rohe, 2011; Sezgin, 1967.

dersetzung mit der Intentionalität (*niyya, qaṣd*) prophetischer Handlungen in Form einer sinnstiftenden Deutung kaum vermittelt oder gelernt wird. Dadurch sind auch viele Facetten seiner umfassenden prophetischen Gestalt aus dem Blickfeld der Lernenden geraten, wie jene als Privatmann bzw. als Mann mit bestimmten Gewohnheiten und Vorlieben, als Mann seiner Kultur und seines Zeitgeistes, als Mann mit bestimmten Lebenserfahrungen und Kenntnissen.[20]

Man kann die Problematik zuspitzen und von einer *Entfremdung* der prophetischen Gestalt sprechen.

Im Rahmen seines richtungsweisenden Werkes im Bereich der Rechtsnormentheorie (*uṣūl al-fiqh*) spricht der Rechtsgelehrte und Jurist al-Qarāfī (gest. 1285) diese für die heutige religionspädagogische Rezeption höchst relevante Fragestellung bereits an. Grundsätzlich gilt das Grundverständnis, dass der Prophet in den verschiedenen sozialen Rollen in Familie und Gemeinde die religiösen Werte verkörpert und – wie bereits erwähnt – dem Glauben in seinem situationsbezogenen Handeln konkrete Gestalt verliehen hat. In allen Facetten seines sozialen Agierens lässt sich das prophetische Handeln daher im Sinne des „koranischen Menschen"[21] deuten. Allerdings formuliert al-Qarāfī an 36. Stelle seiner konstitutiven Differenzierungen in der Rezeption theologischen Wissens (*al-furūq*) die Regel: „Das prophetische Handeln muss nach verschiedenen Rollen und Ämtern differenziert werden, die der Prophet im Laufe seines Lebens innehatte oder bekleidete."[22] Vor allem in Bezug auf die Normativität stuft al-Qarāfī das prophetische Handeln nach drei Kategorien ein:[23]

20 Vgl. Qāḍī ʿIyāḍ, 2008, Bd. 2, S. 185–206; Ibn ʿAšūr, 2009, S. 29–42.

21 Im Anschluss an den bekannten Hadith, überliefert von ʿĀʾiša, der Frau des Propheten, als sie nach dem Wesen prophetischen Handelns gefragt wurde. Ihre Antwort lautete in etwa: „Sein ethischer Charakter entsprach dem Koran" (*kāna ḫuluquhu al-qurʾān*); al-Buḫārī, *al-adab al-mufrad*, 308 und 7246.

22 Al-Qarāfī, o. J., S. 345.

23 Ebd., S. 346.

1. Eindeutiges prophetisches Handeln als Richter (*qāḍī*)
2. Eindeutiges prophetisches Handeln als religiöses Oberhaupt (*imām*)
3. Mehrdeutiges (nicht eindeutig zur Rolle von *qāḍī* oder *imām* zuzuordnendes) prophetisches Handeln.

Die Differenzierungen prophetischen Handelns haben weitreichende Konsequenzen für die Rezeptionspraxis und für die normative Deutungspraxis. Nach welchen Kriterien können diese Konsequenzen definiert werden? Religionspädagogisch paraphrasiert lassen die Ausführungen von al-Qarāfī die wichtige Schlussfolgerung zu, auf den Sprachstil sowie den institutionellen Rahmen zu achten, den der Prophet einsetzt bzw. in dem er handelt. Für die religionspädagogische Rezeption sind folgende Hinweise auf die Kategorien prophetischen Handelns[24] – meines Erachtens – besonders sinnvoll:[25]

– In seinem Amt als religiöses Oberhaupt (*imām*) bedient sich der Prophet des Sprachstils der klaren, erhellend verständlichen Verkündung (*al-balāġ al-mubīn*).[26] Als normativ verbindlich kann nur das bewusst verkündete Wort gelten. Für die klare, bewusste Verkündung (*tablīġ*) spricht der Prophet eine für alle verständliche Sprache in eindeutigen Kategorien im Sinne von Tun oder Lassen (Gebieten oder Verbieten). Diese Rede ist nicht an eine konkrete Person adres-

24 Anm.: Die drei Kategorien werden aufgrund der längeren Beispielbesprechungen und Erläuterungen durch al-Qarāfī auch als vier Kategorien zitiert: 1) Verkündung, 2) Rechtsurteil, 3) persönliches Urteil, 4) Staatsführung. In seinem ausführlichen Kommentar zur Kategorisierung prophetischen Handelns diskutiert der tunesische Gelehrte und Koranexeget Muḥammād Ibn ʿAšūr (1879–1973) die Dimension prophetischen Handelns als Staatsführung unter dem Aspekt der allgemeinen Zielsetzungen der Scharia und differenziert innerhalb dieser Kategorie 14 Facetten; vgl. Ibn ʿAšūr, 2009, S. 218–232.

25 Vgl. al-Qarāfī, o. J., S. 346–350.

26 Vgl. zu diesem Verkündungsprinzip bspw. Koran 5/92, 16/35, 16/82, 24/54, 29/18, 36/17, 64/12.

siert und fordert alle auf, ihr entsprechend zu handeln. Es obliegt jedem Einzelnen persönlich, dem Folge zu leisten.[27]
- Eindeutige prophetische Handlungen in seinem Amt als Richter (*qāḍī*) haben einen institutionellen Charakter,[28] d. h., sie müssen entsprechend nur von einer vergleichbaren institutionellen Instanz (z. B. Gericht, Jurisprudenz) rezipiert und auf deren fallbezogene Gültigkeit als Präzedenzfall überprüft werden. Privatpersonen sind fachlich nicht berechtigt, diesen Typus prophetischen Handelns für sich zu deuten.
- Bei der dritten Kategorie muss jedem Deutungsversuch von Handlungen eine einschlägige Einstufung der jeweiligen Überlieferung (Aussage, Tat, Entscheid) vorausgehen. Solange kein Konsens unter den Fachleuten im Vergleich zu den ersten beiden Kategorien erzielt werden kann, können solchen prophetischen Handlungen zwar keine Normen abgewonnen, jedoch können sie dem Bereich der allgemeinen prophetischen Moral (*al-adab an-nabawī*) zugeordnet werden.[29]

Im Vergleich zum hadithwissenschaftlichen Diskurs über Status, Stellenwert oder Funktion des Propheten in fundamentaltheologischen Zusammenhängen gilt das religionspädagogische Erkenntnisinteresse dem prophetischen Handeln, und zwar in einem konkreten Denkhorizont der Vermittlung von Glauben und Förderung von Religiosität. Religionspädagogisches Denken und Handeln, das hauptsächlich Bildungsprozesse fördern will, interessiert an dieser kategorialen Differenzierung die Frage, ob eine einseitige Rezeption prophetischer *Soll-Autorität* nicht doch die wichtige (wichtigste) dritte Dimension pro-

27 Z. B. „Verrichtet das rituelle Gebet so, wie ihr mich beten gesehen habt." Ṣaḥīḥ al-Buḫārī, 7246, Online-Hadith-Enzyklopädie, https://www.dorar.net (letzter Abruf: 20. 05. 2022).

28 Z. B. Rechtsurteil des Propheten zugunsten von Hind bt. ʿUtba, die als Ehefrau sowie deren Kinder durch den Ehemann finanziell benachteiligt werden: „Nimm dir aus dem Vermögen deines Ehemannes so viel, dass es für dich und deine Kinder ausreicht!" Ṣaḥīḥ al-Buḫārī, 7180, Online-Hadith-Enzyklopädie, https://www.dorar.net, (letzter Abruf: 20. 05. 2022).

29 Z. B.: „Ich bin entsandt worden, um noble Tugenden zu vervollkommnen." Al-Buḫārī, *al-adab al-mufrad*, 207, Online-Hadith-Enzyklopädie, https://www.dorar.net (letzter Abruf: 20. 05. 2022).

phetischen Handelns vernachlässigt. Mit anderen Worten: Wird die rezeptive Haltung prophetischen Vorbildes als normative *Soll-Autorität* dem ganzheitlichen Anspruch prophetischer Wirkung gerecht?

Insbesondere die dritte (vom Datenvolumen her größte) Kategorie, in der es um das ethisch-moralische Bildungsnarrativ der Lebensbiografie Muhammads geht, liegt – so will ich die Kritik des marokkanischen Philosophen und Literaturwissenschaftlers al-Ǧābirī (1935–2010) deuten – brach. In seiner akribischen Diskursanalyse zur Rekonstruktion der *arabischen moralischen Vernunft* konstatiert al-Ǧābirī ferner eine Entkopplung von ethischer und normativer Rezeptionslogik der prophetischen Tradition mit gravierender Auswirkung auf die Entstehung einer islamisch-theologischen Ethiklehre. Aufgrund der starken Dominanz rechtsnormativer Theoriebildung in der islamischen Wissenstradition über die Jahrhunderte hat sich neben bzw. parallel zur Normtheorie (*fiqh*-Lehre) kaum eine Ethiklehre mit klaren Begründungsstrukturen aus islamisch-theologischer Binnenperspektive herauskristallisieren können.[30]

Für das religionspädagogische und fachdidaktische Weiterdenken dieser Kritik an der Reduktion des prophetischen Vorbildes auf eine Funktion der Normweisung stellt sich die grundsätzliche Frage nach dem ursprünglichen Wirken des Propheten Muhammad(S) als Person der intersubjektiven, gemeindepädagogischen und öffentlichen Bildung.

Eine begriffliche Abgrenzung von Hadith und *sīra* ist systematisch in einem kurzen Beitrag nicht zu leisten. Das religionspädagogische Erkenntnisinteresse an der Bedeutung des gesamten Lebenslaufs des Propheten, samt aller objektivierbaren Verschränkungen von Subjektivem, Gesellschaftlichem und – im Falle der Prophetie nicht auszuklammernden – Transzendentem, will im Grunde einen didaktischen Zugang zu einer ganzheitlichen Betrachtung prophetischer Bildungsarbeit ermöglichen. Die Religionspädagogik will anregen, das prophetische Vorbild aus dem normativen Korsett zu befreien, welches das ganzheitliche und lebendige Vorbild sehr auf eine Form der normativen Quelle eingeengt hat. Sie will – in Anlehnung an den theologischen Ethikansatz des Philologen und Koranwissenschaftlers Nekroumi – an

30 Vgl. al-Ǧābirī, 2001, S. 105–110.

den prophetischen Bildungsauftrag erinnern und Anschluss finden. Denn die Entsendung des Propheten diente nicht nur der Vervollständigung der damals bestehenden Tugenden, sondern sie trat vielmehr für die notwendige Angelegenheit einer Bildung des ethischen Selbst ein, was zu den notwendigen Zielen der Scharia gehört.[31]

Ohne jeglichen Anspruch auf eine tiefgründige Diskussion dieser Positionen soll aus einem systematischen Hinweis folgender Befund festgehalten werden: Im Umgang mit der prophetischen Tradition können zwei Rezeptionsformen konstatiert werden; eine an Hadithwissenschaft orientierte normativ-autoritative *Soll-Rezeption* und eine an allgemeinen Zielen der Offenbarung sowie an existenziellen Lebensfragen orientierte *verstehende Rezeption*. Die Fachwissenschaft liefert – ohne an dieser Stelle unnötig auf Details eingehen zu wollen – beide Optionen. Es obliegt einer an der Lebenswirklichkeit junger Muslim*innen in Deutschland orientierten Religionspädagogik und ihrer Fachdidaktik, in völliger Autonomie gegenüber der Fachwissenschaft zu bestimmen, welche Rezeptionsform den Propheten für schulische Lehr-Lern-Prozesse erfahrbar macht. Eine verstehende Rezeption der prophetischen Tradition kann – so der Kerngedanke dieses Beitrages – die Erfahrbarkeit prophetischen Handelns bewirken, indem sie den Blick auf die komplexe Struktur dieses prophetischen Handelns und dessen Entscheidungsrationalität öffnet. Orientiert am Leitprinzip der religiösen Mündigkeit kann mit dem Religionspädagogen Sarıkaya die Absicht unterstrichen werden:

> „Der Glaube soll nicht als Dogma verstanden und angenommen, sondern vielmehr bewusst, einsichtig und nachvollziehbar entwickelt werden. Es handelt sich um einen bewussten, selbstverantworteten Glauben. Dagegen werden im Koran Menschen kritisiert, die der Tradition und Religion der Vorfahren durch blinde Nachahmung folgen."[32]

31 Vgl. Nekroumi, 2018, S. 10.
32 Sarıkaya, 2021, S. 239.

4 Prophetische Weisheit im religionspädagogischen Interesse

Muslim*innen nehmen *ihren* Propheten als Barmherzigkeit für alle Menschen (*raḥma*)[33], als Vorbild (*uswa ḥasana*)[34] und als Lehrenden (*muʿallim*)[35] wahr. Mit dem Konzept des *vollkommenen Menschen* (*al-insān al-kāmil*)[36] erreichte die Verehrung der Person des Propheten v. a. in der islamischen Mystik einen Kulminationspunkt, an dem die Kohärenz vom Göttlichen und Menschlichen in Person und Handeln des Propheten zum Ausdruck kommen konnte.

Das bildungstheoretische und religionspädagogische Erkenntnisinteresse in diesem Beitrag gilt der Frage: Wie ist eine solche Kohärenz über die prophetische (Offenbarungs-)Geschichte hergestellt worden?

Während die klassische Fachwissenschaft den Propheten anhand dieser Kategorien als ein nachzuahmendes Vorbild[37] präsentiert, will die hier vertretene *sīra*-didaktische Perspektive den Blick darauf lenken, *was* und *wie* der Prophet gelehrt und gelernt hat. Aus hadithdidaktischer Perspektive dominiert – wie bisher skizziert – in der bisherigen Lehr-Lern-Kultur des Islams die einseitige Perspektive auf den edlen Propheten des Islams als Lehrenden (*muʿallim).* Aber als Lernender (*mutaʿallim*) wird er kaum betrachtet. In der Dominanz einer fachwissenschaftlichen Debatte um die hadithwissenschaftlichen Prüftechniken prophetischer Aussagen und Handlungen ist das lernende Subjekt in den Hintergrund geraten. Der lehrende Prophet und das lernende Subjekt standen seitdem – metaphorisch gesprochen – einander an zwei Ufern des Flusses gegenüber. Die Brücke bildete die komplizierte und für den Laien kaum durchschaubare Fachwissenschaft der Hadithwissenschaft. Als Lernender begegnet man dem wissenschaftlich überprüften Text (Hadith), aber kaum bzw. nicht mehr dem inspirierenden Propheten. Im Anschluss an die Ausführungen

33 Vgl. Koran 21/107.
34 Vgl. Koran 33/21.
35 Vgl. Koran 2/151.
36 Vgl. zu diesem Konzept bei Ibn ʿArabī: Makoto, 2017.
37 Mehr zur religionspädagogischen und didaktischen Bedeutung der Vorbildlichkeit Muhammads s. Isik, 2015, Kap. 4.6.

der Religionspädagogin Isik, die anhand von zahlreichen Beispielen aus der Lebensweise des Propheten (Sunna) kritisch anmerkt, wie die fakultative Sunna zur obligatorischen Sunna avancierte, soll mit ihr festgehalten werden, „dass die Sunna mehr bedeuten sollte, als eine blinde oder fromme Gefolgschaft im Namen der Prophetenliebe."[38] Gegen eine solche *blinde Gefolgschaft* soll in meine Argumentationslinie der Begriff der *prophetischen Weisheit* aufgenommen werden. Der im Titel zitierte Koranvers liefert einen entscheidenden Impuls für einen Perspektivenwechsel bzw. für eine bereichernde Perspektivenerweiterung:

> „[…] und Gott hat die Schrift und die Weisheit auf dich herabgesandt und hat dich gelehrt, was du bisher nicht wusstest. Die Huld, die Gott dir erwiesen hat, ist gewaltig."[39]

Der Prophet Muhammad war – wie die Theologin Mohagheghi anmerkt – „nicht nur Überbringer der diktierten Worte [, er wurde] immer mehr Prophet und immer reifer für die Aufnahme der göttlichen Verkündigung."[40] Die Offenbarung erfolgte vielmehr durch seine innere und äußere Erfahrung: Von innen festigte sich seine Gewissheit immer mehr, dass Gott ihm eine Aufgabe erteilt hatte, und von außen waren es die sozialen Strukturen, Bräuche und weitgehenden Ungerechtigkeiten, die ihn bewegten, diese Aufgabe zu erfüllen. Der Prophet Muhammad setzte den Weg der vorangehenden Gesandten und Propheten fort:

> „Muhammad ist nur ein Gesandter, dem andere Gesandte vorausgegangen sind. Wenn er nun stirbt oder getötet wird, macht ihr dann etwa auf eurem Absatz kehrt? Wer auf seinem Absatz kehrtmacht, der wird Gott keinen Schaden antun. Den Dankbaren jedoch wird Gott vergelten." [Koran 3/144)][41]

Der Vers regt ferner – *sīra*-didaktisch betrachtet – dazu an, den Propheten aus dem Blickwinkel seiner Lernerfahrungen zu betrachten

38 Ebd., S. 218.
39 Koran 4/113.
40 Mohagheghi, 2021, S. 81.
41 Ebd., S. 82.

und dementsprechend eine Lernperspektive zu erarbeiten: Wie ist der Prophet zu dem Vorbild geworden, das von Muslim*innen als solches bewundert wird?

Mit dem Hadithwissenschaftler Vimercati Sanseverino kann ein Grundverständnis prophetischer Bildung bekräftigt werden, in dem Bildung nicht auf die sprachliche Kommunikation von Inhalten reduziert werden soll. „Sein ganzes Leben," – so Vimercati Sanseverino – „die kleinste seiner Gesten wird zur Bildung."[42]

> „Muḥammad ist derjenige, der von Gott erzogen worden ist und auch anhand dessen Gott uns als Muslime erzieht und bildet. Aus dieser Perspektive wird der Prophet Muḥammad als Ort der religiösen und spirituellen Erziehung und Bildung des Menschen erkennbar. Diese Bildungsbeziehung von Gott-Muḥammad-Menschheit bildet in der Tat die theologische Grundlage des Zusammenhangs von Prophetologie und religiöser Bildung im Islam. Freilich ist im Koran in erster Linie von religiöser und spiritueller Bildung die Rede: das ‚Wissen' (al-ʿilm), das den Menschen vermittelt wird, ist in erster Linie das Offenbarungswissen und betrifft die Glaubenswahrheiten. Die Bildung, die in der Begegnung mit der Gestalt des Propheten Muḥammad geschieht, ist daher Bildung des Menschen durch die Offenbarung von Gottes Wort. Sie ist somit Bildung auf der Grundlage der Beziehung des Menschen zu Gott."[43]

Besonders wichtig erscheint in dem o. g. Vers der Hinweis auf die Herabsendung von Schrift und Weisheit. Der Empfang von Schrift und Weisheit, sprich der Rezeptionsprozess durch den Propheten Muhammad(s), fand während der 23-jährigen Offenbarungsgeschichte nie in einem ideen- oder ereignisarmen Raum statt. Die Rezeption koranischer Offenbarungen war immer bezogen auf den konkreten Kontext, der im Grunde durch Interaktionen ausgestaltet wurde. Es ist religionspädagogisch maßgebend zu betonen, dass der Prophet als Vorbild immer in Interaktionen mitten im Leben und niemals am Rande der Gesellschaft stand. D. h. er war ein aktiver Teil einer interaktiven Beeinflussung bzw. wechselseitigen Abhängigkeit von Individuen und / oder sozialen Gebilden. In Anlehnung an den interaktionstheoretischen Ansatz bilden Menschen in Interaktionen als dynami-

42 Vimercati Sanseverino, 2020, S. 127.
43 Ebd.

scher Teil eines Verständigungsprozesses ihr Wirklichkeitsverständnis aus.[44]

Ähnlich kontrovers wie zum Verhältnis von Mensch-Sein und Prophet-Sein findet in der Fachwissenschaft die Diskussion über die begriffliche Verhältnisbestimmung zwischen Schrift und Weisheit statt. Im Anschluss an die oben skizzierte Engführung prophetischer Tradition auf den Normaspekt muss hier eine weitere Form solcher begrifflichen Reduktion angemahnt werden, und zwar, wenn die Weisheit ausschließlich auf die normweisende Dimension prophetischer Lebenspraxis (Sunna) reduziert wird.[45] Vor allem der wahhabitische Salafismus, der in Übereinstimmung mit den Schriften Muhammad b. ʿAbd al-Wahhābs (1703–1791) jede Lehrmeinung und jede Handlungsnorm wortwörtlich aus dem Text (Koran und Hadith) entnehmen will, vertritt diese Position und leitet daraus eine Form muslimischer Religiosität ab, die ihren Anhängern ein Denkverbot im verstehenden Umgang mit dem tradierten Text auferlegt.[46]

Der folgende Überblick über die exegetischen Kommentare zu den 19 Koranstellen, in denen der Weisheitsbegriff (*ḥīkma*) in verschiedenen Kontexten und in Verbindung mit prophetischen Gestalten vorkommt, ergibt entgegen einer (salafistisch-ideologischen) einseitigen Reduktion des Begriffes auf das normative Verständnis der prophetischen Tradition (Sunna) ein semantisch differenziertes Begriffsverständnis von *ḥīkma*, das im begrenzten Rahmen dieses Beitrages nur überblicksartig wiedergegeben werden kann:[47]

– Ibn ʿAbbās: Weisheit sei das einschlägige Wissen um den Koran (inkl. Wissen um eindeutige und mehrdeutige Verse, Abrogation, normbildende Verse, Gleichnisse etc.)

44 Vgl. Kron, 1993, S. 169.

45 Auch in diesem Punkt stimme ich mit der Kritik des Islamwissenschaftlers Ourghi überein; vgl. Ourghi, 2013, S. 160 f. Das Konzept der Beheimatungsdidaktik von Tuba Isik eröffnet viele wichtige Optionen, die Vorbildfunktion im Rahmen des gelebten Glaubens didaktisch zu reflektieren und auszugestalten; vgl. Isik, 2015, Kap. 5.3.

46 Vgl. Conermann zit. n. Egler, 2018, Stichwort *Wahhabiten*.

47 Zugriff auf alle Korankommentare im Original im Online-Katalog des „Royal Aal al-Bayt Institute for Islamic Thought“: https://www.altafsir.com (letzter Abruf: 20.05.2022).

- Muǧāhid: Weisheit sei nicht mit Prophetie gleichzusetzen. Sie stelle das umfassende Wissen über das Verständnis der Schrift dar, mit dessen Hilfe der Mensch zwischen richtig und falsch unterscheiden kann.
- Abū al-ʿAāliya: Der Gipfel der Weisheit sei die Ehrfurcht vor dem Herrn, Allah.(ǧ)[48]
- Zaid b. Aslam: Weisheit sei Vernunft.
- Imam Mālik: Weisheit sei vorzugsweise mit dem Verstehen der Religion Gottes sowie mit einer Geisteskraft gleichzusetzen, die aus Gottes Gnade und Barmherzigkeit in das Herz eines Menschen eingegeben wird; damit könne er das Leben verstehen.
- As-Saʿdī: Weisheit umfasse die Prophetie im Allgemeinen (*nubuwwa*), welche die Botschaften (*risāla*) einzelner Gesandter beinhalte.
- Die Weisheit im Sinne von *Etwas perfekt tun* (dies ist übertragbar auf den Koran als *perfektes Wort*) und auf das prophetische Handeln als perfekte Umsetzung des Korans;
- Die Weisheit als vielfältige Kraft (Vernunft, Wissen, Rechtleitung, Reflexion etc.), die davon abhält, Torheiten und Dummheiten zu begehen;
- Die Weisheit im Sinne des Urteilsvermögens; in einem prophetischen Bittgebet für den Gefährten Ibn ʿAbbās wird überliefert: „O Gott! Bring ihm die Weisheit bei!" In den Kommentaren zu diesem Hadith wird erläutert: „Das Verstehen von Gottes Wort; das Licht zur Unterscheidung zwischen göttlicher Inspiration und teuflischer Einflüsterung sowie die Argumentationsstärke."
- Schließlich wird Weisheit im Zusammenhang mit den weisen Empfehlungen von Luqmān[49] im Sinne der Dankbarkeit ausgelegt.

Das breite Spektrum semantischer Dimensionen dieses für die religionspädagogische Rezeption prophetischen Handelns zentralen Begriffes lädt ein, den Weisheitsgedanken als Bogen über die gesamte prophetische Lebenspraxis zu spannen. Der feine Unterschied liegt in der Gewichtung von Normativität und Werteorientierung. Die Lebens-

48 In Anlehnung an einen Spruch, der nach Ibn Masʿūd dem Propheten zugeschrieben wird (*marfūʿ*).

49 Koran 31/12–19.

biografie liefert den gesamten ethischen Rahmen aller einzelnen Ausdrucksformen prophetischen Handelns. Dieses ethische Panorama fördert die ethische Reflexion der einzelnen Hadithe und Sunna-Überlieferungen, hat aber für die einzelnen Situationen nicht die Normativität des Rechts, die viel stärker der Hadithwissenschaft anhaftet. Daher kann die Quintessenz der groben Übersicht über das semantische Feld von Weisheit (*ḥikma*) im Sinne der bisherigen Argumentationslinie wie folgt zusammengefasst werden:

Eine reduktionistische, normative Rezeption prophetischen Wissens (Sunna als *fiqh*) führt am Leitziel der Identifikation mit prophetischer Weisheit (*ḥikma*) vorbei. Einem möglichen Missverständnis entgegenwirkend soll betont werden, dass in der religionspädagogischen Rezeption prophetischer Tradition keine Entweder-oder-Logik (entweder Hadith oder Weisheit) verfolgt wird. Die Position wehrt sich gegen jede einseitige Rezeption, die entweder in einen *Hadith-Dogmatismus* im Sinne einer absoluten, hadithwissenschaftlich autorisierten Verbindlichkeit von Hadithen als normative Autorität oder in einen *Hadith-Liberalismus* ausartet, in dem der Hadith als Genre theologischer Begründung als unverbindlich oder sogar als überflüssig betrachtet wird.

5 Fazit

In meinem *sīra*-didaktischen Anliegen in diesem Beitrag bin ich von der mit Sarıkaya geteilten kritischen Beobachtung ausgegangen, dass die dem Propheten zugeschriebene Denk- und Verhaltensweisen im späteren Kanonisierungsprozess der Hadithe stereotypisiert und in Hadithsammlungen quasi *eingefroren* wurden. Darauf aufbauend wurde die weiterführende These aufgestellt, dass die Lebendigkeit der prophetischen Lehr-Lern-Erfahrungen als Prophet und Mensch im Laufe seines Lebens der methodisch-technischen Rezeption von Hadith und Sunna, bzw. der fortschreitenden Funktionalisierung dieser beiden Quellen als Medium regulativer Normbildung und -weisung, zum Opfer gefallen ist. Hierzu wurde schrittweise das Anliegen entfaltet, die Normperspektive (in Hadith und Sunna) um eine Dimension der prophetischen Biografie als Quelle prophetischer und lebensorientierter Weisheit zu erweitern. In Auseinandersetzung mit

dem prophetischen Weisheitsbegriff (*ḥikma*) wurde das Ziel verfolgt, die Grenzen einer normativen Soll-Rezeption durch eine *verstehende Rezeption* der Sīra zu überschreiten. Diesem Zugang liegt die Überzeugung zugrunde, dass die prophetische Kraft Muhammads nicht in dem Bild eines Übermenschen oder lebensfernen Engels besteht. Vielmehr ergibt sie sich aus seiner Nähe zum Leben, aus der Einbettung seiner Handlungen in seinen gesamten Lebenslauf mit entsprechenden Höhen und Tiefen, wie bei jedem anderen Menschen auch, aus seinem konsequenten Eintreten für Grundwerte (der Offenbarung) und daraus, dass die Facetten seines Handelns als Mensch und Prophet alle Seiten des realen Lebens abdecken. Eine stärkere Berücksichtigung einer so verstandenen prophetischen Weisheit eröffnet aus einer *sīra*-didaktischen Perspektive Optionen, in kritisch-interaktiver Auseinandersetzung mit der prophetischen Lebenspraxis als Biografie (und nicht nur als normweisende Sunna) die eigene ethisch-moralische Urteilskraft zu entfalten. Didaktisch interessiert dabei, genauer darauf zu schauen, was und wie der Prophet gelehrt und gelernt hat. Entgegen der Dominanz einer fachwissenschaftlichen Debatte um die hadithwissenschaftlichen Prüftechniken prophetischer Aussagen und Handlungen soll dem lernenden Subjekt ermöglicht werden, seinem edlen Propheten sowohl als Lehrendem (*muʿallim*), aber auch als Lernendem (*mutaʿallim*) begegnen zu können.

Literatur

Arkoun, Mohammed: „Die Hadithe", in: Mohammed Arkoun: *Der Islam. Annäherung an eine Religion*. Übers. v. M. Schiffmann. Heidelberg: Palmyra 1999.

Asad, Muhammad: *Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar*. Düsseldorf: Patmos 2009.

Dere, Ali: „Der Stellenwert der Ḥadīṯe für den muslimischen Glauben. Untersuchungen zur Verhältnisbestimmung von Schrift, Tradition und Vernunft im Islam", in: Hamideh Mohagheghi / Klaus von Stosch (Hrsg.): *Moderne Zugänge zum Islam. Plädoyer für eine dialogische Theologie*. Paderborn: Schöningh 2010. S. 97–114. https://doi.org/10.30965/9783657769667_007

Eßbach, Wolfgang: „Über soziale Konstruktionen von Biographien", in: Rita Franceschini (Hrsg.): *Biographien und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*. Tübingen: Stauffenburg 2001. S. 59 – 68.

al-Ǧābirī, A. Mohammad: *Naqd al-ʿaql ʾaḫlāqi al-ʿarabī* [Kritik der arabischen moralischen Vernunft]. Beirut: CAUS 2001.

Garz, Detlef / Raven, Uwe: *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Wiesbaden: Springer VS 2015. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4

Hadith-Enzyklopädie (Ed. M. Saqaf). https://www.dorar.net (letzter Abruf: 20.05.2022).

Ibn ʿAšūr, Muḥammād at-Tāhir: *Maqāṣid aš-šarīʿa al-islāmiyyah* [Allgemeine Ziele der islamischen Scharia]. Tunis: Dār saḥnūn 2009.

Isik, Tuba: *Die Bedeutung des Gesandten Muḥammad für den Islamischen Religionsunterricht. Systematische und historische Reflexionen in religionspädagogischer Absicht*. Paderborn: Schöningh 2015. https://doi.org/10.30965/9783657780914

Maher, Moustafa: *Sinngemäße deutsche Übersetzung des Heiligen Koran*. Kairo: al-Azhar 2007[2].

Makoto, Sawai: „Ibn ʿArabī on the Perfect Man (al-insān al-kāmil) as Spiritual Authority: Caliph, Imam, and Saint", in: Yasushi Tonaga (Ed.): *The Bridge of Cultures: Potentiality of Sufism*. Kyoto: Kenan Rifai Center for Sufi Studies, Kyoto University 2017. S. 49–60.

Meulemann, Heiner: „Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung", in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 3 (1999), S. 305–324.

Mohagheghi, Hamideh: „Koran – die Rede Gottes. Verbale Offenbarung oder prophetisches Wunderwerk? (Nach Thesen von Soroush und Shabestari)", in: Margit Eckholt / Habib El Mallouki (Hrsg.): *Offenbarung und Sprache. Hermeneutische und theologische Zugänge aus christlicher und islamischer Perspektive.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021. S. 69–87. https://doi.org/10.14220/9783737012430.69

Nekroumi, Mohammed: *Tugend und Gemeinwohl. Grundzüge hermeneutischen Denkens in der postklassischen koranischen Ethik am Beispiel der maqāṣid-Theorie von aš-Šāṭibī*. Wiesbaden: Harrassowitz 2018. https://doi.org/10.2307/j.ctv11sn4m7

Ourghi, Abdel-Hakim: „Der Terminus Weisheit (al-ḥikma) im Koran. Vom Text zum Kontext", in: Hermann J. Riedl / Reinhard Wunderlich (Hrsg.): *„Erwerbt euch Weisheit, … " (Sir 51,25): Weisheit im Spiegel theologischer und pädagogischer Wissenschaft*. Festschrift für Bernd Feininger. Frankfurt am Main: Peter Lang 2013. S. 139–169.

Paret, Rudi: *Der Koran*. Stuttgart: Kohlhammer 1962/1979.

Qāḍī ʿIyāḍ, Abū l-Fadl ʿIyād ibn Mūsā al-Yahsubī as-Sabtī: *Kitāb aš-Šifāʾ fī taʿrīf ḥuqūq al-Muṣṭafā* [Buch des Seelenheils durch das Erkennen der Vorzüge des Auserwählten / Muhammad]. Dubai: Forschungsstelle des Islams 2008.

al-Qarāfī, Shihāb al-Dīn: *Kitāb al-furūq. ʾanwār al-burūq fī anwāʾi al-furuq* [Buch der Differenzierungen. Blitzlichter auf Kernaspekte der Differenzen]. Editiert und hrsg. v. Muhammed Sirāğ / Ali Ğumʿa. Bd. 1. Kairo: Dār as-Salām o. J.

Rohe, Mathias: *Das islamische Recht*. München: Beck 2011[3].

Royal Aal al-Bayt Institute for Islamic Thought (2020–2022): Online-Katalog, https://www.altafsir.com/ (letzter Abruf: 20.05.2022).

Sarıkaya, Yaşar: *Ḥadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* (utb 5410). Paderborn: Schöningh 2021. https://doi.org/10.36198/9783838554105

Sezgin, Fuat: *Geschichte des arabischen Schrifttums*. 1. Bd. Leiden: Brill 1967.

Vimercati Sanseverino, Ruggero: „Mit dem Propheten Muḥammad in den Islamischen Religionsunterricht – Theologische Impulse für eine erfahrungsbezogene Prophetologie", in: Fahimah Ulfat / Ali Ghandour (Hrsg.): *Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht*. Springer VS 2020. S. 95–144. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26720-9_5

Abdullah Takim

Hadithhermeneutik und -didaktik zwischen Tradition, Kontextualität, Ganzheitlichkeit und kritischem Denken

1 Einleitung

Die Identifikation der Hadithtexte mit den Aussagen bzw. Worten des Propheten Muhammad, die er während seiner Lebenszeit geäußert hat, birgt in sich viele methodologische Probleme; und ein kritischer und ganzheitlicher Zugang zu den Hadithen ist dadurch auch nicht möglich – wie ich in diesem Beitrag zeigen werde. Aus diesem Grunde ist die Unterscheidung, die Yaşar Sarıkaya in seinem Studienbuch *Hadith und Hadithdidaktik* (2021) bezüglich der Aussagen des Propheten Muhammad und der Hadithe vornimmt, angemessen, wenn er schreibt: „Auch wenn Hadithe generell dem Propheten Muhammad zugeschrieben werden, wird in diesem Buch zwischen seiner Person und den Hadithen unterschieden.“ [1]

In meinem Beitrag werde ich auf die Thesen 3, 4, 7 und 8 Bezug nehmen, indem ich mich zunächst der *Bedeutung und Funktion der Hadithe in der islamischen Geistesgeschichte* (Kapitel 2) widme, um eine Grundlage für diesen Beitrag zu schaffen. Anschließend gehe ich auf die *Neuinterpretation der Hadithe in der Moderne und ihr Verhältnis zum Koran* (Kapitel 3) ein, um in die Fragestellungen, die in den obigen Thesen angeführt werden, wie Ganzheitlichkeit, Kontextualität und kritische Reflexion, einzuführen. Im folgenden Abschnitt (Kapitel 4: *Muhammad als Mensch und Prophet – Hadithe in Übereinstimmung mit Koran und Sunna*) und in den darauffolgenden Kapiteln werden diese Fragestellungen vertieft, wobei ich auch die Hadithkritik (Kapitel 5) anspreche. Dies bietet eine Basis für den nachfolgenden Abschnitt über die *Rekonstruktion und Anwendung der klassischen Hadithkritik in der universitären Lehre und im Schulunterricht* (Kapitel 6). Anschließend soll dargestellt werden, wie *Hadithe in die heutigen Lebens- und Bedeu-*

1 Sarıkaya, 2021, S. 16.

tungswelten der Lernenden (Kapitel 7) übertragen werden können. In der *Schlussbetrachtung* (Kapitel 8) werden die erzielten Ergebnisse in einen größeren Rahmen integriert, um Anschlussmöglichkeiten für die sich neu entwickelnde und etablierende Islamische Theologie und Religionspädagogik im europäischen Kontext aufzuzeigen.

2 Bedeutung und Funktion der Hadithe in der islamischen Geistesgeschichte

Seit Jahrhunderten erfüllen Hadithe eine sehr wichtige Funktion im islamischen Denken, wobei sie stets unterschiedlich verstanden, ausgelegt und im religiösen und politischen Leben für diverse Zwecke eingesetzt wurden. Rechtsschulen, Glaubensschulen und politische Machthaber versuchten, ihre jeweiligen Positionen und Einstellungen durch bestimmte Hadithe und Hadithinterpretationen zu legitimieren. Denn die politischen Machtkämpfe um die Nachfolge des Propheten Muhammad und weitere, politisch bedingte Probleme teilten die muslimische Bevölkerung in verschiedene Lager. Dabei behauptete ein jeder, das „wahre Erbe" des Propheten zu besitzen.

Trotz dieser Uneinigkeit weiteten sich die geografischen Grenzen des islamischen Einflussgebietes nach dem Tod Muhammads sehr rasch, der Anteil der muslimischen Bevölkerung nahm zu und die Gefährten des Propheten lebten den Umständen entsprechend in verschiedenen Gebieten des islamischen Machtbereiches. Im Lauf der Zeit ergaben sich Fragestellungen und Probleme, welche die Muslim*innen zu lösen hatten. Denn ihre Lebensumstände entsprachen nicht den Umständen zur Zeit des Propheten Muhammad und erforderten daher eine neue Interpretation des Korans, wodurch die neuen Ansichten und Gegebenheiten islamgerecht gemacht und durch den Koran sanktioniert wurden.

Später formierten sich – religiös und politisch bedingt – verschiedene islamische Disziplinen, Strömungen, Rechts- und Glaubensschulen. Jede Gruppierung verspürte den Bedarf, sich auf den Koran und die Hadithe zu stützen, um die eigene Position zu rechtfertigen.[2] Dies

2 Vgl. Goldziher, 1920, S. 1; Ateş, 1988–1992, Bd. 4:33; 5:109–111; Baljon, 1961, S. 1 f.; Haikal, 1971, S. 65–71.

wird von Sarıkaya in der Einleitung zu seinem Buch folgendermaßen dargestellt:

> „Die Praxis, Beweise aus Koran und Hadith anzuführen ist auch in der Wissenschaftsliteratur gängig. Zum Beispiel wird der Verfasser eines Korankommentars (tafsīr) immer versuchen, seine Auslegung eines Verses mit einem Hadith zu unterstützen und zu untermauern. Selbst in der vernunftorientierten Exegese werden Hadithe als gewichtiges Autoritäts- und Beweismittel zur Erläuterung der jeweiligen Koranpassagen angeführt. In der islamischen Jurisprudenz (fiqh) ist das Prinzip, Hadithe als Beweise anzuführen, sogar zu einer Methodologie systematisiert worden, denn der Hadith als Repräsentant der Sunna des Propheten Muhammad gilt neben dem Koran als die grundlegendste Quelle für die Lösung von Problemen und Ableitung von Normen. Auch im praktischen religiösen Leben spielen Hadithe eine zentrale Rolle. Grundlagen des Glaubens und der Glaubenspraxis, wie das Ritualgebet, der Hadsch und das Fasten, finden sich bereits im Koran, aber ihre Praxis basiert auf den Berichten über die Worte und Verhaltensweisen des Propheten Muhammad.“[3]

3 Die Neuinterpretation der Hadithe in der Moderne und ihr Verhältnis zum Koran

Auch in der Moderne spielt die Interpretation der Hadithe im Sinne von „*Rechtfertigungstexten*“[4] eine wichtige Rolle, um neue islamische Ansätze und Positionen zu legitimieren, den fortschrittlichen Geist des Korans wiederzuentdecken und dadurch Reformen in der islamischen Welt einzuleiten. So ist der Koran aus Sicht des modernen Korankommentators Muḥammad ʿAbduh (1849–1905) selbsterklärend. Die zahlreichen erfundenen Überlieferungen, die im Zuge der politischen und theologischen Auseinandersetzungen entstanden sind, seien keine Hilfe, um den Koran zu verstehen, sondern vielmehr ein Hindernis bei dessen Verständnis. Aus diesem Grunde seien sie abzulehnen; nur die authentischen Hadithe würden dazu beitragen, den Koran richtig zu verstehen.[5] Entgegen der Praxis einiger klassischer

3 Sarıkaya, 2021, S. 11.
4 Ebd., S. 12.
5 Vgl. ʿAbduh, 1954–1961, Bd. 1:7, 10, 22; Jansen, 1974, S. 26 f.; Goldziher, 1920, S. 325 f.

Koranexegeten, welche die Einheit einer Versgruppe durch das Anführen unterschiedlicher Offenbarungsanlässe (*asbāb an-nuzūl)* sprengten, vertritt ʿAbduh die Ansicht, dass jene Verse des Korans, die eine Einheit bilden, nicht gesondert analysiert werden sollen, sondern ganzheitlich[6], also in ihrem Kontext, betrachtet werden müssen. Dies diene dem besseren Verständnis des Korans.[7]

Modernistische Koranexegeten – wie ʿAbduh – behaupten, dass der Koran rationalistisch auszulegen sei, wobei erfundenen Überlieferungen und schwachen Hadithen wenig Beachtung geschenkt werden sollte. Die Devise dieser modernen Koranexegeten lautet daher: Zurück zu den wahren Quellen, dem Koran und den authentischen Hadithen.[8] Das heißt, sowohl der Koran als auch die Hadithe sollten ganzheitlich und in Beziehung zueinander betrachtet werden, wobei die Hadithe einer kritischen Prüfung unterzogen werden sollten, um ihren Wahrheitsgehalt und ihre Konformität mit dem Koran festzustellen. Dahinter steht der Grundgedanke, dass der Empfänger der koranischen Offenbarung, also der Prophet Muhammad, durch seine Worte und Taten den Koran erklärt hat und er nichts gesagt haben könnte, was dem Koran widerspricht.[9]

Außerdem ergibt sich die Möglichkeit einer rationalen Auseinandersetzung mit dem Koran zunächst aus seiner eigens konstatierten Widerspruchsfreiheit. So heißt es beispielsweise in Koran 4/82: „*Denken sie denn nicht sorgfältig über den Koran nach? Wenn er von einem anderen als Gott wäre, würden sie in ihm viel Widerspruch finden.*“[10] Der Koran sieht somit keinesfalls ein unreflektiertes Annehmen der göttlichen Botschaft durch die Menschen vor. Wenn daher in den Hadithen oder den Ansichten der Koranexegeten Erklärungen zu

6 Für den bekannten türkischen Korankommentator Elmalılı M. Hamdi Yazır (1878–1942) ist der Koran auch ein verständliches Buch, das man ganzheitlich betrachten soll, dessen Ganzheit man jedoch nie erfassen kann; vgl. Yazır, 1979–1982, Bd. 1:15 f.; Albayrak, 1993, S. 163.

7 Vgl. Goldziher, 1920, S. 345; Adams, 1968, S. 201 f.; Wielandt, 1971, S. 71.

8 Vgl. Rippin, 1987, S. 242; Baljon, 1961, S. 16, 21, 121 ff.; Jansen, 1974, S. VIII, 18 f.; Goldziher, 1920, S. 320.

9 Vgl. Sarıkaya, 2021, S. 214.

10 Dieses Koranzitat stammt aus der Koranübersetzung von Adel Theodor Khoury (1992).

finden sind, die dem Koran zuwiderlaufen, so sind diese abzulehnen, denn dadurch würde die innere Logik und Ganzheitlichkeit des Korans verletzt. Der Versuch, diese Hadithe oder Ansichten durch Deutung (*taʾwīl*) mit dem Koran in Einklang zu bringen, wie es manche der klassischen Koranexegeten taten, wird z. B. vom zeitgenössischen türkischen Korankommentator Süleyman Ateş nicht unternommen, denn auf diese Weise würde der Koran instrumentalisiert und etwas in ihn hineingedeutet, was nicht darin enthalten ist.

Laut Ateş ist der Koran durch die gesunde menschliche Vernunft verstehbar und erklärbar. Folglich bezeichnet er den Koran als göttlich und hinterfragt ihn deshalb nicht, während er alle anderen Überlieferungen, auch die Hadithe, durch eine rationalistische Methode auf ihre Echtheit hin, aber auch bezüglich ihrer Übereinstimmung mit dem Koran überprüft. Ateş verfährt also bei der Auslegung nicht nur rationalistisch, sondern auch traditionskritisch.[11]

Wie aus diesen Ausführungen zu entnehmen ist, führt eine Betrachtung der Hadithe ohne den Koran – und umgekehrt die Betrachtung des Korans ohne die Hadithe – zu keinen fruchtbaren Resultaten. In diesem Zusammenhang können die Ergebnisse der Hadithdidaktik, wie Sarıkaya ausführt, auch für die Korandidaktik fruchtbar gemacht werden.[12]

4 Muhammad als Mensch und Prophet – Hadithe in Übereinstimmung mit Koran und Sunna

Der Prophet Muhammad ist ohne die koranische Offenbarung und deren Vermittlung nicht denkbar, weil seine Prophetie ja durch die Offenbarung selbst legitimiert wird. In diesem Sinne müssen die Hadithe auch zur Offenbarung in Beziehung gesetzt werden. Die Propheten haben die Aufgabe, Gottes Botschaft an die Menschheit zu verkünden, die darin besteht, an den Einen Gott zu glauben und zu praktizieren, was Er gebietet und verbietet. Dadurch werden die Menschen rechtgeleitet.[13] Ebendiese Aufgabe hatte auch der Prophet Muhammad, der die

11 Vgl. Ateş, 1988–1992, Bd. 1:76; 2:329; 9:41.
12 Vgl. Sarıkaya, 2021, S. 16.
13 Vgl. Ateş, 1988–1992, Bd. 4:261.

Botschaft Gottes, in diesem Fall den Koran, verkündete, um den Eingottglauben (*tauḥīd*), der sich auf der Arabischen Halbinsel durch den polytheistischen Einfluss von der ursprünglichen Lehre weit entfernt hatte, wiederherzustellen.[14] Mit der Verkündigung des Korans durch den Propheten Muhammad hat der Islam seinen Höhepunkt und seine Vollkommenheit erreicht.[15] Aus diesem Grunde besitzt niemand die Legitimation, dem Islam nach dem Tod des Propheten Muhammad etwas hinzuzufügen oder davon etwas zu tilgen. Nur jene Hadithe, welche den Koran auslegen und ihm nicht widersprechen, können laut Ateş eine „Erklärung und Ergänzung des Korans" sein, stellen aber selbst nicht die Religion dar, weil die Hadithe erst Jahrhunderte nach dem Tod des Propheten gesammelt wurden.[16]

Die *Sunna* (Gewohnheit) des Propheten ist also für Ateş keine zweite Quelle neben dem Koran, sondern kann nur, unter bestimmten Bedingungen, den Koran erklären, weil sie zeitgebunden ist und daher keine universale Geltung besitzen kann. Nur das religiöse Moment[17] oder der aus der kontextbedingten Hülle herausgeschälte Kern der Sunna ist für Ateş bindend. Der Koran hingegen sei die Hauptquelle oder das Gesetz, während die Sunna, soweit sie sich auf den Koran bezieht und tatsächlich auf den Propheten zurückgeführt werden kann, dessen Auslegung darstelle. Deswegen schlägt Ateş vor, mit einer wissenschaftlichen Methode die wahren Aussprüche des Propheten aus den umfangreichen Hadithsammlungen herauszufiltern. Dabei sollen sowohl die Überlieferungskette (*isnād*) als auch der Text (*matn*) des Hadith einer Kritik unterzogen werden, wobei der Koran als Hauptkriterium fungiert. Ateş geht davon aus, dass die Hadithe die Durchführungsverordnungen[18] der koranischen Gesetze sind. Wenn diese dem Gesetz widersprechen, seien sie abzulehnen. Deutlich wird, dass Ateş die Hadithe einer inhaltlichen Kritik unterzieht, indem er sie mit

14 Vgl. ebd., Bd. 4:260 f.
15 Koran 5/3.
16 Vgl. Ateş, 1988–1992, Bd. 2:317–318; 7:176.
17 Vgl. dazu Goldziher, 1961, Bd. 2:11.
18 Josef van Ess benutzt für die *Sunna* oder den *Hadith* ebenfalls den Begriff „*Ausführungsbestimmungen*", welcher mit dem türkischen Begriff *yönetmelik*, den Süleyman Ateş benutzt und den ich als *Durchführungsverordnungen* übersetzt habe, identisch ist (siehe Ess, 1991–1997, Bd. 4:646).

dem Koran vergleicht. Dadurch komme das Licht des Korans zum Vorschein.[19] Dass ein Hadith erfunden ist, erkennt man nach Ateş am einfachsten daran, dass er dem Koran widerspricht.[20]

5 Hadithkritik im Spannungsfeld zwischen *isnād*- und *matn*-Kritik

Die Hadithsammlungen enthalten sowohl Überlieferungen, die auf den Propheten Muhammad zurückzuführen sind, als auch solche, die als erfunden oder unecht eingestuft werden. Dies ist auch der Grund, warum die Hadithkritik (*ʿilm al-ǧarḥ wa-t-taʿdīl*) während des Überlieferungsprozesses als eine Unterdisziplin der Hadithwissenschaften entstanden ist, um Kriterien für echte, unechte und erfundene Hadithe aufzustellen. Dabei spielte die Analyse und Kritik der Überlieferungskette (*isnād*) eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung.

Der *isnād* sollte jedoch nicht nur wegen der Authentizität der Hadithe einer Kritik unterzogen werden, sondern er erfüllt laut dem weltweit bekannten muslimischen Wissenschaftshistoriker Fuat Sezgin (1924–2018) bei der Genese der Hadithe und der Hadithliteratur zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit[21] und für die Entwicklung der islamischen Wissenschaftsdisziplinen insgesamt eine wichtige und grundlegende Rolle.[22] So stellt Sezgin in seinem Werk *Wissenschaft und Technik im Islam* fest, dass Hadithe und historische Berichte im islamischen Kontext nicht nur mündlich überliefert wurden, sondern auch schriftliche Textzeugnisse in sich bergen, deren Quellen durch Überlieferungsketten – einem Pendant zu den heutigen Fußnoten – kenntlich gemacht wurden.[23] Laut Sezgin fungierten die Hadithe also auch als Motor für die Entwicklung der islamischen Wissenschaftsdisziplinen und sollten deswegen im Rahmen der Hadithdidaktik nicht nur unter der Rubrik der *isnād*-Kritik Berücksichtigung finden, sondern auch im Lichte ihres Entstehungskontextes gelesen und bewer-

19 Vgl. Ateş, 1988–1992, Bd. 4:33; 5:108–111; 2:316 ff., 463 f.
20 Vgl. ebd., Bd. 1:75–76, 501 f.; 6:144–151.
21 Vgl. Sarıkaya, 2021, S. 56–72.
22 Vgl. Sezgin, 1967, Bd. 1:53.
23 Vgl. Sezgin, 2003, Bd. 1:6.

tet werden, damit sie in ein wissenschaftliches Gesamtbild integriert werden können (siehe These 4).

In der islamischen Tradition gibt es Gelehrte, die neben den *äußeren Kriterien* (*isnād*-Kritik) zur Bestimmung der Authentizität der Hadithe auch *innere Kriterien* anwenden. Muḥammad Ḥusain Haikal (1888–1956), Autor einer modernen Biografie Muhammads, vertritt etwa den Standpunkt, dass man neben der Überlieferungskette (*isnād*) der Hadithe auch den Text (*matn*) einer Kritik unterziehen sollte. Um seinen Standpunkt zu erhärten, zitiert er Ibn Ḫaldūn (gest. 1406), ohne allerdings die Herkunft des Zitates zu verraten:

> „Ich vertraue weder der gesunden Stütze eines Hadith noch dem Wort eines Gelehrten der Gefährten des Propheten, der dem äußeren Sinn des Korans (ẓāhir al-Qurʾān) widerspricht, auch, wenn man die Gewährsmänner dieser Hadithe als zuverlässig einstuft. Denn manch ein Überlieferer, den man, getäuscht von seiner äußeren Handlungsweise, als zuverlässig einstuft, ist schlecht in seiner Gesinnung. Wenn man die Überlieferungen (riwāyāt) hinsichtlich des Inhalts ihres Textes (matn) überprüft hätte, genauso wie man sie hinsichtlich ihrer Stütze (sanad) überprüft hat, so hätte man festgestellt, dass die Texte zu den meisten Stützen in Widerspruch stehen. Man sagt: ‚Zu den Kennzeichen des erfundenen Hadith gehört, dass er dem äußerem Sinn des Korans oder den festgesetzten Regeln in der Šarīʿa (Religionsgesetz) oder den Verstandesbeweisen oder der Sinneswahrnehmung und dem Sehen und den restlichen Gewißheiten widerspricht‘.“[24]

Auch Süleyman Ateş ist mit diesem Gedanken Ibn Ḫaldūns vertraut. Er zitiert jedoch aus einer anderen Passage der *Muqaddima*, wo sich Ibn Ḫaldūn generell mit der Traditionskritik befasst und, allgemein gesehen, den gleichen Standpunkt wie im obigen Zitat vertritt. Ibn Ḫaldūn ist der Meinung, dass man die Überlieferung auch auf ihren Inhalt und ihre logische Übereinstimmung mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen, sprich mit den historischen, sozialen, politischen und geografischen Gegebenheiten, überprüfen muss, um ihren Wahrheitsgehalt festzustellen. Weiterhin vertritt Ibn Ḫaldūn den Standpunkt, dass die Überlieferer, Koranexegeten und Historiker die Ereignisse und Geschichten falsch eingeschätzt haben und Fehler in die Berichte eingeflossen sind, weil sie von Ereignissen berichtet haben, ohne de-

24 Zit. nach Haikal, 1971, S. 67.

ren Inhalt mit ähnlichen historischen, sozialen, politischen und geografischen Umständen zu vergleichen.[25] Ibn Ḫaldūn legt also Wert auf eine rationale Durchdringung der Geschichtsquellen, um eventuell logische Unstimmigkeiten in den Berichten festzustellen und sie dann entweder anzunehmen oder abzulehnen.

Aḥmad Amīn (1886–1954) gehört ebenfalls zu jenen, die eine Textkritik der Hadithe fordern, weshalb sich Süleyman Ateş auch auf seine Ausführungen stützt.[26] Amīn sagt, wie Ateş auch, dass die Hadithgelehrten zwar das Äußere des Hadith, also die Überlieferungskette, einer Kritik unterzogen haben (*an-naqd al-ḫāriǧī*), aber dabei die Innenkritik des Hadith (*an-naqd ad-dāḫilī*), also die inhaltliche Kritik, vernachlässigten. Das heißt, sie haben nicht überprüft, ob die Hadithe mit dem dargestellten Ereignis oder Tatbestand übereinstimmen oder nicht. Dafür gibt Amīn Beispiele aus der Hadithliteratur und zitiert die oben erwähnte Passage aus der *Muqaddima* zur Untermauerung seiner These. Daneben erwähnt er al-Ǧāḥiẓ (776–869) als einen weiteren Theologen mit kritischem Geist. Außerdem hätten die Hadithgelehrten den Einfluss der politischen Ereignisse auf die Überlieferer nicht zur Kenntnis genommen, weshalb viele erfundene Hadithe in den Sammlungen zu finden seien.[27]

Faḫraddīn ar-Rāzī (gest. 1209) wird von den Traditionalisten sehr stark kritisiert, weil er nicht nur die Überlieferungskette (*isnād*) des Hadith, sondern auch den Inhalt (*matn*) einer Kritik unterzieht. In seinem *Asās at-taqdīs,* zu dem Ibn Taimīya eine Widerlegung geschrieben hat[28], sagt ar-Rāzī Folgendes zur Hadithmethodologie und -exegese:

25 Für diesen seinen Standpunkt gibt Ibn Ḫaldūn auch Beispiele; vgl. Ibn Ḫaldūn, 1966–1968, Bd. 1:12–14 ff.; siehe ebenfalls Ateş, 1997–2003, Bd. 7:183.

26 Siehe dazu Ateş, 1997–2003, Bd. 7:183–185.

27 Vgl. Amīn, 1969a, Bd. 2:130–133. Hierzu gehören die Hadithe über die Tötung und das Verbot bestimmter Hunderassen. Vgl. dazu das *Fallbeispiel: Ist Hundehaltung erlaubt?* bei Sarıkaya und den didaktischen Umgang damit in der Schule: Sarıkaya, 2021, S. 242–244. Nach Süleyman Ateş haben die Menschen ihre Ängste und Eigeninteressen in diese Form der erfundenen Hadithe gekleidet; vgl. Ateş, 1997–2003, Bd. 7:184. Siehe zu den erfundenen Hadithen und den Beweggründen auch Amīn, 1969b, S. 208–224, insbesondere S. 212–215.

28 Vgl. dazu ʿAbduh, 1954–1961, Bd. 11:376–379.

„[…] Was wir behaupten, ist nun dies: Gott hat im Koran den ‚Genossen' in allgemeiner Weise hohen Ruhm gespendet; dies begründet die Vermutung ihrer Zuverlässigkeit, und wegen dieses Vorranges nehmen wir ihre Überlieferungen auf dem Gebiete der Zweige der Religion (furūʿ al-šarīʿa, gesetzliche Fragen) an. Wo es sich aber um das Wesen Gottes und seine Attribute handelt, können wir da auf so schwachbeglaubigte Mitteilungen bauen? … al-Buchārī und al-Ḳušejrī (d. h. Muslim, der diese nisba führte) haben das Geheime nicht gekannt; sie waren selbständig bestrebt, nach Maßgabe ihrer Fähigkeit (das Erreichbare) zu erfassen. Jedoch kein Vernünftiger wird glauben, daß sie alle Umstände von der Zeit des Propheten an bis auf unsere Zeit herab gekannt haben. Wir können darin nicht weiter gehen, als daß wir von ihrem und dem guten Glauben derer, von denen sie die Überlieferungen übernommen haben, überzeugt sind. Jedoch wenn wir eine Mitteilung vor uns haben, die so Befremdliches enthält, daß es unmöglich auf den Propheten zurückgeführt werden kann, so entscheiden wir mit Bestimmtheit, daß eine solche Mitteilung von Ketzern untergeschoben (min auḍāʿ al-malāḥida) und jenen Überlieferern aufgenötigt worden ist. Die kleinlichsten Schwächen veranlassen jene Traditionsforscher, einzelne Überlieferungen abzuweisen; wie z. B. wenn der Gewährsmann der Bevorzugung des ʿAlī verdächtig ist; oder wenn er, wie Maʿbad al-Ǧuhanī, sich zur Willensfreiheit bekennt. Die Überlieferungen solcher Leute werden zurückgewiesen. Aber wie müssen wir darüber staunen, daß es keinem Vernünftigen unter ihnen einfällt, denselben Maßstab an Leute anzulegen, die von Gott Dinge aussagen, durch die seine Gottheit in Frage gestellt wird? Endlich muß in Betracht gezogen werden, daß die Überlieferer, die die betreffenden Mitteilungen vom Propheten übernahmen, dieselben nicht unmittelbar aus dessen Munde niederschrieben. Vielmehr hörten sie etwas von ihm bei irgendeiner Begegnung; dann sprachen sie es etwa zwanzig oder noch mehr Jahre später nach. Eine in dieser Weise festgestellte Mitteilung kann unmöglich dem genauen Wortlaute entsprechen. Also sind die mitgeteilten Worte nicht die des Propheten, sondern die des Tradenten… Hört jemand irgendeinen Spruch bei Gelegenheit einer Begegnung und bringt ihn nicht sofort zu Papier, so kann, wenn ihm nun dieser Spruch nicht tagtäglich wiederholt wird, sondern er sich seiner erst nach Verlauf von zwanzig bis dreißig Jahren erinnert, doch füglich angenommen werden, daß er inzwischen vieles davon vergessen hat, daß sich ihm die Ordnung und Folge sowie die Konstruktion der Rede verwirrt haben. Wie soll man nun angesichts aller dieser Möglichkeiten unsere Kenntnis vom Wesen und den Attributen Gottes aus solchen Quellen ableiten können?"[29]

29 Zit. nach Goldziher, 1970, S. 256 f.

6 Rekonstruktion und Anwendung der klassischen Hadithkritik in der universitären Lehre und im Schulunterricht

Wie bisher gezeigt wurde und von Sarıkaya auch in verschiedenen Kapiteln seines Buches diskutiert wird, erfordert eine Hadithdidaktik im europäischen Kontext eine gründliche und kritische Auseinandersetzung mit den Hadithen und der Hadithliteratur, um Hadithe zu lehren und durch Hadithe zu lernen. Schließlich kann davon auch der Zugang zum Koran abhängen, weil die Hadithe inhaltlich gesehen einen ersten Zugang zum Islam für Kinder darstellen.[30] In dieser Hinsicht ist ein kritischer Zugang zu den Hadithen unerlässlich und sollte den Studierenden und Schüler*innen in Form eines *kritischen Denkens* vermittelt werden. Bemerkenswert in dieser Hinsicht ist die Aussage einer Studierenden, die von Sarıkaya zitiert wird:

> „Ich dachte, ich muss alle Hadithe annehmen, die ich lese oder von denen ich höre. Meine Familie als auch die islamische Gemeinde hat mir nie beigebracht, etwas zu hinterfragen, vielleicht sogar mich daran gehindert, kritisch zu denken."[31]

Da die Hadithe eine zentrale Rolle im muslimischen Denken einnehmen, ist eine kritische, ganzheitliche und kontextuelle Betrachtung der Hadithe, wie sie im Buch von Sarıkaya auch didaktisch umgesetzt und bearbeitet wird, unerlässlich.

Autoren wie Süleyman Ateş und ar-Rāzī vertreten den Standpunkt, dass ein Großteil der Hadithe eher den Bildungsstand und den Standpunkt des Tradenten reflektieren als die Worte des Propheten. Selbst die bekannteste Hadithsammlung, die al-Buḫārī zusammengestellt hat, ist erst etwa 200 Jahre nach dem Tod des Propheten niedergeschrieben worden. In zwei Jahrhunderten können die Überlieferungen verschiedene Formen, Färbungen und Prägungen annehmen, die von der ursprünglichen Version stark abweichen. Aus diesem Grunde sagt Ateş, dass „es den wissenschaftlichen Erkenntnissen widerspricht,

30 Vgl. Sarıkaya, 2021, S. 11 f.
31 Ebd., S. 12.

diese Worte hundertprozentig für die eigenen Worte des Propheten zu halten."[32]

Der theologische Standpunkt der Tradenten und ihr Bildungshintergrund im Kontext der Hadithüberlieferung können sowohl in der universitären Lehre als auch in höheren Schulstufen thematisiert werden, um kritisches Denken anzuregen und damit die Kompetenzen der Lernenden altersgerecht zu fördern und sie anzusprechen. Dazu sagt Sarıkaya:

> „Dieses Studienbuch versucht […], Wege aufzuzeigen, wie den Lernenden ein ansprechender, anregender, förderlicher und konstruktiver Zugang zu den Hadithen ermöglicht werden kann. Denn nur, wenn sie sich angesprochen fühlen, werden die Lernenden eine persönliche Beziehung zum Propheten aufbauen können und als eine positive Erweiterung ihres Sinnhorizontes erfahren."[33]

Dazu sollten Lehrende und Lernende auch ihre soziale, geschichtliche und politische Lage im europäischen Kontext reflektieren, um die möglichen Bedingungen eines Diskurses zur Hadithdidaktik kennenzulernen und sich als Mitglied einer Überlieferungstradition zu verstehen. Um es mit den Worten von Navid Kermani zu formulieren:

> „Der religiöse Mensch sieht sich als einzelnes Glied in einer Kette, die über seine und die Lebenszeit aller Menschen weit hinausgeht, bis in die Unendlichkeit."[34]

Diesen Satz Kermanis könnte man unter Heranziehung der Erklärungen von Seyyed Hossein Nasr zur islamischen Tradition wie folgt verstehen und deuten: Die gesamte islamische Tradition beruht auf der koranischen Offenbarung, die durch den Propheten Muhammad in Mekka und Medina und Umgebung den Gläubigen vermittelt wurde. Aus dieser Vermittlung der koranischen Botschaft und ihrer Umsetzung in die Praxis ist die islamische Urgemeinde entstanden, dabei diente der Prophet Muhammad auch als Vorbild; er war praktisch der lebende Koran. Aus diesen Quellen und ihrer Umsetzung entspringt

32 Ateş, 1988–1992, Bd. 5:111.
33 Sarıkaya, 2021, S. 16.
34 Kermani, 2022, S. 153.

eine große Welt, nämlich die Welt der islamischen Zivilisation. Die geistigen Produkte und Prinzipien dieser großen Zivilisation lassen sich alle auf die koranische Botschaft und auf ihre Vermittlung und Umsetzung durch den Propheten im Laufe seines Lebens zurückführen, die *Sunna* genannt wird. Diese Sunna wurde auch in Form von Hadithen jahrhundertelang tradiert und sorgte im Großen und Ganzen für die Einheit der islamischen Gemeinschaft. Die islamische Tradition stellt die Gesamtheit dieser Realität dar, die ursprünglich aus der koranischen Offenbarung entstanden ist. In dieser Hinsicht kann man die islamische Tradition mit einem Baum vergleichen, dessen Wurzeln die göttliche Offenbarung darstellen, also die Herabsendung der Worte Gottes auf diese Welt. Der Stamm und die Äste sind im Laufe der Jahrhunderte gewachsen und haben sich entwickelt. Dieser Baum ist in verschiedenen klimatischen Zonen und Jahreszeiten in unterschiedliche Richtungen gewachsen, manchmal auch recht langsam. Aber diese ganze Wirklichkeit, die im Baum enthalten ist, ist immer noch erkennbar in der beachtenswerten Kontinuität und inneren Einheit der islamischen Zivilisation und Tradition. Die islamische Tradition ist also keine tote Tradition, sondern lebt seit Jahrhunderten weiter und – um bei dem Gleichnis des Baumes zu bleiben – trägt immer noch, jeden Frühling, neue Blüten und Blätter. Die Tradition stellt also das Herz einer jeden authentischen Zivilisation dar. Die islamische Zivilisation gehört zu den größten Zivilisationen der Weltgeschichte, die dafür gesorgt hat, dass islamische Erziehung, Kunst, Ethik, Familien- und soziale Strukturen, Gesetze, Philosophie und Wissenschaften usw. entstanden sind. Das heißt, der Islam hat eine extrem reiche, geistige und künstlerische Zivilisation hervorgebracht, in der alles in der Tradition gründet und die mit den islamischen Prinzipien eng verbunden ist. Aber all dies hat mit der Erziehung und Bildung begonnen. Das islamische Erziehungssystem ist auch verantwortlich dafür, dass die islamische Tradition, auch in Form von Hadithen, jahrhundertelang weitergegeben wurde.[35]

Allerdings gab es von Zeit zu Zeit auch Brüche in der islamischen Tradition und im islamischen Denken, die mit politischen, gesell-

35 Zu dieser zusammenfassenden Darstellung, die teilweise sehr eng am Text orientiert ist, siehe Nasr, 2012, S. 7–24.

schaftlichen und geschichtlichen Entwicklungen zu tun haben. Dies sollte auch im Kontext des Diskurses zur Hadithdidaktik berücksichtigt werden, um einen pluralen, ambiguitätstoleranten, ganzheitlichen, kontextuellen, gender- und differenzgerechten sowie den Koran berücksichtigenden Zugang zu den Hadithen zu entwickeln. Dabei sollte eine historische Diskursanalyse im Zusammenhang mit den Hadithen und der Hadithdidaktik vorgenommen werden, um die sozialgeschichtlichen Verhältnisse zu berücksichtigen, die bei der Genese und Exegese der Hadithe sowie bei deren Vermittlung eine Rolle gespielt haben. Foucaults Feststellung über den Diskurs könnte auch für die Hadithdidaktik hilfreich sein:

> „Ich setze voraus, daß in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird – und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen."[36]

In diesem Zusammenhang sagt Thomas Bauer, dass der „Weg des klassischen Islams"[37] darin bestand, „die *Vieldeutigkeit* zu domestizieren"[38]. Diese Domestizierung der Vieldeutigkeit führte aber dazu, dass „Kämpfe um die Wahrheit"[39] vermieden wurden. Außerdem bestand laut Bauer im islamischen Denken kein Problem darin, dass Wahrheiten nebeneinander existierten, weil

> „die klassischen islamischen Wissenschaften […] einen pluralen Zugang zum Islam [anbieten]. Theologie, Jurisprudenz und Sufik unterscheiden sich in ihrer Methodik und in ihren epistemologischen Grundlagen, sie stellen unterschiedliche Fragen und geben dort, wo sie dieselben Fragen stellen, keineswegs dieselben Antworten."[40]

36 Foucault, 1993, S. 10 f.
37 Bauer, 2011, S. 377.
38 Ebd.
39 Ebd.
40 Ebd., S. 387 f.

Diese Pluralität im islamischen Denken hat jedoch im 19. Jahrhundert einen Bruch erlitten, weil laut Bauer

> „die Konfrontation mit dem Universalisierungsanspruch des Westens […] während der Zeit des Imperialismus zu einer neuen Suche nach unumstößlicher Wahrheit geführt und die alte Ambiguitätstoleranz und die Pluralität des Islams zurückgedrängt [hatte]."[41]

Mit anderen Worten, im islamischen Denken gibt es einen epistemologischen, geschichtlichen, gesellschaftlichen und politischen Bruch, sodass sogar das islamische Gelehrtentum „im Laufe des Verwestlichungsprozesses des Nahen Ostens […] zwischen 1850 und 1950"[42] seine Autorität, seinen Einfluss und „die Hoheit über die religiösen Diskurse"[43] verlor.

Die Bemühungen von Sayyid Aḥmad Khan (1817–1898), Ǧamāladdīn al-Afġānī (1838–1897) und Muḥammad ʿAbduh (1849–1905) im Kontext der Debatte um das Verhältnis zwischen Offenbarung und Vernunft können deswegen – ideengeschichtlich gesehen – auch als eine Debatte in einer Krisen- und Umbruchszeit gedeutet werden, in der versucht wurde, den Islam – auch unter Heranziehung authentischer Hadithe – als eine Vernunftreligion darzustellen, die zugleich mit einem westlichen Rationalismus kompatibel ist.

7 Übertragung der Hadithe in die heutigen Lebens- und Bedeutungswelten der Lernenden

Nachdem die Hadithe historisch-kritisch analysiert und ihr Verhältnis zum Koran und der gesamten islamischen Tradition, einschließlich der Sunna, geklärt ist, sollten sie auch in die heutigen Lebenswelten der Lernenden – sowohl inhaltlich als auch ihrer Bedeutung bzw. Intention nach – einfach und verständlich übertragen werden. Dazu bedarf es aber einer Analyse des Entstehungs- und Entwicklungspro-

41 Ebd., S. 398.
42 Ebd., S. 400.
43 Ebd.

zesses der Hadithe, um deren Transferprozess in verschiedene europäische Sprachen und Kulturen angemessen zu gestalten.

Die Frage, ob die überlieferten Aussagen im Text (*matn*) der Hadithe direkt vom Propheten stammen, könnte einen Ausgangspunkt für die Diskussion bezüglich der Übersetzung der Hadithe und Hadithwerke sowie der Übertragung der Hadithe in die heutigen Bedeutungs- und Lebenswelten der Lernenden bilden. Diese Problematik kann folgendermaßen in eine Frage gekleidet werden:

Wird der Prophet in den Hadithen wortwörtlich zitiert oder werden die Aussprüche und Taten des Propheten, die im Text (*matn*) dargestellt werden, aus der Perspektive seiner Gefährten wiedergegeben? Daraus ergibt sich eine weitere Frage, nämlich danach, ob man die Hadithe auch sinngemäß und in eigenen Worten wiedergeben kann bzw. darf oder nicht.

Imām Mālik (gest. 795), aš-Šāfiʿī (gest. 820) und Abū Ḥanīfa (gest. 767) sowie überhaupt die meisten Gelehrten vertraten laut Ateş den Standpunkt, dass es genüge, die Hadithe sinngemäß wiederzugeben. So meint etwa auch der bekannte Koranexeget al-Qurṭubī (gest. 1272), dass ein und dasselbe Ereignis von den Prophetengenossen durch unterschiedliche Aussagen und Formulierungen wiedergegeben wurde. Für sie war also der Sinn wichtiger als der exakte Wortlaut der Hadithe, was auch in vorhandenen Berichten erkennbar ist. Al-Qurṭubī sagt weiterhin, dass Gott im Koran die gleichen Ereignisse oder Geschichten in verschiedenen Suren mit unterschiedlichen Worten wiedergibt, wobei der Sinn jedoch der Gleiche bleibt. Wenn Gott so verfährt, können die Gläubigen, so schließt al-Qurṭubī, die prophetischen Aussprüche ebenfalls sinngemäß in eigenen Worten wiedergeben. Dies widerspreche weder der koranischen Offenbarung noch der islamischen Tradition.[44]

Der Prophet Muhammad war ein Mensch wie jeder andere, freilich mit dem Unterschied, eine göttliche Offenbarung erhalten zu haben. Dass diese jedoch von seinen Aussagen und Handlungen als Mensch zu unterscheiden ist, war sich Muhammad bewusst und er kommuni-

44 Vgl. al-Qurṭubī, 1967, Bd. 1:411–415; Ateş, 1988–1992, Bd. 1:172 f.; vgl. zu der Frage, ob man die Hadithe der Bedeutung nach überliefern kann, auch Amīn, 1969a, Bd. 2:133 f.

zierte dies auch. Dazu gibt es laut Ateş in der islamischen Geschichte zahlreiche Überlieferungen, wie z. B. die Empfehlung des Propheten, die Datteln in Medina nicht zu bestäuben.[45] Diese Empfehlung führte dazu, dass Ertrag und Qualität der Datteln zurückgingen.

Diese Überlieferungen zeigen, dass man in weltlichen Angelegenheiten nicht unbedingt der Meinung des Propheten folgen muss, weil er selbst zwischen seinem Menschsein und seiner Funktion als Prophet unterschieden hat.[46] Wie solche Hadithe in heutige Bedeutungswelten sinngemäß – unter Heranziehung der in diesem Kapitel ausgeführten Gedanken – übertragen werden können, zeigt Navid Kermani, indem er den unter Muslim*innen weithin bekannten, prägnanten Hadith heranzieht: „Binde dein Kamel an und vertraue auf Gott."[47] Denn Kermani schreibt in seinem jüngsten Werk, in dem ein Vater seiner Tochter den Islam und andere Religionen erklärt, Folgendes:

> „Überhaupt kommt mir unser Prophet [Muhammad] lebensnaher und ungleich pragmatischer vor als sein Vorgänger Jesus, der bis in die Haarspitzen von Liebe beseelt war (be-seelt!). […] Im Vergleich sind Mohammeds Vorgaben geradezu schlicht, etwa sein berühmtester Rat: ‚Vertraue auf Gott, aber binde dein Kamel an.'
> *Das ist ja keineswegs eine oberflächliche Aussage; darin liegt eine tiefe Weisheit, nämlich dass unser Vertrauen auf Gott nicht von der Eigenverantwortung entbindet und erst die Verbindung von beidem uns eine fromme Heiterkeit beschert. Gleichwohl können wir den Satz unmittelbar verstehen und lässt er sich anwenden in praktisch jeder Situation, von Klassenarbeiten und Wettkampfsport über Liebesbeziehungen und Krebsbehandlungen bis hin zu Glaubenszweifeln oder Politik.* ‚Vertraue auf Gott, aber binde dein Kamel an.'"[48]

Dieses Zitat zeigt, dass Hadithe auch altersgerecht und in die heutigen unterschiedlichen Bedeutungs- und Lebenswelten übertragen werden können, weil sie tiefe Wahrheiten und Weisheiten enthalten, die gläubigen Menschen Orientierung geben und damit ihren Lebensweg weisen können. Außerdem wird deutlich, dass Hadithe stets aufs Neue

45 Vgl. Ibn Māğa, *ruhūn* 15 (Nr. 2470, 2471).
46 Vgl. Ateş, 1988–1992, Bd. 4:33; 5:110–111.
47 At-Tirmiḏī, *ṣifat al-qiyāma* 60 (Nr. 2517).
48 Kermani, 2022, S. 156 f.

mithilfe zeitgenössischer Beispiele aus der Lebensrealität der Menschen aktualisiert werden sollten, damit Lernende und Studierende konkrete Muster oder Anstöße vor Augen haben, um die Hadithinhalte praktisch anzuwenden. Dabei sollte – sinnbildlich ausgedrückt – nicht die Asche weitergegeben werden, sondern die Glut. Denn *Tradition ist* – wie es in einem bekannten Spruch heißt – *nicht das Bewahren der Asche, sondern das Weitergeben des Feuers.*[49]

8 Schlussbetrachtung

Die wissenschaftlichen Ergebnisse des Studienbuchs *Hadith und Hadithdidaktik* und die zusammenfassenden Thesen zeigen, dass Sarıkaya die Islamische Religionspädagogik und -didaktik nicht als eine *Anwendungswissenschaft* der Islamischen Theologie versteht, sondern als genuines Fachgebiet derselben – wie etwa *tafsīr* (Koranexegese), *kalām* (Systematisch-Diskursive Theologie), *fiqh* (Islamische Jurisprudenz) und *taṣawwuf* (Islamische Mystik). Als solches kann die Islamische Religionspädagogik und -didaktik originelles islamisch-theologisches Wissen generieren, das in Konkurrenz zu den anderen Wissensansprüchen der anderen islamisch-theologischen Disziplinen stehen kann. Ein solches Verständnis ist in der islamischen Welt (bisher noch) nicht weit verbreitet und daher sehr innovativ.[50] Sarıkayas Ansatz kann in abgewandelter Form auch als Vorbild dienen, um auf andere Felder der islamisch-theologischen Disziplinen angewandt zu werden.[51] So lassen sich neue islamisch-theologische Erkenntnisse generieren, welche für die sich derzeit entwickelnde und etablierende Islamische Theologie und Religionspädagogik im europäischen Kontext fruchtbar gemacht werden können. Dadurch

49 Dieser Spruch wird vielen Denkern zugeschrieben, geht aber angeblich auf den französischen Sozialisten Jean Jaurès (1859–1914) zurück; vgl. Krieghofer, 2017.

50 Vgl. dazu Sejdini / Kraml / Scharer, 2017, S. 77 f.

51 Sarıkaya weist in seinem Buch etwa auch darauf hin, dass die Ergebnisse der Hadithdidaktik für die Korandidaktik fruchtbar gemacht werden können; vgl. Sarıkaya, 2021, S. 16.

eröffnen sich neue Perspektiven, nicht zuletzt auch für den wichtigen Bereich der interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik.

Literatur

ʿAbduh, Muḥammad [u. a.]: *Tafsīr al-Qurʾān al-ḥakīm (Tafsīr al-Manār).* 12 Bde. Miṣr: Dār al-Manār [u. a.] 1373–1380/1954–1961[4].

Adams, Charles C.: *Islam and Modernism in Egypt. A study of the Modern Reform Movement inaugurated by Muḥammad ʿAbduh.* New York: Russel & Russel 1968[2].

Albayrak, Halis: *Elmalılı M. Hamdi Yazır'ın Tefsir Anlayışı,* in: *Elmalılı M. Hamdi Yazır Sempozyumu* (4–6 Eylül 1991). Ankara: Diyanet 1993. S. 152–168.

Amīn, Aḥmad: *Ḍuḥā l-islām*. Bd. 1–3. Beirut: Dār al-kitāb al-ʿarabī 1969a[10].

Amīn, Aḥmad: *Faǧr al-islām*. Beirut: Dār al-kitāb al-ʿarabī 1969b[10].

Ateş, Süleyman: Yüce Kur'ân'ın Çağdaş Tefsîri. Bd. 1–12. İstanbul: Yeni Ufuklar 1988–1992.

Ateş, Süleyman: *Kur'ân Ansiklopedisi*. Bd. 1–30. İstanbul: KUBA 1997–2003.

Baljon, J. M. S.: *Modern Muslim Koran Interpretation (1880–1960).* Leiden: E. J. Brill 1961.

Bauer, Thomas: *Die Kultur der Ambiguität: Eine andere Geschichte des Islams*. Berlin: Verlag der Weltreligionen 2011.

Ess, Josef van: *Theologie und Gesellschaft im 2. und 3. Jahrhundert Hidschra. Eine Geschichte des religiösen Denkens im frühen Islam.* Bd. 1–6. Berlin [u. a.]: de Gruyter 1991–1997. https://doi.org/10.1515/9783110868494

Foucault, Michel: *Die Ordnung des Diskurses*. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970 = L'ordre du discours. Aus dem Französischen von Walter Seitter. Erw. Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag 1993.

Goldziher, Ignaz: *Die Richtungen der islamischen Koranauslegung*. Leiden: E. J. Brill 1920.

Goldziher, Ignaz: *Muhammedanische Studien*. Bd. 1–2. Reprint der Ausgaben von 1889–1890. Hildesheim: Georg Olms 1961.

Goldziher, Ignaz: „Aus der Theologie des Fachr al-dīn al-Rāzī", in: Joseph Desomogyi (Hrsg.): *Ignaz Goldziher. Gesammelte Schriften.* Bd. V. Hildesheim: Georg Olms 1970. S. 237–271.

Haikal, Muḥammad Ḥusain: *Ḥayāt Muḥammad*. Kairo: Dār al-maʿārif 1971[11].

Ibn Ḫaldūn: *Kitāb al-ʿIbar wa-dīwān al-mubtadaʾ wa-l-ḫabar* […]. Bd. 1–7. Beirut: Dār al-Kitāb al-Lubnānī 1966–1968[3].

Jansen, J. J. G.: *The Interpretation of the Koran in Modern Egypt*. Leiden: E. J. Brill 1974.

Kermani, Navid: *Jeder soll von da, wo er ist, einen Schritt näher kommen. Fragen nach Gott.* München: Carl Hanser Verlag 2022.

Khoury, Adel Theodor (Übers.): *Der Koran*. Unter Mitwirkung von Muhammad Salim Abdullah. Gütersloh: Gerd Mohn 1992.

Krieghofer, Gerald: *Irrwege einer Metapher.* Wiener Zeitung 2017, https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/reflexionen/geschichten/897102-Irrwege-einer-Metapher.html (letzter Abruf: 19.06.2022).

Nasr, Seyyed Hossein: „Islamic Pedagogy. An Interview ", in: *Islam & Science* 10, 1 (2012), S. 7–24.

al-Qurṭubī: *al-Ǧāmiʿ li-aḥkām al-Qurʾān*. Bd. 1–20. Al-Qāhira: Dār al-kātib al-ʿarabī 1967[3].

Rippin, Andrew: „Tafsīr", in: *The Encyclopedia of Religion*. (Ed. Mircea Eliade). Bd. 14. New York: Macmillan 1987. S. 236–244.

Sarıkaya, Yaşar: *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung*. (utb 5410). Paderborn: Ferdinand Schöningh 2021. https://doi.org/10.36198/9783838554105

Sejdini, Zekirija/Kraml, Martina/Scharer, Matthias: *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive*. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017.

Sezgin, Fuat: *Geschichte des arabischen Schrifttums*. Bd. 1. Leiden: Brill 1967.

Sezgin, Fuat: *Wissenschaft und Technik im Islam*. Bd. 1–5. Frankfurt: Institut für Geschichte der Arabisch-Islamischen Wissenschaften 2003.

Wielandt, Rotraud: *Offenbarung und Geschichte im Denken moderner Muslime*. Wiesbaden: Franz Steiner 1971.

Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi: *Hak Dîni Kur'ân Dili*. Bd. 1–10. [Nachdruck]. İstanbul: Eser 1979–1982.

Ömer Özsoy

Hadithkritik oder Flucht vor der historischen Wahrheit?

Die neuen Fachgebiete der Islamischen Religionspädagogik, Koran- und Hadithdidaktik, bedienen sich der Grundtexte des Islams, Koran und Hadith, nicht nur als Unterrichtsmaterial, sondern streben gleichzeitig an, pädagogische und didaktische Konzepte aus ihnen zu schöpfen. Deshalb ist ein Problembewusstsein hinsichtlich der Genese dieser Quellen und der Komplexität ihrer Tradierungs- und Rezeptionsgeschichte auch für diese jungen Subdisziplinen ebenso unabdingbar wie für die historisch interessierte Islamforschung. Um diesem Bedarf zumindest in wesentlichen Aspekten nachzukommen, hat Yaşar Sarıkaya eine umfassende und gut strukturierte Monografie, *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* (2021), veröffentlicht und anschließend zehn daraus erarbeitete Thesen zur Diskussion gestellt.

Die vorgelegten Thesen scheinen u. a. auf die Beobachtung zurückzugehen, dass im Unterrichtskontext einerseits als authentisch anerkannte Hadithe fast ausschließlich in ihren *stereotypisierten* Formen unreflektiert vermittelt und andererseits inhaltlich als problematisch empfundene Hadithe leicht *ausgespart* werden. Dem ist zu entnehmen, dass selbst elementarste Kenntnisse, die Bestandteile jeder soliden Einführung in die Hadithwissenschaft sind, im alltagspraktischen Umgang der Islamischen Religionspädagogik nicht vorausgesetzt werden können. Diese ungebührende Haltung gegenüber den Hadithen, insbesondere die Reduktion der Hadithkritik auf Anerkennung bzw. Zurückweisung eines Hadiths, ist auch in anderen Disziplinen der im deutschsprachigen Kontext jungen islamtheologischen Forschung allgemein festzustellen. Deshalb werden im Folgenden einige entsprechende Aspekte, die dem zu besprechenden Thesenpapier bereits innewohnen, von einer koranhermeneutischen Warte aus hervorgehoben.

1 Zur Authentizitätsfrage

Bekanntermaßen umfasst der Begriff *Hadith* ursprünglich neben Überlieferungen, die eine Aussage bzw. Handlung des Propheten wiedergeben, auch Überlieferungen, die von Prophetengefährt*innen bzw. Nachfolger*innen stammen und von beliebigen Aspekten aus der Entstehungszeit des Islams berichten. Das heißt folglich, dass weder der Prophet immer der Urheber eines Hadiths sein muss noch der jeweilige Inhalt notwendigerweise mit ihm zusammenhängen muss. Aus diesem Grund wurden Hadithe schon früh u. a. nach ihrem bzw. ihrer Urheber*in qualifiziert und kategorisiert; der Urheberstatus sagt jedoch nichts über den informativen bzw. normativen Wert des Hadiths aus. Der gemeinsame Nenner der Hadithe ist daher weder ihr Prophetenbezug noch ihre normative Relevanz, sondern der Anspruch, historische Informationen über die Offenbarungszeit zu liefern.

Dieser Anspruch ist sicherlich ernst zu nehmen, allerdings nur vorbehaltlich, weil die Quellen, in denen diese Hadithe enthalten sind, selbst nicht aus der Zeit stammen, über die sie berichten. Sie gehen, wie allgemein bekannt, auf Gelehrte zurück, die in späteren Jahrhunderten – überwiegend zwischen dem 8. und 10. Jahrhundert – lebten und eigene theologische Vorstellungen sowie politische Positionen vertraten. Es gibt keinen begründeten Anlass, all diesen Gelehrten vorsätzliche Manipulationen, gar Entstellungen von Hadithen vorzuwerfen, dennoch ist wegen des späten Datums der Verschriftlichung ihrer Werke eine vorsichtige und kritische Haltung geboten; zumal diese Quellen oft auf mündliche Tradierung zurückgehen und meist von Schüler*innen bzw. Sekretär*innen der Urheber*innen verfasst bzw. zusammengetragen wurden. Das heißt, es ist nicht immer eindeutig zu ermitteln, ob es sich bei ältesten Hadith-Quellen um eine für die öffentliche Leserschaft produzierte Schrift oder um private Notizen handelt. Hinzu kommt, dass die erhalten gebliebenen Manuskripte meist spätere Kopien der jeweiligen Urtexte sind und im Falle ihrer Vielzahl nicht unerhebliche Varianzen aufweisen.

Deshalb gilt es, die Hadithe und die Quellen, in denen Hadithe enthalten sind, quellenkritisch zu analysieren. Hierzu liefert die klassische Hadithkritik wertvolle Anhaltspunkte, die allerdings nicht nur wegen ihrer möglichen Voreingenommenheit vorbehaltlich zu betrachten, sondern auch für eine wissenschaftliche Kritik im heuti-

gen Sinne unzureichend sind. Die neuen digitalen Technologien lassen aber hoffen, anhand von Überlieferungsketten der Hadithe, Tradierungsketten der Hadithwerke und weiteren, in den einschlägigen Quellen enthaltenen bio-bibliografischen Informationen eine umfassendere und zuverlässigere Authentizitätsprüfung denn je vornehmen zu können, wie die zeitgenössische Forschung im Rahmen der Isnād-Cum-Matn-Analyse überzeugend gezeigt hat. Eine gute Hadithdidaktik soll nicht nur daran anknüpfen, sondern selbst in der Lage sein, eine eigenständige Authentizitätsprüfung durchzuführen.

2 Zur Sag- und Machbarkeitsfrage

Jenseits der Zuverlässigkeit ihrer Tradierung werden Hadithe auch auf ihren Inhalt hin geprüft. Die Inhalts- bzw. Textkritik dient dazu zu beurteilen, ob eine authentisch tradierte Aussage bzw. Handlung tatsächlich vom Propheten bzw. dem jeweiligen Gefährten getätigt worden sein könnte. Insofern kann man sie als *Sag- bzw. Machbarkeitsprüfung* betrachten. Hierzu wurden von Gelehrten aus verschiedenen theologischen Richtungen – teilweise konkurrierende – Kriterien entwickelt, die sich entweder rational, theologisch oder politisch begründen und von denen sich die Folgenden mehr oder weniger durchgesetzt haben: sprachliche Korrektheit, Angemessenheit, Rationalität, Übereinstimmung mit historischen und wissenschaftlichen Fakten sowie Vereinbarkeit mit den Grundsätzen des Islams bzw. „Konvergenz mit dem Koran und der auf breitem Konsens basierenden Sunna“ (These 7). Dies sind nachvollziehbare Kriterien, rechtfertigen aber nicht, inhaltlich als problematisch empfundene Hadithe vorschnell als *erfunden* zu markieren. Wenn ein Hadith in Konflikt mit diesen Kriterien steht, ist der Grund dafür zunächst in seiner Textgenese zu suchen.

Für diesen Einwand lassen sich etliche Gründe geltend machen: Hadithtexte beinhalten nicht nur beträchtliche Kopierfehler, sondern haben auch zu verschiedenen Zwecken Überarbeitungen unterschiedlicher Art durchlaufen, wie sowohl die klassische Hadithwissenschaft als auch die zeitgenössische Hadithforschung bestätigen. Zu solchen größtenteils gutgemeinten Eingriffen zählen u. a. die Zusammenfassung, Paraphrasierung, Zusammenführung verschiedener Hadithe zu einem einzelnen Hadith sowie andersherum die Zerstückelung eines

Hadiths in kleinere Textabschnitte, die dann als einzelne Hadithe weitertradiert wurden. Weil Hadithe dadurch in fremde Kontexte eingebettet wurden bzw. ihren ursprünglichen Zusammenhang verloren haben, mussten oft auch geringfügige redaktionelle Eingriffe vorgenommen werden, um den neu gewonnenen Hadithtexten nun innere Integrität zu verleihen. Vor diesem Hintergrund lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die stereotypisierte Form eines Hadiths keinen guten Ausgangspunkt für die Prüfung seiner Sag- bzw. Machbarkeit darstellt.

Wenn man sich vor Augen führt, dass die im Umlauf befindlichen Hadithe im Allgemeinen Texte widerspiegeln, die solchen vielschichtigen Überarbeitungen unterzogen worden sind, wird ersichtlich, dass eine allein auf Inhaltskritik basierende Entscheidung über An- oder Aberkennung der Authentizität eines Hadiths mit dem Risiko verbunden ist, eine wertvolle historische bzw. normativ bedeutsame Information zu vernichten. Ebenso wenig stellt es ein Indiz für die Echtheit eines Hadiths dar, dass sein Inhalt mit den Kriterien der Inhaltskritik kompatibel ist. Es kann sein, dass ein inhaltlich als problematisch empfundenes Hadith sich am Ende als authentisch erweist, während ein inhaltlich als unproblematisch erachtetes Hadith seriöser Hadithkritik nicht standhält. Zeitgenössische Forschungsarbeiten zu einzelnen Hadithen bzw. Hadithgruppen haben überzeugend gezeigt, dass eine genauere Datierung und somit eine vertretbare Rekonstruktion der früheren Formen und Zusammenhänge einzelner Hadithe, wenn auch umständlich, so doch möglich sind.

Eine ambitionierte Textkritik darf sich daher nicht nur auf die Relevanz des Hadithinhalts konzentrieren, sondern es gilt zunächst, die Textgeschichte des jeweiligen Hadiths bis auf den Ursprung zu hinterfragen.

3 Zur Kriterienfrage

Ferner sind die Kriterien der Inhaltskritik selbst unter die Lupe zu nehmen. Begründen ließe sich das erstens damit, dass sie offensichtlich auf Annahmen beruhen, denen ein bestimmtes Muhammad-Bild zugrunde liegt, über das kein Konsens besteht. Dementsprechend kommen diese Kriterien erst dann zur Geltung, wenn ein idealisiertes

Muhammad-Bild vorausgesetzt wird. Wie ließe sich sonst beispielsweise argumentieren, dass alle Aussagen des Propheten rational nachvollziehbar oder sprachlich korrekt zu sein haben?

Zweitens ist nicht eindeutig, um bei denselben Kriterien zu bleiben, was unter Rationalität und sprachlicher Korrektheit zu verstehen ist, wenn man in Betracht zieht, dass die Rationalität ständig wandelnden Konzepten unterliegt und die arabische Grammatik erst nachträglich, nach dem Ableben des Propheten, festgelegt bzw. rekonstruiert wurde und immer kontrovers blieb.

Die Kritikfähigkeit gilt auch für das in der zeitgenössischen Hadithkritik am häufigsten angewandte Kriterium, die Übereinstimmung mit den Grundsätzen des Islams, insbesondere mit dem Koran. Die Attraktivität des Kriteriums *Korankonformität* rührt von der Annahme her, dass dadurch der Koran zum Schiedsrichter gemacht würde. Dabei wird dennoch der hermeneutischen Realität nicht die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt, dass nämlich die Frage, ob der Inhalt eines Hadiths mit der Botschaft des Korans konform geht, im Endeffekt von einem menschlichen Subjekt entschieden wird, das eine bestimmte Theologie vertritt und somit auch ein eigenes Koranverständnis hat. Die Überprüfung der Korankonformität bleibt also eine Interpretation, die auf zwei Ebenen Subjektivität ausgesetzt ist. Daher war es bisher unter Anwendung dieses äußerst bedeutenden Kriteriums in vielen Fällen praktisch nicht möglich, objektive Ergebnisse zu erzielen, die alle überzeugen.

Für eine Lehrkraft beispielsweise, die die Versgruppe Koran 75/20–23 wörtlich versteht und Koran 6/103 auf das Diesseits beschränkt liest, würden Hadithe, die davon berichten, dass Gläubige im Jenseits Gott (er)blicken werden, keinerlei Probleme darstellen. Eine andere Lehrkraft dagegen, die dieselben Verse anders interpretiert, würde alle Hadithe dieser Art kategorisch mit dem Argument ablehnen, dass sie im Widerspruch zum Koran stünden. Ebenfalls würde eine Lehrkraft, die Koran 17/111 dahingehend interpretiert, dass der Prophet keine sinnlichen Wunder vollbracht habe, sich theologisch in der Pflicht sehen, all jene Hadithe als koranwidrig auszuschließen, welche dem Propheten Wunder zuschreiben. Eine andere Lehrkraft wiederum, die eine *wunderfreundliche* Theologie vertritt, würde den Vers ohne Weiteres so interpretieren, wie die Tradition ihn zu verstehen pflegte, also zugunsten von Wundern.

Mit diesen Überlegungen soll nicht gesagt werden, dass die Hadithe nicht mit dem Koran vereinbar sein müssen. Bei der Bestimmung sowohl der Wahrnehmung des Korans als auch der Bedeutung des Hadiths ist es notwendig, der historischen Wahrheit Priorität einzuräumen. Die historische Wahrheit bei der Geburt des Islams ist, dass der Koran und die Sunna eine Einheit bildeten. Daher besteht die wissenschaftliche Pflicht der Hadithkritik in erster Linie darin, diese historische Integrität der Einheit von Koran und Sunna zu rekonstruieren, ohne sie in eine später entstandene Hierarchie einzubetten.

4 Zur Zeitgemäßheitsfrage

Mit dem Kriterium der Angemessenheit verhält es sich auch nicht anders. Gerade in der Moderne wird sie eher als Zeitgemäßheit verstanden. Da dieses Kriterium in vielen Fällen auch das Koranverständnis prägt, spielt sich der Gedanke der Zeitgemäßheit auch in der Frage der Korankonformität der Hadithe – bewusst oder unbewusst – im Hintergrund ab. Deshalb verdient dieses Kriterium besondere Aufmerksamkeit.

Es ist keine realistische und begründete Erwartungshaltung, dass alle Handlungen und Vorstellungen des Propheten und seiner Gemeinde, die ihrerseits in ein soziokulturelles Umfeld und eine Wissenstradition eingespannt waren, für alle Zeiten als *angemessen* empfunden werden. Vielmehr ist es natürlich, dass einige ihrer Praktiken im Lauf der Zeit ihre Bedeutung oder Relevanz verlieren und in neuen Kontexten gar als problematisch empfunden werden. Die Gedanken, Praktiken und Ratschläge des Propheten über den menschlichen Körper und die Gesundheit, die sogenannte prophetische Medizin, können beispielsweise im Hinblick auf moderne medizinische Erkenntnisse durchaus ungültige Inhalte vertreten. Dies stellt kein begründbares und nachvollziehbares Kriterium für die Anzweiflung der Authentizität von solchen Hadithen dar. Ein Hadith mag zwar authentisch tradiert sein, aber inhaltlich unserem Kenntnisstand oder unserem Lebensstandard nicht entsprechen. Diese Subtilität muss unbedingt berücksichtigt werden, gerade wenn ein Urteil über Hadithe zu kontroversen Themen wie Frauen, Gewalt und Freiheit gefällt wird.

Für solche Konfliktfälle wäre vorzuschlagen, zum einen zwischen den oben genannten Kriterien und der Echtheit zu unterscheiden (methodische Differenzierung) und zum anderen unabhängig von der Authentizität die aktuelle Relevanz von gewissen Hadithen zur Diskussion zu stellen (theologische Differenzierung).

Wenn dieser kontextuelle und realitätsnahe Bezug des Propheten und der Hadithe zum Entstehungskontext unberücksichtigt bleibt, dann ist man prädestiniert, zwischen zwei Optionen festzustecken: entweder den Hadith abzulehnen, weil er nicht angemessen ist, oder kulturelle und menschliche Ansichten, Perspektiven, gar Fehler des siebten Jahrhunderts zum *Vorbild* zu etablieren und den heutigen Rezipient*innen aufzuzwingen. Leider sind sowohl die klassischen Quellen als auch die heute produzierten Interpretationen des Islams voll von Vorstellungen über den Koran und Propheten, die diesem Anachronismus entsprungen sind.

So ist es primäres Anliegen sowohl der Koran- und Muhammad-Forschung als auch der Religionspädagogik, die historische Eingebundenheit der Hadithe in den Vordergrund zu stellen und somit die kontextuelle und realitätsbezogene Bedeutungsgewinnung voranzutreiben. Den historischen Koran und den historischen Muhammad aus dem Überlieferungsmaterial herauszulesen, bleibt nach wie vor die grundlegendste wissenschaftliche Aufgabe der Islamischen Theologie – einschließlich der Religionspädagogik. Über diese wissenschaftliche Aufgabe hinaus besteht der existenzielle Auftrag für Didaktiker*innen des Islams darin, die außerhalb des Glaubens- und Rituabereichs liegenden Teile der Sunna nicht als eine ein für alle Mal gültige Norm, sondern – im Sinne Fazlur Rahmans – als eine lebendige Tradition zu begreifen, die von früheren Generationen geerbt und mit eigenen Beiträgen fortgeschrieben wird.

Ulvi Karagedik

Chancen und Grenzen pädagogischer Prinzipien hadithbasierten Lernens

Die Ansätze der deutschsprachigen Hadithdidaktik und ihrer Grundlagen lassen sich nur so weit gesamtheitlich analysieren und diskutieren, wie ihre Genese und ihr aktueller Stand in der Entstehung der Islamischen Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum überblickt werden. Daher widmet sich dieser Beitrag zunächst einer kurzen Statusanalyse der Gesamtgenese der Islamischen Religionspädagogik, um dann auf aktuelle Problemstellungen im Bereich der Hadithdidaktik einzugehen und letztlich eigene Ansätze vorzustellen.

1 Bestandsanalyse der Islamischen Religionspädagogik in Anbetracht der Hadithdidaktik

Nach mehr als zehn Jahren Islamischer Religionspädagogik in Deutschland[1] ist es auch aus Sicht der Hadithdidaktik relevant, Bilanz zu ziehen, wo das Fach steht, wie es sich entwickelt und wo es hinsteuern soll. So ist zunächst festzustellen, dass unterschiedliche Phasen in der Entwicklung dieser Wissenschaftsdisziplin bestehen. Nach

1 Die Islamische Religionspädagogik ist im deutschsprachig-akademischen Kontext als solche jedoch auch eine noch recht junge Disziplin. Zwar gab es an Schulen in Nordrhein-Westfalen bereits seit 1999 ein Fach namens Islamkunde, doch entstanden entsprechende Fächer an deutschen Hochschulen ab 2005 (so etwa in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2005 am Centrum für religionsbezogene Studien, in Bayern im Jahr 2006 als Erweiterungsstudiengang am Zentrum für islamische Religionslehre der Universität Erlangen-Nürnberg, in Baden-Württemberg 2008 als Gastfach an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, in Hamburg ab 2010 am Zentrum für Weltreligionen, in Hessen ab 2011 an der Justus-Liebig-Universität Gießen und in Niedersachsen ab 2007 als Erweiterungsfach am Institut für Islamische Theologie der Universität Osnabrück).

ersten Erweiterungsstudiengängen und Modellprojekten, spätestens jedoch seit der Empfehlung des Wissenschaftsrats im Jahr 2010, die für den Islamischen Religionsunterricht notwendige Ausbildung an deutschen Universitäten einzurichten, lässt sich ein *Herausbildungsprozess* erkennen, der von einer *Legitimationsphase* begleitet wurde und in diese überleitete.

Diese Phasen lassen sich anhand immanenter Beispiele erschienener Publikationen relativ klar nachzeichnen und bündeln. So kann festgestellt werden, dass zunächst die rechtlichen Rahmenbedingungen und die Begründung des Faches im Vordergrund standen.[2] Die Fachwissenschaft widmete sich einer Reihe von Fragestellungen, beispielsweise jenen, warum eine Islamische Religionspädagogik notwendig sei, wie sich die Islamische Religionslehre in anderen Ländern konstituiere und wie sie in Westeuropa gestaltet sowie etabliert werden könne oder worin die rechtlichen Rahmenbedingungen und Ziele bestünden.

Dieser ersten Phase der Herausbildung und Legitimation folgten eine Ausgestaltungs- und eine Vertiefungsphase, wobei sich die Islamische Religionspädagogik momentan am Übergang zwischen diesen beiden Phasen befindet. Die Ausgestaltungsphase ist vor allem durch Fragestellungen zu den Inhalten des Islamischen Religionsunterrichts gekennzeichnet, etwa durch konkrete Themenbeispiele dazu, wie mit dem Koran, dem Propheten etc. im Religionsunterricht umgegangen werden kann, sowie durch Fragen danach, wie interreligiöses Lernen in der Praxis derzeit durchgeführt wird und weiterentwickelt werden kann oder worin die globalen Herausforderungen der Islamischen Religionspädagogik liegen.[3]

2 Vgl. bspw. zur Islamischen Religionspädagogik in anderen Ländern und zu der Frage, wie die Etablierung des Fachs in Westeuropa zu gestalten sei: Özdil, 2011; zur Notwendigkeit islamischer Bildungslehre: Kaddor, 2008; zum Weg von der islamischen Religionslehre zur Religionspädagogik: Polat / Tosun, 2010; zu rechtlichen Erwartungen, Rahmenbedingungen, Unterrichtsmaterialien und Konzepten: Uçar / Bergmann, 2010; zur islamischen Bildung und Erziehung sowie zu Entwürfen für Lehrpläne des Islamischen Religionsunterrichts: Hanifzadeh, 2010; zur Kompetenzorientierung: Behr / van der Velden, 2013.

3 Vgl. bspw. zu Fragen des Einsatzes von Koran und Hadith im Unterricht: Sejdini, 2016; zu empirischen Ansätzen islamischer Religionspädagogik

Somit zeichnet sich aus Sicht der Hadithdidaktik ab, dass aufgrund von essenziellen und generellen Aspekten, die während des Aufbauprozesses der Islamischen Religionspädagogik zu klären sowie zu behandeln waren, eine umfassende didaktische Aufarbeitung der Quelleninhalte bisher nicht oder nur partikular und sequenzhaft erfolgte.[4]

In den letzten Jahren ist jedoch zu verzeichnen, dass verstärkt umfangreiche Publikationen zu konkreten Konzepten unterschiedlicher Fachdidaktiken des Islamischen Religionsunterrichts verfasst wurden, begleitet von Veröffentlichungen zum Thema Professionalisierungsbestreben, der eingehenden Behandlung spezifischer Themen des Islamischen Religionsunterrichts oder dem Erscheinen eines umfassenden Handbuchs.[5]

Dies zeigt, dass eine religionspädagogische *Vertiefungsphase* eingeleitet werden konnte, im Zuge derer nun eine intensive didaktische Auseinandersetzung erfolgt. Ein erstes Fundament einer deutschsprachigen Hadithdidaktik ist im Entstehen, wobei sich die für diesen Beitrag zentrale Frage stellt, wie sich diese Hadithdidaktik konstituiert, in welche Richtung sie gehen soll und inwieweit sich dabei Problematiken oder Desiderate abzeichnen.

Um diese und ähnliche Fragen adäquat sowie zielführend zu beantworten, bedarf es intensiver Diskurse innerhalb der entsprechenden Wissenschaftscommunity, weswegen sich dieser Band einer höchst relevanten Aufgabe widmet.

---

und globalen Herausforderungen: Sarıkaya / Aygün, 2016; zum interreligiösen Begegnungslernen und interreligiösen Austausch an Schulen: Ritter / Schröter / Tosun, 2017; zur Frage, wie man mit verschiedenen Themen und Quelleninhalten aus der Theologie in den Unterricht geht: Ulfat / Ghandour, 2020.

4 Erste Ansätze zur deutschsprachigen Hadithdidaktik erfolgten in Form einzelner Beiträge, bspw. Vimercati Sanseverino, 2000; Sarıkaya, 2011; Aslan, 2014; Sarıkaya 2017.

5 Bspw. Tuna, 2016; Schröter, 2020; Ebrahim, 2020; Kamcili-Yildiz, 2020; Aslan, 2021; Sarıkaya, 2021; Çaviş, 2021; Isik / Kamcili-Yildiz, 2022.

2 Herausforderungen der Hadithdidaktik

Bei der Beantwortung der zuvor gestellten Fragen kann nun die relevante Einordnung erfolgen, dass sich die deutschsprachige Islamische Religionspädagogik als Hochschulwissenschaft immer noch am Beginn ihrer Entfaltung befindet, wobei als erfreulich gewertet werden kann, dass es nun ums Wesentliche geht und begonnen wurde, die großen Herausforderungen im Detail anzugehen.

Gleichermaßen gilt es jedoch auch nüchtern wahrzunehmen, dass rein theoretische Konzepte zur Auseinandersetzung mit den islamischen Primärquellen weder fachdidaktisch noch kompetenzorientiert die Bedürfnisse der Schüler*innen abdecken können. Es braucht vielmehr unterschiedliche und vielfältige Ansätze, die sich zudem erst in der Praxis werden bewähren müssen. Daher wäre es erfreulich, wenn sich vielzählige, ambige und unterschiedliche Konzepte zu den Islamischen Fachdidaktiken (etwa Koran-, Hadithdidaktik, Didaktik der islamischen Ethik etc.) entwickeln, die einen Pool zur jeweiligen Erprobung darstellen.

In diesem Zusammenhang wird nachfolgend der Versuch unternommen, different-perspektivisch auf einige Haupt- und Subthesen der sich entwickelnden Hadithdidaktik einzugehen, wie sie von Yaşar Sarıkaya in seinem Band *Hadith und Hadithdidaktik*[6] vorgestellt wurden und auf die sich die Beiträge dieses beziehen. Dieser Versuch soll in dem Bewusstsein geschehen, dass die bisher formulierten Kriterien und Thesen zur Hadithdidaktik eine relevante Entwicklung und Grundlage in diesem Bereich darstellen.

6 Sarıkaya, 2021.

3 Pädagogische Prinzipien als Grundlage hadithbasierten Lernens und die Frage nach Auswahlkriterien für den Einsatz von Hadithen im Unterricht

Die hier beschriebenen Ansätze lassen sich in der Sichtung folgender Bedürfnisse zusammenfassen:

1. Einzelfalluntersuchungen statt pauschaler (theologisch-orientierter) Grundregeln;
2. Themengebündelte Aufarbeitung und Verlinkung von Hintergrundinformationen unter Anbetracht pädagogisch-didaktischer Relevanzen;
3. Thematisierung konträrer Überlieferungsinhalte im Unterricht sowie der Einbezug psychologischer Faktoren;
4. Vertiefende Aufwertung des Lebensweltbezugs durch empirische Forschung anstelle didaktischer Weiterentwicklung reformtheologischer Ansätze.

3.1 Konvergenz mit dem Koran und ganzheitliche Hadithdidaktik

Als bedeutsames Prinzip hadithbasierten Lernens findet sich die Konvergenz von Hadithen mit dem Koran. Diese Forderung stellt ein generelles Prinzip in der hanefitischen Rechtsschule dar,[7] wobei die Korrelation zwischen Hadithen und Koran sowie der Stellenwert prophetischer Überlieferungen in der islamischen Wirkungsgeschichte von unterschiedlichen Schulen und Denkern different gewertet wurden.[8] Es gilt jedoch auch festzuhalten, dass die Überordnung des Korans aus theologischer sowie rechtssystematischer Perspektive heraus plausibel ist, weil der Koran generelle und allgemeine Prinzipien formuliert, die dann (i. d. R.) mithilfe der Hadithe spezifiziert und ausgelegt werden. Doch fungieren die Hadithe als Hauptquelle der Sunna dabei oft

7 Vgl. aṭ-Ṭaḥāwī, 1333, Bd. 4, S. 317.
8 Vgl. Karagedik, 2022, 96 f.

auch als Kodex ethischer Maximen, die über die Grundlagen hinausgehen und die beispielhafte Funktion des Propheten verkörpern.[9]

Hieraus resultiert ein Spannungsverhältnis, weil eine strikte Überordnung des Korans vielen, aus Hadithen resultierenden, ethisch-moralischen Werten eine niederrangige Rolle gegenüber Koranversen zuweist, während die Aufhebung einer Funktionsdifferenz als umstritten gilt und das religiöse Denken und Handeln durch viele Detailregelungen einschränken sowie bestimmen würde.

Essenziell ist aber auch die Frage, ob eine pauschale Forderung nach der Konvergenz von Hadithen oder prophetischem Verhalten mit dem Koran in jedem Einzelfall pädagogisch zielführend und mit anderen fachdidaktischen Prinzipien zu vereinbaren ist. So gilt als eines dieser Prinzipien beispielsweise die Wahrung von Genderaspekten. Diesbezüglich findet sich im Koran aber das Schlagen der Frau als tadelnde Maßnahme (vgl. Koran 4/34), während in einschlägigen Hadithsammlungen zum Ausdruck gebracht wird, dass der Prophet niemals eine seiner Frauen geschlagen habe.[10] Was dieses Beispiel betrifft, kann dieser Hadith im Rahmen von Genderdiskursen als grundlegender wahrgenommen werden als der Koran, auch wenn andere Überlieferungen aus genderspezifischer Sicht wiederum eine kritische Wahrnehmung erfahren.

Es scheint daher für die Hadithdidaktik angebracht, überlieferungsspezifische *Einzelfalluntersuchungen* vorzunehmen sowie aufgestellte Kriterien als weniger pauschal und statisch zu erachten. So ist es erforderlich, die Inhalte für den Islamischen Religionsunterricht (und insbesondere Primärquelleninhalte wie Hadithüberlieferungen) bis ins Detail pädagogisch aufzuarbeiten und sich mit diesen themengebündelt sowie überblickend auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang ist die prinzipielle Forderung der *Ganzheitlichkeit* zu befürworten, damit vermieden wird, dass Schüler*innen heute exotisch anmutende Überlieferungen als konkrete Handlungsgrundlagen betrachten.[11] Zur ganzheitlichen Hadithdidaktik wären Internetplattfor-

9 Vgl. Schimmel, 1989, S. 29–37.
10 Vgl. Abū Dāwūd, *adab* 5.
11 Vgl. Sarıkaya, 2021; Karagedik, 2022.

men denkbar, welche die Inhalte der islamischen Primärquellen inhaltlich verlinken sowie fachdidaktisch aufarbeiten.[12]

Die Forderung einer ganzheitlich-pädagogischen Hadithbetrachtung birgt jedoch auch Risiken in sich, wenn diese rein quantitativ verstanden wird (also bezogen etwa auf die Menge von Angaben zu einer Thematik in den islamischen Primärquellen). So zeigte beispielsweise eine theologische Analyse der Rezeption von Juden sowie des Judentums in Hadithen, dass eine Vielzahl problematischer Überlieferungen existiert, der aber auch judenfreundliche Hadithe und Koranverse gegenüberstehen.[13]

Ganzheitlichkeit kann und darf daher nicht quantitativ begriffen werden, sondern muss (ganz im Sinne der Kontextualisierung):

1. historische Hintergründe miteinbeziehen;
2. danach fragen, was kontextuell zwischen den Inhalten einzelner Hadithüberlieferung (die aus Sicht des Autors dieses Beitrags auch als Momentaufnahmen gewertet werden können) geschah;
3. danach fragen, welche Hadithinhalte als allgemein und welche als spezifisch gewertet werden können;
4. danach fragen, ob der Prophet selbst die Inhalte praktizierte oder seine Aussagen sich nur an bestimmte Personen in bestimmten Situationen richteten und ob koranische Grundprinzipien überzuordnen sind (diesbezüglich ist eine Gegenüberstellung zu sīra-Inhalten sowie eine Differenzierung zwischen praktizierter und tradierter Sunna vonnöten) sowie
5. danach fragen, wie die Inhalte religionspädagogisch zu werten sind (ob sie sich für den Religionsunterricht eignen und wie sie aufgearbeitet und diskutiert werden können).

Es ist unweigerlich einzugestehen, dass diese detaillierte, komplexe und zeitaufwendige Vorarbeit nicht von den (ohnehin oft schon überlasteten) Lehrkräften oder von den Schüler*innen erwartet werden

12 Als Beispiel aus dem koranexegetischen Bereich kann hier das Projekt *Linked Open Tafsir* genannt werden, das vorsieht, koranexegetische Inhalte mit Hintergrundinformationen und auch in Bezug auf die Religionspädagogik aufzuarbeiten. Vgl. AIWG (2022): *Linked Open Tafsīr*. https://aiwg.de/kurzbeschreibung_linked-open-tafsir/ (letzter Abruf: 10.06.2022).

13 Vgl. Karagedik, 2019.

kann, zumal hierfür eine sowohl theologische als auch religionspädagogische Fachexpertise erforderlich ist. Daher bedarf es (themengebündelter) fachwissenschaftlicher Vorarbeit und Aufarbeitung, sei es in Form von Publikationen oder (wie zuvor erwähnt) von Internetplattformen, welche die Korrelation der einzelnen Inhalte aufzeigen, relevante Fragen klären und religionspädagogische Ansätze liefern.

3.2 Elementarisierung, Ambiguitätstoleranz, Pluralität sowie Gender- und Differenzgerechtigkeit

Es ist als unumstritten zu werten, dass die inhaltliche Auseinandersetzung im Religionsunterricht (in Anbetracht der curricularen Ziele) vor dem Hintergrund freiheitlich-demokratischer Grundwerte zu erfolgen hat. In der Grundschule und den ersten Schulstufen ergibt es Sinn, die Schüler*innen nicht mit Inhalten aus den religiösen Primärquellen zu konfrontieren, die patriarchalisch oder diskriminierend verstanden werden können. Adäquat *elementarisierte* Unterrichtskonzeptionen müssen unweigerlich einen altersgerechten Umgang mit und Zugang zu den Inhalten beachten.

Dazu sind aus hadithdidaktischer Sicht auch weitere *psychologische Faktoren* zu nennen, beispielsweise in Hadithen mit inhaltlichen Hyperbeln (oft als rhetorisches Stilmittel), die von der Verwerflichkeit einer Tat (oder dem Auslassen einer Handlung) und damit einhergehenden (jenseitigen) Strafen oder Körperstrafen im Allgemeinen berichten. Derartige Inhalte könnten verstörend auf Primarschüler*innen wirken oder Hoffnungen zunichtemachen, zumal gerade sog. *ḫawf-* und *raǧāʾ*-Hadithe, also Angst- und Hoffnungshadithe, mit Hyperbeln als rhetorischem Stilmittel arbeiten (sowohl im positiven als auch im abschreckenden Sinn).

Die hadithdidaktische *Elementarisierung* fordert daher dazu heraus, nicht nur eine kindgerechte, verständliche und wertebasierte Aufarbeitung zu gewährleisten,[14] sondern auch tiefergehende psychologische Faktoren miteinzubeziehen.

Dennoch scheint es aus hadithdidaktischer Perspektive nicht immer sinnvoll, Überlieferungen sowie die religionspädagogische Be-

14 Vgl. Sarıkaya, 2021.

schäftigung mit denselben nach Kriterien wie der *Ambiguitätstoleranz,* der *Pluralität,* der *Gender-* und *Differenzgerechtigkeit* oder nach inhaltlich-psychologischen Kriterien zu filtern. Insbesondere in den höheren Schulstufen ist es angebracht, wenn sich Schüler*innen gerade mit (populären) Hadithen auseinandersetzen, die inhaltlich als problematisch gewertet werden. Eine solche Auseinandersetzung kann entweder gemäß einer *ganzheitlichen* und *kontextualisierenden* Aufarbeitung (wie zuvor erläutert) oder mithilfe von Gegenüberstellungen konträrer Primärquelleninhalte erfolgen. Gerade im Internet kursierende oder bewusst für Gewaltaufrufe oder zur Diskriminierung Andersgläubiger genutzte Überlieferungsinhalte gilt es entsprechend zu thematisieren, um die Deutungskompetenzen sowie die religiöse Mündigkeit muslimischer Jugendlicher zu fördern und einer willkürlich-positivierend erscheinenden Themenreduktion entgegenzuwirken.[15]

Muslimische Schüler*innen sollten die Möglichkeit haben, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass Kriterien wie Genderaspekte ein Teil ihrer eigenen Lebenswelt sind und im Zeichen der Zeit stehen, gleichermaßen die Quelleninhalte aber in einem anderen zeitlichen Rahmen entstanden sind, der mit heutigen Bewusstseinsdimensionen kollidiert.

Zudem ist der theologische Stellenwert von Hadithen in einschlägigen Sammlungen nicht zu verkennen, weil diese gerade unter dem Anspruch der Authentizitätsprüfung ihren Stellenwert erlangten, wobei ein hermeneutischer Einfluss der Sammler gleichermaßen zur Kenntnis zu nehmen ist.

Daher sollte das einschlägigste Kriterium einer Hadithdidaktik (gerade in höheren Schulstufen) sein, die im Unterricht zu behandelnden Überlieferungen sowohl unter dem genannten Kriterium der *Popularität* als auch gemäß dem Stellenwert des Inhalts in der *Lebenswelt* der Schüler*innen auszuwählen. Dabei besteht die Herausforderung darin, gleichzeitig den Anspruch der *Ganzheitlichkeit* unter Einbezug evtl. konträrer Quelleninhalte zu wahren und die Diskursivität im Klassenraum zu fördern.

15 Vgl. Karagedik, 2021.

3.3 Theologische Theorien vs. Didaktik in den Lebenswelten der Schüler*innen

Die Wechselwirkungen theologisch-hermeneutischer sowie religionspädagogisch-didaktischer Aspekte führen zu dem Schluss, dass der Einsatz von Hadithen im Unterricht nicht nach rein theologischen Konzepten, Theorien oder Methoden erfolgen kann. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang etwa das Konzept bzw. die Hadithkritik der sog. *Ankaraner Schule*[16] oder die Theorie der Living Sunna von Fazlur Rahman,[17] die teilweise in die neu entstehende Hadithdidaktik miteinbezogen werden.[18]

Diese Konzepte richten sich zum einen nach der Konvergenz von Überlieferungen mit dem Koran und unterscheiden zum anderen zwischen einer kulturellen Sunna, die durch die Praxis des Kollektivs früher Muslim*innen festgeschrieben sei, sowie einer dezidiert ursprünglichen Sunna (tatsächlichen Praxis des Propheten), die sich im Kern jener kollektiven Sunna widerspiegele. Darüber hinaus wird zwischen weiteren Kategorien unterschieden, so etwa zwischen Überlieferungen zu Handlungen und Aussagen des Propheten in religiösen Belangen und jenen in weltlichen Belangen. Die Konzeption solcher Differenzierungstheorien zielt vor allem auf ein Unterscheidungskriterium zwischen *normativen* und *weniger normativen* Überlieferungen in der Theologie ab. Deren Resultate spielen im Religionsunterricht jedoch eine untergeordnete Rolle.

Die grundlegende Voraussetzung jener theologisch-hermeneutischen Gedanken für den didaktischen Einsatz von Hadithen im Unterricht kann zudem eine starke Reduktion des im Unterricht potenziell verwendbaren Hadithmaterials mit sich bringen, deren rigorose Umsetzung anderen hadithdidaktischen Prinzipien und Thesen entgegensteht (so etwa der essenziellen These, dass Hadithe ein hohes pädagogisches Potenzial zur Förderung vielfältiger Kompetenzen beinhalten). In diesem Zusammenhang ist insbesondere das ethische und charakterliche Verhalten zu nennen, wobei der Einsatz diesbezüglich

16 Vgl. Seven, 2018.
17 Vgl. Rahman, 1995, S. 14 f.
18 Vgl. Sarıkaya, 2021, S. 129–234; 212 f.

grundlegender Überlieferungen nach den oben genannten Kriterien fraglich wäre.

Des Weiteren sind klare Differenzierungen nach jenen Kriterien nicht immer möglich, Grenzen verschwimmen und es stellt sich die Frage nach deren Anfang und Ende, die nicht immer eindeutig beantwortet werden kann. Als Beispiel kann diesbezüglich das Grußverhalten des Propheten genannt werden, ebenso wie Überlieferungen zu seinem Verhalten gegenüber Tieren sowie Mitmenschen und Nachbarn oder der Bericht darüber, dass der Prophet eine stets freundliche Wesensart verkörpert habe.[19]

Hadithe mit entsprechenden Inhalten bilden relevante Grundlagen für Kernthemen des Religionsunterrichts,[20] doch stellt sich in Anbetracht der o. g. Kriterien die Frage, ob deren Inhalte nun als Belange der Religion oder als weltlich zu werten sind und ob die Angaben eher kollektiven Verhaltensmustern entsprechen oder die prophetische Ethik verkörpern.

Anhand dieser und ähnlicher Fragen wird nicht nur ersichtlich, dass religionspädagogische und theologische Fragestellungen auseinandergehen sowie Interferenzen mit sich bringen, sondern auch, dass diesbezüglich kategorische Grenzen nicht scharf zu ziehen sind und letztlich undefinierbar scheinen. Anstelle der Frage nach der Normativität oder der Authentizität gilt es für die Hadithdidaktik vor allem, das *pädagogische Potenzial* von Überlieferungen und deren Stellenwert in der Lebenswelt muslimischer Schüler*innen zu beachten sowie die jeweiligen Kontexte des Islamischen Religionsunterrichts nicht zu verkennen. So erscheinen *pauschale Lösungen in der Theorie* für die Hadithdidaktik nicht final ausreichend, weil die Ansprüche und Kontexte des Islamischen Religionsunterrichts unterschiedlich sein können.

Kontextuelle Unterschiede gibt es nicht nur zwischen der Islamischen Religionspädagogik in Deutschland und jener im europäischen Ausland; die Gegebenheiten können auch lokal und im Speziellen noch mal ganz anders und individuell sein. Dies hängt von den verschiedenen Umsetzungen des Islamischen Religionsunterrichts in den je-

19 Vgl. al-Buḫārī, *adab* 68.

20 Vgl. Sarıkaya, 2021, S. 197 f.

weiligen Bundesländern ab,[21] von den beteiligten Akteur*innen, aber auch von der Situation der einzelnen Schulen und Klassen. Es gibt Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Schulkontexten, auch herrschen in Schulen mit hohem muslimischem Anteil andere Dynamiken vor als in jenen, in denen die Anzahl muslimischer Schüler*innen überschaubar ist (beispielsweise in Bezug auf die Präsenz der Glaubenspraxis, den Umgang mit Rechtsurteilen oder die Sichtbarkeit der Interreligiosität).

So gilt es vor allem, die Inhalte der Islamischen Religionspädagogik weiter auszudiskutieren, diese den Bedürfnissen und Kontexten anzupassen und stets neu zu bestimmen bzw. Fragen neu zu beantworten. Hadithdidaktik muss sich dabei an erster Stelle an den (sich ändernden) unterschiedlichen Ansprüchen und Bedürfnissen der Schüler*innen orientieren. Die Gesellschaft entwickelt sich und verändert sich. Daher gilt es zu erheben, was die Schüler*innen in den Schulen beschäftigt, wie etwa die voranschreitende Digitalisierung oder die Coronapandemie die Wahrnehmung von Hadithen verändern, wie Religion wahrgenommen wird oder wie es um die religiöse Praxis bestellt ist.

Wenn sich die Hadithdidaktik an den Schüler*innen orientieren möchte und deren religiöse Mündigkeit fördern will, bedarf es also unweigerlich weitgehender empirischer Forschungen. Empirische Untersuchungen zu den Bedürfnissen der Schüler*innen und zu ihren Fragen zu den Hadithen sowie zur Religion im Allgemeinen können die Religionspädagogik über den regulären Funktionsbereich hinaus

21 In Nordrhein-Westfalen gab es für den Islamischen Religionsunterricht erst das Beirats- und dann ein Kommissionsmodell, an dem sich eine breite Vielfalt muslimischer Verbände beteiligt; in Baden-Württemberg erfolgt die Umsetzung mit der Stiftung Sunnitischer Schulrat, in deren Rahmen die Islamische Gemeinschaft der Bosniaken sowie der Verband der Islamischen Kulturzentren eingebunden ist; in Rheinland-Pfalz gibt es ein Modellprojekt mit unterschiedlichen lokalen Kooperationspartnern; in Niedersachsen besteht der Beirat aus der sog. Schura (ebenfalls mit einer weitgefächerten Beteiligung unterschiedlicher Verbände); in Hessen war der Islamische Religionsunterricht zunächst bekenntnisorientiert und wurde dann in einen bekenntnisunabhängigen religionskundlichen Unterricht umgewandelt.

stärker als Brückenwissenschaft zwischen Gesellschaft und Theologie profilieren und einem Theoriedrift innerhalb der eigenen Disziplin vorbeugen.

4 Resümee

Die kurze Reflexion einiger zentraler Thesen hadithbasierten Lernens sollte zeigen, wie deren Entwicklung zu bewerten ist und inwiefern damit einhergehend eine neue Phase in der wissenschaftlich-islamischen Religionspädagogik begonnen hat. Gleichermaßen ist deutlich geworden, dass die neuen Ansätze mehrperspektivischer Diskurse und Alternativen bedürfen, die es in der Praxis zu erproben gilt. Dabei befindet sich die Hadithdidaktik noch in der Konzeptionsphase, weswegen jeder Ansatz als wertvoller Beitrag zu werten ist.

Kriterien wie die *Konvergenz mit dem Koran* oder die Übereinstimmung mit zentralen humanen Werten (etwa der *Ambiguitätstoleranz*, der *Pluralität* oder der *Gender-* und *Differenzgerechtigkeit*) scheinen aus Sicht des Autors dieses Beitrags wichtig, religionspädagogisch jedoch nicht pauschal ausformulierbar, sondern im Einzelfall abzuwägen oder sogar kritisch auszudiskutieren und zu erweitern, um das Bewusstsein für ebendiese Werte zu stärken und zu fördern.

Zudem hat sich gezeigt, dass theologische Theorien und Konzepte der modernen Hadithkritik (wie jene *Fazlur Rahmans* oder der *Ankaraner Schule*) für den religionsdidaktischen Gebrauch weniger geeignet scheinen und in der Hadithdidaktik eigene, praxiszentrierte Analysen betrieben werden müssen, um den konkreten Bedürfnissen und Fragen der Schüler*innen zu entsprechen.

Darüber hinaus wurde das Desiderat von Einzelthemenforschungen sichtbar, die Aspekte der Ganzheitlichkeit, der Kontextualität, des Stellenwerts sowie des Lebensweltbezugs miteinbeziehen. In diesem Zusammenhang braucht es religionspädagogische Hadithübersetzungen, Kompendien, Gegenüberstellungen und intertextuell verknüpfte Aufarbeitungen, um bei den Schüler*innen einen adäquaten Umgang mit den Quelleninhalten der Religion sowie die Befähigung zur eigenen Reflexion zu fördern.

Literatur

Abū Dāwūd, Sulaimān b. al-Aśʿaṯ: *Sunan*. Riadh: Darussalam 2008.

Aslan, Ednan: *Handbuch Islamische Religionspädagogik*. Göttingen: V&R unipress 2021. https://doi.org/10.14220/9783737013666

Aslan, Ednan: „Ḥadīṯ-Didaktik. Eine lebendige Beziehung zur Sunna des Propheten Muḥammad", in: Ayşe Başol / Ömer Özsoy (Hrsg.): *Geschichtsschreibung zum Frühislam. Quellenkritik und Rekonstruktion der Anfänge.* Frankfurt am Main: EB Verlag 2014.

al-Buḫārī, Muḥammad b. Ismāʿīl: Ğāmiʿu ṣ-ṣaḥīḥ. Istanbul: Çağrı Yayınları 1992.

Çaviş, Fatima: *Den Koran verstehen lernen*. *Perspektiven für die hermeneutisch-theologische Grundlegung einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 27). Paderborn: Schöningh / Brill 2021. https://doi.org/10.30965/9783657760411

Ebrahim, Ranja: *Im Diskurs mit dem Qur'ān*. *Ein Handlungskonzept zum themenzentrierten Arbeiten anhand der Offenbarungsanlässe* (Wiener Beiträge zur Islamforschung, 11). Wiesbaden: Springer VS 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29596-7

Hanifzadeh, Massoud: *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen*. Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag 2010.

Isik, Tuba / Kamcili-Yildiz, Naciye: *Islamische Religionsdidaktik*. *Ein Leitfaden für Unterricht und Studium* (utb 5816). Paderborn: Schöningh 2022.

Kaddor, Lamya (Hrsg.): *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre*. Münster: LIT 2008.

Kamcili-Yildiz, Naciye: *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen*. Münster: Waxmann 2021.

Karagedik, Ulvi: „Leitfaden zur Verwendung der Sunna im islamischen Religionsunterricht", in: Ednan Aslan (Hrsg.): *Handbuch Islamische Religionspädagogik.* Wien: V&R unipress 2021. S. 521–544. https://doi.org/10.14220/9783737013666.521

Karagedik, Ulvi: „The Jews and the Hadith: A Contemporary Attempt at a Hermeneutic Interpretation", in: Ednan Aslan / Margaret Rausch (Eds.): *Jewish-Muslim Relations. Historical and Contemporary Interactions and Exchanges* (Wiener Beiträge zur Islamforschung, 10). Wiesbaden: Springer VS 2019. S. 35–49. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26275-4_3

Karagedik, Ulvi: *Hadithhermeneutik. Methoden, Grundlagen und Praxis* (utb 5763). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022. https://doi.org/10.36198/9783838557632

Kurum, Emine: „‚Wahrlich ich wurde als ein Lehrer gesandt […]'. Der Prophet Muḥammad als Erzieher und Lehrer einer neuen Gemeinde", in: Yaşar Sarıkaya / Franz-Joseph Bäumer (Hrsg.): *Aufbruch zu neuen Ufern.*

Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext. Münster: Waxmann 2017. S. 35–52.

Özdil, Ali Özgür: *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Europa*. Stuttgart: Kohlhammer 2011.

Polat, Mizrap / Tosun, Cemal (Hrsg.): *Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst.* Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang 2010. https://doi.org/10.3726/978-3-653-02037-3

Rahman, Fazlur: *Islamic Methodology in History*. Islamabad: Islamic Research Institute 1995[3].

Ritter, André / Schröter, Jörg Imran / Tosun, Cemal (Hrsg.): *Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen: Ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und der Türkei* (Studien zum interreligiösen Dialog, 12). Münster: Waxmann 2017.

Sarıkaya, Yaşar: „Der Hadith als Quelle für den islamischen Religionsunterricht", in: *Journal of Religious Culture.* 150 (2011), S. 1–9.

Sarıkaya, Yaşar: *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* (utb 5410). Paderborn: Schöningh 2021. https://doi.org/10.36198/9783838554105

Sarıkaya, Yaşar: „Der Hadith im islamischen Religionsunterricht: eine religionspädagogische Herausforderung", in: Zekirija Sejdini (Hrsg.): *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa.* Bielefeld: transcript 2016. S. 101–118. https://doi.org/10.1515/9783839433959-007

Sarıkaya, Yaşar / Aygün, Adem (Hrsg.): *Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis.* Münster: Waxmann 2016.

Schimmel, Annemarie: *Und Muhammad ist sein Prophet. Die Verehrung des Propheten in der islamischen Frömmigkeit*. München: Diederichs 1989[2].

Schröter, Jörg Imran: *Islam-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2020.

Sejdini, Zekirija (Hrsg.): *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa.* Bielefeld: transcript 2016. https://doi.org/10.1515/9783839433959

Seven, Şuayip: *Traditionelle Hadith-Hermeneutik im Zusammenhang mit modernen Ansätzen der Ankaraner Schule*. Berlin: Klaus Schwarz Verlag 2018. https://doi.org/10.1515/9783112209387

aṭ-Ṭaḥāwī, Aḥmad b. Muḥammad: *Muškil al-Āṯār*. Beirut: Dār Ṣādir 1333.

Tuna, Mehmet Hilmi: „Ansätze im islamischen Religionsunterricht für neue Entwicklungen in Theologie und Religionspädagogik", in: Zekirija Sejdini (Hrsg.): *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa*. Bielefeld: transcript 2016. S. 163–176. https://doi.org/10.1515/9783839433959-011

Uçar, Bülent / Bergmann, Danja (Hrsg.): *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen*

und Ziele. Osnabrück: Universitätsverlag Osnabrück 2010. https://doi.org/10.14220/9783737098458

Ulfat, Fahimah / Ghandour, Ali: *Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht.* Wiesbaden: Springer 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26720-9

van der Velden, Frank / Behr, Harry H. / Haußmann, Werner (Hrsg.): *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe.* Göttingen: V&R unipress 2013.

Vimercati Sanseverino, Ruggero: „Mit dem Propheten Muḥammad in den Islamischen Religionsunterricht – Theologische Impulse für eine erfahrungsbezogene Prophetologie", in: Fahimah Ulfat / Ali Ghandour (Hrsg.): *Islamische Bildungsarbeit in der Schule: Theologische und didaktische Überlegungen*. Wiesbaden: Springer VS 2000. S. 95–144. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26720-9_5

II.
Didaktische Impulse für Hadithe im Islamischen Religionsunterricht

Harry Harun Behr

Dialektische Kompetenzen am Beispiel des Hadith als Gegenstand des Islamunterrichts

1 Einordnung

1.1 Islamunterricht

Dieser Beitrag widmet sich der Frage des Hadith als Unterrichtsgegenstand der öffentlichen Schule. Das bezieht sich zunächst auf den islamischen Religionsunterricht im Geltungsbereich des Deutschen Grundgesetzes. Damit ist erstens ein Fach beschrieben, das sich an den religiösen Bekenntnissen der beteiligten Schüler*innen orientiert. Zweitens wird es von den Bundesländern unter Mitgestaltung beteiligter islamischer Religionsgemeinschaften curricular konzipiert und an den Schulen implementiert. Gemeint ist damit ein sogenanntes *ordentliches* Unterrichtsfach: mehr als nur ein fakultatives Zusatzangebot, Unterricht in deutscher Sprache, Notengebung, lehrmittelfrei zugelassene Materialien, vorzugsweise ein Platz in der Vormittagsstundentafel und erteilt von Lehrkräften, die dafür fachwissenschaftlich und fachdidaktisch geschult und geprüft wurden.

Hinzu tritt – abweichend vom Regelfall der allgemeinen Schule als bekenntnisfreier Schule –, dass dieses Fach nur mit einer Lehrbefugnis durch die entsprechenden Religionsgemeinschaften erteilt werden kann.[1] Der Grund dafür liegt – einmal von den grundgesetzlichen Regelungen abgesehen, die auch bestimmte Rechte der Religionsgemeinschaften betreffen[2] – in der besonderen, schützenswerten Rahmung religiöser Lebensweltorientierung als subjektivem Recht auch des Kindes. Allerdings berufen sich auch von diesen Standards abweichende Modelle, zum Beispiel der so bezeichnete *Islamunterricht,* auf diese lebensweltliche Orientierungsfunktion. Deshalb soll die ver-

1 Das wird gelegentlich als *Idschaza* (*iǧāza*) bezeichnet; vertiefend dazu Behr, 2019 und Behr, 2012.

2 Art. 136–139 sowie 141 der Weimarer Reichsverfassung in Grundgesetz Art. 140 Staat und Religionsgemeinschaften.

fassungsrechtliche und integrationspolitische Demarkationslinie zwischen konfessioneller Bindung und Entbindung für diesen Beitrag vorerst nicht weiter ins Gewicht fallen.[3]

1.2 Hadith

Mit der arabischen Vokabel *ḥadīṯ*[4], die für das eingedeutschte Wort *Hadith* Pate steht, gerät ein volatiler Begriff aus diversen islamischen Traditionstexten ins Blickfeld. Diese Beweglichkeit resultiert aus einer großen Vielfalt an wenig trennscharfen Bezugshorizonten des betreffenden semantischen Feldes. Im Großen und Ganzen geht es um aphorismenhafte Texte, Weisheitssprüchen gleich, die, vereinfacht beschrieben, aus einem thetischen Kern als der eigentlichen Inhaltsaussage *(matn),* aus einer Genealogie namentlich aufgeführter Tradent*innen *(isnād)* und gelegentlich kommentierenden Verweisen bestehen. Diese Texte vertiefen, konkretisieren oder veranschaulichen religiöse Aspekte, oft unter lebenspraktischen Betrachtungsweisen, regeln in rechtlicher Anmutung bestimmte Verfahrensweisen, kommentieren den Koran oder enthalten weitere Textarten wie Geschichten, Anekdoten, Gleichnisse, Gebete und viele weitere. Von besonderer Relevanz ist ihre Bedeutung für muslimische Lebensstile und kulturelle Habitualisierungen, die sich auf Muhammad als Vorbild für gutes Verhalten beziehen – ein Segment, das mit dem arabischen Terminus *sunna* (wörtlich *wetzen, schärfen, unterscheiden*) umschrieben wird. Hadithe können also einen, im Vergleich zum Koran, unmittelbarer wirkenden Quellcode für die muslimische Lebensgestaltung darstellen.

Zunächst stellt der Koran in Texten wie eingangs der Sure 12 das Begriffsfeld *ḥadīṯ* in den Kontext von Narrativ und Narration *(qaṣaṣ),*[5] wenn er, bezogen auf religiöses Weltverstehen, das Erfordernis von

3 Zur Kritik an solchen Modellen siehe vertiefend Behr, 2021b.

4 Solche Umschriften aus dem arabischen ins lateinische Alphabet, bisweilen auch in Klammern, werden nach den Regeln der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft, kurz: DMG, vorgenommen.

5 Zu Narrativität im Kontext religionsbezogener Hermeneutik siehe vertiefend Behr, 2018.

ta'wīl al-aḥādīṯ unterstreicht. Gemeint ist, die Welt zu *lesen*, also hinter der Erfahrung der Wirklichkeit gleichsam die Signatur der Wahrheit zu dechiffrieren und das Eigentliche hinter dem Uneigentlichen zu erkennen. Damit ist ein hermeneutisches Koordinatensystem angelegt, das zunächst die üblichen Methoden der literaturwissenschaftlichen Textkritik aufruft, wie sie auch in Unterrichtsfächern wie Deutsch oder Geschichte Anwendung finden.

Mit Blick auf die historische Dimension des Hadith kann sich die Herausforderung an die hermeneutische Kunst im Islamunterricht aber verschärfen – dies vor allem dann, wenn sich die Kriterien der Analyse des Hadith, wie etwa seine Authentizität oder Plausibilität, mit der Zuschreibung religiöser, ethischer und politischer Normativität ins Gehege kommen.[6] Immerhin macht der Hadith vor allem durch seine mutmaßliche Unverbrüchlichkeit in der Linienführung hin auf Muhammad ein besonderes, sinnstiftendes Angebot an muslimische Schüler*innen in der Jetzt-Zeit. Er ermöglicht und inszeniert die Verbindung über die Jahrhunderte und über die geografischen Räume hinweg. Die Textbegegnung mit dem Hadith kann als eine Begegnung mit Muhammad empfunden werden und sich in der Vorliebe für einen bestimmten Lebensstil manifestieren. Die Herausforderung liegt dabei in der (auch für viele andere Texte jenseits des hier in Rede stehenden Themas geltenden) Spannung zwischen Unmittelbarkeit und Vermittlung. Für die historische und literaturkritische Behandlung in ihrer Verhältnisbestimmung zur religiösen Überzeugung lässt sich folglich eine gewisse Spannung zwischen referenzlogischen und inferenzlogischen Deutungsmustern des Hadith nicht in Abrede stellen.[7]

6 Führte die exzellente Einführung in die Hadithwissenschaft aus der Feder von Muḥammad Zubayr Ṣiddīqī aus dem Jahr 1961 noch den Begriff *Criticism* im Titel, wurde dieser für die Neuauflage rund dreißig Jahre danach eliminiert; siehe auch die entsprechende Literaturangabe am Ende dieses Beitrags.

7 Zu wissenschaftlicher Hadithkritik siehe vertiefend Motzki, 2014, zu Hadithdidaktik Sarıkaya, 2021.

1.3 Dialektische Kompetenz

Der Islam als religiöse Lehre steht – ungeachtet der Diversität seiner kulturellen, räumlichen, theologischen und geschichtlichen Ausprägungen – in einem sehr unmittelbaren Bezug zu seinem tradierten Schrifttum.[8] Damit lässt sich der Hadith zunächst über die Unterscheidung von *kanonischem* und *literarischem* Erbe erfassen.[9] Das wirft zwei spannende Fragen auf: Inwieweit sind das heute noch zwei produktive Kategorien religionsbezogener Expertise – inwieweit stehen sie also, über die Tradition hinaus, für gegenwärtige Prozesse der Textgenese und -exegese? Und ist das eine feste oder eine fließende Unterscheidung zwischen Quellen, die als exegetisch geschlossen oder offen gelten? Immerhin fällt hier auch die konfliktäre Verhältnisbestimmung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit[10] hinein sowie die aktuelle zwischen digitalen und analogen Medien. Für die didaktische Anlage der unterrichtlichen Textarbeit mit dem Hadith muss also eine grundsätzliche Ausgangsperspektive eingenommen werden, welche die unterschiedlichen thematischen, spirituellen, emotionalen, sozia-

8 Zur Einordnung des Begriffs *Tradition* in Bezug zum Islam siehe vertiefend Behr, 2021a.

9 Das betrifft auch den Koran. Vieles von dem, was hier zur Sprache kommt, gilt auch für die Erschließung des Korans. Es soll aber bei diesem Hinweis bleiben, weil diese Sicht auf den Koran bei vielen Muslim*innen auf durchaus verständlichen Widerstand stößt. Dies für den Koran zu deklinieren, bedürfte eines eigenen angemessenen Formats. Die wechselseitige Gegenständigkeit von Koran und Hadith aus dogmatischer Sicht sowie die Wechselbeziehung zwischen diesen beiden Gattungen soll hier nicht weiter vertieft werden.

10 Das bezieht sich auf die sogenannte *kitāba*-Debatte, die schon zu Lebzeiten Muhammads Fahrt aufnahm: Sollte der Hadith überhaupt verschriftlicht werden? Spannend an dieser Debatte ist weniger ihr argumentatives Arrangement, sondern ihr Verlauf. War die Stimmung anfangs eher gegen das Schreiben (etwa dem Diktum des alt-arabischen Dichters Ḏul Rumma folgend, der die Verschriftlichung seiner Lyrik mit dem Hinweis auf den Wert der Inszenierung ablehnte), so setzte sich nach und nach das Bewusstsein um die Macht des Schreibens durch. Man könnte auch für den Hadith festhalten, was sich am Koran sehr gut nachzeichnen lässt: Exegese und Genese der Texte gingen Hand in Hand; siehe vertiefend auch Ṣiddīqī, 1991.

len und ästhetischen Bezugnahmen auf den Hadith rahmen und in Fassung bringen.

Diese Perspektive muss von der Orientierungsfunktion des Unterrichts und von seinem fachlichen Selbstverständnis her angelegt sein: Guter islamischer Religionsunterricht ist guter Religionsunterricht, und guter Religionsunterricht ist guter Unterricht. Guter Unterricht ermöglicht subjektiv relevante Orientierungen, die sich aus unterschiedlichen Bewegungsrichtungen relativ zu seinem Gegenstand heraus ergeben.[11] Dazu gehören zum Beispiel *Affinität* oder *Indifferenz* beziehungsweise *Distanz* oder *Moratorium*[12] dem Islam gegenüber. Diese Volatilität kann je nach persönlicher Situierung der Lernenden hybrid, was die identitäre Selbstverortung angeht, beziehungsweise aus dem Recht auf Differenz heraus ausgeprägt sein – etwa aus der Anlage bestimmter lebensweltlicher und entwicklungsbedingter Gleichzeitigkeiten heraus: religiöser Glaube und kritische Neugier, ästhetisches Empfinden und wissenschaftliche Dekonstruktion, Zweifel und Zutrauen oder auch Loyalität und Emanzipation, was das soziale und gegebenenfalls als *muslimisch* markierte soziale Nahfeld angeht. Man könnte durchaus sagen, dass das übergeordnete pädagogische und fachliche Orientierungsanliegen des Fachs in philosophischer Neugier, Weltoffenheit und intellektueller Ansprechbarkeit gründet. Es schafft die Voraussetzungen für empathisches Verstehen, Differenzsensibilität, Perspektivenwechsel, sinnstiftende Reflexion und argumentative Kontroversfähigkeit – und damit für eine im eigentlichen Sinne islamische Habitualisierung.

Deshalb ist es von grundlegender Bedeutung, dass der Islamunterricht das ansteuert, was ich für die Zwecke dieses Beitrags gerne als *dialektische Kompetenz* bezeichnen möchte. Legt man dem Begriff *Dialektik* zunächst seine ursprüngliche Bedeutung als *Unterredung* zugrunde, dann verlegt sich der Schwerpunkt im didaktischen Arrangement des Islamunterrichts auf den *Diskurs*. Ich verstehe darunter so etwas wie die Kunst der Unterredung, die gemeinsame Handlungsfähigkeit herstellt. Die von mir immer wieder auch gegen den frömmeln-

11 Für den Islamunterricht ist das zuvorderst – aber nicht nur! – der Islam; die Religion allein ist, um es mathematisch auszudrücken, notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für ihren Unterricht.

12 Vertiefend Şenay, 2010.

den Widerstand geforderte Diskursoffenheit des Islamunterrichts als Gegengewicht zu seiner dogmatischen Überprägung greift nicht zuletzt besonders beim Thema Hadith. Gerade die Berufung auf tatsächliche oder mutmaßliche Weisungen Muhammads, so wie sie uns aus den Kompendien des Hadith als geronnener Diskurs entgegentreten, greift gerne nach der Logik als der Kunst der Schließung von Widersprüchen zwischen den Begriffen und den Dingen, auf die sie sich beziehen, aber auch zwischen Geschichte und Gegenwart, ebenso wie zwischen mutmaßlicher Mitte der Lehre und randständiger Positionierung. Das Anliegen, eine an den Flanken offene Bewegung wie den frühen Islam nach und nach durch formatierte *Lehre* zu konturieren und damit auch politisch zu stabilisieren, ist historisch entstanden – auch die Rolle von Kodifizierung und Kanonisierung innerhalb dieser Prozesse ist damit erklärbar.[13]

Dialektische Kompetenzen zielen demgegenüber auf einen Bereich des religiösen Lernens ab, den bevorzugt die öffentliche Schule leisten muss, und zwar aus ihrer dezidierten Distanz zu religiöser Sozialisation und Bildung in Elternhaus oder Gemeinde heraus. Ich meine die Verflüssigung des Geronnenen; ich verstehe religiöses Lernen als *Bewegung* und religiöses Lehren als *In-Bewegung-Setzen*. Lernen setzt Kommunikation voraus, Kommunikation setzt Begegnung voraus, Begegnung setzt Bewegung voraus – und Bewegung setzt den Mut und die Lust voraus, den Standort, an dem man sich befindet, zu verlassen. Ich verorte diese Beweglichkeit auf der Ebene der Domäne, also der mentalen Repräsentanz der sicht- und erfahrbaren Welt.[14] *Dialektik* bedeutet in diesem Kontext auch ein Werkzeug, sich von der eigenen Wahrnehmung der Welt und von ihrer Eintrübung durch das Vordergründige zu emanzipieren. Das ist das, was ich unter *istinbāṭ* als *Kunst der Klärung* gemäß Koran 4/83 verstehe: Sie gründet in der Dialektik als didaktischer Kunst, die offen hält, was noch offen ist, und die öffnet und dem Diskurs zuführt, was sich dem kritischen Zugriff entziehen will.[15]

13 Vertiefend ʿAlwānī, 1993.
14 Zu Fahren und Er-Fahren siehe vertiefend Behr, 2014.
15 Siehe vertiefend Horkheimer / Adorno, 1969.

2 Dialektische Leitperspektiven

Die in diesem Abschnitt skizzierten Punkte stellen eine Auswahl dar; sie sind unsortiert und nicht diachronisiert. Sie entspringen der Beobachtung von islambezogenen Diskursen auf dem Schul- und Universitätscampus, in denen es, über das fachliche Argument hinaus, immer wieder auch zu einem offenen Meinungsaustausch kommt. Dieser hat bisweilen eine emotionale Signatur, über die soziale Verlustängste, spirituelle Beunruhigungen oder kognitive Verunsicherungen zutage treten, aber auch Überzeugungen, Gewissheiten und religiöse Entschiedenheit. Dabei sind auch rigide und rechthaberisch anmutende Äußerungen zu hören, die mit: „Aber Muhammad hat gesagt, dass …" oder: „Es gibt einen Hadith, der …" eingeleitet werden; sie deuten gegebenenfalls auf die Übersteigerung des religiösen Bezugshorizonts und Selbstbildes und erfordern die pädagogische Intervention. Die emotionale *Veraufregung* verweist auf die oben bereits angesprochene *Kunst der Klärung (istinbāṭ),* nimmt doch der Koran in diesem Kontext (Koran 4/83) ausdrücklich Bezug auf „Versicherung und Verunsicherung" *(ʾamrun mina l-ʾamni ʾawi l-ḫauf)* als Anlässe für die öffentliche und vermutlich inszenierte *Veraufregung (ʾaḏāʿū bihī)*. Kurzum: Sobald jemand anfängt, mehr schlecht als recht Hadithe zu zitieren, wird die Kommunikation komplex.

2.1 Deutung und Vereindeutigung

In jüngerer Zeit werde ich immer wieder von Schüler*innen, aber auch Lehrer*innen des Islamunterrichts gefragt, ob dies oder jenes, das man tue, denn eigentlich *islamkonform* sei – dies oft unter unmittelbarem Rückgriff auf eine bestimmte Aussage Muhammads. Diese Vokabel – ich weiß nicht, wo sie auf einmal hergekommen ist – legt den Verdacht auf ideologische Aufladungen nahe; *Konformität* korrespondiert mit Anpassungsdruck und religiöser Totalisierung. Negativ gewendet spricht das für ein autoritatives Systemverständnis von Gesellschaft und Religion. Positiv gewendet bedeutet das vielleicht auch nur den Wunsch, Klarheit zu gewinnen und die Dinge richtig zu machen – nicht nur im Sinne der religiösen Obedienz, sondern auch in ethischer und moralischer Hinsicht. Vieles davon verweist auch auf die sozialen und

mentalen Herkunftsmilieus der Akteur*innen und Adressat*innen eines Islamunterrichts sowie auf die damit verbundenen biografischen Bruchlinien.

Damit kann sich über den Islamunterricht ein besonderer Bedarf an therapeutischer Zuwendung zu den Schüler*innen entfalten, der viele Islamlehrkräfte überfordert. Diese Überforderung gründet gar nicht mal so sehr in der pädagogischen Führungssituation und Beziehungsarbeit selbst, sondern in dem Erfordernis an die Lehrkräfte, sich selbst erst einmal fachlich adäquat zu orientieren und zu positionieren. Da ist ein Hadith im Sinne der möglichen Ordnungsgebung oft schneller und einfacher zu haben als ein Koranvers. Die Kontaktschwelle liegt vor allem dann beim Hadith niedriger, wenn die Handhabung des Korans übermäßig sakralisiert ist. Die selektive Vereindeutigung des religiösen Lehrsatzes über die Berufung auf Muhammad als Figuration der religiösen Richtigkeit und als *own clansman* kann hier ad hoc entlastend sein, geht aber meist auf Kosten der theologischen Deutungsoffenheit. Die theologischen Kompetenzen des Islamunterrichts aber gründen oft mehr in der richtigen Frage und weniger in der richtigen Antwort.

2.2 Das Eigene und das Eigentliche

Unter *Islamizität* versteht die Forschung zu muslimischen Gegenwartskulturen[16] das, was Menschen mit dem Islam verbinden, was sie auf ihn projizieren und wie sie ihn artikulieren. Der Begriff deutet auf eine zeitlich und räumlich begrenzte sowie situativ bedingte Rekonstruktion des Islams als das vermeintlich Eigene, dem man sich sozial, aber auch politisch zugehörig fühlt.[17] Diese Formatierung von Islam gründet in kulturellen Habitualisierungen und sozialen Gewohnheiten, beispielsweise in der Ausprägung muslimischer Identitäten in der postkolonialen Phase. Wo in früheren Zeiten ein bürgerlicher Tu-

16 Vertiefend Kulaçatan / Behr, 2020.

17 John Esposito verwendet den Begriff *islamicity* als Index für die politisch bekundete Islamkonformität derjenigen gesellschaftlichen Systeme in sogenannten islamischen Ländern, die Staatlichkeit begründen (Recht, Bildung, Medien, Sicherheit, Gesundheit, Wirtschaft …); vgl. Esposito, 2017.

gendkanon mit nationaler Identitätsbildung einherging, wäre es kaum vorstellbar gewesen, dass das Hadith-Zitat zur republikanischen Begründungslogik avanciert. Die Spannung zwischen dem Islam als dem *Eigenen* im Sinne von Konvention und Tradition und dem *Eigentlichen* im Sinne von Wahrhaftigkeit[18] und Progression hat sich indes aus der Phase der sogenannten *Renaissance des Islams* etwa ab den 1970er-Jahren stärker herausgeschält.[19] Es nimmt nicht Wunder, dass in den zurückliegenden Dekaden massenweise kleinere und größere Hadith-Kompilationen vor allem in den europäischen Sprachräumen entstanden sind, die Muslim*innen in ihren jeweiligen Alltagssituationen[20] adressieren. Dort, wo die Gesellschaft den Menschen ihren Freiraum lässt, die Intensität ihres religiösen Lebens selbst zu bestimmen, lässt sich die Spannung zwischen dem Eigenen und dem Eigentlichen pädagogisch und politisch gut austarieren. Aber dort, wo sich staatliche Institutionen und politische Führung der Einrede in die religiöse Lebensgestaltung befleißigen und sich der Deutungshoheit über den Islam als das national Eigene bemächtigen, kann sich der Islam zu einer totalitären Ideologie verdichten – und dann wird die Berufung auf das Eigentliche zum Arsenal des Dissidenten, beispielsweise die Machtkritik des Korans, die sich auch im Hadith wiederfindet.

18 Zum Verweis des Korans auf diese Spannung siehe Koran 2/177.

19 Vertiefend Lapidus, 2015. Diesen Umschwung habe ich während meiner Schulzeit in Jakarta 1979 bis 1981 miterlebt, der dort mit dem Wort *agamisasi* (in etwa „Religiosifizierung“) umschrieben wurde – in eigentümlicher Spannung zu *demokratisasi* und dem bürgerlichen Unbehagen gegenüber einer drohenden religiösen Majorisierung der Zivilgesellschaft, aber damals noch in gemeinsamer Allianz gegen das totalitäre Regime Soehartos.

20 Zum Beispiel Kamal, 1989. Diese Gattung des alltäglichen Begleiters (auch im Sinne der Losung) hat ihre Vorläufer in klassischen Sammlungen aus der Feder etwa von Ǧalāl ad-Dīn as-Suyūṭī (gest. 1505, Kairo; vgl. dazu Jameer, 2016), die sich wiederum auf die Gepflogenheit einiger Zeitgenossen Muhammads zurückführen lassen, kleine persönliche Sammlungen von Bonmots des Propheten auf losen Blättern *(maǧall)* mit sich herumzutragen – sei es zur spirituellen Erbauung, sei es um etwas nachzuschlagen (von daher die frühe Vorliebe, Hadithsammlungen thematisch zu gliedern), oder sei es, diese später zu verkaufen.

2.3 Wahrheit und Wirklichkeit

Muhammad ist, es wurde oben bereits angesprochen, aus der gläubigen muslimischen Empfindung heraus mehr als nur eine historische Person.[21] Diese Bezugnahme auf Muhammad spielt auch heute noch für viele muslimische Jugendliche eine wichtige Rolle für die Frage der persönlichen Lebensgestaltung, was sich jüngst im Rahmen einer quantitativen Erhebung zu lebensweltlichen Einstellungen von Jugendlichen nachzeichnen ließ, die sich selbst aktiv zu ehrenamtlicher Arbeit in der Moschee[22] positionieren. Für sie wichtig – und das verweist unmittelbar auf die pädagogische Bedeutung des Hadith – ist

> „die spirituelle und emotionale Sphäre, die sich über das Sehnsuchtsmotiv der Nähe zu Muhammad und der Verbundenheit mit ihm artikuliert. […] (‚Ich möchte Muhammad umarmen.'). Muhammad ist living creature und religious native im Sinne nativer und aufrichtiger (arabisch ma'ṣūm) Religiosität, die keine historische oder kulturräumliche Distanz kennt. Muhammad ist die zeitlich und räumlich gegenwärtige Verkörperung der persönlichen Adressierung an Gott: Du kannst die Existenz Gottes leugnen, aber nicht die Existenz Muhammads. Das spielt eine wichtige Rolle für ernsthafte muslimische Religiosität […]."[23]

Im Islamunterricht, der möglicherweise stärker auf geschichtsdidaktische Methoden zugreift,[24] zeigt sich, dass sehr vielen Schüler*innen die Unterscheidung zwischen Wirklichkeitssatz und Wahrheitssatz schwerfällt. Für sie konvergiert das Historische und das Religiöse

21 Die Einordnung Muhammads als die einflussreichste Person in der Menschheitsgeschichte durch den US-amerikanischen Astrophysiker und bekennenden „Jeffersonschen Liberalen" Michael H. Hart (Hart 1978) sollte besser nicht zum Gegenstand des Islamunterrichts gemacht werden – bestenfalls dann, wenn es darum geht, rassistische und faschistische Motive zu dekonstruieren. Hart ist hier eine äußerst problematische Figur rechtsnationalistischer und islamfeindlicher Agitation (auch wenn er 1988 vom damaligen ägyptischen Präsidenten geehrt wurde).

22 Zu gegenwärtigen Dynamiken in Moscheen siehe vertiefend Karakoç / Behr, 2022.

23 Behr / Kulaçatan, 2022, S. 106.

24 Zur Verbindung von Geschichtsdidaktik und religiösem Lernen siehe vertiefend Rüsen, 2008, 2020.

umso mehr zu sich wechselseitig bestätigenden Kategorien, je mehr sie sich in islamischem Schrifttum bewegen: All das, was die islamischen Quellen so hergeben, ist wirklich geschehen, und was geschehen ist, ordnet sich wiederum in einen geschichtlichen Erfüllungszusammenhang ein. Was aber macht man dann mit der Anmerkung Muhammads, der Grund für die heutige Niedertracht der Frauen sei, dass dereinst Eva ihren Gatten Adam hintergangen habe? Oder dass Essen erst verschimmle und Fleisch verderbe, seitdem die Juden Essen gehortet hätten, anstatt es zu verteilen?[25] Frühere Kommentare zum Hadith ordnen dies in die Gattung der Hadithe ein, in denen Muhammad den Koran interpretiert, hier mit Bezug zu den Textstellen Koran 3/49, 2/35 und 7/19–21.

Fast alle Islamlehrkräfte, mit denen ich solche Kaliber des religiösen Giftschranks in Seminaren und Weiterbildung bearbeitet habe (und es gibt davon wirklich viele), können sich nicht vorstellen, mit derartigen Narrativen in den Unterricht zu gehen. Sie sind schockiert und stellen zunächst einmal die Authentizität in Frage. Aber auf diesem Weg kommt man aus der Nummer nicht raus. Abgesehen davon, dass sie keine Grammatik dafür haben, solch ein Höchstmaß an dialektischer Herausforderung zu bearbeiten: Sie fürchten hier vor allem, dass so ein Text die ohnehin schon manifesten misogynen und antisemitischen Einstellungen ihrer Schüler*innen zur vollen Breitseite verstärkt; eine kritische Dekonstruktion eines derartigen Textes, seiner Urheberschaft, seiner Genese, seiner damaligen Funktion und seiner widersprüchlichen Tradierung sei angesichts der Gegenwartsbefangenheit der Zielgruppen überhaupt nicht möglich. Und damit liegen sie nicht einmal so falsch, vor allem dann, wenn der Imam in der Nachbarschaft dann in seiner Freitagspredigt auf solche Narrative zugreift und damit frauenfeindliche und judenfeindliche Verallgemeinerungen unterfüttert.

25 *„Wa lau lā banū isrā'īl lam yaḫbaṯ aṭ-ṭaʿām wa lam yahnaz al-laḥm. Wa lau lā ḥaua'u lam taḫunil-unṯā zauǧahā-dahr"* – Hadith #57 in der Sammlung *aṣ-Ṣaḥīfa aṣ-Ṣaḥīḥa* von Hamam b. Munabbih, hrsg. von M. Z. Ṣiddīqī unter Hinweis auf das wortgleiche Vorkommen im *Ṣaḥīḥ al-Buḫārī*; siehe auch das sogenannte „Berliner Manuskript" (Nr. 1384 WE 177) im ehemaligen Katalog der arabischen Handschriften in Berlin, heute Tübingen.

Allerdings: Die oben in den Zeugenstand gerufenen drei Koranstellen geben diese Auslegung Muhammads gar nicht her. Es liegt nahe, dass die psychosoziale Situierung eines Textereignisses, etwa möglicherweise hinsichtlich Humor oder Ironie, mitgedacht werden muss.[26] Die ist allerdings nur in sehr seltenen Fällen dokumentiert und Bestandteil des Hadith zwischen Text *(matn)* und Tradent*innenkette *(isnād).*[27] Am Ende kann sich die Exegese des Hadith als komplizierter erweisen als diejenige des Korans: Letzterer hat den Vorzug des dramaturgischen Arrangements zu einem Textkorpus und die Forschung bezüglich der historischen Ereignisrahmung ist weiter fortgeschritten als beim Hadith, dessen Kürze und Prägnanz ohne Disziplinierung durch den Kontext einfach tiefer schneiden kann als der Koran.

2.4 Demarcatio und Imitatio

Die dialektische Spannung zwischen Wahrheit und Wirklichkeit verweist noch einmal auf die Wahrnehmung und unvermittelte Inanspruchnahme Muhammads als Vorbild für die eigene Lebensführung. In der oben erwähnten Jugendstudie wurde auch nach der Bedeutung der *Sunna* für die persönliche Lebensgestaltung gefragt. Das semantische Feld des arabischen Grundwortes vereint nämlich (wie so oft) gegensätzliche Konnotationen: auf der einen Seite die Nähe und die Gemeinsamkeit, auf der anderen Seite die Distanz und den Unter-

26 So etwa in Koran 6/22 f., wo diejenigen, die am Tage des Gerichts vor Gott stehen und danach befragt werden, warum sie anderen Göttern gefolgt sind, in ihren eigentlichen Habitus zurückfallen und sogar angesichts Gottes ausrufen: „Bei Gott, wir schwören, wir waren das nicht!" *(wallāhi rabbinā mā kunnā mušrikīn).*

27 Für die Auslegung des Korans stehen mit den sogenannten *Anlässen der Herabsendung (asbāb an-nuzūl)* dokumentierte Beschreibungen einiger der Situationen zur Verfügung, aus denen heraus und in die hinein sich die koranische Rede mutmaßlich ereignet und inszeniert hat. Für die Gesamtheit des Textkorpus des Hadith müsste ein entsprechend formatiertes Werk im Sinne der *Anlässe für die Verschriftlichung der Hadithe (asbāb ǧamʿ al-aḥādīṯ)* noch umfassend editiert und in die theologische Hermeneutik des Hadith eingepflegt werden.

schied.[28] Eine Lebensgestaltung gemäß der Sunna wird in der Regel so verstanden, sich durch die Befolgung von im Hadith tradierten Regeln Muhammad als Vorbild anzunähern. Die zentrale Koppelung zur *Gottgefälligkeit*, die natürlich auch in Zusammenhang mit der oben angesprochenen *Islamkonformität* steht, geschieht gleichsam über Muhammad als Gottes Mann auf Erden, der durch seine Botschaft *(nabī)* und seine Person *(rasūl)* legitimiert ist, im Sinne Gottes das Wort zu erheben.[29] Muhammad selbst aber hat dem Anliegen der Annäherung durch Nachahmung Grenzen gesetzt und immer wieder darauf hingewiesen, dass seine Situation eine andere und nicht auf die Allgemeinheit übertragbar sei; er warnte vor der Übertreibung in der Religion.[30] Bereits zu seinen Lebzeiten war also die Spannung zwischen *imitatio* und *demarcatio* spürbar, und sie blieb es eigentlich bis in die Kalām-Diskurse[31] des 10. Jahrhunderts hinein.

---

28 Diese Spannung thematisiert der Koran beispielsweise in Versen wie Koran 33/32, die sich auf die Frauen im Haushalt Muhammads beziehen, und auf die Frauen jenseits dessen *(lastunna ka'aḥadim-mina n-nisā').* Er hebt dabei die Bedeutung von gesundem Menschenverstand, Augenmaß und Pragmatismus hervor; er argumentiert angesichts eines religiösen Merkmals in letzter Konsequenz säkular; zur Verhältnisbestimmung von religiös, säkular und pragmatisch siehe vertiefend Behr, 2017.

29 „Wer mir folgt, folgt Gott […]" *(man aṭāʿanī faqad aṭāʿ al-lāh)*; Hadith #021, Hadith #57 in der Sammlung *aṣ-Ṣaḥīfa aṣ-Ṣaḥīḥa* von Hamam b. Munabbih, herausgegeben von M. Z. Ṣiddīqī.

30 Vertiefend Qaraḍāwī, 1995; Hinweis: Der früher ägyptische und nunmehr qatarische Religionsgelehrte ist politisch umstritten.

31 Das arabische Wort *kalām* bedeutet so viel wie *Gespräch* oder *Rede*; als Fachbegriff für den Islam wird es gelegentlich auch mit Begriffen wie *Scholastik* oder *Theologie* wiedergegeben. Es ist wichtig zu verstehen, dass die Disziplin des gelehrten Streitgesprächs bereichsübergreifend war; zu den sogenannten *mutakallimūn* zählten stets auch jüdische und christliche Gelehrte sowie die Philosophie – Männer und Frauen übrigens; es ging nicht um die Religionen, sondern um das gemeinsame Anliegen, Wirklichkeit und Wahrheit adäquat zu erfassen und zu beschreiben. Diese Art den Disput zu führen, kann auch als eine Antwort darauf gelten, dass sich über Religion auch der kollektive Wille zur eigenen Wahrheit artikuliert – ein altes Problem also, dass aber gegenwärtig wieder Raum greift. Als Regel galt nicht der Rekurs auf die jeweils eigenen Schriften, sondern auf die Vernunft: „Die Spannung zwischen Vernunft und Glauben lässt sich an-

Der Aspekt der Übertreibung verweist mittelbar auf das Phänomen der religiösen Radikalisierung, für deren Einhegung durch Prävention (auch in der Schule) derzeit viele Mittel bereitgestellt werden.[32] Man kann Radikalisierung auch auf eine einfache phänomenübergreifende Formel bringen: die Vorstellung, etwas Altes und Einfaches sei einzig in der Lage, gegenwärtige und komplexe Probleme zu lösen. Hinzu tritt, dass sich Radikalisierungen oft mit Entwicklungen hin auf eine muslimische Meta-Identität verbinden können, mittels derer sich moderne, transnationale Identitäten ausformen, vor allem innerhalb der heute so bezeichneten Generation Z.[33] In diesem Kontext artikuliert sich auch die Orientierung zwischen dem Partikularen, im Sinne des Eigenen, und dem Universalen, im Sinne des Eigentlichen (vgl. oben 2.2).[34] Was die mögliche missbräuchliche Inanspruchnahme des Hadith angeht, könnte für die Vorbereitung einer entsprechenden Lehr-Lern-Einheit nach folgender didaktischen Analyse verfahren werden, die sich für die Praxis der Islamunterrichts bereits gut bewährt hat:

---

hand des jüdischen Philosophen und ‚Gaon' (er gehörte zu den Gaonim) Saadia ben Joseph (Sa'īd ibn Yūsuf al-Fayyūmī; 9. Jh.) verdeutlichen, der durch den kritischen Rationalismus des Islams (die sogenannte *Mu'tazila*) beeinflusst war. Er versuchte, einen Ausgleich zu formulieren, indem er sagte, dass die Vernunft gelte, soweit es der Glaube und die Tradition zulassen" (Saphir, 2017, S. 222).

32 Zu Fragen der Radikalisierung im Kontext von Islamismus als ordnungspolitischem Narrativ siehe vertiefend MAPEX 2021.

33 „Z" steht für *Zoomer*, geboren zwischen den späten 1990er-Jahren bis in etwa 2012. Sie folgt auf die *Generation Y:* in der Regel die sogenannten *Millennials*, also die zwischen den frühen 1980er- und den späten 1990er-Jahren Geborenen; der Buchstabe *y* symbolisiert *why* für *warum*; diese Kategorie wurde erstmals auch auf junge Erwachsene im arabischen Raum übertragen; vgl. https://www.fes.de/referat-naher-mittlerer-osten-und-nordafrika/jugendstudie/ (letzter Abruf: 19.06.2022). Diese wiederum folgt auf die *Generation X:* die auf die sogenannten *Babyboomers* folgende Alterskohorte der zwischen 1965 und 1980 Geborenen; der Begriff wurde durch den 1991 erschienenen Roman *Generation X* von Douglas Coupland mitgeprägt (vgl. auch *Generation Golf* von Florian Illies).

34 Vertiefend dazu Kulaçatan / Behr, 2016.

Epochaltypikbezug Wie relevant ist ein Hadith angesichts der mikro-, meso- und makrosozialen Situation (Gesellschaft, Globalität)?	**Exemplaritätsbezug** Genügt die inhaltliche Behandlung des Hadith dem allgemeinen fachlichen Anspruch?	**Gegenwartsbezug** Wie wichtig ist der Hadith mit Blick auf aktuelle, übergeordnete oder globale Gegenwartsfragen?
Zukunftsbezug Wie bedeutsam ist der Hadith hinsichtlich zukünftiger Szenarien und Konstellationen (perspektivisch, Entwicklung und Veränderung)?	**Inhaltsdimensionen des Islamunterrichts, Thema Hadith**	**Strukturbezug** Welche Bedeutung haben der Hadith und seine Behandlung für die Kultur des Lehr-Lern-Arrangements?
Erkenntnisbezug Wie sehr verhilft – etwa im Sinne des Transfers – das spezifische Verständnis des Hadith zu einem erweiterten, hermeneutischen Verstehen?	**Lebensweltbezug** Wie wirkt die Behandlung des Hadith in die sozialen Lebenswelten zurück?	**Domänenbezug** Wie wirkt sich die Behandlung des Hadith auf die mentale Verfasstheit der Schüler*innen aus – z. B. Authentizität, Perspektivenwechsel?

Abbildung 1: Inhaltsdimensionen des Islamunterrichts, Thema Hadith

Die Frage von dialektischer Kompetenz und damit einhergehender Kritikfähigkeit im Zusammenhang mit dem Themenbereich Hadith könnte demgemäß auch unter die Entscheidung fallen, welchen Diskurstypiken des Islamunterrichts man für so eine Lehr-Lern-Einheit den Vorzug geben möchte. Hier eine Matrix mit einigen Angeboten, die sich auf die Sekundarstufe II beziehen und für andere Schularten und Schulstufen gegebenenfalls vereinfacht werden müssen:

Deutungsorientierung Die Welt und das Leben in Bezug zu Erkenntnistheorie und Verstehen deuten, darüber Auskunft erteilen und Grenzen der Bewertung diskutieren	**Lebenswelt-orientierung** Die eigene Position und Situation in ihren relevanten thematischen Bezügen erkennen, verstehen und Wege der Kommunikation und Entwicklung finden	**Handlungsorientierung** Probleme erkennen und verstehen, mit Bezug zum gegebenen Thema nach Lösungen suchen und Handlungsmöglichkeiten identifizieren
Habitusorientierung Konventionen, Konsens, Symbole und kulturelle Kodierungen (Präkonzepte) der gegebenen Thematik verstehen und einordnen		**Gesellschaftsorientierung** Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens im Zusammenhang mit der ethischen Dimension des Themas verstehen, verantwortungsbezogen reflektieren und Wege des solidargemeinschaftlichen Handelns beschreiben
Strukturorientierung Die wissenschaftliche Systematik und Struktur des Themas aus seiner inneren Logik und seiner ideengeschichtlichen Entwicklung heraus verstehen	**Diskurstypiken des Islamunterrichts**	**Geschichtsorientierung** Historische Ereignisse, Orte, Personen und Zusammenhänge mit Bezug zum gegebenen Thema analysieren, verstehen, einordnen und bewerten
Gemeinschafts-orientierung Das Thema in seinen Bezügen zu Fragen von rechtsstaatlicher und demokratischer Vergemeinschaftung verstehen und reflektieren		**Textorientierung** Zentraltexte des Islams kennen und sie aus ihrer historischen, systematischen und hermeneutischen Verortung heraus einordnen und verstehen
Subjektorientierung Die eigene biografische Situierung mit Bezug zur Thematik erkennen, verstehen, kritisch reflektieren und sich dazu mitteilen	**Ästhetikorientierung** Die Thematik aus ihrer ästhetischen Dimension (ggf. mit besonderem Bezug zur ästhetischen Theorie der Frankfurter Schule) heraus verstehen	**Dialogorientierung** Grundzüge anderer Religionen kennen und verstehen, kommunikative Kompetenzen und Verstehenskompetenzen für das bereichsübergreifende Gespräch einüben

Abbildung 2: Diskurstypiken des Islamunterrichts, Thema Hadith

2.5 Text und Geist

Diese Leitperspektive mit besonderem Bezug zur Person betrifft die Spannung zwischen dem Religionsbezug der Lernenden als Subjekte und der religiösen Gemeinschaft, zu der möglicherweise eine Bindung besteht. Diese Spannung stellt im Übrigen keine Antithese zu Konstruktionen religiöser Gemeinschaftlichkeit im Sinne der Zusammen- und Zugehörigkeit dar, denn sie ist bereits eine der zentralen dramaturgischen Linien von Koran und Hadith: Viele der Aussagen der Zentralschriften des Islams unterstreichen die Autonomie des Subjekts gegenüber dem Kollektiv und damit die Selbstverantwortung des Einzelnen. Zu den theologischen hermeneutischen Auslegungsprinzipien[35] gehören etwa der Lehrsatz *nach bestem Wissen und Gewissen,* auch ohne religiösen Textbeleg, das fallbezogene Bemühen um eine sachlich begründete Lehrmeinung sowie die sittliche oder die kulturelle Norm. Sie ermöglichen je nach ihren Querbezügen zu den nachfolgend genannten Prinzipien eine große Vielfalt an Zugängen zur Erschließung islambezogener Themen. Sie können auch dabei helfen, die Normenkollisionen zwischen literarischem Befund und persönlichem Eindruck des Hadith einzuordnen, die Argumente zu systematisieren und beispielsweise für das *intentional reading* entsprechende Begründungen zu formulieren.

2.6 Subjekt und Kollektiv

Diese Leitperspektive mit besonderem Bezug zur Situation durchdringt die Auseinandersetzung mit dem Islam in seiner Historizität und Aktualität, was ganz besonders für den Hadith zu Buche schlägt. Die islamischen Zentralschriften Koran und Hadith deuten auf die

35 Auf die Zuordnung der in 2.5, 2.6 und 2.7 benannten Prinzipien zu den bekannten arabischen Begriffen der rechtshermeneutischen Traditionen des Islams wird ausdrücklich verzichtet. Diese Vokabeln müssten erst einmal von ihrem kanonischen Ballast befreit und neu bewertet werden, um zu verhindern, dass ihre Zitation einfach nur auf ausgetretene Pfade führt. Gemeint sind *qur'ān, sunna, iǧmāʿ, qiyās, iǧtihād, istiṣlāḥ, istiḥsān, ra'ī, ʿaql,* ʿ*urf und* ʿ*āda;* siehe erläuternd aber Saphir, 2017, S. 133.

strukturelle soziale Verwerfung in der Gesellschaft als Folge des Fehlverhaltens des einzelnen Menschen und des Missbrauchs von Religion als Instrument des Machterhalts. Gemäß den klassischen islamischen Nomenklaturen bilden hier Auslegungsprinzipien, wie der Blick für das Wohl des Einzelnen und der Gesellschaft, sowie der Einzelfallbezug mit der Absicht, die Situation der Lernenden zu verbessern, ein wichtiges Korrektiv gegenüber bloßer Gesinnungsorientierung, die vor allem in den vielfach schattierten Lebenswelten von Jugendlichen zu Loyalitäts- und Rollenkonflikten führen kann.

2.7 Tradition und Situation

Diese Leitperspektive mit besonderem Bezug zur Sache deutet auf die notwendige Regelleitung (Hermeneutik) der Auslegung der religiösen Zentralschriften des Islams. In der Regel werden die folgenden klassischen islamisch-hermeneutischen Prinzipien der Textauslegung und Urteilsfindung angeführt: der eindeutige Quelltextbezug, die Brechung durch tradierte Verhaltensbeispiele, der gelehrte Konsens, das Vernunftargument und der an Präzedenzen orientierte Analogieschluss.

3 Theologische Relevanzstruktur

Die unterrichtliche Befassung mit dem Hadith muss – und das sei ein abschließender Kommentar – im Kontext der Theologie des Islams begriffen werden. Das ist eine systematische Frage; sie verweist auf die Eigenfachlichkeit des Islamunterrichts ebenso wie auf seine fachwissenschaftlichen Rückbezüge. Gegenwärtig erweisen sich sowohl der Unterricht als auch die akademische Theologie des Islams in Deutschland als staatlich zugleich geförderte wie auch ausgebremste Unternehmungen, die mit generellen migrations- und integrationspolitischen Diskursen verwoben sind. In ihnen spiegelt sich mehr als nur die grundgesetzliche Unschuldsvermutung gegenüber der Religion im Sinne des Böckenförde-Diktums zur Rolle des sozialen Kapitals,[36]

36 Gemäß Böckenförde denkt die sozialstaatliche Grundrechtstheorie „von der Verpflichtung des Staates“ ausgehend, aus dem einzelnen Grundrecht

nämlich die Verhandlung um Zugehörigkeit und Status – oder um es intersektional auszudrücken: Der Islamunterricht kann die politische Prekarisierung von Herkunft, Religionszugehörigkeit, Geschlecht, Bildung und Status verstärken. Über die Implementierung des Islamunterrichts werden sozialgruppenspezifische Relevanzen[37] identifiziert und vervielfältigt, die sich um Fragen von Herkunft und Zugehörigkeit, von Religion und Identität als Marker der Fremdheit drehen. Der Islamunterricht fällt also in die Mitte eines Koordinatensystems, das auch für eine identitär ausgerichtete islamische Theologie gilt – eine Theologie also, die sich als partikulares Projekt für als *muslimisch* ethnisierte Menschen in Deutschland[38] versteht (siehe Abbildung 3).

Was Muslim*innen als inspizierte Subjekte[39] angeht, ist damit derzeit aber eine gesellschaftliche Platzanweisung in relativer Entfernung von einer dominanzgesellschaftlich gedachten Mitte aus verbunden[40] – heute übrigens mehr als dies im Dezember 2001 der Fall war: Damals forderte die Ministerpräsidentenkonferenz unter dem Eindruck von 9/11 einen schulischen Islamunterricht, der gleichermaßen staatsbürgerliche Gesinnung und muslimische Identität fördern solle (eine Ansage, die sich aus der heutigen politischen Spreche verab-

heraus „die notwendigen sozialen Voraussetzungen für die Realisierung der grundrechtlichen Freiheit zu schaffen“ (Böckenförde, 1976, S. 283). Das sogenannte Böckenförde-Diktum gründet in folgendem emblematischem Text: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots, zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat“ (Ebd., S. 112 f.); siehe vertiefend auch Heckel, 2002; Heinig, 2018; Müller, 2021.

37 Begriff nach Alfred Schütz, 1982.

38 Vertiefend Çakır, 2014, 2019.

39 Begriff nach Amir Moazami, 2018.

40 Vertiefend dazu Behr, 2020.

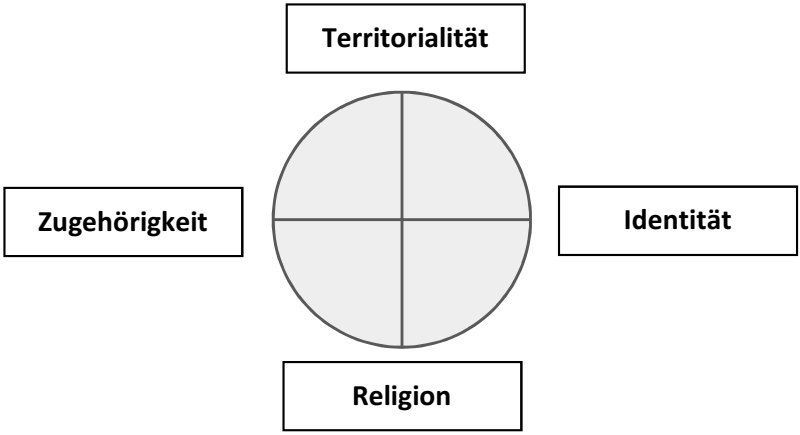


Abbildung 3: Fokalpunkte identitärer Theologie

schiedet hat). Die dem Islamunterricht zugeschriebenen Relevanzen unterscheiden sich indes von den endemisch-muslimischen Bedarfen und Aspirationen, die sich an der vollumfänglichen Teilhabe an der Gesellschaft orientieren.[41] Was also macht einen Islamunterricht *islamisch*, wenn er – und ich bediene mich jetzt einer der oben diskutierten dialektischen Kategorien – das Eigentliche des Islams unter die Fuchtel eines weitgehend fremdbestimmten,[42] mithin vorgeblich Eigenen des Islams stellt?

Mit dem derzeitigen Islamunterricht zeichnet sich eine ungute Entwicklung ab, nämlich die Unterdrückung muslimischer Intellektualität durch eine infantilisierte Religionslehre, die Verwechslung von Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit, die Gleichschaltung von Gesinnung und Ethik und die Bedrängung des Denkens durch religiöse Plakatierung.

Ich meine so: Es ist vor allem die Befassung mit dem Hadith, die dabei helfen kann, klugen Diskurs, die Pluralisierung der Religion, die narrative Intelligenz und das verstehende Wissen zu fördern –

41 Vertiefend dazu Behr / Kulaçatan, 2022.

42 Durch ordnungspolitische Dispositive wie Versicherheitlichung, Homogenisierung und Domestizierung.

und zwar genau dann, wenn verstanden wird, dass ein Hadith eventuell am Ende mehr über die Zeit seiner Entstehung aussagt als über Muhammad als literarisch inszenierten Sprecher selbst. Und es mag durchaus sein, dass sich im oben erwähnten Giftschrank, also in den weniger *braven* Überlieferungen, das eine oder andere Potenzial zur Emanzipation der muslimischen Schüler*innen befindet – gemäß dem hier sinnverwandt zitierten Zuruf des Islams an die Muslim*innen: „Lasst nicht alles mit euch machen!“[43]

Literatur

Al-ʿAlwānī, Tāhā Ǧābir: *Ijtihād.* Herndon (Virginia) / London: International Institute of Islamic Thought publications (IIIT) 1993.

Amir-Moazami, Schirin (Hrsg.): *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa.* Bielefeld: transcript 2018. https://doi.org/10.1515/9783839436752

Behr, Harry Harun: „Zur Diskussion um die muslimische Lehrbefugnisordnung“, in: *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI)*. Jg. 6, Heft 11, 2012, S. 13–25.

Behr, Harry Harun: „Erfahrt die Welt! Wenn der Koran vom Reisen spricht“, in: Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.): *Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive*. Ulm: Klemm+Oelschläger 2014. S. 49–62.

43 Das ist eine sehr freie Adaption des berühmten arabischen Diktums *al-islāmu yaʿlū wa lā yuʿlā ʿalayhi,* von dem unklar ist, ob es wirklich auf einen Ausspruch Muhammads zurückgeht. In seiner Übersetzung als „Der Islam steht ganz oben, und nichts steht über ihm.“ fungiert er auch als Sinnspruch politisch, sozial, religiös und intellektuell reaktionärer islamischer Strömungen. Ich selbst habe ihn in meinem Religionsunterricht bei unserem damaligen Lehrer Abdul Malik Karim Amrullah, kurz: Buya Hamka, an der Madrasa Masjid Agung al-Azhar in Jakarta in einer ganz anderen Übertragung kennengelernt, und dieser gebe ich hier den Vorzug: „Der Islam unterdrückt nicht, und er lässt sich nicht unterdrücken.“ Das verweist am Ende auf eine weitere Herausforderung, auf die ich in diesem Beitrag nicht mehr eingehen konnte, nämlich auf die Übersetzungsproblematik als Herausforderung an die Textarbeit im Islamunterricht. Auch hier habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Übersetzung eines Hadith ungleich schwieriger sein kann als diejenige eines Koranverses.

Behr, Harry Harun: „The 3rd Scheme between Secularism and Religion“, in: *Society* 54 (2017), 419–425. https://doi.org/10.1007/s12115-017-0163-4

Behr, Harry Harun: „Vom Koran und der Kunst des Erzählens. Muslimische Erinnerungskultur und narrative Identität“, in: Harry H. Behr / Frank van der Velden (Hrsg.): *Religion, Flucht und Erzählung. Interkulturelle Kompetenzen in Schule und Sozialer Arbeit mit Geflüchteten*. Göttingen: V&R unipress 2018. S. 103–141. https://doi.org/10.14220/9783737007023.103

Behr, Harry Harun: „Idschaza, islamisch“, in: Heribert Hallermann / Thomas Meckel / Michael Droege / Heinrich de Wall (Hrsg.): *Lexikon für Kirchen- und Religionsrecht (LKRR).* Band 2. Leiden: Brill 2019. S. 590 f.

Behr, Harry Harun: „Religion als Orientierungsfaktor im Kontext von Migration, Bildung und Gender mit besonderem Bezug zum Islam in Deutschland“, in: Meltem Kulaçatan / Harry Harun Behr (Hrsg.): *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität.* Bielefeld: transcript 2020. S. 17–82. https://doi.org/10.14361/9783839444511-003

Behr, Harry Harun: „Lernkulturen in den islamischen Traditionen. Annäherungen an ein durch Vielfalt geprägtes Thema“, in: Harry Harun Behr / Katja Boehme / Bruno Landthaler / Bernd Schröder (Hrsg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht zwischen tradierter Lernkultur, jugendlicher Lebenswelt und religiöser Positionalität.* (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen, Bd. 7). Berlin: Frank & Timme 2021a. S. 85–125.

Behr, Harry Harun: *Das Fachprofil des Islamunterrichts.* In: Harry Harun Behr / Katja Boehme / Bruno Landthaler / Bernd Schröder (Hrsg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht zwischen tradierter Lernkultur, jugendlicher Lebenswelt und religiöser Positionalität* (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen, Bd. 7). Berlin: Frank & Timme 2021b. S. 195–248.

Behr, Harry Harun / Kulaçatan, Meltem: *DİTİB Jugendstudie 2021. Lebensweltliche Einstellungen junger Muslim:innen in Deutschland.* Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2022.

Böckenförde, Ernst-Wolfgang: *Staat Gesellschaft Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht.* Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976.

Çakır, Naime: „Das Eigene und das Fremde. Zwischen Heterophobie und Rassismus“, in: Bülent Uçar / Wassilis Kassis (Hrsg.): *Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit* (Veröffentlichungen des Instituts für Islamische Theologie der Universität Osnabrück, Bd. 7). Göttingen: V&R unipress 2019. S. 77–102. https://doi.org/10.14220/9783737009560.77

Çakır, Naime: *Islamfeindlichkeit: Anatomie eines Feindbildes in Deutschland* (Kultur und soziale Praxis). Bielefeld: transcript 2014. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839426616

Coupland, Douglas: *Generation X. Tales for an Accelerated Culture.* New York: St. Martin's Press 1991.

Esposito, John L.: *Who speaks for Islam?* New York: Gallup Press 2017.

Hart, Michael H.: *The 100. A Ranking of the Most Influential Persons in History.* New York: Citadel Press (Kensington Publishing Corp.) 1978.

Heckel, Martin: „Religionsunterricht für Muslime?", in: Urs Baumann (Hrsg.): *Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen.* Frankfurt am Main: Lembeck 2002[2]. S. 79–129.

Heinig, Hans Michael: *Säkularer Staat – viele Religionen. Religionspolitische Herausforderungen der Gegenwart*. Hamburg: Kreuz 2018.

Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung.* Frankfurt am Main: Fischer 1969.

Illies, Florian: *Generation Golf: Eine Inspektion.* Frankfurt am Main: Fischer 2000.

Jameer, Rashad: *The Work of Day and Night. Suyuti's Collection of Prophetic Practices and Prayers.* Cambridge: The Islamic Texts Society 2016.

Kaddor, Lamya / Müller, Rabeya / Behr, Harry Harun (Hrsg.): *Saphir. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime.* Berlin / München: Kösel / Cornelsen 2017.

Kamal, Abdul Aziz (Hrsg.): *Everyday Fiqh.* Chicago: Kazi Publications 1989.

Karakoç, Betül / Behr, Harry Harun (Hrsg.): *Moschee 2.0. Internationale und transdisziplinäre Perspektiven.* Münster: Waxmann 2022.

Kulaçatan, Meltem / Behr, Harry Harun: „Religious Orientation of Muslim Girls and Young Women between Particularism and Universalism", in: *Frankfurter Zeitschrift für Islamisch-Theologische Studien* Heft 3, 2016: *Universalität und Universalismus im Islam*, S. 107–120.

Kulaçatan, Meltem / Behr, Harry Harun (Hrsg.): *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität.* Bielefeld: transcript 2020. https://doi.org/10.1515/9783839444511

Lapidus, Ira M.: *A History of Islamic Societies.* Cambridge: Cambridge University Press 2015. S. 521–523.

MAPEX-Forschungsverbund (Hrsg.): *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung*. Osnabrück / Bielefeld 2021 (siehe auch https://www.mapex-projekt.de).

Motzki, Harald: *Wie glaubwürdig sind die Hadithe? Die klassische islamische Hadith-Kritik im Licht moderner Wissenschaft.* Wiesbaden: Springer VS 2014. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04379-7

Müller, Norbert: *Das Verhältnis zwischen Staat und islamischen Religionsgemeinschaften. Der Hamburger Staatsvertrag aus Praxisperspektive* (AIWG-Expertisen). Frankfurt am Main: Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft 2021. https://doi.org/10.21248/gups.61036

al-Qaraḍāwī, Yūsuf: *Islamic Awakening between Rejection and Extremism.* Herndon (Virginia): The International Institute of Islamic Thought (IIIT) 1995.

Rüsen, Jörg: *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen.* Schalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2008[2].

Rüsen, Jörg: *Historische Sinnbildung. Grundlagen, Formen, Entwicklungen.* Wiesbaden: Springer VS 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32171-0

Sarıkaya, Yaşar: *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* (utb 5410). Paderborn: Schöningh 2021. https://doi.org/10.36198/9783838554105

Schütz, Alfred: *Das Problem der Relevanz.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1982.

Şenay, Bülent (2010): *„Change and Changeability: Ethics of Disagreement and Public Space in Islamic Thought",* in: *Journal for the Study of Religions and Ideologies* Vol. 9, No. 26 (2010), S. 128–162.

Ṣiddīqī, Muḥammad Zubayr (1961/1991): *Hadith Literature. Its Origin, Development & Special Features* [*and Criticism* – nur Erstauflage 1961]. Calcutta: Calcutta University Press 1961 / Cambridge: The Islamic Texts Society 1991.

Bernd Ridwan Bauknecht

„Wenn der Teufel dich sieht, wechselt er die Straßenseite“ – Narrative und Brüche

Elementarisierung von Hadithen im Unterricht

1 Einleitung

Fatema Mernissi beginnt ihr 1989 erschienenes Buch *Der politische Harem. Mohammed und die Frauen* mit der Schilderung eines angeregten Disputs bei ihrem befreundeten Lebensmittelhändler. Auslöser der Debatte ist ihre Frage: „Kann eine Frau die Muslime anführen?“

Mernissi bekommt für ihre gendergerechten Positionen Gegenwind. Schließlich wird die Diskussion entschieden beendet, als ein Kunde einen Hadith zitiert: „Ein Volk wird nicht erfolgreich sein, wenn es in seinen Angelegenheiten einer Frau als Anführerin folgt.“[1]

Für den Moment muss sich Mernissi wütend und enttäuscht geschlagen geben, denn die Aussage eines Hadiths hat Gewicht. Doch aus der Enttäuschung erwächst etwas wahrhaftig Gewinnbringendes: Sie schreibt das Buch. Da Mernissi (1940–2015) nicht nur Soziologieprofessorin, sondern auch islamwissenschaftlich fundiert und Kennerin des Korans ist, kann sie anhand ihrer Quellenforschung ein eindrückliches Bild zum Geschlechterverhältnis zur Zeit des Propheten Muhammad in Medina aufzeigen. Mittels der Prophetenbiografie (*sīra*), Überlieferungen (*ḥadīṯ*, Pl. *aḥādīṯ*) und klassischer Chroniken weist sie nach, dass sich Prophet Muhammad für das öffentliche Auftreten von Frauen und für ihre Rechte einsetzte. Die Geschlechterfrage avancierte zu einem internen Politikum in Medina, weil Muhammad

1 Vgl. Mernissi, 1992 (1989 Ersterscheinung), S. 7; der Hadith findet sich bei: al-Buḫārī, *fitan* 50 (Die Wirren, Kap. 85, Nr. 7099). Leider ist die deutsche Übersetzung von Mernissis französischem Original an vielen Stellen unzulänglich und aus islamwissenschaftlicher Sicht nicht immer schlüssig. Die Übersetzung des Hadiths folgt deshalb nicht dem Wortlaut der deutschen Mernissi-Ausgabe, sondern einer Eigenübersetzung aus dem Arabischen.

mit seiner Position in Opposition zu großen Teilen der Männergesellschaft stand.[2]

Rund 70 Seiten später kommt Mernissi in ihrem Buch auf den eingangs erwähnten frauenfeindlichen Hadith zurück und demontiert mit gelassenem Sachverstand dessen normative Autorität. Hierbei spielen drei Hauptaspekte eine zentrale Rolle:

1) Der *Überlieferer* ist ein im Jahre 630 aus der Stadt Taif befreiter Sklave namens Abū Bakr. Über ihn, der denselben Namen wie der Prophetengefährte, Schwiegervater und spätere Kalif Abū Bakr trägt, gibt es keine Informationen bezüglich seiner Herkunft oder über die Zeit vor seiner Annahme des Islams. Während der Belagerung hatte Prophet Muhammad den Sklaven in der Stadt Taif übermittelt, dass sie frei wären, sobald sie die Stadt verlassen und sich ihm anschließen würden. Abū Bakr und rund ein Dutzend weiterer Sklaven verließen die Stadt und gewannen so ihre Freiheit. Daraufhin folgte ein beeindruckender sozialer Aufstieg Abū Bakrs, der ihm schließlich das Amt als Würdenträger der irakischen Stadt Basra einbrachte. Für Abū Bakr bedeutete der Islam somit Freiheit und sozialen Aufstieg.[3]

2) Den *Kontext* des Hadiths bildet die sogenannte erste *fitna* (Spaltung) der muslimischen Gemeinschaft. Erst in diese Zeit fällt die dokumentierte Erinnerung Abū Bakrs an die angeblich von Prophet Muhammad ein Vierteljahrhundert zuvor gesprochenen Worte. Diese Worte sollen gefallen sein, nachdem Prophet Muhammad davon gehört hatte, dass nach dem Tod eines persischen Regenten, der sich im Kampf gegen die Römer befunden hatte, die Herrschaft auf dessen Tochter übergegangen war. Viele Jahre später, im Jahr 656, besiegte ʿAlī b. Abī Ṭālib die Prophetenwitwe ʿĀʾiša bt. Abī Bakr und weitere Opponierende in der Kamelschlacht, womit ʿĀʾiša in politischer Hinsicht vernichtet war.

Im Vorfeld offener kämpferischer Auseinandersetzungen war es zu jener Zeit üblich, Bürgerinnen und Bürger über Ziele und Absichten der beteiligten Parteien zu informieren. Dazu gehörte auch eine Beratschlagung in der großen Moschee von Basra, in deren Verlauf ʿĀʾiša versuchte, die Anwesenden für sich und für einen Aufstand gegen den

2 Vgl. ebd., S. 208.
3 Vgl. ebd., S. 70.

amtierenden Kalifen ʿAlī zu gewinnen. ʿAlī wurde vorgeworfen, nicht entschieden genug gegen die Verantwortlichen der Ermordung des dritten Kalifen ʿUṯmān b. ʿAffān vorzugehen.[4] Viele der Einwohner*innen enthielten sich jedoch einer Positionierung, weil es sich bei dieser Angelegenheit für sie um die Auseinandersetzung innerhalb der Führungselite handelte und dies ihren religiösen und spirituellen Bedürfnissen und Erwartungen widersprach. Einige bemängelten zudem fehlendes Mitspracherecht und wünschten sich eine stärkere Beteiligung.[5]

Viele Hadithe, die sich gegen eine Spaltung der muslimischen Gemeinschaft aussprechen, wurden im Vorfeld der Kamelschlacht und während der nachfolgenden Aufarbeitung diskutiert. Sie fanden in al-Buḫārīs Kapitel *fitan* Eingang. Allerdings sammelte al-Buḫārī lediglich die Überlieferungen, ohne sie zu kommentieren. Bei den geschilderten Hintergründen beruft sich Mernissi auf den bedeutenden Chronisten *Ibn Hāğar al-ʿAsqalānī* (gest. 1449), der mit seinem Hauptwerk *fatḥu ʾl-bārī bi-šarḥ ṣaḥīḥi ʾl-Buḫārī* einen siebzehnbändigen Kommentar zu al-Buḫārīs Sammlung schrieb.[6] Bemerkenswert ist, dass in den Chroniken zwar auch Aussagen gegen ʿĀʾiša zu finden sind, diese aber nicht frauenfeindlich konnotiert sind. Auch die Gegner ʿĀʾišas pflegten einen respektvollen Umgang mit ihr. Das Geschlecht spielt in den Überlieferungen keine bemerkenswerte Rolle.[7]

Was veranlasste also den ehemaligen Sklaven und mit dem Islam zu Wohlstand und Ansehen gelangten Abū Bakr dazu, sich an einen Hadith zu erinnern, den der Prophet ein Vierteljahrhundert zuvor geäußert haben soll und der sich durch seine in diesem Kontext noch nie dagewesene Frauenfeindlichkeit auszeichnet?

4 Der Beginn der *fitna* fand unter dem Kalifat von ʿUṯmān statt, dem die Bevorzugung eigener Familien- und Stammesmitglieder bei der Besetzung öffentlicher Ämter vorgeworfen wurde. In Ägypten putschten Opponenten gegen den dortigen, von ʿUṯmān eingesetzten Gouverneur. Die daraus folgenden Ereignisse führten zur Ermordung ʿUṯmāns.

5 Vgl. Mernissi, 1992, S. 74–78.

6 Vgl. ebd., S. 69.

7 Vgl. ebd., S. 79 f.; einzig bei einzelnen schiitischen Chronisten finden sich respektlose Aussagen.

Abū Bakr war Würdenträger der Stadt Basra und verhielt sich während der *fitna* neutral. Man könnte ihm aus einer anderen Perspektive auch Untätigkeit, Verantwortungslosigkeit oder gar Feigheit vorwerfen. Nach der Kamelschlacht stand er unter Rechtfertigungsdruck und erinnerte sich an den Hadith als Begründung, sich ʿĀʾiša nicht angeschlossen zu haben.[8]

3) In der *Rezeption der fuqahā* (Gelehrte des *fiqh*, der Normenlehre) wird der Hadith über die Anführerschaft durch eine Frau nicht in einem so eindeutigen Licht gesehen, wie es zum Teil heute der Fall ist.[9] Die Anzahl der von Abū Bakr insgesamt überlieferten Hadithe ist begrenzt; denn zum einen wurde er in der Zeit des Kalifats von ʿUmar b. al-Ḫaṭṭāb wegen einer Falschaussage verurteilt; zum anderen präsentierte er während der Auseinandersetzung zwischen Muʿāwiya b. Abī Sufyān und al-Ḥasan b. ʿAlī b. Abī Ṭālib wiederholt einen politisch opportunen Hadith, dessen Echtheit ebenfalls angezweifelt werden muss.[10]

Obwohl also der hier zur Debatte stehende Hadith zur Zeit der Kamelschlacht Eingang in die Sammlung al-Buḫārīs gefunden hat, war seine Bedeutung umstritten. Abū Ǧaʿfar Muḥammad aṭ-Ṭabarī (gest. 923) war eine jener religiösen Autoritäten, für die dieser Hadith keinerlei Grundlage darstellte, um Frauen das Recht auf Teilhabe am öffentlichen Leben oder an der Politik vorzuenthalten.[11]

Die türkische Theologin Hidayet Tuksal hat in ihrer Publikation *Kadın Aleyhtarı Rivayetler Üzerinde Ataerkil Geleneğin Tesirleri* die Auswirkungen patriarchaler Traditionen auf frauenfeindliche Überlieferungen untersucht und mit ihrer Arbeit Maßstäbe gesetzt.[12] Generell kann heute ein gendergerechter Blick seitens muslimischer Autorinnen auf theologische Positionen verstärkt wahrgenommen werden.[13]

8 Vgl. ebd., S. 80.

9 In einer deutschen Übersetzung von al-Buḫārī findet sich der folgende Kommentar: „Es mag sein, daß unsere Brüder und Schwestern in der Türkei und in Pakistan, die eine Frau an ihre Spitze wählten, noch nicht von diesem *Ḥadīṯ* Kenntnis genommen haben“, Ibn Rassoul, 1989, S. 728.

10 Vgl. Mernissi, 1992, S. 80–84.

11 Vgl. ebd., S. 84.

12 Vgl. Tuksal, 1998.

13 Vgl. Wadud, 1992, 2006; Dağdemir, 2019; Bauer, 2015; Seker, 2020.

2 Der Stellenwert von Hadithen im Unterricht

Die einleitenden Ausführungen zeigen bereits wichtige Facetten der Bedeutung von Hadithen. Neben einem ihnen zugesprochenen normativen Charakter werden Hadithe stets im Kontext der eigenen Lebenswelt gelesen und interpretiert. Dabei gilt Prophet Muhammad als Orientierungsfigur für moralische Fragen und die eigene Lebensführung (s. These 1). Das in der Einleitung thematisierte Beispiel deutet bereits an, dass der Umgang mit Hadithen im Unterricht neben vielen Chancen auch Schwierigkeiten und Stolpersteine bieten kann. Doch genau diese Stolpersteine sollten für den Islamischen Religionsunterricht zu einem Mehrwert und Gewinn für die Schüler*innen werden.

Die weise Erinnerung (*aḏ-ḏikru l-ḥakīm)* nennen Muslime den Koran. Dieser Ausdruck findet sich in Koran 3/58, wo sich Gott an Muhammad wendet: „ḏālika natlūhu ʿalaika mina l-ʾāyāti wa-ḏ-ḏikri l-ḥakīmi.“ – „Das ist es, was Wir dir vortragen von den Zeichen und der weisen Erinnerung.“[14]

Insgesamt findet sich das Morphem *ḏ k r* 292-mal in 14 verschiedenen Formen im Koran.[15] Die Bezeichnung *ḏikr* (Erinnerung) macht deutlich, dass man sich mit dem Koran an eine Botschaft erinnern soll, die im Kern bereits bekannt ist, die dem Menschen innewohnt und die nur der Wiedererinnerung bedarf. Deshalb ist eine Beschäftigung mit dem Koran immer auch eine elementare Auseinandersetzung mit sich selbst, mit der eigenen Menschlichkeit. Die Rückbindung durch das Erinnern ist ein dialogischer Akt, durch den die Vergangenheit vergegenwärtigt wird und erlebte Einblicke Hoffnung und Wege in die Zukunft zeigen. Im elementaren Akt des Erinnerns – des Innehaltens und Reflexierens – liegt eine zentrale Bedeutung des Korans und dessen Wirkung. Die schöne Rezitation des Korans (*taǧwīd*) dient als Fenster zur Transzendenz und ist ein Akt des Erinnerns an das, wonach die Seele ruft.

Jedoch sind zur Transformation spiritueller Erkenntnisse in menschliche Beziehungen konkrete lebensweltliche Bezüge und Bei-

14 Übersetzung d. Verf.

15 Vgl. The Quranic Arabic Corpus (2009–2017): *Quran Dictionary*. ذ ك ر. http://corpus.quran.com/qurandictionary.jsp?q=*kr (letzter Abruf: 09.06.2022).

spiele notwendig. Prophet und Mensch Muhammad transformiert die koranische Botschaft in konkrete Kontexte und ermöglicht begreifbares Handeln.

Für die Rezeption der Hadithe und der ihnen inhärenten Sunna (der Lebenspraxis des Propheten Muhammad) sind stets Kontexte und Subjektorientierung zu berücksichtigen. Ansonsten verblasst der Prophet zu einem bloßen moralisierenden Vorbild und seine Lebensgeschichte wird zu einem drögen Heldenepos, ohne verbindende, verantwortungsfördernde, transformatorische, das Leben und das Herz berührende Aspekte.

> „Kinder haben ein Recht darauf, sich in ‚stories' die Welt zu erklären, in runden, geschlossenen, auf Gerechtigkeit beruhenden, wunderbaren und auch magischen Erzählungen, die in der Realität verwurzelt sind, aber übergangslos in das Reich der unbegrenzten Phantasie hineinreichen."[16]

Kinder erschließen sich über bruchfreie Erzählungen ihre Welt. Dazu gehören neben unterschiedlichen Erzählungen, Märchen, Mythen oder Abenteuergeschichten auch „religiöse Urerzählungen"[17]. Nach James Fowlers sechsstufigem Grundmodell zur Glaubensentwicklung in verschiedenen Lebensphasen befinden sich die meisten Kinder in der Grundschule in der Phase des „mystisch-wörtlichen Glaubens"[18]. Die schlüssige narrative Erzählung verschafft Kohärenz, durch die Ängste, Trauer, Wünsche und Sehnsüchte zum Ausdruck kommen oder auch verarbeitet werden.

Fahimah Ulfat sieht eine der wichtigsten Aufgaben des Islamischen Religionsunterrichts in der Vermittlung einer narrativen Deutungskompetenz. Es gilt, religiöse Narrative in ihrer Historizität und Unabgeschlossenheit zu erfassen. Eine wesentliche Aufgabe besteht darin, den unreflektierten Glauben durch einen narrativen und rationalen Zugang zum Glauben zu ergänzen und Formen der Versprachlichung anzubieten.[19] Dies ist auch dem lebendigen, diskursiven und kommu-

16 Langenhorst, 2013, S. 607.
17 Ebd., S. 606.
18 Fowler, 2000, S. 151.
19 Vgl. Ulfat, 2020, S. 58.

nikativen Charakter des Korans geschuldet.[20] Denn spätestens in der Pubertät wird die Stimmigkeit der narrativen *stories* brüchig. Während Kinder eher durch stimmige, ihren Vorstellungen von Gerechtigkeit entsprechenden religiöse Geschichten getragen werden, sind es bei Jugendlichen Erzählungen, die beim Prozess des Heranwachsens unterstützen und zu neuen Verständnissen führen. Dabei muss es sich nicht um neue Erzählungen handeln. Die Geschichten der Kindheit schälen sich aus einer Art „zweiter Naivität“[21] zu einem neuen Verständnis. Jugendliche benötigen Erzählungen und Geschichten, *stories*, in denen sich Emotionen, Hoffnungen, Sehnsüchte oder Ängste ausdrücken und mit deren Hilfe sich die eigene Lebenswelt deuten lässt. Allerdings sind es nunmehr Geschichten von Krisen und Brüchen, die für die eigene Entwicklung wichtig sind. Außerdem öffnen sich Jugendliche für symbolische Bedeutungsebenen, die den Umgang mit Vieldeutigkeit fördern. Es wächst die Fähigkeit, mit Mehrperspektivität umzugehen und historische Zusammenhänge einzuordnen.[22]

An dieser Stelle bringt Tuba Işık die Sozial-kognitive Lerntheorie des Modelllernens nach Albert Bandura ins Spiel:

> „Im Gegensatz zu einem verknöcherten Verständnis eines Imitationslernens wie ‚Handle so wie der Prophet!‘, einem Lernen, das auf schlichte Reproduktion des beobachteten Verhaltens abstellt und kaum ethische Urteilsfindung schult, soll das Lernen am Modell kognitive und handlungsorientierte Prozesse initiieren, die insbesondere auf die moralische Urteilskompetenz und das Denkvermögen abzielen.“[23]

Dabei hat „das Lernen an Modellen als Ausgangspunkt das selbstreflexive Subjekt.“ Ein solches „Lernen am Modell benötigt demzufolge Narrationen.“ Denn „mit erzählten Narrativen werden Bilder geschaffen“, die wiederum „zu Vor-Bildern“ werden, die „die Schüler*innen ‚bilden‘.“[24]

Sowohl die Ausführungen zur Deutungskompetenz von Ulfat als auch zum Modelllernen von Işık verdeutlichen, wie das „reiche pä-

20 Vgl. ebd., S. 49.
21 Langenhorst, 2013, S. 607.
22 Vgl. ebd., S. 608.
23 Işık, 2022, S. 75.
24 Ebd.

dagogische Potenzial“ (These 2) von Hadithen mittels „Hermeneutik und moderner Didaktik“ (These 6) erschlossen und „kontextuell, kontingenzsensibel und ganzheitlich“ (These 4) genutzt werden kann. Schwierige Themen und Brüche sind bei diesem Prozess eine Chance.

Ednan Aslan merkt dazu an, dass sich

> „innerislamische Pluralität und gesellschaftliche Vielfalt […] nicht immer zu einem stimmigen Mosaik zusammen[fügen].“[25]

Viele Ereignisse in der nachprophetischen Zeit mögen

> „Schüler*innen durchaus befremden oder ernüchtern, wenn nicht sogar ihres glorifizierten Leitbilds berauben, das ihnen seit jeher vermittelt wurde […]. Aber ohne diese dynamische Begegnung kann der īmān (Glaube) nicht verinnerlicht werden.“[26]

Dabei fördert „eine kritische Reflexion von problematischen Hadithen“ eine „altersgerechte, kritische Auseinandersetzung“ und trägt so „zur Kompetenzförderung der Lernenden“ bei (These 8).

3 Zwei konkrete Beispiele zu Hadithen im Unterricht

Um der notwendigen Subjektorientierung und Kontextualisierung im Unterricht gerecht zu werden, ist die Elementarisierung nach Schweitzer ein hilfreiches Modell.[27] Die fünf Dimensionen der Elementarisierung sind für die Unterrichtsvorbereitung und die Erstellung von Lehrmaterialien auch im Hinblick auf Hadithe bedeutsam. Dabei sollte die Lehrkraft Zugang zu fachwissenschaftlicher exegetischer Erschließung haben, die ihr ein eigenes Verständnis zum Text ermöglicht, und nicht aus den Augen verlieren, was für Kinder und Jugendliche bedeutsam ist (Elementare Strukturen). Die Zugangs- und Deutungsweisen junger Lernender sowie empirische und entwicklungspsychologische Befunde sollen berücksichtigt werden (Elementare Zugänge). Außer-

25 Aslan, 2021, S. 27.
26 Ebd.
27 Vgl. Schweitzer, 2013, S. 409–415.

dem sind Erfahrungen in heutigen Lebenswelten und Erfahrungshorizonte aus der Zeit der Textentstehung einzubeziehen (Elementare Erfahrungen). Welche existentiellen Bezüge bietet der Text (Elementare Wahrheiten)?

Abschließend sind kognitive, affektive und handlungsorientierte Aspekte des Lernens zu berücksichtigen (Elementare Lernformen).[28]

Ziel sollte sein, den Schüler*innen Bedeutungsebenen zu öffnen und sie zu befähigen, Mehrperspektivität einzunehmen und historische Zusammenhänge zu erkennen. Aufgabe der Lehrkraft ist es nicht, moralische Grundsätze normativ vorzugeben, sondern Möglichkeiten zu eröffnen, ethisch-moralische Maßstäbe zu erschließen und zu verinnerlichen (s. These 6). Gerade Narrative aus der Hadithliteratur und dem Koran bieten aufgrund ihrer mehrdeutigen und mehrdimensionalen Struktur eine Quelle für ein solches Vorgehen.

Tarek Badawia weist auf eine theologisch-systematische Differenzierung hin, die bis in die Gegenwart für die Ethikdebatte wichtig ist, nämlich:

> „[…] die Ebene der konkreten moralischen Norm (z. B. ‚das Gebet ist für die Gläubigen eine [auf bestimmte Zeiten] festgelegte Vorschrift.‘) und die Ebene der ethischen Prinzipien (z. B. ‚Das Verrichten des Gebets dient der Förderung einer inneren ethischen Haltung gegen Schändliches und Verwerfliches.‘).“[29]

Die Ebene der moralischen Norm ist eine „durch religiöse Frömmigkeit motivierte Normenkonformität im Sinne der absoluten Übereinstimmung und Einhaltung von religiös-praktischen bzw. gemeinschaftlich vordefinierten Erwartungen und Normen.“[30] Dagegen betont die Ebene der ethischen Prinzipien, dass durch die „Orientierung an den ethischen Zielsetzungen der konkreten Gebote (*maqāṣid*) die prozessuale Bildung und Entwicklung von Reflexivität (*tafakkur*)“ ausgeformt und die „Fähigkeit, moralisch-ethische Urteile“[31] zu bil-

28 Vgl. ebd., S. 410.
29 Badawia, 2022, S. 337.
30 Ebd.
31 Ebd.

den, gefördert werden. Beide Konzepte haben jeweils ihre moraltheologische Begründung.

Für die Religionspädagogik, die in pluralen Kontexten Handlungskompetenzen und ein tiefergehendes Verständnis von Religion anstrebt, sind allerdings Schlüsselkompetenzen wie Reflexivität, Diskursivität oder Urteilsbildung – wie sie auf der Ebene der ethischen Prinzipien angelegt sind – elementar. Dabei gilt es, „das erzieherische Potenzial der Hadithe für Lehr- und Lernprozesse kreativ und konstruktiv zu nutzen" (These 7).

Wie eine „kritische Reflexion von problematischen Hadithen" (These 8) auf „gestaltungs- und handlungsorientierten Lernwegen" (These 9) Eingang in den Unterricht finden kann, sollen die beiden folgenden Beispiele veranschaulichen.

Ist man im Klassenzimmer von einer Lerngruppe dahingehend herausgefordert, dass eine lautstarke Minderheit die Verpflichtung zu einer verabsolutierenden Einhaltung von Geboten propagiert, macht es Sinn, beispielsweise den folgenden Hadith einzubringen:

> „Abu Hurayra berichtet: Der Gesandte Gottes fragte einst seine Gefährten: ‚Wisst ihr, wer am Ende ist?' ‚Derjenige, der kein Geld und keinen Besitz hat', entgegneten sie.
> *Der Gesandte Gottes sagte: ‚In meiner Gemeinschaft ist derjenige am Ende, der am Tag der Auferstehung kommt und seine guten Taten beschränken sich auf das vorgeschriebene Ritualgebet (Salah, Namaz), das Fasten und die Zakat. Stattdessen bringt er böse Taten mit: Diesen hat er beleidigt oder geschlagen und jenen verleumdet, dessen Eigentum hat er vergeudet und das Blut jenes anderen vergossen. (…) Durch die große Anzahl dieser und ähnlicher Taten wird ihm nichts Positives übrigbleiben. (…) Das ist ein Mensch, der wirklich am Ende ist.'"*[32]

In Verbindung mit Koran 29/45 eröffnet dieser Hadith die Möglichkeit, die Ebene der ethischen Prinzipien in den Fokus zu stellen. Dadurch kann innerhalb der Lerngruppe ein Nachdenken über richtiges oder gutes Handeln initiiert werden. Die Verantwortung des Einzelnen, seine Hilfsbereitschaft für andere, werden einer inhaltsleeren Pflichterfüllung gegenübergestellt. Sind die sog. Fünf Säulen des Is-

32 Muslim, *birr* 59; Tirmiḏī, *qiyāma* 2; zit. nach Sarıkaya, S. 111, Nr. 317.

lams Inhalt des Glaubens und Handelns oder vielmehr ein Werkzeug für gutes Handeln?

Gleichzeitig erfordert der Hadith auch eine Auseinandersetzung mit Gottes Barmherzigkeit. Schließt Gottes Barmherzigkeit nicht alles ein? Wo sehen Schüler*innen diesbezüglich die Grenze? Immer wieder betont der Koran, dass ein Mensch, der Unrecht tut, sich selbst schadet. Ein solches problem- und handlungsorientiertes Vorgehen kann die religiöse „Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen konstruktiv“ (These 2) fördern.

Die Begriffe *ṣāliḥ* (Rechtschaffenheit) und *ṣāliḥāt* (gute Werke) kommen insgesamt 127-mal im Koran vor (65-mal *ṣāliḥ* und 62-mal *ṣāliḥāt*).[33] Dabei erscheint sehr häufig die Kombination *„ʾallaḏīna ʾāmanū wa-ʿamilū ṣ-ṣāliḥāti“* – „diejenigen, die glauben und gute Werke tun.“ Eingebettet in die Barmherzigkeit Gottes sollten Glauben und gutes Handeln übereinstimmen.

Neben diesen kurz skizzierten elementaren Strukturen als Background einer Unterrichtsplanung sind elementare Erfahrungen sowohl zur Zeit der Genese des Korans als auch aus der heutigen Lebenswelt der Jugendlichen von Bedeutung. „Die Hadithe sind mittels Hermeneutik und moderner Didaktik“ (These 6) sowohl „sach- und fachgerecht“ als auch dem „Verstehenshorizont der Lernenden“ entsprechend (These 3) zu erschließen.

Mit dem Islam hat Prophet Muhammad die blinde Befolgung von Stammesgesetzen aus Treue zum eigenen Stamm (z. B. unbedingte Blutrache) durch neue ethische Normen ersetzt. An dieser Stelle können Bezüge zur Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen geknüpft werden, indem Dilemmata aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten einerseits und eigenem Gerechtigkeitsempfinden andererseits in angemessenen Lernformen bearbeitet werden. Dabei wird „ein praktisch erfahrbares, kommunikatives und anschlussfähiges prophetisches Vorbild“ vermittelt, das „heute noch sinnstiftend wirkt“ (These 5).

Der Hadith kann also bewusst eingesetzt werden, um im Unterricht Mehrperspektivität zu fördern. Dabei sollte nicht eine bestimmte

33 Vgl. The Quranic Arabic Corpus (2009–2017): Quran Dictionary. ح ل ص. http://corpus.quran.com/qurandictionary.jsp?q=SlH (letzter Abruf: 09.06.2022).

Form ethischen Handelns vorgegeben werden. Vielmehr soll der Text Optionen eröffnen, wodurch die Lernenden unterschiedliche Aspekte erarbeiten und eigene Handlungsmöglichkeiten für sich erkennen können.

Der nun folgende, zweite Hadith führt uns wieder zurück zur einleitenden Frage der Geschlechtergerechtigkeit. Von Prophet Muhammad ist überliefert, dass er „niemals jemanden geschlagen“[34] und bei ehelichen Streitigkeiten zunächst das Haus verlassen hat,[35] womit er in Opposition zu Teilen seiner Geschlechtsgenossen innerhalb der damaligen patriarchalen Männergesellschaft stand.[36] ʿUmar b. al-Ḫaṭṭāb, der vor seiner Annahme des Islams zur Elite des mekkanischen Stammes der Quraiš gehörte und später zum zweiten Kalifen berufen wurde, war in Medina Wortführer eines männlichen Widerstandes gegen den egalitären Umgang Muhammads mit den Frauen. Er verfolgte die „Aufrechterhaltung des Status Quo innerhalb der Familie.“[37] Trotz der teils sehr heftigen Auseinandersetzungen hatte Muhammad den Gefährten ʿUmar aufgrund dessen kritischen Verstandes und ausgeprägten Gerechtigkeitssinnes geachtet.[38]

Die damaligen Umgangsformen und verschiedenen Beziehungsebenen verdeutlicht der folgende Hadith, der sich bei al-Buḫārī findet.[39] Laut diesem Hadith kam ʿUmar b. al-Ḫaṭṭāb eines Tages zum Hause des Propheten und klopfte an dessen Tür. Im Haus saß Muhammad mit einigen Frauen aus dem Stamm der Quraiš. Wie der Hadith erzählt, sprachen sie mit ihm und überhäuften ihn mit Fragen. Als ʿUmar, der für seinen aufbrausenden Charakter bekannt war, nun klopfte und mit lauter Stimme um Einlass bat, standen die Frauen auf und zogen ihre Tücher über sich. Als ʿUmar dann eintrat, fand er den Propheten lachend vor. ʿUmar fragte verwundert nach dem Grund zur Heiterkeit. Daraufhin sagte Muhammad: „Als die Frauen deine Stimme hörten, hatten sie es eilig, den Schleier anzulegen.“ Nun maßregelte ʿUmar

34 Ibn Māğa, *nikāḥ* 51; Abū Dāwūd, *adab* 4; zit. n. Sarıkaya, 2011, S. 98.
35 Vgl. Mernissi, 1992, S. 210 f.
36 Vgl. ebd., S. 208.
37 Ebd., S. 189.
38 Vgl. ebd., S. 188 f.
39 Vgl. al-Buḫārī, *kitāb faḍāʾil al-aṣḥāb* (Die Vorzüglichkeit der Prophetengefährt*innen), Kap. 56, Nr. 3683.

die Frauen mit den Worten: „Empfindet ihr mir gegenüber mehr Ehrfurcht als gegenüber dem Gesandten Allahs?“ Die Frauen aber erwiderten: „Ach, du bist im Gegensatz zu Prophet Muhammad grob und rau!“ Damit ʿUmar nun nicht sein Gesicht verlor, sagte Muhammad auf seine humorvolle Art: „Es ist so, o Sohn des al-Ḫaṭṭāb. Sobald Schaitan dich sieht, wird er einen anderen Weg einschlagen.“[40] – Heute würde man sagen: Wenn der Teufel dich sieht, wechselt er die Straßenseite.

Dieser facettenreiche Hadith bietet eine Reihe von Anknüpfungspunkten für den Unterricht. Wie man auch aus anderen Hadithen weiß, sprach Prophet Muhammad mit Frauen auf ungezwungene Art auch über Themen wie Menstruation oder Sexualität. Sein Umgang mit dem Tuch der Frau ist in dem zitierten Hadith von Gelassenheit geprägt. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist sein humorvoller, aber stets respektvoller Umgang mit seinen Mitmenschen, in diesem Fall mit ʿUmar. Mit einem Lob auf ʿUmars Geradlinigkeit und Gerechtigkeitssinn hat Muhammad verhindert, dass dieser sich bloßgestellt fühlte – ohne ihm aber in der Sache Recht zu geben. Auch die Erwähnung des Teufels, der aus Angst vor ʿUmars Geradlinigkeit flüchtet, ist in dieser humorvollen Verwendung interessant. Sie nimmt der Figur den Schrecken und kann Anlass sein, um im Unterricht über metaphorische Bilder und die Personifizierung des Bösen nachzudenken. Es handelt sich bei diesem Hadith um eine vielschichtige Erzählung, die im Sinne des Modelllernens den Schüler*innen ermöglicht, sich mithilfe der hervorgerufenen Bilder zu bilden.

Nachdem ich diesen Hadith in einer Unterrichtsstunde behandelt hatte, präsentierte mir in der Folgestunde ein Schüler etwas aufgewühlt sein Credo: „Wir haben es ʿUmar zu verdanken, dass die Frauen heute dem Koran folgen und den Hidschab tragen.“ Seiner Meinung nach hat Gott eine gottgewollte Pflicht durch einen von Gott erwählten Helfer unter die Menschen gebracht. So kann man es natürlich auch sehen. Muss man aber nicht. Und ich vermute, dass sich der zitierte Schüler auch nicht mehr so ganz sicher war. – Wobei ich mir sicher bin, dass bei ihm zu Hause über dieses Thema geredet wurde.

Das Beispiel zeigt, dass „eine kritische Reflexion von problematischen Hadithen“ (These 8) erforderlich ist, um aufklärend und sach-

40 Erzählt nach ebd.

lich richtig mögliche Ursprungsintentionen herauszuarbeiten. Gerade Soziale Medien stellen „eine neue Realität" dar, die „Gefahren und Chancen zugleich" bieten (These 10). Aufgabe der Schule und des Islamischen Religionsunterrichts ist es, Schüler*innen einen Spannungsbogen von Deutungsmöglichkeiten zu eröffnen und Werkzeuge zur eigenen Deutung und Erschließung zu vermitteln.

4 Schlussbetrachtung

Hadithe schaffen Narrative, die es den Lernenden ermöglichen, sich auf verschiedenen Ebenen mit elementaren Erfahrungen und existentiellen Inhalten auseinanderzusetzen. Dabei sind gerade auch Brüche in den Erzählungen und schwierige Themen von Bedeutung, weil sie Jugendlichen Möglichkeiten zur Identifikation und Reflexion bieten. Sinnvoll sind nicht normative Vorgaben ethischer Maßstäbe, sondern facettenreiche Erzählungen, die mehrperspektivisch interpretierbar sind und somit zum Nachdenken anregen. Auf diese Weise wird eigenverantwortliches und handlungsorientiertes Lernen gefördert.

Literatur

Aslan, Ednan: „Islamische Religionspädagogik: Geschichte und Gegenwart", in: Ednan Aslan (Hrsg.): *Handbuch Islamische Religionspädagogik.* Leiden: Brill 2021. S. 17–42. https://doi.org/10.14220/9783737013666.17

Badawia, Tarek: „‚Wer ist bereit, diese ethischen Maximen zu übernehmen!?' Religionsethische Bildung im schulischen Islamunterricht", in: Ednan Aslan (Hrsg.): *Handbuch Islamische Religionspädagogik.* Leiden: Brill 2021. S. 335–352. https://doi.org/10.14220/9783737013666.335

Bauer, Karen: *Gender Hierarchy in the Qurʾān. Medieval Interpretations, Modern Responses*. Cambridge: Cambridge University Press 2015. https://doi.org/10.1017/CBO9781139649759

Dağdemir, Ayfer: „‚Islamische feministische Theologie' oder: wie weiblich denkt der Koran?", in: *Lebendige Seelsorge. Zeitschrift für praktisch-theologisches Handeln* 4 (2019), S. 280–286.

Fowler, James: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2000.

Ibn Rassoul, Abū-r-Riḍāʾ Muḥammad Ibn Aḥmad Ibn Rassoul: *Auszüge aus dem Ṣaḥīḥ Al-Buḫāryy.* arcelmedia-Verlag 1989.

Işık, Tuba: „Die Bedeutung des Propheten Muḥammad für die religiöse Bildung“, in: Ednan Aslan (Hrsg.): *Handbuch Islamische Religionspädagogik.* Leiden: V&R 2021. S. 71–82. https://doi.org/10.14220/9783737013666.71

Langenhorst, Georg: „Bibeldidaktik und Entwicklungspsychologie“, in: Mirjam Zimmermann / Ruben Zimmermann (Hrsg.): *Handbuch Bibeldidaktik*. Tübingen: Mohr Siebeck 2013. S. 605–609.

Mernissi, Fatema: *Der politische Harem. Mohammed und die Frauen*. Freiburg / Basel / Wien: Herder 1992.

Sarıkaya, Yaşar: *401 Hadithe für den Islamunterricht*. Hückelhoven: Anadolu 2011.

Schweitzer, Friedrich: „Elementarisierung und Bibeldidaktik“, in: Mirjam Zimmermann / Ruben Zimmermann (Hrsg.): *Handbuch Bibeldidaktik*. Tübingen: Mohr Siebeck 2013. S. 409–415.

Seker, Nimet: *Koran & Gender. Exegetische und hermeneutische Studien zum Geschlechterverhältnis im Koran*. Hamburg: Editio Gryphus 2020.

Tuksal, Hidayet: *Kadın Aleyhtarı Rivayetler Üzerinde Ataerkil Geleneğin Tesirleri*. Ankara: üniversite 1998.

Ulfat, Fahima: „Mit der Kraft der Narration in den Islamischen Religionsunterricht – Auf dem Weg zu einer narrativen Kompetenz“, in: Fahimah Ulfat / Ali Ghandour (Hrsg.): *Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht*. Wiesbaden: Springer VS 2020. S. 49–64. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26720-9_3

Wadud, Amina: *Qur'an and Woman. Rereading the Sacred Text from a Woman's Perspective.* Oxford, New York: Oxford University Press 1992.

Wadud, Amina: *Inside the Gender Jihad. Women's Reform in Islam.* Oxford: Oneworld Publications 2006.

Naciye Kamçılı-Yıldız[1]

Sprachsensibles Arbeiten mit Hadithen im Islamischen Religionsunterricht

1 Hinführung

Neben dem Koran sind Hadithe eine weitere Primärquelle der Islamischen Theologie, die in allen Unterrichtsmaterialien aller Schulstufen zu finden sind. Dabei ist auffällig, dass manche Hadithe, insbesondere in den Lehrwerken für die Grundschule, ähnlich wie manche Koranverse zum Teil altersgemäß sprachlich elementarisiert worden sind. Die Lehrwerke markieren solche Hadithe u. a. mit dem Hinweis „nach einem Hadith bei […]“[2]. Dieser Umgang weist darauf hin, dass die Hadithe, ebenso wie der Koran, historische Dokumente sind, deren Sprache Schüler*innen nur schwer Zugang ermöglicht. „Auch die Hadithliteratur ist gefüllt mit Bildern, Metaphern, Begrifflichkeiten und Vorstellungen aus dem Arabien des 7. und 8. Jahrhunderts, die von heutigen Lesenden zunächst zu entschlüsseln sind.“[3] Die meisten Hadithtexte bestehen aus Sätzen oder Teilsätzen, die isoliert von ihrem historischen Kontext erzählt und überliefert wurden. Daher ist an dieser Stelle zu fragen, wie mit Hadithen im Islamischen Religionsunterricht (IRU) so gearbeitet werden kann, dass der Inhalt des Textes von den Schüler*innen vor dem historischen, kulturellen und situativen Entstehungszusammenhang erschlossen werden kann.

Zu den sprachlichen Kompetenzen muslimischer Schüler*innen im Deutschen muss angemerkt werden, dass ein Großteil der am Islamischen Religionsunterricht teilnehmenden muslimischen Schüler*innen eine andere Muttersprache als Deutsch hat. In den meisten Fällen werden muslimische Kinder in Deutschland in der Herkunftssprache der Familie religiös sozialisiert. Auch in den meisten Moscheevere-

1 In meinem Beitrag nehme ich Bezug auf die These: „Hadithe sind sach- und fachgerecht sowie dem Verstehenshorizont der Lernenden entsprechend zu übersetzen“ (These 3).

2 Vgl. exemplarisch Khorchide, 2012, S. 56.

3 Sarıkaya, 2021, S. 160.

nen erfolgt die Glaubensvermittlung in der Herkunftssprache der Moscheemitglieder, sodass die Kinder u. a. die islamischen Fachbegriffe in der jeweiligen Sprache, nicht jedoch auf Deutsch, erlernen. Wenn sie aufgefordert sind, Auskunft über ihren Glauben zu geben, stehen sie oft vor der Schwierigkeit, über islamisch-theologische Inhalte in deutscher Sprache zu sprechen, islamische Fachbegriffe in deutscher Sprache zu benutzen oder generell auf Deutsch über ihren Glauben zu sprechen,[4] weshalb der Sprachbildung im IRU eine besondere Rolle zukommt.

Die Sprache der Hadithe ist vielschichtig, mehrdeutig und kulturell abhängig.[5] Um ihre Inhalte für die Schüler*innen erfahrbar, greifbar und verständlich zu machen, muss der Einsatz von Hadithen im Islamischen Religionsunterricht in eine differenzierende, reflektierende und sach- sowie adressatenbezogene Sprache eingebettet sein.

2 Sprachsensibler Religionsunterricht

Untersuchungen der letzten Jahre weisen darauf hin, dass es einen engen Zusammenhang zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen gibt. In der empirischen Bildungsforschung wird Sprache als ein entscheidender innerer Faktor des Unterrichtsgeschehens identifiziert. Sprachbildung leistet einen eigenen Beitrag zum schulischen Bildungsziel, zu gesellschaftlicher Teilhabe und zu Bildungsgerechtigkeit.[6]

Aus diesen Gründen sind in den letzten Jahren in diversen Fachdidaktiken Konzepte eines sprachsensiblen bzw. sprachbewussten Fachunterrichts entwickelt worden. Sie erheben – wie eine Reihe anderer Querschnittsthemen wie Kompetenzorientierung, Inklusion oder Digitalisierung – den Anspruch, den schulischen Unterricht fächerübergreifend weiterzuentwickeln. Dabei besteht das Anliegen des sprachsensiblen Fachunterrichts im Kern darin, die enge Verwobenheit von Fachlichkeit und Sprachlichkeit in allen Lernprozessen konsequent zu berücksichtigen.

4 Vgl. Uçar, 2011, S. 197 f.; Arslan, 2011, S. 201.
5 Vgl. Altmeyer, 2014, S. 171.
6 Vgl. Schulte, 2021, S. 80.

> „Das bedeutet zunächst, sich der sprachlichen Anforderungen und Hürden bewusst zu werden, die in jedem Unterrichtsgegenstand, den verwendeten Materialien und in den Unterrichtsformen verborgen liegen. Es erfordert aber darüber hinaus, sich die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden in ihrer Heterogenität zu vergegenwärtigen und diese mit den verfolgten Zielen abzugleichen."[7]

Sprach*bildend* kann daher ein Unterricht genannt werden, „der – unter den jeweiligen Bedingungen des Fachs – gezielt zu einer sprachlichen Handlungsfähigkeit hinführt, die es ermöglicht, sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen zu verschaffen"[8]. Es gilt, Sprache in ihrer epistemischen Funktion als Mittel des Denkens und des Kommunizierens einzusetzen, um Sprache und Inhalt miteinander zu verknüpfen.[9] In diesem Sinne ist der IRU wie jedes andere Schulfach auch Sprachunterricht.

Die Kernlehrpläne für den IRU betonen in Bezug auf durchgängige Sprachbildung: „Der Unterricht findet in deutscher Sprache statt und fördert die mündlichen und schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler."[10]

Im schulischen IRU ist neben der deutschen Sprache auch das Arabische von Relevanz, denn im Unterricht kommen vielfältige fachspezifische Termini, die nicht nur Begriffe sind, sondern auch oft Konzeptionen implizieren, in arabischer Sprache zum Einsatz. Das Arabische ist über Jahrhunderte die Sprache einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Islam geblieben, sodass viele islamische Fachbegriffe nicht nur in die Sprachen von muslimischen Kulturen Eingang gefunden haben, sondern mittlerweile, wie etwa *Koran*, *Sunna* oder *Hadith*, auch im Deutschen zu finden sind.

Der IRU besitzt eine sprachbildende Aufgabe. Diese akzentuiert einen sprachbewussten IRU, erweitert die Bildungsziele auf ihr sprachbildendes Potenzial hin und betont die Notwendigkeit reli-

7 Altmeyer, 2021, S. 15.
8 Riebling, 2013, S. 57.
9 Vgl. Morek / Heller, 2012, S. 69.
10 Niedersächsisches Kultusministerium, 2014, S. 8; vgl. u. a. auch Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 12.

giöser Sprachbildung vor dem Hintergrund bildungstheoretischer, religionsdidaktischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Stefan Altmeyer markiert für das religiöse Lernen die Unterscheidung zwischen der Sprache des Verstehens und des Verstandenen:

> „Die Sprache des Verstehens ist dann ein vorläufiges, wenngleich wichtiges Zwischenstadium auf dem Weg zur Aneignung der Sprache des Verstandenen –, ist dies für das religiöse Lernen nicht in gleicher Weise zutreffend. Diesem geht es ja nicht nur um die Erschließung einer vorgegebenen Sprache, sondern auch um die Entwicklung einer eigenen Ausdrucksfähigkeit im Umgang mit dem religiösen Weltzugang."[11]

Altmeyer versteht die *Sprache des Verstandenen* als diejenige, die von den Schüler*innen selbst, u. a. im Rahmen eines konstruktivistischen Ansatzes oder im theologisierenden Unterrichtsgespräch, entwickelt wird. Ausgehend von dieser Verortung ist es in einem sprachsensiblen Religionsunterricht von Bedeutung, sprachliche Fähigkeiten gezielt anzubahnen und zu vertiefen. Durch die enge Verbindung zwischen Fachlichkeit und Sprachlichkeit, die auch in der These von Sarıkaya zum Ausdruck kommt, ergibt sich für den IRU die Herausforderung, zum einen den Unterricht auf seine sprachlichen Anforderungen hin zu befragen und zum anderen den Schüler*innen entsprechend ihren sprachlichen Fähigkeiten gezielte Unterstützungsangebote zu machen. Hierzu sollten die Lehrpersonen die Bildungsvoraussetzungen der Schüler*innen kennen – vor allem die religiösen Sozialisationsinstanzen, die Aufschluss darüber geben können, ob Religion in einer Alltagssprache oder in einer Bildungssprache vermittelt wurde. Insbesondere Schüler*innen, die mit einer anderen Sprache als Deutsch aufgewachsen sind, bedürfen auch im IRU der besonderen sprachlichen Förderung und Unterstützung, um das unterrichtliche Lernangebot erfolgreich nutzen zu können. In diesem Sinne sind „bei allen fachlichen stets die korrespondierenden sprachlichen Kompetenzerwartungen mitzudenken."[12]

11 Altmeyer, 2021, S. 22.
12 Schulte, 2021, S. 82.

3 (Religiöse) Sprachbildung im IRU mit Hadithen

Für das Fach IRU, dessen Didaktik noch in den Anfängen seiner Entwicklung steht, wurden bisher nur wenige Schulbücher konzipiert bzw. auch von den jeweiligen Kultusministerien zugelassen. Auch gibt es bis auf die Zusammenstellung von 401 Hadithen von Yaşar Sarıkaya[13] kein weiteres Lehrwerk, das dezidiert Hadithe für unterrichtliche Zwecke zusammenstellt. Für die muslimischen Religionslehrkräfte bedeutet dies, dass sie grundsätzlich ihre Lehr- und Lernmaterialien gemäß den didaktischen Zwecken weitgehend eigenständig entwickeln, zusammenstellen und an die Lerngruppe anpassen müssen. Entsprechend müssen auch Hadithe von ihnen ausgesucht und auf ihre Relevanz und Einsetzbarkeit hin beurteilt werden. Bei der Auswahl von Hadithen kommt auf die Religionslehrkräfte die Aufgabe zu, in dieser religiösen Textgattung die sprachlichen Herausforderungen für die eigenen Schüler*innen zu identifizieren. Um den sprachsensiblen Umgang mit Hadithen zu fördern, bedarf es eines Bewusstseins der biografisch entwickelten religiösen Sprache der Schüler*innen.

Das erfordert eine sprachliche Analyse und didaktisch-methodische Anpassung der Hadithtexte. Neue Fachbegriffe brauchen eine Klärung, bereits eingeführte müssen aktiviert, grammatische Phänomene, die gehäuft auftreten, sollen explizit thematisiert und die Struktur des Textes muss transparent gemacht werden.[14] Anders als in der Praxis häufig angenommen, ist es kein Mittel der Sprachbildung, das sprachliche oder inhaltliche Niveau zu senken. Vielmehr sind den Schüler*innen geeignete Mittel bereitzustellen, mit denen sie die gestellten Anforderungen bewältigen können.

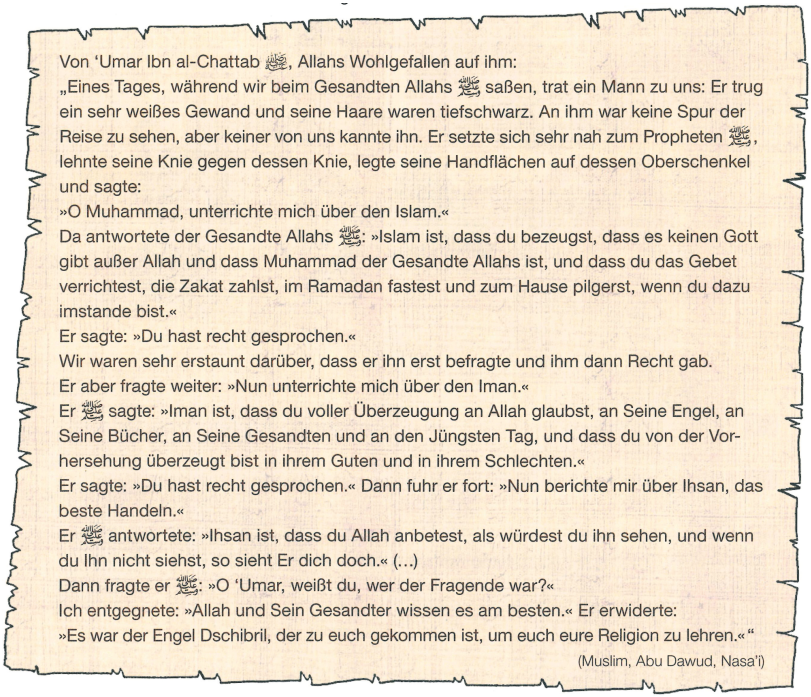
Exemplarisch möchte ich den sprachlichen Anspruch eines Hadithtextes an folgendem Beispiel des allseits bekannten Dschibril[15]-Hadiths konkretisieren. Um die didaktisch-methodischen Herausforderungen so realitätsnah wie möglich zu demonstrieren, greife ich auf die Über-

13 Vgl. Sarıkaya, 2011.

14 Vgl. Kassem, 2021, S. 312.

15 An dieser Stelle orientiere ich mich an der Schreibweise des Begriffs aus dem betrachteten Lehrwerk und verzichte auf die wissenschaftliche Umschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft.

setzung des Hadiths aus dem Lehrwerk *Islamstunde* zurück. Dieser ist in der Ausgabe für die fünfte Klasse wie folgt zu finden:



Von ‘Umar Ibn al-Chattab ﷺ, Allahs Wohlgefallen auf ihm:
„Eines Tages, während wir beim Gesandten Allahs ﷺ saßen, trat ein Mann zu uns: Er trug ein sehr weißes Gewand und seine Haare waren tiefschwarz. An ihm war keine Spur der Reise zu sehen, aber keiner von uns kannte ihn. Er setzte sich sehr nah zum Propheten ﷺ, lehnte seine Knie gegen dessen Knie, legte seine Handflächen auf dessen Oberschenkel und sagte:
»O Muhammad, unterrichte mich über den Islam.«
Da antwortete der Gesandte Allahs ﷺ: »Islam ist, dass du bezeugst, dass es keinen Gott gibt außer Allah und dass Muhammad der Gesandte Allahs ist, und dass du das Gebet verrichtest, die Zakat zahlst, im Ramadan fastest und zum Hause pilgerst, wenn du dazu imstande bist.«
Er sagte: »Du hast recht gesprochen.«
Wir waren sehr erstaunt darüber, dass er ihn erst befragte und ihm dann Recht gab.
Er aber fragte weiter: »Nun unterrichte mich über den Iman.«
Er ﷺ sagte: »Iman ist, dass du voller Überzeugung an Allah glaubst, an Seine Engel, an Seine Bücher, an Seine Gesandten und an den Jüngsten Tag, und dass du von der Vorhersehung überzeugt bist in ihrem Guten und in ihrem Schlechten.«
Er sagte: »Du hast recht gesprochen.« Dann fuhr er fort: »Nun berichte mir über Ihsan, das beste Handeln.«
Er ﷺ antwortete: »Ihsan ist, dass du Allah anbetest, als würdest du ihn sehen, und wenn du Ihn nicht siehst, so sieht Er dich doch.« (…)
Dann fragte er ﷺ: »O ‘Umar, weißt du, wer der Fragende war?«
Ich entgegnete: »Allah und Sein Gesandter wissen es am besten.« Er erwiderte:
»Es war der Engel Dschibril, der zu euch gekommen ist, um euch eure Religion zu lehren.« “
(Muslim, Abu Dawud, Nasa’i)

Abbildung 1: Der Dschibril-Hadith in der Version des Lehrwerks Islamstunde (Shakir, 2015, S. 8)

Der Hadithtext gibt eine Art Interviewsituation wieder, in der der Erzengel Dschibril in Gestalt eines gewöhnlichen Mannes erscheint und Muhammad gezielt Fragen stellt. Der Mann kommentiert die Antworten Muhammads immer bestätigend mit derselben Antwort, dass Muhammad recht gesprochen habe. Er geht dann zu seiner nächsten Frage weiter, sodass beim Lesen der Eindruck entsteht, er arbeite eine Art Fragenkatalog ab. Bis auf Muhammad ist die Identität des Mannes den Anwesenden unbekannt und wird auch erst aufgelöst, nachdem er weggegangen ist. Am Ende wird deutlich, dass weder die Fragen für Muhammad noch die Antworten für den Fragenden gedacht sind. Hin-

gegen wird klar, dass die Fragen des Mannes rhetorischer Natur sind und sich an die dort Anwesenden, stellvertretend für alle Menschen, richten.

Der Text stellt auf unterschiedlichen Ebenen die Schüler*innen der Klasse 5, in deren Schulbuch der Hadith abgedruckt ist, u. a. vor die folgenden wesentlichen sprachlichen Schwierigkeiten:

1. Auf der *Wortebene* fällt zunächst auf, dass der Text arabische Begriffe enthält, wie z. B. *Ihsan, Iman* oder *Zakat.* Diese wurden so in das Schriftbild integriert, dass beim Lesen der Eindruck entsteht, dass es sich dabei um deutsche Begriffe handele. Auch wird hier der Begriff Islam nicht im Sinne der Bezeichnung einer Weltreligion benutzt, sondern hat einen engen Bezug zu den allseits bekannten fünf Säulen, die Muhammad in seiner Antwort aufzählt. Inhaltlich unzureichend und einseitig ist die Übersetzung des Begriffs Ihsan als „das beste Handeln" in der Frage des Mannes, weil die Antwort Muhammads sich auf die Anbetung Gottes bezieht und nicht auf ein Handeln im allgemeinen Sinne.[16]
2. Auf der *Satzebene* kann zwischen den sehr kurzen Fragen des Mannes und den langen Antworten von Muhammad unterschieden werden. Seine Antwortsätze sind recht lang und enthalten etliche Aufzählungen, die aneinandergereiht worden sind.
3. Auf der *Textebene* lässt der Text viele inhaltliche Lücken offen, die von den Schüler*innen gefüllt werden müssen. Unter anderem wird nicht klar, wo die Gruppe der Personen mit Muhammad zusammensitzt, wie viele Personen anwesend sind, warum der Mann Körperkontakt mit Muhammad haben möchte und Muhammad es auch zulässt, warum Muhammad ohne zusätzliche Kommentare die Fragen direkt beantwortet, warum der Mann die Gruppe weder begrüßt noch sich von ihnen beim Weggehen verabschiedet.

Um die Sprachteilhabe der Schüler*innen mithilfe von Begriffen, der Syntax und des Einsatzes in kommunikativen Situationen fördern zu

16 Von allgemeinen Handlungen spricht das Schulbuch *Saphir* in seiner Übersetzung des Hadiths; vgl. Kaddor / Müller / Behr, 2012, S. 63. Dies entspricht auch eher der koranischen Bedeutung des Begriffs; vgl. Çağrıcı, 2000.

können, braucht die Religionslehrkraft didaktisch aufbereitete Texte, die relevante sprachliche Phänomene im Unterricht oder in den entsprechenden Materialien thematisieren.[17] Welche sprachlichen Merkmale einer expliziten Behandlung bedürfen, entscheidet die Lehrperson auf Grundlage des Sprach- und Leistungsstands der Schüler*innen und der bisher vermittelten Inhalte.

Bei den Möglichkeiten eines sprachsensiblen Arbeitens mit Hadithen im IRU orientiere ich mich an den zwölf Standardsituationen von Josef Leisen. Leisen geht davon aus, dass Schüler*innen im Fachunterricht sprachliche Situationen bewältigen müssen. Diese umfassen neben dem reinen Sprechen alle kommunikativen Situationen, die beim fachlichen Lernen zur Anwendung kommen. Da Fachsprache auch zugleich alle Elemente der sogenannten Schriftlichkeit enthält, können solche Situationen sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form vorkommen.

Leisen unterscheidet je nach Anspruch zwölf Standardsituationen und gliedert sie in vier sprachliche Kompetenzbereiche:

17 Vgl. Reis / Lenze / Nagels / Potthast, 2021, S. 162.

Tabelle 1: Sprachliche Standardsituationen im Fachunterricht (Leisen, 2013, S. 107)

4 sprachliche Kompetenzbereiche	12 sprachliche Standardsituationen
Wissen sprachlich darstellen	1. etwas darstellen und beschreiben
	2. eine Darstellungsform verbalisieren
	3. fachtypische Sprachstrukturen anwenden
Wissenserwerb sprachlich begleiten	4. einen Sachverhalt präsentieren und strukturiert vortragen
	5. eine Hypothese, Vorstellung, Idee äußern
	6. fachliche Fragen stellen
Wissenserwerb mit anderen sprachlich verhandeln	7. einen Sachverhalt erklären und erläutern
	8. ein fachliches Problem lösen und verbalisieren
	9. auf Argumente eingehen und Sachverhalte diskursiv erörtern
Text- und Sprachkompetenz ausbauen	10. Fachtexte lesen
	11. Fachtexte verfassen
	12. Sprachkompetenz sichern und ausbauen (Üben)

Der Kompetenzbereich „Wissen sprachlich darstellen" verwendet in den Standardsituationen in hohem Maße Standardformulierungen. Diese folgen vorgegebenen Mustern und haben Wiederholungscharakter. Sie können trainiert werden und eignen sich besonders für sprachschwache Schüler*innen.

Der Kompetenzbereich „Wissenserwerb sprachlich begleiten" zeigt den Schüler*innen, ob sie Inhalte korrekt und fachlich angemessen formuliert wiedergeben können, indem sie z. B. einen Sachverhalt präsentieren oder eine fachliche Idee äußern.

Für den Kompetenzbereich „Wissen mit anderen sprachlich verhandeln" benötigen Schüler*innen nicht nur ein fachliches, sondern

auch ein methodisches Verständnis. Die Bewältigung ist inhaltlich wie sprachlich sehr anspruchsvoll, weil die Perspektive der anderen und deren Wissen bedacht und Kommunikationsformen des Argumentierens eingeübt werden müssen.

Der Kompetenzbereich „Text- und Sprachkompetenz ausbauen" schließlich beschäftigt sich mit Texterschließung, Textproduktion und Sprachübungen.

Je nachdem, welche Standardsituationen zu bewältigen sind, brauchen Schüler*innen entsprechende Aufgabenstellungen bzw. Unterstützungsangebote, aus denen jeweils die Handlungsoption hervorgeht.

Im nächsten Schritt möchte ich, ausgehend von dem *Konzept des Scaffolding*, zeigen, wie sprachlich diverse und religiös heterogene Schüler*innen unterstützt werden können, auf Deutsch religiös sprachfähig zu werden. Das Scaffolding geht davon aus, dass Lernende durch vorübergehende sprachliche wie fachliche Hilfestellungen viel mehr erreichen können als ohne Hilfe.[18] Dabei werden den Schüler*innen temporäre Unterstützungshilfen angeboten, die ihnen dabei helfen, sich Inhalte und Kompetenzen anzueignen. Diese Hilfen entfallen in dem Maße, in dem die Schüler*innen selbstständiger werden.[19]

Für die Lehrkräfte heißt das zunächst, eine Bedarfsanalyse durchzuführen und zu untersuchen, welche sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen im Lerngegenstand enthalten sind, die für dessen Verständnis wichtig sind. Durch eine Lernstandsanalyse der Lerngruppe bzw. der individuellen Lernenden erfasst die Religionslehrkraft, auf welchen fachlichen wie sprachlichen Kompetenzen sie aufbauen kann. Es liegt in der Natur des ausgesuchten Hadiths, dass die aufgezeigten sprachsensiblen Umgangsmöglichkeiten nicht ausgeschöpft dargestellt werden, sondern exemplarisch ausgewählte Wege aufzeigen.

Lehrkräfte benötigen ein breites Repertoire an Strategien und Techniken, die auf die Lerngruppe ausgerichtet sind, um u. a. Interesse zu wecken, Arbeitsschritte zu verdeutlichen und Ergebnisse zu sichern. Unterrichtliche Lernprozesse werden etwa durch die Gesprächsführung der Religionslehrkraft und über die Rückmeldung der Schüler*innen gelenkt.

18 Vgl. Gibbons, 2009, S. 15.
19 Vgl. Kniffka, 2010.

An dieser Stelle konzentriere ich mich auf die materiale Steuerung der Lernprozesse durch passende Aufgabenstellungen und Materialien bzw. Methodenwerkzeuge. Um den Text sowohl inhaltlich als auch sprachlich erschließen zu können, benötigen Schüler*innen ein Lerngerüst aus Verständnishilfen und fachsprachlichen Übungen.

Für die Arbeit mit dem Dschibril-Hadith werden Aufgabenformate empfohlen, die von einfacheren zu komplexen Verständnisaufgaben fortschreiten und methodische Kompetenzen schulen. Die Religionslehrkraft kann die Schüler*innen unterstützen, indem sie die Aufgaben sukzessive in Teilschritten erarbeiten lässt. Zusätzlich bietet es sich an, sprachliche Hilfen zur Verfügung zu stellen, damit sowohl sprachliche als auch inhaltliche Aufgaben bewältigt und Überforderungssituationen vermieden werden können. Bei der inhaltlichen Ausrichtung können sowohl die Antworten Muhammads als auch das Verhalten und die Gestalt des Engels thematisiert werden. Um die Unterstützungsmaßnahmen zu konkretisieren, ordne ich sie den einzelnen Kompetenzbereichen nach Leisen zu.

Kompetenzbereich 1 „Wissen sprachlich darstellen“

Die Religionslehrkraft stellt bereits vor dem Lesen Leitfragen und Aufgaben bereit, um ein zielgerichtetes Lesen anzuleiten und den Schüler*innen vorab transparent zu machen, welche Inhalte im Text entscheidend für das Verständnis sind. Sinnvoll ist es dabei, die Leitfragen an die inhaltliche Struktur des Textes und die Abfolge der Informationen anzupassen, sodass die Schüler*innen die Leitfragen zum ersten Kompetenzbereich „Wissen sprachlich darstellen“ bearbeiten können. Hierbei können Hinweise auf die Struktur des Textes unterstützend wirken, sodass die Schüler*innen zum einen die Rahmenhandlung, zum anderen die Fragen und die Antworten mit verschiedenen Farben markieren. Auch kann der Text mit verteilten Rollen eines Sprechers / einer Sprecherin für die Rahmenhandlung, für Muhammad, den Mann und ʿUmar vorgetragen werden.

Kompetenzbereich 2 „Wissenserwerb sprachlich begleiten“

Hierzu gehört u. a., dass Schüler*innen sich vertiefend mit dem Hadithtext auseinandersetzen. Dabei kann es hilfreich sein, die unterrichtlichen Schwerpunkte entsprechend der inhaltlichen Struktur des Hadiths auf die Fragen nach *Islam, Iman* und *Ihsan* zu legen. Je nach Schwerpunkt können weitere Informationen mit weiterführenden Texten bzw. anderen Materialien eingespielt werden.

Die sprachliche Anforderung an die Schüler*innen kann u. a. darin bestehen, einen eigenen kurzen Text zu den einzelnen Antworten Muhammads zu schreiben. Die Religionslehrkraft kann dazu entsprechende Satzbausteine zur Verfügung stellen.

Kompetenzbereich 3 „Wissen mit anderen sprachlich verhandeln“

Die Sprache des Religiösen besteht oft aus abstrakten Begriffen. Diese zu verstehen ist eine wichtige Fähigkeit, wenn es um religiöse Bildung geht. In diesem Bereich kann u. a. mit den drei Begriffen entsprechend der Frage weitergearbeitet werden, was diese persönlich für die Schüler*innen bedeuten.

Wenn an dieser Stelle je nach Bedarf Wortlisten oder Formulierungshilfen als Hilfestellung zur Verfügung gestellt werden, eignen sich insbesondere solche, die den Schüler*innen im Sinne eines Theologisierens Möglichkeiten eröffnen, ihre Ausdrucksfähigkeit im Umgang mit ihrem religiösen Weltzugang zu entwickeln. Brauchbar sind Satzbausteine wie etwa „Mein Glaube bedeutet mir …“, „Als Muslim*in lege ich Wert auf … “, „Mein Glaube spielt in meinem Alltag …“, „An Gott zu glauben finde ich …“ etc.

Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt kann auf dem Erscheinungsbild des Mannes liegen, das selbst für die Anwesenden irritierend ist. Der Mann ist den Anwesenden fremd, auf der anderen Seite erweckt er nicht den Eindruck, dass er eine Reise hinter sich gebracht hat. Im Unterricht kann dies zum Lerngegenstand gemacht werden, indem thematisiert wird, wie Personen damals ausgesehen haben müssen, wenn sie von einer Reise (zu Fuß oder auf dem Rücken eines Kamels) zurückkehren. An dieser Stelle ist ein Vergleich mit heuti-

gen Reisebedingungen angemessen, wodurch die Schüler*innen eine klare Vorstellung von den damaligen Lebensbedingungen bekommen. Hierbei kann den Schüler*innen eine Liste von Begriffen zur Verfügung gestellt werden, auf die sie bei Bedarf zurückgreifen können, wie z. B. „müde, erholt, gepflegt, zufrieden, unrasiert, erschöpft, zerzauste Haare, vertrocknete Lippen, gebräuntes Gesicht, schmutzige Kleidung" etc.

Kompetenzbereich 4 „Text- und Sprachkompetenz ausbauen"

Hierbei geht es um die Anwendung der erworbenen fachlichen wie sprachlichen Kompetenzen in einer neuen Situation. Vorstellbar wäre an dieser Stelle die Aufgabenstellung, dass die Schüler*innen in der fiktiven Situation sind, einer andersgläubigen Person zu erklären, wie der Islam nach diesem Hadith verstanden wird. Dabei kann die Religionslehrkraft den Schüler*innen die wichtigsten Begriffe wie etwa „Gott, Muhammad, fasten, Ramadan, beten, fünfmal am Tag, Sonnenuntergang etc." als Unterstützungsangebot zur Verfügung stellen.

4 Fazit

Eine sprachlich heterogene Schüler*innenschaft im Islamischen Religionsunterricht stellt muslimische Religionslehrkräfte vor die Herausforderung, in Lernarrangements differenzierte Unterstützungsangebote zur Verfügung zu stellen. Mit den hier exemplarisch vorgestellten sprachsensiblen Ansätzen konnte gezeigt werden, dass die komplexen Inhalte von Hadithen mit sprachdidaktischen Möglichkeiten bearbeitet werden können. Sie unterstützen so den Erwerb eines (religiösen) Wortschatzes und den Ausbau von Sprachhandlungskompetenzen der Schüler*innen. Auch wenn das kleinschrittige Vorgehen im Unterricht Zeit kostet, fördern sie Schüler*innen langfristig dabei, Sprachbarrieren und Verstehenshürden zu überbrücken und befähigen sie zum selbstständigen religiösen Sprechen über ihre Religion.

Literatur

Altmeyer, Stefan: „Sprache im Religionsunterricht“, in: Magdalena Michalak (Hrsg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014. S. 154–174.

Altmeyer, Stefan: „Religionspädagogische Erschließungen. Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen“, in: Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme / Helga Kohler-Spiegel / Elisabeth Naurath / Bernd Schröder / Friedrich Schweitzer (Hrsg.): *Sprachsensibler Religionsunterricht* (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 37). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021. S. 14–29. https://doi.org/10.13109/9783666703034.14

Arslan, Ahmet: „Deutsch als Medium des islamischen Religionsunterrichts. Ein neuer Weg zur Sprachförderung für DaZ-Schüler islamischer Zugehörigkeit“, in: Ludger Hoffmann / Yüksel Ekinci-Kocks (Hrsg.): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011. S. 198–208.

Çağrıcı, Mustafa: „Ihsan“, in: *Türkiye Diyanet Vakfı*: Türkiye Diyanet Vakfı Islam Ansiklopedisi. Band 21. Ankara: TDV Yayınları 2000. S. 544–546.

Gibbons, Pauline: *English Learners. Academic Literacy, and Thinking*. Portmouth: Heinemann 2009.

Kaddor, Lamya / Müller, Rabeya / Behr, Harry Harun (Hrsg.): *Saphir 5/6.* München: Kösel 2012.

Kassem, Amani: *Der Islamische Religionsunterricht als Ort (mehr-)sprachlicher Bildung*. Theo-Web 20, 2 (2021). S. 302–320.

Khorchide, Mouhanad (Hrsg.): *Miteinander auf dem Weg 1/2*. Stuttgart: Klett 2012.

Kniffka, Gabriele: *Scaffolding*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf. 2010.

Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Grundlagenteil. Stuttgart: Klett 2013.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamischer Religionsunterricht*. Heft 5026. Düsseldorf: o. V. 2014.

Morek, Miriam / Heller, Vivien: „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“, in: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57 (2012), S. 67–101. https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I. Schuljahrgänge 5–10. Islamische Religion*. Hannover: Unidruck 2014.

Reis, Oliver / Lenze, Alina / Nagels, Johanna / Potthast, Fabian: „Wie sehen sprachsensible Aufgabenstellungen für den Religionsunterricht aus?“, in:

Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme / Helga Kohler-Spiegel / Elisabeth Naurath / Bernd Schröder / Friedrich Schweitzer (Hrsg.): *Sprachsensibler Religionsunterricht* (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 37). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021. S. 160–168. https://doi.org/10.13109/9783666703034.160

Riebling, Linda: *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann 2013.

Sarıkaya, Yaşar: *401 Hadithe für den Islamunterricht*. Hückelhoven: Anadolu 2011.

Sarıkaya, Yaşar: *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* (utb 5410). Paderborn: Schöningh 2021. https://doi.org/10.36198/9783838554105

Shakir, Amena (Hrsg.): *Islamstunde 5. In Freundschaft leben*. Wien: Veritas 2015.

Schulte, Andrea: „Sprachliche Anforderungen in den Bildungszielen des Religionsunterrichts“, in: Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme / Helga Kohler-Spiegel / Elisabeth Naurath / Bernd Schröder / Friedrich Schweitzer (Hrsg.): *Sprachsensibler Religionsunterricht* (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 37). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021. S. 79–89.

Uçar, Bülent: „Zur Beheimatung des Islam, der Islamischen Theologie und des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland“, in: *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften* Heft 7 (2011), S. 195–206. http://repo.saw-leipzig.de/pubman/item/escidoc:19042:3/component/escidoc:20013/denkstroeme-heft7_195-206_ucar.pdf

Jörg Imran Schröter

Das *Gabriel-Hadith* (*ḥadīṯ Ǧibrīl*) im Islamischen Religionsunterricht

In diesem kurzen Beitrag soll eine pädagogische Lesart des bekannten *Gabriel-Hadith* (*ḥadīṯ Ǧibrīl*) vorgestellt werden, um daran exemplarisch aufzuzeigen, was es heißen könnte, pädagogisch-didaktisch mit Hadithen im Islamischen Religionsunterricht zu arbeiten. Dabei wird versucht auf die Thesen, die von Sarıkaya in der Monografie *Hadith und Hadithdidaktik*[1] formuliert wurden, Bezug zu nehmen.[2]

Das sogenannte *Gabriel-Hadith* (*ḥadīṯ Ǧibrīl*) ist mehrfach überliefert (*mutawātir*) und findet sich so auch in der Sammlung der vielfach überlieferten Prophetenworte des Imām as-Suyūṭī[3], genauso aber auch in den beiden großen *gesunden* Hadithwerken (*Ṣaḥīḥayn*) von Muslim[4] und al-Buḫārī[5], im *Sunan* des Abū Dāwūd[6] und dem des Ibn Māǧa[7], bei an-Nasā'ī[8], im *Musnad* des Aḥmad[9], im *Ǧāmiʿ* von at-Tirmiḏī[10] sowie in der Sammlung *As-Sunan as-Saġīr* von al-Baihaqī[11]. Es ist außerdem aufgenommen in die Sammlung *Riyāḍ aṣ-Ṣāliḥīn*[12] und das *Kitāb al-Arbaʿīn* des Imām an-Nawawī[13] (der es nach Muslim zitiert). Von an-Nawawīs *Buch der Vierzig Hadithe* liegt eine besonders gute deutsche Übersetzung vor, auf die ich mich in dieser Darle-

1 Sarıkaya, 2021.
2 Jeweils mit dem Hinweis „(s. These x)".
3 Al-Aḥādīṯ al-Mutawātira, Nr. 8. Eine deutsche Übersetzung liegt vor von Ahmad von Denffer, München 2000.
4 Ṣahīḥ Muslim, *Buch 1*, Hadith 1.
5 Ṣaḥīḥ al-Buḫārī, *Buch 2*, Hadith 43.
6 Sunan Abī Dāwūd, *Buch 42*, Hadith 100.
7 Sunan Ibn Māǧa, *Einleitung*, Hadith 63.
8 Sunan an-Nasā'ī, *Buch* 47, Hadith 6.
9 Musnad Aḥmad, *Buch 2*, Hadith 270.
10 Ǧāmiʿ at-Tirmiḏī, *Buch 40*, Hadith 5.
11 As-Sunan as-Saġīr, *Buch 1*, Hadith 14.
12 *Riyāḍ aṣ-Ṣāliḥīn*, Hadith 60.
13 *Kitāb al-Arbaʿīn*, Hadith 2.

gung überwiegend beziehe.[14] Die vielfachen Überlieferungen enthalten zwar kleinere Abweichungen, doch gehe ich nur in jenen Fällen darauf ein, in denen es für das pädagogisch-didaktische Vorhaben relevant ist.

Das *Gabriel-Hadith* ist allgemein gut bekannt und dürfte auch muslimischen Schüler*innen bereits als „Baustein religiösen Wissens" (s. These 1) untergekommen sein. Es soll hier – und damit exemplarisch für die Unterrichtssituation – Satz für Satz durchgegangen werden.[15] Den einzelnen Sätzen schließen sich dann Fragen an, die gestellt werden müssen, um der Bedeutung der Aussagen näherzukommen. Nicht immer werden diese Fragen auch beantwortet. Vielleicht lassen sie sich auch nicht genau beantworten und doch sind sie wichtig, um den Horizont des Gesagten zu öffnen und Möglichkeiten eines tieferen Verständnisses freizugeben.

1 Die Wichtigkeit des „Settings"

> **H. Überliefert ebenfalls von ʿUmar – Gott möge an ihm Gefallen haben! –, der sagte:** „Als wir eines Tages mit dem Gottgesandten – Gott segne ihn und gebe ihm Heil! – beisammensaßen, trat plötzlich ein Mann vor uns hin, der strahlendweiße Gewänder trug und pechschwarzes Haar hatte."

Wer sitzt wo?

Wie viele sind wohl anwesend?

In der Überlieferung von al-Baihaqī ist deutlich von mehreren Personen im Kollektiv die Rede.[16]

Wie darf man sich dieses Beisammensitzen vorstellen?

Es mag hier angebracht sein, sich diese Szene plastisch auszumalen und vielleicht sogar von den Schüler*innen nachstellen zu lassen. (s. These 9)

14 an-Nawawī / Schöller, 2007, S. 31 f.

15 Jeweils zit. n. an-Nawawī / Schöller, 2007, S. 31 f.

16 بينما نحنُ جلوسٌ عندَ رسولِ اللهِ صلى الله عليه وسلم في أُناسٍ.

Wer taucht jetzt in dieser Situation auf?

Worauf deuten die „strahlendweißen" Gewänder? (Was symbolisiert die Farbe Weiß?)

Was sagt uns das Aussehen mit „pechschwarzem Haar"?

Hierzu sollte unbedingt die Bedeutung der Farbe Schwarz interkulturell diskutiert werden. Oftmals erscheint etwa in deutschen Märchen oder anderen Erzählungen die schwarze (Haar-) Farbe als negativ besetzt und wird vielleicht kontrastiv zur blonden Heldin gestellt. Missverständlich kann in dieser Übersetzung des Hadith auch der Ausdruck des *pechschwarzen* Haares sein.[17] Hat hier jemand Pech gehabt? Wie vielleicht die *Pechmarie*? (s. These 3)

Allerdings wäre bei der Beschreibung von sehr schwarzen Haaren auch an Schneewittchen zu denken mit ihrem Haar *so schwarz wie Ebenholz* als Auszeichnung besonderer Schönheit.

2 Das Lesen von Anzeichen und Zeichen

„Keine Spuren einer Reise waren an ihm zu sehen, und keiner von uns kannte ihn."

Hier wird nochmal deutlich, dass wohl tatsächlich mehrere Menschen zusammen waren. Diese Menschen scheinen für gewöhnlich die Menschen gekannt zu haben, die in solchen Versammlungen auftauchten. Auch waren diese Menschen üblicherweise fähig, Spuren einer Reise an Personen zu erkennen. Vielleicht haben sie es sogar gelernt solche Spuren zu lesen. Es gibt heute abenteuerliche Berichte darüber, wie in der Wüste Verirrte über Funk gerettet werden konnten, als es noch kein GPS gab, indem einzig die exakte Beschreibung des Sandes – seiner Färbung, seiner Körnung, seiner Eigenschaften im Wind – einem Einheimischen Aufschluss über den Standort der Verlorenen gab.

17 Wörtl. eigentlich „stark / heftig schwarzes Haar" سواد الشعر شديد.

*Wie wichtig ist es heute in der Lebenswelt der Schüler*innen, Menschen zu kennen und zu erkennen?*

Worauf achten wir in spontanen Begegnungen mit Fremden?

Was schließen wir aus den Anzeichen, die wir wahrnehmen?

Ein Clochard meint bereits an den Schuhen erkennen zu können, wer ihm Geld geben wird und wer nicht.

Das Beobachten und bewusste Wahrnehmen von Zeichen und Anzeichen hat aber im Islam eine noch viel weiterreichende Bedeutung. Das arabische Wort *āya*, das einen Koranvers bezeichnet, bedeutet wörtlich in erster Linie soviel wie *Zeichen*, auch zu verstehen als *Wunderzeichen* im Sinne eines Beweises (für die Existenz Gottes), weshalb es im Koran zu einer sicherlich bewussten doppeldeutigen Anwendung kommt: Die Worte der göttlichen Offenbarung (*āyāt* als Koranverse) sprechen an vielen Stellen von Naturphänomenen, die ihrerseits *Zeichen* (*āyāt* als Wunder) in der Schöpfung darstellen, die wiederum als göttliche Offenbarung zu verstehen sind für den aufmerksam betrachtenden, nachdenkenden Menschen.[18] (s. These 6)

3 Die Bedeutung der Sitzhaltung

> „Der Mann setzte sich dann zum Propheten – Gott segne ihn und gebe ihm Heil! –, lehnte seine Knie gegen die Knie des Propheten und legte seine Handflächen auf seine Oberschenkel."

Die arabischen Pronomen (hier das suffigierte Personalpronomen *-hu*) sind generell nicht so streng wie im Deutschen stets nur auf das vorangegangene Nomen mit gleichem Numerus und Genus zu beziehen, sodass davon auszugehen ist, dass der Mann, von dem hier die Rede ist, seine Hände tatsächlich auf die Oberschenkel des Propheten gelegt hat, in einer Sitzhaltung, bei der sich die Knie beider berührten. (s. These 3)

18 Koran 3/190 f., siehe auch 13/3, 16/11, 45/13.

Was sagt diese Sitzposition aus?

Wahrscheinlich muss diese Position einmal von allen Schüler*innen nachgestellt werden, um auch selbst zu erfahren, was diese körperliche Nähe bedeutet und auch, welche seelischen Irritationen sie verursachen kann. (s. These 9)

Es ist ja darüber hinaus davon auszugehen, dass der Mann dem Propheten in dieser Haltung direkt in die Augen schaute und der Prophet dem Blick sicher nicht auswich.

In islamischen Kulturen ist es oftmals schlecht angesehen, wenn Jüngere Älteren direkt in die Augen schauen. Dies wird als Respektlosigkeit verstanden. Umgekehrt kann es an deutschen Schulen zu Irritationen kommen, wenn muslimische Schüler*innen ihren Lehrkräften – besonders im persönlichen, ernsten Gespräch – nicht in die Augen blicken, was wiederum als Respektlosigkeit gedeutet wird.

Wie zeigt sich hier ein interkultureller Konflikt? Warum ist es für eine gelingende Kommunikation „auf Augenhöhe" so wichtig, einander in die Augen zu sehen?

Der Prophet Muhammad gilt in der islamischen Tradition als Beispiel für Aufrichtigkeit, Ehrlichkeit und Rechtschaffenheit. Er trägt deshalb schon vor Beginn seiner prophetischen Sendung den Beinamen *al-Amīn*, was ebendiese Eigenschaften bezeichnet. Genau darum geht es auch in der beschriebenen Situation und Sitzposition. Der Prophet Muhammad kann hier weder räumlich ausweichen noch ausweichend antworten. Alles, was er sagt, muss stimmen. (s. These 5)

4 Die Pädagogik des Fragens

„Er sprach: ‚O Muḥammad! Berichte mir über den Islam!'"

Je nach Überlieferung ist diese Stelle als Imperativ oder als Frage formuliert. So heißt es bei al-Baihaqī und auch bei al-Buḫārī: „Was ist der Islam?"[19]

„Der Gottgesandte – Gott segne ihn und gebe ihm Heil! – sprach: ‚Islam bedeutet, daß du bekennst, daß es keinen Gott gibt außer Gott und daß Muḥammad der Gesandte Gottes ist; daß du das Pflichtgebet verrichtest und die Armenabgabe leistest, daß du im Ramaḍān fastest und zum Haus [Gottes] pilgerst, wenn du in der Lage bist dies zu tun.'"[20]

An dieser Stelle gäbe es nun vieles zu sagen zu den bekannten *Fünf Säulen des Islam (arkān al-islām)*, aber dann würden der Unterricht und auch das Vorhaben hier allzu weit abschweifen.

„Der Mann entgegnete: ‚Du hast recht gesprochen.' Da wunderten wir uns über ihn, wie er den Propheten zuerst fragte und ihm dann recht gab."

Warum das Erstaunen? Was passiert hier?

Wer fragt etwas, um damit zu unterrichten?

Der Engel Gabriel tritt hier als Lehrer auf, wie der Ausgang des Hadith noch bestätigen wird. Die lehrende Methode – wenn man so will – ist dialogisch. Es wird nicht einfach vorgetragen, was ist oder gelten soll, sondern gleichsam abgefragt. (s. These 2)

5 Das islamische Credo

„Der Mann sagte nun: ‚Berichte mir über den Glauben!' Der Prophet erwiderte: ‚[Glauben bedeutet,] daß du an Gott und Seine Engel glaubst, an

19 يا محمدُ! ما الإسلام؟ Bei al-Buḫārī weicht dabei die Reihenfolge der Fragen ab.

20 وتَغْتَسِلَ من الجنابةَ ، وتُتِمَّ الوضوءَ. In der Version bei al-Baihaqī werden zusätzlich die beiden rituellen Reinigungen (*ġusl* und *wuḍū'*) genannt.

> Seine Bücher und an Seine Gesandten und an den Jüngsten Tag, außerdem, daß du an die Vorherbestimmung glaubst, gleich, ob sie Gutes oder Böses bringt.' Der Mann sprach: ‚Du hast recht gesprochen.'"

Was von Schöller hier mit dem deutschen Wort *Glauben* übersetzt wird, ist das arabische *al-īmān.* Dazu ließe sich fragen, ob dies adäquat ist oder warum der Begriff *Iman* auch im Deutschen oft unübersetzt beibehalten wird und auch in den Duden eingegangen ist? Der Wortwurzel zugrunde liegt, wie bei dem oben genannten Beinamen des Propheten *al-amīn*, das Wortfeld von Sicherheit, Verlässlichkeit und Gewissheit wie auch Gewissenhaftigkeit.

> *Was verbinden wir mit der deutschen Ausdrucksweise „Ich glaube…" im Unterschied zu „Ich glaube an…"?*
>
> *Was mag es überhaupt für jemanden bedeuten zu sagen, an etwas zu glauben bzw. gläubig zu sein?*
>
> *Was steckt als Bedeutungsdimension von* Glauben *dahinter?*[21]

Es ließe sich auch wiederum einiges zu den genannten *Sechs Glaubensartikeln (arkān al-īmān)* sagen, nicht zuletzt auch mit Blick auf den interreligiösen Dialog unter den monotheistischen Religionen abrahamischer Tradition.[22] Etwas strittig oder vielleicht irritierend ist der sechste Glaubensartikel, der aber interessanterweise in der Version des Hadith bei al-Buḫārī nicht auftaucht.[23] (s. These 8)

6 Die „Quintessenz" des Glaubens

> „Er sagte dann: ‚Berichte mir über das Guttun!' Der Prophet antwortete: ‚[Guttun bedeutet,] daß du Gott dienst, als ob du Ihn sehen könntest, denn obwohl du Ihn nicht sehen kannst, so sieht Er doch dich.'"

21 Siehe dazu Schröter, im Druck.

22 Vgl. Schröter, 2022, S. 847.

23 الإيمان أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه وبلقائه ورسله وتؤمن بالبعث.

Zum dritten Mal zeichnet sich die Struktur von Frage und Antwort ab. Doch gibt es im Unterschied zu vorher nun als Antwort keine Aufzählung mehrerer Punkte mehr, sondern nur eine einzige Maxime.

Warum ist das wohl so?

Was zeigt sich im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Fragen und Antworten hinsichtlich der Wichtigkeit und Würde der Aussage?

Aus der Struktur (und man darf wohl auch sagen: aus der Konstruktion) dieses Hadith lässt sich ableiten, dass hier eine hierarchische Anordnung vorliegt, die von der Erfüllung der äußeren Religionspflichten über die inneren Glaubensüberzeugungen bis hin zu einer *Quintessenz* voranschreitet, die das Wesen und das Wesentliche des Glaubens (hier zu verstehen als *dīn*) vorstellt, das nun auch keiner Rückbestätigung mehr bedarf. Das vorher wiederholte „Du hast recht gesprochen." bleibt hier in allen verschiedenen Versionen des Hadith aus.

Doch zu fragen ist: *Was kann damit gemeint sein, „Gott zu dienen"*[24]? So wurde im Zusammenhang mit der Bezeichnung des Menschen als ʿ*abd* (Diener) in der Literatur inzwischen mehrfach darauf hingewiesen, dass die islamisch begriffene Dienerschaft an Gott im Sinne von *Anbetung, Verehrung* (ʿ*ibāda*) umfassend verstanden werden will und nicht mit Sklaverei, Knechtschaft (ʿ*ubūda*) verwechselt werden darf.[25]

Worin liegt also der gottgewollte Sinn unserer Existenz?

Was ergibt sich aus der Haltung, Gott so zu dienen und vielleicht also insgesamt so zu leben, als ob man Gott sähe, weil er doch einen sieht?

Allerdings ist tunlichst darauf zu achten, dass der Aspekt des *von-Gott-gesehen-Werdens* nicht im Sinne einer schwarzen Pädagogik als verlängerter Zeigefinger einer *Helikopter-Mutter* oder, moderner gesprochen, einer *Drohnen-Erzieherin* oder eines *Drohnen-Erziehers* verstanden wird. Vielmehr muss dieser Aspekt des *gesehen-Werdens* auch

24 أن تعبد الله.

25 Exemplarisch dazu Falaturi, 1992, S. 41, 150.

die liebende Zuwendung und Nähe Gottes vermitteln und damit das rechte Verhalten (*adab*) eben genau in die autonome Selbstverantwortung des Subjekts vor Gott legen.[26] (s. These 4)

7 Die Erwartung des Weltendes

> „Der Mann sagte dann: ‚Berichte mir über die Stunde [des Jüngsten Tages]!' Der Prophet sprach: ‚Derjenige, der nach ihr gefragt wird, weiß darüber nicht mehr als der Fragende.'"

Hier bricht nun die Logik der Struktur ab. Es gibt keine vierte Wiederholung in der Form von *Frage-und-Antwort*. Der Prophet weiß wohl keine Antwort.

> *Warum nicht?*
>
> *Was ist anders als vorher bei jenen Aspekten, auf die er präzise Auskunft geben konnte?*

In dieser Version des Hadith wird mit der Antwort sogar suggeriert, dass auch der Fragende nicht Bescheid weiß, weil sie sonst lauten müsste: „Der Fragende weiß darüber mehr als der Gefragte." – wie es in anderen Versionen (bei Muslim und al-Baihaqī) gelesen werden kann.[27]

So wendet sich die Frage von der Sache selbst – der Stunde des Jüngsten Tages – ab und hin zu deren Anzeichen, hier durch eine abgewandelte Nachfrage, bei al-Baihaqī durch den eigenen Vorschlag des Propheten.[28]

> „Der Mann sagte schließlich: ‚Berichte mir über die Anzeichen der Stunde!'"

Über die besondere Bedeutung von Zeichen und Anzeichen wurde bereits diskutiert und es ist aufschlussreich, dass sich hier gleichsam der

26 Schröter, 2020, S. 27.

27 قال سُبحانَ اللهِ! ما المَسئُول بأَعلمَ بها من السائل.

28 قال إن شئتَ أنبأتكَ بأشراطِها.

Kreis schließt und diejenigen, die es gewohnt sind, Spuren zu lesen bzw., semiotisch ausgedrückt, *indexikalische Zeichen* zu deuten, nun darauf verwiesen werden.

> „Der Prophet sprach: ‚[Ihre Anzeichen sind,] daß die Sklavin ihre Herrin zur Welt bringen wird und daß du sehen wirst, wie die Barfüßigen, die Nackten, die Besitzlosen, die Schafhirten sich anmaßen feste Gebäude zu errichten.'"

Aber was soll das nun heißen?

Wo ist die Klarheit der vorherigen Antworten?

Man ist geneigt, dazu den Kommentar zu lesen, wie er etwa von Ibn Daqīq al-ʿĪd in der Ausgabe von Schöller mit übersetzt ist, doch wird man dadurch auch nicht viel schlauer. Denn was mag es nun heißen, dass dies „über die große Zahl von Konkubinen-Sklavinnen und deren Kinder [zu jener Zeit] Auskunft gibt: Das Kind einer Konkubine-Sklavin, das sie ihrem Herrn gebiert, hat nämlich den Rang ihres Herrn, weil der Besitz eines Menschen auf dessen Kind übergeht."[29] Eine verständliche Erklärung, warum das nun ein Zeichen des Weltendes sein soll, wird hier nicht geboten. Der Kommentar über „die Barfüßigen, die Nackten, die Besitzlosen, die Schafhirten" stellt im Grunde nur eine Paraphrase dar.[30] Deutlich wird allerdings, dass wohl keine Aufzählung gemeint ist, sondern all diese Bezeichnungen die Armen meinen.

In einer anderen Version des Hadith wird im Text selbst schon eine nähere Erklärung gegeben, indem hier nachgefragt wird, wer diese denn seien? Als Antwort darauf heißt es bei al-Baihaqī: „die Araber"[31].

Sollte diese ziemlich sibyllinische Aussage zu den Zeichen der Endzeit etwa tatsächlich auf den modernen Bauwahn auf der Arabischen Halbinsel hindeuten?[32] Das Hotel *Burj al Arab*, wörtlich *Turm der Araber* (erbaut 1994–1999), gehört zu den höchsten Gebäuden der Welt;

---

29 al-Nawawī / Schöller, 2007, S. 37.

30 Ebd., S. 37 f.

31 قال ما العالةُ الحفاةُ العُراةُ؟ قال العَرَبُ.

32 Varianten sind bei Muslim: أن تلد الأمة ربتها، وأن ترى الحفاة العراة العالة رعاء الشاء، إذا تطاول رعاة الإبل البهم في البنيان في خمس لا يعلمهن. :bei al-Buḫārī, يتطاولون في البنيان

allerdings übertrumpft von dem derzeit höchsten Gebäude *Burj Khalifa* (eingeweiht 2010), ebenfalls in Dubai. Dass in Mekka, direkt am Heiligtum der Kaaba, inzwischen das dritthöchste Gebäude der Welt als Uhrenturm (*Makkah Royal Clock Tower*) aufragt, kann einem religiös sensiblen Menschen schon zu denken geben…

So lässt sich sicher manches zu dieser Hadithstelle im Islamischen Religionsunterricht diskutieren. (s. These 8)

Dabei wäre aber darauf hinzuweisen, dass hier eben keine eindeutige Antwort auf den Zeitpunkt eines Weltendes genannt wird, wenngleich die Gewissheit, dass diese Stunde kommen wird, nicht zuletzt durch diese Stelle in der prophetischen Überlieferung mit zu den zentralen Glaubensüberzeugungen gehört. Dabei mag der Glauben an ein nahendes Weltende im Islam auch wenig ausgeprägt sein und vielleicht nimmt der Koran sogar gerade kein nahes Weltende an.[33]

*Wie stehen Schüler*innen zu dieser Thematik?*

Haben sie Angst? Oder verbinden sie damit auch Hoffnung?

In welchen Zusammenhängen werden sie mit Weltuntergang *konfrontiert?*

All dies dürfte im Unterricht diskutiert werden und müsste auch deshalb angesprochen werden, weil dazu möglicherweise einige nicht unproblematische Theorien bis hin zu gefährlichen Demagogien, die etwa im Internet kursieren, die Schüler*innen beschäftigen oder negativ beeinflussen. (s. These 10)

8 Die Auflösung der Szene

„Dann ging er fort. Er verweilte lange Zeit und sprach dann zu mir: ‚O ʿUmar! Weißt du, wer der Fragende war?' Ich antwortete: ‚Gott und sein Gesandter wissen am besten [wer es war]!' Da sagte der Prophet: ‚Dies war Gabriel, der zu euch gekommen ist, um euch eure Religion zu lehren.'"

33 Vgl. Ghaffar, 2020, 243 ff.

Es vergeht wohl etwas Zeit, bis der Prophet spricht. In den Überlieferungen bei Aḥmad[34] und an-Nasā'ī[35] wird sogar die Dauer von drei Tagen genannt. Dabei ist anzunehmen, dass, bis er spricht, wahrscheinlich von ʿUmar keine Frage ausgeht.

Was zeigt das?

Warum hat der Prophet wohl so lange nichts zu dem Ereignis gesagt?

Wir können darüber nur mutmaßen, aber solche Überlegungen können auch dazu beitragen, den Propheten näher erfahrbar zu machen. (s. These 5)

Die Auflösung am Ende des Hadith bestätigt auf alle Fälle die Lehrsituation.

9 Fazit

Tatsächlich ist das *Gabriel-Hadith* sehr pädagogisch aufgebaut und zeigt deutlich die verschiedenen Ebenen von Lehr- und Lernsituationen in der Gattung dieser Berichte. Im vorliegenden Beispiel lehrt Gott den Propheten Muhammad über den Engel Gabriel. Der Engel lehrt dabei aber nicht nur Muhammad, sondern auch dessen Gefährten durch die Inszenierung einer dialogischen Situation. Muhammad wird selbst zum Lehrer seiner Gefährten, indem er diese Situation aufschlüsselt und durch seine Worte und Taten interpretiert.

Die Verwendung solcher Hadithe im Islamischen Religionsunterricht ist damit überaus lehrreich und bietet reichlich Gesprächsanlass – gerade auch in einem wiederum dialogisch aufgebauten Unterricht. Das *Gabriel-Hadith* wird zwar üblicherweise gerne als Grundlage der Vermittlung von basalen Glaubensinhalten verwendet und trägt so vielleicht zu der Problematik bei, die Michael Kiefer etwa in der „curricularen Formulierung von Islam“[36] sieht; und mit der Formel *5 plus 6* wird bezeichnet, dass der Islam durch die Konzentration

34 Musnad Aḥmad, *Buch 2*, Hadith 270.
35 Sunan an-Nasā'ī, *Buch 47*, Hadith 6.
36 Mohr / Kiefer, 2009, S. 23.

auf die bekannten *Fünf Säulen* und sechs Glaubensartikel „reduziert und damit dekulturiert“ [37] werden würde.

Die Behandlung dieses Hadith in einem diskursiven Unterricht geht allerdings weit über eine rein *katechetische* Vermittlung der islamischen Glaubensgrundlagen hinaus und bietet Raum für weitreichende Anknüpfungspunkte an die individuelle Lebenswelt der Schüler*innen.

Sämtliche der eingangs genannten zehn Thesen von Sarıkaya konnten mit meiner Darlegung einer pädagogischen Lesart des *Gabriel-Hadith* nachgewiesen und somit bestätigt werden.

Literatur

Falaturi, Abdoldjavad: *Der Islam im Dialog: Aufsätze*. 4., erw. Aufl. Köln: Islamische Wissenschaftliche Akademie 1992.

Ghaffar, Zishan: *Der Koran in seinem religions- und weltgeschichtlichen Kontext: Eschatologie und Apokalyptik in den mittelmekkanischen Suren* (Beiträge zur Koranforschung, Bd. 1). Paderborn: Ferdinand Schöningh / Brill 2020.

Mohr, Irka-Christin / Kiefer, Michael (Hrsg.): *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?* Bielefeld: transcript 2009. https://doi.org/10.1515/9783839412220

al-Nawawī, Yayḥa ibn Sharaf / Schöller, Marco: *Das Buch der Vierzig Hadithe. Kitāb al-Arbaʿīn.* Mit dem Kommentar von Ibn Daqīq al-ʿĪd. Übers. u. hrsg. von Marco Schöller. Frankfurt am Main: Verlag der Weltreligionen 2007.

Sarıkaya, Yaşar: *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* (utb 5410). Paderborn: Ferdinand Schöningh 2021. https://doi.org/10.36198/9783838554105

Schröter, Jörg Imran (Hrsg.): *Islam-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2020.

Schröter, Jörg Imran: „Überlegungen zu einer islamischen Religionstheologie als Grundlage für das interreligiöse Lernen“, in: Aslan, Ednan (Hrsg.): *Handbuch Islamische Religionspädagogik*. Göttingen: V&R unipress 2022. S. 841–864. https://doi.org/10.14220/9783737013666.841

Schröter, Jörg Imran: „‚Was heißt es denn für dich gläubig zu sein?‘ - *Das didaktische Konzept einer ‚bedeutungszentrierten Religiositätsbildung (BZRB)‘*“, in: Tarek Badawia / Maha El-Kaisy-Friemuth, / Said Topalovic (Hrsg.): *Konzepte und Ansätze der Religionspädagogik und Fachdidaktik des Islam im Diskurs.* Im Druck.

37 Ebd.

Annett Abdel-Rahman

„Wer bin ich, wer prägt mich, wie soll ich sein, wie möchte ich sein?“

Ein Unterrichtsbaustein im Kontext von sinnorientiertem Lesen von Hadith-Texten

1 Einführung

Hadithe werden in den Kerncurricula[1] für den Islamischen Religionsunterricht neben dem Koran als grundlegende inhaltliche Quelle religiösen Wissens für die Entfaltung von Lernprozessen definiert. Ihr Vorteil gegenüber dem Koran liegt in den sprachlich leichter zu erfassenden Inhalten und der größeren, textbezogenen Beweglichkeit, auch wenn dies nicht bedeutet, Hadithe beliebig und kontextlos einzusetzen. „Kerncurricula sind die für Gesellschaft, Lehrkräfte, Schüler und Eltern verbindliche Grundlage des Unterrichts für ein Fach“[2], welche sich auf das zu erwartende Ergebnis von Wissen, Können und Haltung bezieht, dass sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht angeeignet haben (sollen). Sie sind für Lehrkräfte inhaltlich verbindliche Richtschnur ihrer Unterrichtsplanungen. Der Stellenwert von Hadithen soll im ersten Teil des Artikels exemplarisch durch Einblicke in die Kerncurricula des Landes Niedersachsen verdeutlicht werden. Mit Bezug zu den Thesen 5 und 9 von Sarıkaya wird im Anschluss ein Baustein für eine Unterrichtssequenz vorgestellt, um eine konkrete Möglichkeit aufzuzeigen, wie mit

1 In den Bundesländern werden die Curricula unterschiedlich bezeichnet, in Niedersachsen wird der Begriff *Kerncurriculum* verwendet, in Nordrhein-Westfalen *Kernlehrplan*, in Baden-Württemberg *Bildungsplan* und in Rheinland-Pfalz *Rahmenlehrplan*. Die unterschiedlichen Bezeichnungen sind kongruent mit einem unterschiedlichen Verständnis der strukturellen und inhaltlichen Funktion von Curricula. Da sich die Klieme-Expertise auf Kerncurricula bezieht und dieser Artikel exemplarisch Kompetenzbereiche des niedersächsischen Kerncurriculums in den Blick nimmt, wird der Begriff Kerncurriculum verwendet.

2 Abdel-Rahman, 2022, S. 227.

Hadithen in der Sekundarstufe I, Jahrgang 8 kompetenzorientiert und lebensweltbezogen Lerngelegenheiten geschaffen werden können.

2 Hadithe in den Kerncurricula des Landes Niedersachsen

Gegenwärtig gibt es in Niedersachsen jeweils ein Kerncurriculum für das Fach Islamische Religion in der Grundschule, für die Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II. Ein Kerncurriculum für berufsbildende Schulen wird erarbeitet und tritt voraussichtlich im August 2023 in Kraft. Im Kerncurriculum für die *Grundschule Islamische Religion* wird als eines der zentralen Unterrichtsprinzipien definiert, „Verse aus dem Koran und Hadithe als grundlegende islamische Quelle“[3] didaktisch aufzubereiten, indem sie auf die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler der Grundschule bezogen und altersgerecht verständlich mit ihren Erfahrungen verknüpft werden.[4] Vor dem Hintergrund des Erwerbs prozessbezogener Kompetenzen, wie z. B. *Deuten* und *Urteilen*, werden Hadithe für alle sieben inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche[5] benannt und im Anhang[6] konkret aufgeführt. Der inhaltsbezogene Kompetenzbereich „*Nach Muhammad, der Sunna und den anderen Propheten fragen*“ thematisiert erste Begegnungen mit dem Propheten Muhammad[7], indem die Schülerinnen

3 Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 8.

4 Vgl. ebd., S. 13.

5 Diese entfalten sich in den folgenden 7 Leitfragen: Nach dem Menschen fragen / Nach Allah / Gott und dem Glauben fragen / Nach religiösen Ausdrucksformen fragen / Nach dem Koran fragen / Nach Muhammad, der Sunna und den anderen Propheten fragen / Nach den anderen Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen fragen / Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt und der Gesellschaft fragen.

Das KC Grundschule ist bereits das zweite dieser Schulform, bei der Überarbeitung wurde aufgrund erster Erfahrungen mit den anderen KCs entschieden, 7 Leitfragen zu verwenden, die bei einer Überarbeitung des KCs Sek I weitergeführt werden sollen.

6 Um Lehrkräfte in ihren Unterrichtsvorbereitungen zu unterstützen, stammen alle Hadithe des KCs aus: Sarıkaya, 2011.

7 Sallallāhu ʿalayhi wa sallam / Allahs Friede und Segen sei mit ihm. Es ist unter muslimischen Gläubigen üblich, bei der Erwähnung des Namens des

und Schüler anhand exemplarischer Lebenssituationen seine Haltung zu grundlegenden Fragen des Lebens entdecken. Die entsprechende, verbindlich zu erwerbende Kompetenz sieht vor, dass Schülerinnen und Schüler „den Begriff Sunna als eine den Koran ergänzende Quelle erklären“[8] können anhand von Hadithen, die beschreiben, „[w]as Muhammad gesagt, getan oder wie er sich verhalten hat.“[9]

Spiralcurricular wird die Beschäftigung mit Hadithen und der damit verbundenen Rolle Muhammads in der *Sekundarstufe I* fortgesetzt. So bezieht sich ein Aspekt der prozessbezogenen Kompetenz des *Deutens* konkret darauf, die „Bedeutung ausgewählter Suren und Hadithe [zu] erschließen.“[10] Die Erkundung funktionaler und inhaltlicher Ebenen der Hadithe, die Fähigkeiten, die unterschiedlichen Bewertungskategorien von Hadithen zu beschreiben und mit dem Umgang von Hadith-Texten vertraut zu sein, ist Kern des inhaltsbezogenen Kompetenzbereichs *„Nach Koran und Sunna fragen“*[11]. Die verbindlichen Kompetenzerwartungen lauten dementsprechend:

Die Schülerinnen und Schüler …

- erklären das Zusammenwirken von Koran und Sunna. (Jg. 5 und 6)
- skizzieren die Überlieferung und die Kategorisierung von Hadithen. (Jg. 7 und 8)
- reflektieren die Bedeutung der Hadithe für ihr eigenes Leben. (Jg. 9 und 10)
- unterscheiden zwischen sachgemäßem und unsachgemäßem Umgang mit Koran und Sunna. (Jg. 9 und 10)

Ähnlich dem Kerncurriculum für die Grundschule werden in allen inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen[12] konkrete Hadithe aufgeführt,

---

Propheten diesen Segensspruch auszusprechen. Aus Gründen der Lesbarkeit wird der Segensspruch nur an dieser Stelle explizit angeführt.

8 Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 28.

9 Ebd., S. 29.

10 Niedersächsisches Kultusministerium, 2014, S. 15.

11 Vgl. ebd., S. 20.

12 Diese konkretisieren sich in den folgenden 6 Leitfragen: Nach dem Menschen fragen / Nach Gott, Glaube und eigenem Handeln fragen / Nach Koran und Sunna fragen / Nach Muhammad, anderen Propheten und der Geschichte des Islams fragen / Nach Religionen fragen / Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen.

die als Referenz der thematischen Schwerpunkte dienen und auch hier im Anhang konkret aufgeführt sind.

Für den Bereich der *Sekundarstufe II* wird bereits in der theologischen Einordnung auf die Gegenstandsbereiche *Prophetenüberlieferungen* und *Biografie des Propheten Muhammad* verwiesen.[13] Mit Blick auf den Umgang mit Hadithen als Quelle soll der Islamische Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe dazu befähigen, „eine Beziehung zwischen den Lebenserfahrungen Heranwachsender und dem Anspruch des Glaubens herzustellen, auch in seinen spirituellen und normativen Ausprägungen“[14], sowie „ein Grundverständnis für den verantwortlichen Umgang mit islamischen Quellen in ihren Kontexten“[15] zu entwickeln. Vor dem Hintergrund der Erschließungsdimensionen *Deuten* und *Urteilen* sind die entsprechenden inhaltsbezogenen Kompetenzen in den beiden Modulen *„Glaube an Allah und Bedeutung des Propheten Muhammad“* und *„Islamische Quellen“* verbindlich für die Einführungsphase angelegt und lauten:

Die Schülerinnen und Schüler:

- erläutern im Kontext islamischer Glaubensgrundlagen die Bedeutung des Propheten Muhammad für das Offenbarungsgeschehen.
- zeigen die Relevanz islamischer Quellen und ihrer Interpretation für eigene Glaubensfragen und religiöse Praxis auf.
- untersuchen das Verhältnis zwischen Religion, Kultur, Politik, Recht und dem Umgang mit islamischen Quellen.
- setzen sich mit Methoden der Koran- und Hadith-Auslegung auseinander.
- erörtern die Rolle der islamischen Quellen für die Gestaltung des muslimischen Alltags in der Gegenwart.

Der Einblick in die Kerncurricula zeigt, dass Hadithe als grundlegende Quelle religiösen Wissens und als Medium der Auseinandersetzung mit eigenen Glaubensfragen spiralcurricular angelegt und verwendet werden.

Im Folgenden soll eine Unterrichtsidee eine Anregung vermitteln, wie mit Hadithen im Unterricht gearbeitet werden kann. In These 5

13 Niedersächsisches Kultusministerium, 2020, S. 5.
14 Ebd., S. 6.
15 Ebd.

zur Hadith-Didaktik wird auf *sinnorientiertes Lesen* der Hadith-Texte verwiesen; die allgemeine Kernaussage der jeweils dargestellten Verhaltensweise des Propheten Muhammad soll mit Bezug auf gegenwärtige Anforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebensrealität gegenüberstehen, entfaltet werden. Die Lebensweise des Propheten kann dadurch nahbar und als Ressource oder realistische Richtschnur erfahrbar werden. Insbesondere ethische Grundfragen charakterlicher Bildung lassen sich verallgemeinern, die Aussagen der Hadithe können dadurch in gegenwärtige lebensweltliche Kontexte der Schülerinnen und Schüler getragen werden. Die Erkenntnis, dass Botschaften aus den Hadithen auch auf gegenwärtige Lebensfragen übertragbar und anwendbar sind, ist für Schülerinnen und Schüler grundlegende Voraussetzung, um Hadithe überhaupt als hilfreiche Orientierungsquelle für ihre Wirklichkeit anzuerkennen. Ansonsten bleiben sie ungenutztes historisches Material, dessen Existenz hingenommen wird, aber keinen persönlichen Mehrwert darstellt. Lehrkräfte haben dabei die Funktion, die Schülerinnen und Schüler zu begleiten und zu unterstützen, indem sie ihnen durch die didaktisch begründete Auswahl passender Methoden und Hadith-Texte (vgl. dazu These 9) Zugänge schaffen, um eine persönliche Beziehung zu Muhammad als paradigmatische Instanz herstellen zu können. Die Entscheidung, sich diese Zugänge anzueignen, erfolgt aktiv durch die Schülerinnen und Schüler, sie ist individuell und persönlich und damit für die Lehrkräfte unverfügbar.[16]

3 Anregung für einen Unterrichtsbaustein für Jahrgang 8 mit dem Ziel der Förderung der Deutungs- und Urteilskompetenz: „Wer bin ich, wer prägt mich, wie soll ich sein, wie möchte ich sein?“

Der skizzierte Unterrichtsbaustein bezieht sich auf die folgenden verbindlichen inhaltsbezogenen Kompetenzerwartungen für den Jahrgang 8:

16 Für weiterführende Ausführungen vgl. Vimercati Sanseverino, 2020, S. 133 ff.

Die Schülerinnen und Schüler…

- erörtern kulturelle sowie religiöse Prägungen von gesellschaftlichen […] Rollen vor dem Hintergrund beginnender religiöser Selbstbestimmung. (*„Nach dem Menschen fragen“* 1)[17]
- zeigen Gerechtigkeit, Rechtschaffenheit und Frieden als zentrale Anliegen der islamischen Ethik auf. (*„Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt und Gesellschaft fragen“*)
- erläutern Konsequenzen des Glaubens für die eigene Lebensgestaltung. *(„Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt und Gesellschaft fragen“*)[18]

Anforderungen für Schülerinnen und Schüler / möglicher Verlauf

Im Jahrgang 7 und 8 befinden sich Schülerinnen und Schüler im Umbruch; sie nehmen bewusster wahr, dass sich ihr Körper verändert und erwachsener wird, sie machen sich Sorgen um die Zukunft unseres Planeten, um ein funktionierendes Miteinander von Menschen unterschiedlichster Prägungen und Herkünfte und fragen nach Möglichkeiten eines guten Lebens für ihre Zukunft. In ihrem Alltag müssen sie Entscheidungen treffen und Positionierungen vornehmen, die ihre Interessen widerspiegeln oder aber von ihnen aufgrund vorgegebener Normen erwartet werden. Sie beginnen bewusst wahrzunehmen, dass ihr Handeln Motiven folgt und Konsequenzen hat, für sich und andere. Elternhaus, Schule, Vereinsleben, Moscheegemeinden, Peer-Groups, Instagram- und Youtube-Gruppen oder andere Interessengemeinschaften sind Referenzräume oder Lebenswelten, an denen sie sich orientieren, die Erwartungen an sie herantragen, die sie beeinflussen und prägen. „Die ‚Entstehungsgeschichten von Wertorientierungen‘ (Köbel 2018, 236) lassen sich nicht so sehr mit argumentativ-rationalen Entscheidungen verknüpfen, sondern liegen vorrangig in bedeutsamen Prozessen, Begegnungen und Erlebnissen.“[19] Die Aus-

17 Niedersächsisches Kultusministerium, 2014, S. 16 f.
18 Ebd., S. 26 f.
19 Pirker, 2021, S. 9.

einandersetzung mit Werten, möglicherweise auch divergierenden Vorstellungen, prägt den Alltag der Schülerinnen und Schüler. Dabei geht es für sie um die Kernfrage: *Wer bin ich, wer prägt mich, wie soll ich sein, wie möchte ich sein?* Und: *Welche Eigenschaften benötige ich dementsprechend, um anerkannt und glücklich, verantwortlich und gestaltend leben zu können?* Die Anforderung, sich in den beschriebenen Referenzkontexten *richtig* zu verhalten, wird durch ebendiese täglich an sie herangetragen. Dabei fehlt auf der einen Seite das tiefergehende Nachdenken darüber, inwieweit diese Lebenswelten auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit einwirken, charakterliche Haltungen beeinflussen und ob diese überhaupt hilfreich oder angemessen sind, und auf der anderen Seite über die Frage, woran man sich orientieren kann, um *richtig* zu entscheiden. Um sich aktiv charakterlich selbst zu bilden, bedarf es der Auseinandersetzung, wer welche Erwartungen an mich stellt und woran ich mich orientiere (orientieren muss).

Das Zitat auf dem Plakat (M 1) *Wer warst du, bevor die Welt dir sagte, wer du sein sollst?* lädt im Sinne eines Einstiegs in dieses Thema ein. Die Schülerinnen und Schüler äußern in einem Brainstorming ihre ersten Gedanken zu dem Zitat. In einem nächsten Schritt tauschen sie sich in Kleingruppen oder in Partnerarbeit untereinander darüber aus, welche Vorstellungen Jugendliche ihres Alters davon haben, *wer sie sind* bzw. *wie sie sich wahrnehmen („Wer warst du …“).* Die Ergebnisse sammeln sie und notieren sie in die vorgegebene Schablone (M 2). Die Arbeit in Kleingruppen ist an dieser Stelle der Einzelarbeit vorzuziehen, weil der Austausch die Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördert, sie aber gleichzeitig vor zu privaten Offenbarungen schützt. In einem weiteren Schritt tauschen sie sich zum zweiten Teil des Zitats aus („… *bevor die Welt dir sagte, wer du sein sollst?“)*, indem sie Welten (Elternhaus, Schule, Peer-Group) identifizieren, denen sie angehören, mit denen sie interagieren und die ihnen direkt oder indirekt vermitteln, *wer sie sein sollen*. Auf farbigen Karten notieren sie jeweils, welche (charakterlichen) Anforderungen jede dieser Welten an sie formuliert. Indem sie die beschrifteten Karten um die Figur (M 2) legen, wird die Fülle der Welten und Anforderungen visualisiert.

Nun kann ein Austausch aller Gruppen im Plenum darüber erfolgen, wie sie über diese Fülle an Erwartungen denken, wo sie Berechtigungen oder Überlastungen sehen bzw. Übereinstimmungen und Diver-

genzen zu ihren anfangs in der Figur notierten Aspekten hinsichtlich der Frage, was sie selbst darüber denken, *wie man sein muss*.

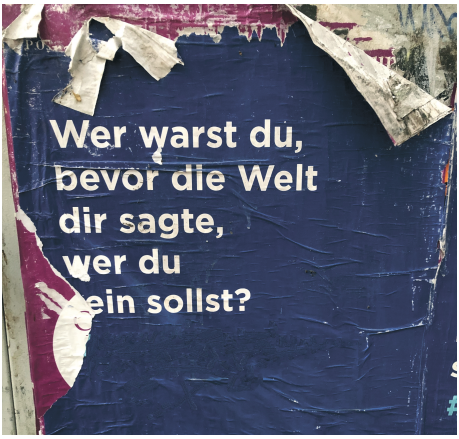
An dieser Stelle ist es für die Schülerinnen und Schüler wichtig, im Gespräch zu erkennen, dass sie durch viele verschiedene Faktoren, teilweise unbewusst, beeinflusst werden. Die Sensibilisierung dafür ist Grundlage für begründete Entscheidungsprozesse zur Frage, welche Einflüsse man zulassen möchte und welche nicht. Eine der Welten entspringt religiösen Erwartungshaltungen. Wie soll ein „guter gläubiger, verantwortlicher Mensch“[20] sein oder werden, welchen Stellenwert haben religiöse Werte und Normen an dieser Stelle für mich und welche Konsequenzen sind für mich damit verbunden?

In der folgenden Auseinandersetzung mit dem Hadith-Textmaterial (M 3)[21] kann nun gesichtet werden, welche charakterlichen Eigenschaften einem *guten Gläubigen* zugeschrieben werden. Die Erarbeitung sollte stufenweise geschehen: Die Hadithe werden sprachlich erschlossen, ihre Aussagen mit eigenen Worten formuliert und im Kontext der Anforderungen der verschiedenen Welten reflektiert, um Konsequenzen für die eigene charakterliche Entwicklung zu benennen. Diese Konsequenzen können unterschiedlich ausfallen; die Lehrkraft sollte hier Raum geben und Varianz zulassen. In einem letzten Schritt können die anfangs getätigten Vorstellungen auf der Schablone (M 2) zur Frage, wie man als Jugendlicher sein muss, mit den Hadithen bzw. ihren Aussagen durch eine Collage miteinander in Beziehung gebracht werden. Das kann bedeuten, dass Eigenschaften bestätigt oder abgelehnt werden oder aber mit neuen, abgeleitet aus den Hadithen, ergänzt werden.

20 Im Sinne des Konzepts des Menschen als *ḫalīfat al-ʾarḍ*.

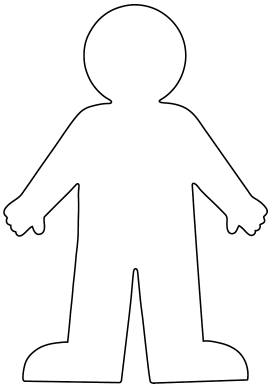
21 Alle verwendeten Hadithe sind den Vorschlägen aus dem Kerncurriculum entnommen; Niedersächsisches Kultusministerium, 2014.

M 1



Materialbeschreibung 1: Ausschnitt eines Plakats

M 2



Materialbeschreibung 2: Schablone

M 3

HADITH 1:
„Das Wohlwollen Allahs suchet im Wohlwollen der Eltern und den Zorn Allahs wieder im Zorn der Eltern."
(Tirmidhi, Birr 3)

HADITH 2:
„Auf den Boden mit seiner Nase! Auf den Boden mit seiner Nase! Und dann wieder auf den Boden mit seiner Nase!" sagte der Prophet. Seine Gefährten fragten ihn: ‚Wen meinst du damit, o Gesandter Allahs?' – ‚Den, der das Alter eines seiner Elternteile oder beider erlebt und es nicht schafft, in das Paradies zu kommen, weil er ihr Wohlwollen nicht erlangen konnte!'
(Muslim, Birr 9)

HADITH 3:
„Wer keine Barmherzigkeit zeigt, dem wird auch keine Barmherzigkeit gezeigt."
(Buchari, Adab 18)

HADITH 4:
„Dem Toten folgen (bei seiner Beerdigung) dreierlei, von denen zwei zurückkehren und eins bei ihm bleibt: Ihm folgen seine Leute, sein Besitz und seine Taten, von denen seine Leute und sein Besitz zurückkehren, und bei ihm bleiben seine Taten."
(Buchari, No: 6514)

HADITH 5:
„Handlungen bemessen sich nur nach den Absichten. Jedem kommt nur das zu, was seiner Absicht entspricht…"
(Buchari, Iman 41)

HADITH 6:
„Derjenige ist ein vollkommener Muslim, der so vertrauenswürdig ist, dass andere Muslime vor seiner Hand und Zunge (vor seinen Taten und Worten) sicher sind."
(Muslim, Iman 63)

HADITH 7:
„Der Beste von euch ist der, von dem man nur Gutes erwartet und vor dessen Bösartigkeit man sicher ist. Und der Böse von euch ist, von dem man nichts Gutes erwartet und vor dessen Bösartigkeit man nicht sicher sein kann."
(Tirmidhi, Fitan 76)

HADITH 8:
„Wer auch immer in seinem Herzen einen Hauch von Arroganz hat, der wird das Paradies nicht betreten können.“
(Muslim, Iman 147)

HADITH 9:
„Streite dich nicht mit deinem Bruder (Freund). Mache keine Witze, die ihn verletzen oder ihm nicht gefallen. Versprich ihm nichts, was du nicht halten kannst.“
(Tirmidhi, Birr 58)

HADITH 10:
„Allah wird gegenüber demjenigen nicht barmherzig sein, bei dem die Menschen kein Erbarmen finden.“
(Buchari, Tawhid 2)

HADITH 11:
„Wenn ein Jugendlicher älteren Menschen hilft, findet er auch einen Helfer, wenn er selbst alt wird.“
(Tirmidh, Birr 75)

Materialbeschreibung 3: Hadithe

4 Fazit

Die vorgestellte Unterrichtsidee verknüpft die aktuelle Anforderung aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, ihre Referenzkontexte wahrzunehmen sowie sich damit auseinander zu setzen, inwieweit sie von diesen geprägt werden, mit der Nutzung islamischen Quellenmaterials in Form der Hadithe. Der didaktische Schwerpunkt liegt dabei, wie in These 5 formuliert, in der Aufgabe, den Sinn der exemplarisch zur Verfügung gestellten Hadithe zu erfassen und auf die eigene Auseinandersetzung mit der Welt zu beziehen. Die in den Hadithen genannten Eigenschaften sind hier zeitgemäß und nachvollziehbar, weil sie auch allgemeinen gesellschaftlichen Werten entsprechen. Dies muss nicht immer so sein, auch divergente Wertevorstellungen können im Religionsunterricht besprochen werden. An dieser Stelle fokussieren die ausgewählten Hadithe charakterliche Eigenschaften, die einen religiös handelnden Menschen auszeichnen sollten. Der Blick ist dabei auf verschiedene Kontexte menschlicher Interaktionen gelenkt: Eltern, Freundschaften, Umgang mit älteren Gene-

rationen und das Verhalten in der Gemeinschaft im allgemeinen Sinn. Durch das leicht zu erschließende Sprachmaterial gibt es keine oder kaum Barrieren für die Schülerinnen und Schüler, die Hadithe zu deuten. Der exemplarische Umgang mit Hadithen in dieser Unterrichtsidee stellt nicht nur eine Nähe zu den religiösen Quellen her, sondern kann die Schülerinnen und Schüler ermutigen, diese auch als Fundus und Referenz für ihre Lebensfragen zu nutzen.

Literatur- und Bildverzeichnis

Abdel-Rahman, Annett: *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts* (Reihe für Osnabrücker Islamstudien, Bd. 43). Berlin, Bern, Bruxelles u. a.: Peter Lang Verlag 2022. https://doi.org/10.3726/b19805

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Kerncurriculum Sekundarstufe I. Islamische Religion.* Hannover 2014.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Kerncurriculum Grundschule*. Islamische Religion. Hannover 2017.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Kerncurriculum Sekundarstufe II. Islamische Religion.* Hannover 2020.

Pirker, Viera: „Ethische Themen und Fragen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen", in: Konstantin Lindner / Mirjam Zimmermann (Hrsg.): *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*. Tübingen: Mohr Siebeck 2021. S. 9–16.

Sarıkaya, Yasar: *401 Hadithe für den Islamunterricht*. Hückelhoven: Anadolu 2011.

Vimercati Sanseverino, Ruggero: „Mit dem Propheten Muhammad in den Islamischen Religionsunterricht – Theologische Impulse für eine erfahrungsbezogene Prophetologie", in: Fahimah Ulfat / Ali Ghandour (Hrsg.): *Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht*. Wiesbaden: Springer VS 2020. S. 95–144. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26720-9_5

Plakatfoto: Annett Abdel-Rahman.

III.
Weiterführende Perspektiven der Hadithdidaktik

Ednan Aslan

Talmud und Hadith als Grundlagen der interreligiösen Bildung

1 Einführung

Laut einer von der FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) unter jüdischen Bürger*innen in zwölf EU-Mitgliedstaaten durchgeführten Umfrage sind 85 % der Meinung, dass der Antisemitismus in ihrem Land in den letzten fünf Jahren zugenommen habe. Fast 40 % haben erwogen auszuwandern, weil sie sich als Juden in ihrem Land nicht mehr sicher fühlten.[1]

Auf die Frage nach dem Hintergrund der Urheber der schwersten antisemitischen Taten in einem Fünfjahreszeitraum antworteten 30 % der Befragten, dass es sich um „jemanden mit muslimisch-extremistischen Ansichten" gehandelt habe, während 21 % linke und 13 % rechte Täter nannten. Antisemitischer Hass wird von europäischen Juden also in erster Linie Personen mit islamischem Hintergrund bescheinigt.[2]

Sehr negative Auswirkungen auf das Leben der jüdischen Bevölkerung hat der Nahostkonflikt – insofern, als Muslim*innen ihre jüdischen Mitbürger*innen mit Handlungen des Staates Israel und dessen, wie es heißt, „zionistischer Besatzungspolitik" in Verbindung bringen und auch in ihnen Feinde der Muslim*innen sehen.[3] Dementsprechend kursieren in den sozialen Medien – vielfach unüberprüfbare – Bilder, die das Leiden der palästinensischen Bevölkerung illustrieren sollen und den bestehenden Vorurteilen immer neue Nahrung liefern. Dazu kommen diverse Verschwörungstheorien, wonach das internationale Judentum mittels Kontrolle von Privatunternehmen und Mainstream-Politikern mit dem Ziel des finanziellen Profits internationale Konflikte anheize und Krieg verschulde[4] und wonach die Juden zu viel

1 Vgl. FRA, 2020.
2 Vgl. Wilson, 2011.
3 Erdogan zit. nach Salom.com.tr, 2021.
4 Vgl. Yaşa, 2022.

Einfluss auf der Welt hätten, Menschen ausbeuten würden und an fortwährenden Kriegen interessiert seien.[5]

In einer globalisierten Welt gehen solche Debatten an Schüler*innen von öffentlichen Schulen oder religiösen Bildungseinrichtungen beider Religionen natürlich nicht vorbei; und sie lösen vielfach Spannungen und Konflikte aus, wobei der Konflikt zwischen Israel und Palästina oftmals lediglich als Projektionsfläche für verschiedene religiöse, kulturelle und historische Animositäten dient. Solche religiösen Konflikte und der sich in Verbindung damit in den sozialen Medien entladende Hass gehören gegenwärtig zu den größten Herausforderungen, denen sich Schulen und Lehrkräfte gegenübersehen.[6] Und es stellt sich die Frage, wie solche Konflikte im Unterricht behandelt werden können, ohne die Schüler*innen emotional und religiös zu belasten. Denn ungeachtet dessen, dass solche religiös motivierten Konflikte an vielen Schulen mittlerweile Teil des Schulalltags sind, fehlt es Lehrkräften, so der Befund einer Studie von Chernivsk und Lorenz, an Orientierung und Handlungssicherheit, um diesen angemessen zu begegnen.[7]

Gegenwärtig wird das an den Schulen vorherrschende Repertoire an religiösen Themen in den öffentlichen Debatten als Selbstverständlichkeit betrachtet. Von der Schule – und hier vor allem vom Islamischen Religionsunterricht – wird erwartet, dass sie einen Beitrag zu einem Zusammenleben in Frieden und Toleranz sowie in gegenseitigem Respekt leistet. Die wachsende Zahl universitärer Islamisch-theologischer Zentren in Europa ist unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass die Gesellschaft die Rolle der Religionen, insbesondere des Islams, im Prozess der Integration der muslimischen Mitbürger*innen immer mehr zu schätzen weiß und entsprechend fördert.[8] Nun könnte der Islamische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen die Schüler*innen tatsächlich dazu befähigen, die religiös begründeten Konflikte zwischen Angehörigen der muslimischen und jüdischen Bevölkerung kritisch zu reflektieren und sich dazu sachlich zu positionieren. Andererseits könnte sich die Thematisierung der Kon-

5 Vgl. Kutup, 2018.
6 Vgl. Zeit Online, 2021.
7 Vgl. Demokratie-leben.de, 2020.
8 Vgl. Çelik, 2015, S. 2.

fliktfelder unter den Religionen als heikel erweisen und Verletzungen und Unsicherheiten verursachen – es ist daher fraglich, ob es von bildungspolitischer Seite die erforderliche Zustimmung dazu geben würde. Und „[d]ennoch scheint die Arbeit an Konflikten im Kontext der Bildung, speziell interreligiöser Bildung, unumgänglich."[9]

Vor dem Hintergrund dieser religionspädagogischen Überlegungen wird in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, die Gemeinsamkeiten von Talmud[10] und Hadith als Grundlage für eine interreligiöse Bildung im Islamischen Religionsunterricht zu diskutieren und somit einen Beitrag zum Diskurs rund um die Hadithdidaktik zu leisten. Angeregt wird folglich ein *komparativer Lernprozess*, in dem muslimische Schüler*innen nicht nur über jüdische Überzeugungen lernen, sondern auch eigene Vorstellungen über Juden und Jüdinnen reflektieren und die jüdische Religion unabhängig von gegenwärtigen politischen Konflikten wahrnehmen.

2 Interreligiöses Lernen als Antwort auf muslimisch-jüdische Konflikte im Schulalltag

In einer Situation, in der sich in Europa Muslim- und Judenfeindlichkeit im Schulalltag und die damit einhergehenden, mitunter gewaltträchtigen, Spannungen nicht mehr ignorieren lassen, wird von Expert*innen heftig darüber diskutiert, wie interreligiöse Bildung – über deren Schlüsselrolle dabei Einigkeit herrscht – gestaltet werden kann, um den aggressiven Rückzug junger Menschen infolge von religiös begründeten Überzeugungen, die nicht infrage gestellt werden wollen, zu verhindern. Einigkeit herrscht auch darüber, dass insbesondere dem Islamischen Religionsunterricht die Aufgabe zukommt, gängige, gruppenbezogene Feindseligkeiten zu dekonstruieren und die Schüler*innen zum Perspektivwechsel zu ermutigen.[11]

9 Kraml / Sejdini / Bauer / Kolb, 2020, S. 9.

10 Der Talmud ist eines der wichtigsten Werke des Judentums, man kann sogar sagen, er sei eine der Säulen des Judentums (mehr dazu http://www.talmud.de/tlmd/was-ist-der-talmud/).

11 Vgl. Schweitzer / Bräuer / Boschki, 2017, S. 41.

Als eine Chance könnte sich hier die Suche nach Gemeinsamkeiten von Islam und Judentum erweisen, ohne die Unterschiede zwischen den beiden Religionen zu leugnen. So wenig sich der Konflikt zwischen Israel und Palästina und die damit verbundenen Gewaltprobleme in Europa dadurch lösen lassen, könnte dies für Schüler*innen dennoch ein erster wichtiger Schritt sein, die Hintergründe dieses Konflikts differenziert wahrzunehmen und sich dazu zu positionieren. Dabei soll es gerade nicht darum gehen, andere religiöse Perspektiven zu übernehmen, sondern vielmehr zu lernen, „stereotypische Perspektiven" der jeweils anderen Religion zu (de)konstruieren.[12]

3 Hadith und Talmud als Grundlage interreligiösen Lernens im Islamischen Religionsunterricht

Die Eignung von Talmud und Hadith als Grundlage interreligiöser Bildung ergibt sich – außer aus der Vielzahl inhaltlicher Gemeinsamkeiten, die in der Folge anhand von Beispielen illustriert werden – aus dem Umstand, dass sowohl Judentum als auch Islam bei der Tradierung religiöser Inhalte zwischen mündlicher und schriftlicher Überlieferung differenzieren und dabei mit ähnlichen Methoden arbeiten.[13] Zudem legen beide Religionen großen Wert auf das Memorieren bzw. die Rezitation der heiligen Texte und weisen den Inhalten von Talmud und Hadith im Alltag der Gläubigen eine weitaus größere Rolle zu als anderen heiligen Texten und Büchern.

Gemäß der jüdischen Glaubenslehre hat Mose zwei *Torot* empfangen, eine schriftliche (*Thora sche-bichtav*) und eine mündliche. Die mündliche Thora, die *Thora sch-be-'al-pe*, umfasst die *Mischna*, den *Talmud* und die *Aggada* in Form der *Midraschim*,

> „wobei unter den verschiedenen Aspekten von Mündlichkeit – anfänglich nur mündlich tradiert, zur Abschrift verboten, mnemotechnisch geordnet u. a. – vornehmlich der Autoritätsanspruch dominiert in dem Sinn, dass auch diese mündliche Thora auf Mose zurückgeht, ihm in den Mund gelegt und so von Generation zu Generation den Rabbinen zugekommen ist."[14]

12 Vgl. Willems, 2011, S. 199.
13 Vgl. Toprak, 2019, S. 251.
14 Oberhänsli-Widmer, 2009, S. 35.

In der jüdischen Tradition heißt es bezüglich des Gesetzes, das Moses am Sinai gegeben wurde, der *Halacha le-Mosche mi-Sinai*: „Mose empfing die Thora vom Sinai und überlieferte sie Josua, Josua den Ältesten, die Ältesten den Propheten, und die Propheten überlieferten sie den Männern der großen Versammlung." (Mischna, Avot I)

Diese Auffassung kommt der islamischen Tradition sehr nahe, wonach der Prophet Muhammad neben dem Koran auch eine mündliche Offenbarung erhalten hat, die Muslim*innen zwar nicht im Gebet rezitieren, aber als Offenbarung bzw. Anweisung anerkennen.

> „Bekannte Gelehrte wie Ibn Hibbān, Ibn Haẓm, Muhammad Hamidullah oder Muḥammad Taki Usmanī und viele andere vertraten die Ansicht, dass die prophetische Sunna als waḥy ġayri matlūw zu qualifizieren ist. In Anbetracht der Tatsache, wie stark Muḥammad sich zu Gott hin geöffnet hatte und ihm zugewandt war, ist diese Position nicht abwegig."[15]

Der islamische Theologe Toprak interpretiert die Aussage des Korans, dass Mose von Gott „Tafeln (des Gesetzes), alle Arten von Ermahnung, alles klar darlegend", erhalten hatte, wie folgt: „Die Erklärung der aktuellen Gebote in der geschriebenen Thora kann als göttliche Inspiration ins Herz Moses angenommen werden."[16] Die Aussage des Propheten Muhammad – („Wisst ihr, mir wurde der Koran und dergleichen mitgegeben."[17]) – verweist auf den göttlichen Ursprung der prophetischen Aussagen (*aḥādīṯ*). Hier unterscheiden islamische Theolog*innen zwischen *ḥadīṯ nabawī* (Nachrichten über die Handlungsweisen des Propheten in seiner Eigenschaft als Mensch) und *ḥadīṯ qudsī* (außerkoranische, inspirierte Aussagen des Gesandten).[18]

Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Religionen Judentum und Islam lassen sich außer in theologischer Hinsicht auch mit Blick auf die Methodologie der Überlieferung feststellen. Sowohl die jüdische als auch die islamische Rezeption und Tradierung der mündlichen Überlieferung stützen sich auf Tradierungsketten (*salsālatu l-isnād*),

15 Isik, 2015, S. 172.
16 Toprak, 2019, S. 78.
17 Abū Dāwūd, *sunna*, 6; at-Tirmiḏī, *ʿilm*, 10.
18 Vgl. Kalın, 2017, S. 7–74.

um die Autorität des Überlieferers (*Rabbanim* bzw. *sahāba*) zu untermauern.[19]

Auch in der Hadithliteratur (*Kitāb al ,ilm*) und jener des Talmud (*Hilḫot Talmud Tora*) liegen die Traditionen nicht weit auseinander. Bemerkenswert ist auch, dass die bekannten sechs kanonischen Hadithsammlungen (*al-Kutub as-Sitta*) und die sechs Ordnungen des Talmuds bzw. der Mischna (*sedar*, Pl. *sadārîm*) auch inhaltliche Übereinstimmungen aufweisen.[20]

Im Rahmen dieses Beitrags ist ein eingehender Vergleich der beiden Traditionen nicht möglich, was freilich auch nicht beabsichtigt ist. Dazu sei auf die einschlägige Literatur verwiesen, die sich intensiv mit den Werken beschäftigt.[21]

4 Jüdisch-muslimische Debatten über die gegenseitige Beeinflussung

Dass die jüdische Tradition, ganz besonders der Talmud, die Hadithtradition beeinflusst hat, stellt keine neue Erkenntnis dar, sondern eine Position, die von zahlreichen Orientalisten und Islamwissenschaftlern vertreten wird, so von Barthelmy d'Herbelot[22], Alois Sprenger[23] und Ignaz Goldziher[24]. Ein besonderer Stellenwert kommt in diesem Zusammenhang dem Werk von Georges Vajda, *Juifs et Musulmans selon le hadit,*[25] zu, das die Arbeit späterer Generationen entscheidend geprägt hat.

Eine Konkretisierung dieser Position findet sich in der Arbeit von Taylor[26], in der der Autor die *Aggada* mit einer der wichtigsten Ha-

19 Vgl. Toprak, 2019, S. 29.
20 Vgl. Talmud.de, 2022.
21 Das Werk von Mehmet Sait Toprak setzt sich sehr ausführlich mit dieser Thematik auseinander (siehe Literaturverzeichnis).
22 Vgl. Denffer, 1981.
23 Vgl. Sprenger, 1856, S. 375–381.
24 Vgl. Goldziher, 1967.
25 Vajda, 1937.
26 Taylor, 1943.

dithsammlungen, jener von al-Buḫārī, vergleicht, um den Einfluss des Judentums auf die Hadithe zu belegen.[27]

Auch hinsichtlich bestimmter koranischer Begriffe wird auf einen hebräischen Ursprung verwiesen, wie es etwa Abraham Geiger anhand der Analyse der Begriffe *ǧanna* und *ǧahannam* tat[28] oder Abraham Katsh in seinem Werk *Judaism in Islam*, in dem er die These Geigers, ohne sie näher zu überprüfen, übernimmt, wonach die Entstehung der Islamischen Theologie und ihrer Begrifflichkeiten ohne den Einfluss des Judentums nicht möglich gewesen wäre.[29]

In diesem Zusammenhang sei auch das Werk von Rosenthal, *Judaism and Islam,* erwähnt, in dem der Autor in Dialogform über die Gemeinsamkeiten von Islam und Judentum spricht und die gegenseitige Beeinflussung beider Religionen hervorhebt.[30] Bei aller Würdigung des Beitrags des Judentums zur Entstehung und Entwicklung des Islams vertritt Rosenthal zugleich die These, dass der Islam seinerseits jüdische Theologen und Religionswissenschaftler angeregt und gefördert habe, dass das Judentum sogar viel mehr vom Islam beeinflusst wurde als umgekehrt, weil dieser ihm grundlegende theologische Ideen geliefert habe.[31]

Die wechselseitige Beeinflussung beider Religionen ist weiters zentraler Gegenstand des Werks von Gordon Darnell Newby, *A History of the Jews of Arabia,*[32] und auch des Orientalisten Joseph Horowitz, der in seiner Analyse der gemeinsamen Geschichte von Juden und Arabern vor der Entstehung des Islams auf die Selbstverständlichkeit der gegenseitigen kulturellen und religiösen Beeinflussung hinweist.[33] Die Thesen von Horowitz bezüglich der Ähnlichkeiten zwischen Talmud und Hadith konkretisiert Alfred Guillaume am Beispiel der Reinigungsvorschriften, die zunächst hauptsächlich im Judentum galten und dann Eingang in den Islam fanden.[34]

27 Vgl. ebd.
28 Vgl. Geiger, 2013, S. 43.
29 Vgl. Katsh, 1954.
30 Vgl. Rosenthal, 1961.
31 Vgl. ebd.
32 Newby, 1988.
33 Vgl. Horowitz, 1925, S. 145–227.
34 Vgl. Guillaume, 1924, S. 132 f.

Die Einflüsse der arabischen Poesie in der Hadithliteratur konstatiert der bekannte Hadithwissenschaftler Gautier H. A. Juynboll in seinem Werk *On the Origins of the Poetry in Muslim Tradition Literature*, indem er auf die Bedeutung des Kontexts verweist, in dem der Prophet seine Aussagen getätigt habe: Der Mensch sei ständig dem Einfluss seiner kulturellen und sozialen Verhältnisse unterworfen, was sich auch in seiner Kommunikation widerspiegle.[35]

Bezüglich vieler der erwähnten Bücher und Beiträge ist jedoch anzumerken, dass es ihnen weniger darum geht, die Gemeinsamkeiten der beiden monotheistischen Religionen aufzuzeigen, als vielmehr den Nachweis der Überlegenheit einer Religion über die andere zu erbringen. In jüngeren Schriften allerdings zeichnet sich, wie Freedman feststellt, eine neue Entwicklung ab, die dadurch charakterisiert ist, dass die gegenseitige Beeinflussung der Religionen nicht mehr als Beleg der Überlegenheit, sondern als Chance für gegenseitige kulturelle und geistige Bereicherung betrachtet wird.

> „The Jews dwelt amongst many cultures. They exchanged perspectives and ideas with their neighbours. Early contacts between Judaism and Islam produced an intense, intellectual cross-fertilization, the effects of which can still be discerned in Talmudic and Islamic law."[36]

Dieser Ansicht schließt sich der islamische Theologe Mehmet Sait Toprak an, der außer der gegenseitigen Beeinflussung beider Religionen auch die Bedeutung mythologischer und apokalyptischer Elemente aus vorderasiatischen Kulturen für beide Religionen hervorhebt, wofür sowohl die *Aggada*- als auch die Hadithliteratur zahlreiche Belege enthalten.[37]

Der Rückgriff auf jüdische, aber auch christliche Quellen, wird als *Isrā'īlīyāt* (jüdische Kultur und Theologie) bezeichnet und hat außer in der Hadithliteratur auch in anderen Genres der islamischen Literatur seinen Niederschlag gefunden. Über die Anfänge dieser Praxis herrscht unter den islamischen Theologen Uneinigkeit. Von den frühen islamischen Gelehrten wird der jüdische Einfluss zwar erwähnt,

35 Vgl. Juynboll, 1996.
36 Freedman, 2014, S. 8.
37 Vgl. Toprak, 2019, S. 20.

aber als Verwässerung der authentischen Quellen abgewertet. Doch so sehr muslimische Koranexegeten den Einfluss dieser Art von Literatur auf die Koraninterpretationen mehrheitlich herunterspielen mögen,[38] sind sie dennoch darauf angewiesen, um die komplexen Inhalte des Korans und der Hadithliteratur interpretieren zu können. Und ebendies zeugt von der Anerkennung, die solche Quellen in der islamischen Literatur genießen.[39] Auch die in den vorangegangenen Religionen geltenden religiösen Normen (*šarīʿa man qablanā*) werden als Quelle für das Islamische Recht anerkannt.[40] Deren Legitimität wird von islamischen Rechtsgelehrten mit dem Koran begründet:

> „Wenn du über das, was Wir zu dir (als Offenbarung) hinabgesandt haben, im Zweifel bist, dann frag diejenigen, die die Schrift (bereits) lesen. Dir ist ja die Wahrheit von deinem Herrn zugekommen, so gehöre nun nicht zu den Zweiflern."[41]

5 Hintergründe des jüdischen Einflusses auf die Hadithtradition

In den bekannten Hadithsammlungen wird übereinstimmend überliefert, dass der Prophet die Tradierung der Geschichten über Israel gebilligt hat. Das Studium der einschlägigen Hadithe kann also Aufschluss über die Stellung der jüdischen Literatur im Islam geben. „Wenn es auch eine āya aus dem Koran ist, tradiert ihr von mir. Es ist euch auch erlaubt, die Geschichten der Söhne von Israel (banī isrā'īl) zu tradieren."[42]

Die Tradition der Überlieferung dieser Hadithe ist ein Beleg dafür, dass der Einfluss der jüdischen *Aggada* und der christlichen Legenden auf die islamische Tradition – wenn auch nicht von allen Rechtsgelehrten – als legitim erachtet wurde. Die früheste Quelle, in der diese Tra-

38 Vgl. Hıdır, 2000.
39 Vgl. ebd., S. 19.
40 Vgl. Islam Ansiklopedisi, S. 39, S. 15–19.
41 Koran 10/94.
42 Al-Buḫārī, *anbiyāʾ*, 50; at-Tirmidhī, *ʿilm*, 13.

dition erwähnt wird, ist die *Risāla* des al-Schāfiʿī, der als Begründer der Islamisch-Systematischen Theologie (*Uṣūl ad-Dīn*) gilt.[43]

In einem anderen Hadith findet sich die Aussage: „Berichtet von den Söhnen Israels (*ban isrā'īl*), weil aus ihren Geschichten wichtige Lehren zu ziehen sind."[44] Nach der Analyse weiterer Hadithe des Propheten kommt Kuzudişli zu dem eindeutigen Schluss, dass der Prophet die Tradierung der jüdisch-christlichen Geschichten und Erzählungen bewilligt und befürwortet hat.[45]

6 Der Prophet und die jüdische Kultur

Wie es um die Kenntnisse des Propheten Muhammad über Juden und Christen bestellt war (weil er nach sunnitischer Lehre weder schreiben noch lesen konnte!), ist ein strittiges Thema, sowohl unter muslimischen Theolog*innen als auch unter Orientalist*innen aus dem Westen. Dass der Prophet jedoch über Kenntnisse betreffend andere Religionen verfügte, darüber sind sich muslimische und westliche Orientalist*innen gleichwohl einig.[46] Der These islamischer Gelehrter, dass der Prophet weder schreiben noch lesen konnte, wird von Nöldeke und Watt widersprochen. Ihnen zufolge beherrschte er das Lesen und Schreiben, wie viele Händler seiner Zeit, in ausreichendem Maß, um sein Verhältnis zu anderen Kulturen und Religionen zum Ausdruck bringen zu können.

Obwohl in Mekka keine jüdische Gemeinde ansässig war, wissen einige Historiker von jüdischen Händlern zu berichten, die Mekka besucht und vor dem Betreten der Kaba aus Respekt ihre Schuhe ausgezogen hätten.[47] Darüber hinaus werden jemenitische Juden in Mekka erwähnt, mit denen der Prophet immer wieder gesprochen habe.[48] Des Weiteren weist unter anderem Goldziher darauf hin, dass der Pro-

43 Vgl. Kister, 1972.
44 Kuzudişli, 2004, S. 70.
45 Vgl. ebd., S. 76.
46 Vgl. Özcan, 2000, S. 90.
47 Vgl. Hıdır, 2000, S. 104.
48 Vgl. ebd., S. 91.

phet während seiner Reisen, vor allem im Jemen, Juden begegnet sei und mit ihnen über Religionen gesprochen habe.[49]

Anders sah die Situation in Medina aus, wo der Prophet mit seinen Gefährten die jüdischen *beit midrash* aufsuchte und mit den Juden über ihre Religion sprach. Nach Arslantaş waren die Synagogen und jüdischen Gemeindehäuser (bat dīn) in Medina auch Treffpunkt für nichtjüdische, arabische Dichter und Intellektuelle.[50] Eine wichtige Rolle im Gemeindeleben Medinas spielten neben diesen Einrichtungen auch die Bildungseinrichtungen der Juden, die nicht nur von jüdischen, sondern auch von arabischen Familien, welche die Bekehrung ihrer Kinder zur jüdischen Religion billigten und sie diesen Bildungseinrichtungen anvertrauten, in Anspruch genommen wurden. Auch der Prophet selbst stattete einer solchen Schule einen Besuch ab.[51] Während dieser Begegnungen lobte Muhammad die Juden ob ihrer Reinlichkeit und ließ sich von ihnen die entsprechenden Techniken und die ihren Reinigungsvorschriften zugrunde liegenden religiösen Quellen erklären.[52]

Leider, so klagt der türkische Theologe Koca, wird in den Hadithanalysen der soziale und kulturelle Entstehungskontext der Hadithe wenig berücksichtigt, und er ergänzt: „Denn Hadithe als religiöse Texte prägen ihrem Wesen nach eine bestimmte Kultur und sie werden auch innerhalb einer Kultur geformt."[53] Daher können die Hadithe ohne Einbezug des kulturellen Kontexts ihrer Entstehung nicht ausreichend verstanden werden. Aus diesem Grund ist Fazlur Rahman davon überzeugt, dass das von den ersten islamischen Generationen vertretene Konzept der Sunna keinesfalls statisch war. Seiner Ansicht nach sind die Hadithe nicht eine Sammlung von strikt zu befolgenden Normen, sondern „ein Flussbett, das ständig neue kulturelle Elemente aufnimmt."[54]

49 Vgl. Hamidullah, 1980, S. 32.
50 Vgl. Arslantaş, 2008, S. 15.
51 Vgl. ebd., S. 19.
52 Vgl. ebd., S. 68.
53 Koca, 2018, S. 4.
54 Rahman, 1984, S. 15.

7 Nachprophetische Zeit und kultureller Austausch

In der nachprophetischen Zeit pflegten die Muslim*innen einen regen Austausch mit der jüdischen Gemeinschaft, der so weit ging, dass bedeutende Prophetengefährt*innen sich sogar in jüdische Studien vertieften, so etwa Abū Huraira, einer der wichtigsten Hadithtradenten der islamischen Geschichte. Er unterhielt eine enge Freundschaft zu dem jemenitisch-jüdischen Konvertiten Kaʿb al-Aḥbār und überlieferte zahlreiche Aussagen der jüdischen Autoritäten als Hadith.[55]

Es sind weitere Gelehrte der ersten Generationen, wie ʿAbdallāh b. ʿAbbās (gest. 688), ʿAbdallāh b. ʿAmr (gest. 683), ʿAbdallāh b. Salām (gest. 664), Wahb b. Munabbih (gest. 728) oder Muḥammad b. Isḥāq (gest. 704), dokumentiert, die sowohl ihre kulturellen und religiösen Überzeugungen als auch bestimmte theologische Lehren bewusst oder unbewusst in ihre neue Religion übertrugen und auf diese Weise ihre Gesellschaft prägten. Daneben brachten auch zahlreiche jüdische Konvertit*innen ihre Traditionen in den Islam ein, die in der Folge von den Muslim*innen als lebendige Sunna (Tradition des Propheten) an die kommenden Generationen weitergegeben wurden.

> „Es kann Menschen geben, die aus politischen, wirtschaftlichen und psychosozialen Gründen zum Islam konvertieren und in verschiedenen Situationen ihren früheren religiös-kulturellen Hintergrund zum Ausdruck bringen, nachdem sie Muslime geworden sind."[56]

Unabhängig von den theologischen Diskussionen über das Ausmaß, in dem jüdische Konvertit*innen bzw. deren Kultur die Hadithtradition geprägt haben, sei hier die Tatsache erwähnt, dass der Koran diesen Einfluss nicht etwa leugnet, sondern zur Begründung seiner Universalität heranzieht. Er bestätigt folglich, dass die in ihm enthaltenen Geschichten und Normen auch den vorangegangenen Kulturen und Völkern geläufig waren. Was den Menschen in Mekka und Medina mit dem Koran in arabischer Sprache hinabgesandt wurde, sind also keineswegs neue und unbekannte Geschichten und Normen; ein Umstand, der jedoch nicht als Problem, sondern als Chance für ein besse-

55 Vgl. Kuzudışli, 2000, S. 109.
56 Hıdır, 2005, S. 21.

res Verständnis dieser Geschichten bzw. der Offenbarung dargestellt wird.

Auf der anderen Seite haben islamische Theologen wie erwähnt einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der jüdischen Theologie und Philosophie geleistet. Vor allem nach dem Ableben des Propheten Muhammad fand zwischen muslimischen und jüdischen Wissenschaftlern eine dynamische, wechselseitige Beeinflussung statt. Unter der Herrschaft der muslimischen Dynastien entfalteten sich die beiden Religionen auch in wissenschaftlicher Hinsicht, was zur Entstehung der ersten systematischen, philosophisch-theologischen Werke des Judentums nach dem Vorbild der Islamischen Theologie führte.[57]

> „The influence of Islamic philosophy and Kalam schools in the thoughts of the Jewish philosophers who were influenced by the Islamic philosophers in the Islamic world, the Davud al-Mukammas (937), The Jesus Christ Israel (955) and Saadia Gaon (942), are evident. Among the Andalusian philosophers are the following: Solomon Ibn Gabirol (1070), Abraham bin David (1110–80), Maimonides (1204), Gersonides (1344), Jehuda ha-Levi (1141), Moses Ibn Esra (1138), Joseph Ibn Zaddik of Cordova (1149), Samuel Ibn Tibbon (1230) and Shem-Tob ibn Joseph (1480).“[58]

Mit Blick auf al-Ġazzālī schreibt der Rabbiner Gabriel Strenger davon, welche Bereicherung dessen Ideen für die theologischen Schriften des Judentums dargestellt hätten:

> „Rabbi Abraham Gabischon (Spanien, 16. Jahrhundert), schrieb in seinem Kommentar zum biblischen Buch der Sprüche, Elghazali sei einer der größten Weisen aller Zeiten gewesen, der von den Juden unbedingt studiert werden müsse. Maimonides, der Brückenbauer zwischen der aristotelischen Philosophie und dem Judentum, warb wie Elghazali für den goldenen Mittelweg und lehnte die Extreme ab. Rabbi Jehude Halevi (1075–1141) aber folgte Elghazali in seiner Kritik an der Philosophie und stellte die Prophetie über die reine Vernunft.“[59]

Die islamische Zivilisation umfasste eine Vielzahl von Kulturen und Völkern unterschiedlichen Ursprungs und Hintergrundes. Als vor-

57 Vgl. Strenger, 2021, S. 52.
58 Bozyiğit, 2019.
59 Strenger, 2021, S. 57.

herrschende Religion zeitigte sie nicht nur erhebliche Auswirkungen auf die politische Kultur, sondern auch auf die Weltanschauung, den Lebensstil, die Literatur, Kunst und Architektur der Menschen von Spanien bis Nordwestafrika, in den Fernen Osten und nach Zentralasien sowie bis ins subsaharische Afrika.[60] In der Begegnung der jüdischen und islamischen Kultur wie auch der Tradition fand eine produktive Beziehung des gegenseitigen Austausches statt. Diese gegenseitige Beeinflussung ist als Synergie zu verstehen, die jahrhundertelang ein kulturell-religiöses Miteinander in der islamischen Welt ermöglicht hat.

Diese Tradition in gegenwärtigen interreligiösen Bildungsprozessen zu beleben, kann einen wichtigen Beitrag zum Abbau der Vorurteile ermöglichen, was auch im eigentlichen Interesse dieses Beitrages liegt.

8 Gemeinsamkeiten in Talmud und Hadith

Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Glaubengrundsätze von Islam und Judentum fast identisch sind – kein Muslim, keine Muslimin könnte den Glaubensgrundsätzen des Judentums widersprechen,[61] die von Maimonides (gest. 1204) als *Dreizehn Grundsätze* zusammengefasst wurden.[62]

Liest man die *Tugenden des Lehrens und Lernens* im Talmud, stellt man fest, dass die wichtigsten Tugenden in der islamischen *adab*-Literatur von den Grundlagen des Talmuds abgeleitet sind. Es sind dies Eigenschaften und Haltungen wie Gottesbewusstsein, Bescheidenheit, Reinheit, Freundschaft, der Dialog mit Schülern, das Studium der heiligen Texte, Geduld, Vertrauen in die Lehrenden, die Einhaltung von Versprechen, Demut, Zurückweisung von Ruhmsucht, Großzügigkeit, Toleranz gegenüber den Fehlern anderer, Unterstützung von Freunden, Einladung zum Frieden oder das Stellen von Fragen (vgl. *Mischna*, *Pirke Avot* 6:6).

60 Vgl. Kraemer, 2010, S. 14.
61 Vgl. Abravanel, 1982, S. 102.
62 Vgl. Hyman, 1967.

Nachstehend möchte ich einige Auszüge aus den *Sprüchen der Väter* (*Pirke Avot*) mit den Hadithüberlieferungen vergleichen, die sich meines Erachtens gut für die Verwendung in interreligiösen Bildungskontexten eignen:

Tabelle 1: Gemeinsamkeiten von Talmud und Hadith

Talmud: Pirke Avod	Hadith[63]
Zomas Sohn sagte: Wer ist ein Weiser? Der von allen Menschen lernt; denn es heißt (Ps 119, 99): „Durch alle meine Lehrer ward ich klug." Wer ist ein Held? Der seine Leidenschaften besiegt; denn es heißt (Spr 16, 32): „Der Langmütige ist tapferer als der Held und der Sieger über seine Leidenschaft stärker als der Städteeroberer." Wer ist reich? Der sich mit seinem Teil begnügt; denn es heißt (Ps 128,2): „Issest du von deiner Hände Arbeit, heil dir! Dir geht es gut." Glücklich bist du in dieser Welt, und wohl ist dir in der künftigen. Wer ist geehrt? Der die Menschheit ehrt; denn es heißt (1 Sam 2, 30): „Die mich **ehren**, ehre ich, und die mich verachten, werden verachtet."	Wer sich um Wissen bemüht, wird von Sünden gereinigt. (At-Tirmidhī, Ilm 2) Streben nach Wissen ist Pflicht für jede Muslimin und jeden Muslim (Ibn Māğa, muqaddima 17) Gelehrte sind Nachfolger der Propheten. (Abū Dāwūd, ʿilm 1) Der wahre Starke ist nicht derjenige, der in einem Kampf siegt, sondern derjenige, der sich in seinem Zorn beherrscht. (Al-Buḫārī, ğanāʾiz 31) Gewiss hat mir Allah offenbart: „Seid bescheiden, damit keiner dem Anderen gegenüber hochmütig ist oder ihm Unrecht tut." (Muslim, birr 106–108) Niemand verdient reiner als durch eigene Mühen. Niemand nimmt bessere Nahrung zu sich als das, das er durch seine eigene Arbeit erworben hat. (Al-Buḫārī, anbiyāʾ 3) Gott sind jene am liebsten, die am meisten ihren Mitmenschen **nützen**. (Al-Buḫārī, maġāzī, 35)
Wer den Ruhm vergrößern will, verliert ihn. Wer nichts zufügt, nimmt ab. Wer nicht lernt, ist des Todes schuldig. Wer die Krone ausnützt, geht zugrunde.	Für jede Umma gibt es eine Versuchung, und die Leiden meiner Umma sind auch Eigentum und Reichtum. (At-Tirmiḏī, zuhd 26) Der Schaden, den zwei hungrige Wölfe einer Schafherde zufügen, ist nicht größer als der Schaden eines Menschen für seine Gemeinde, der Reichtum und Berühmtheit anstrebt. (At-Tirmiḏī, zuhd 43)

63 Original-Hadithtexte, Übersetzung d. Verf.

Schammai pflegte zu sagen: „Gib deinem Gesetzesstudium einen festen Rahmen! Sprich wenig! Tu viel! Empfang alle Menschen freundlich!“	Man sollte entweder Gutes sprechen oder schweigen. (At-Tirmiḏī, qiyāma 51) Ein Muslim ist der, vor dessen Taten und Worten andere sicher sind und von dem für andere kein Übel ausgeht. (Al-Buḫārī, īmān 4–5)
Rabban Simon, Gamaliels Sohn, sprach: „Auf drei Dingen beruht die Weltordnung: Auf Recht, Wahrheit und Frieden; die Schrift (Zach 8, 16) sagt: „Richtet nach Recht, Wahrheit und in Frieden!“	„O Ihr Menschen! Euer Herr ist derselbe. Ihr alle stammt von Adam ab und Adam war aus Erde.“ (Aus der Abschiedspredigt des Propheten Muhammed) Wer gegen einen Vertragshalter Unrecht verübt, ihn mit mehr Arbeit beauftragt, als er aushalten kann oder ihm etwas ohne seine Bewilligung entreißt, dem bin ich am jüngsten Tag sein Gegner, der ihn bewältigen wird. (Al-Buḫārī, ǧizya 5)
Er sprach zu ihnen: Geht hin und seht, welches der beste Weg ist, daß sich ihn ein Mensch erwähle! Da sprach Rabbi Eliezer: Ein freundlich Auge. Rabbi Josue sagte: Ein guter Freund. Rabbi Jose sagte: Ein guter Nachbar. Rabbi Simon sagte: Wer auf die Zukunft schaut. Rabbi Eleazar sagte: Ein gutes Herz. Da sprach er zu ihnen: Ich finde Eleazars, des Arak Sohnes, Worte besser als eure; denn in seinen Worten sind eure mitenthalten.	Sieben Arten Menschen werden am Tag des Gerichtes, an dem es keinen Schutz gibt, unter Seinem (Gottes) Schutz ruhen: ein gerechter Imam (Leiter); ein gottergebener Erwachsener; ein Mann, der sein Herz mit der Moschee verbunden findet, vom Moment, wo er diese verlässt, bis er sie wieder betritt; zwei Freunde, die in ihrer Freundschaft um den Willen Gottes lebten und starben; der aus Gottesfurcht im Verborgenen weint; der den Verlockungen einer schönen Frau aus gutem Hause antwortet: „Ich habe Gottesfurcht.“; der derart Spenden gibt, dass seine linke Hand nicht weiß, was seine rechte gibt. (Al-Buḫārī, aḏān 36)

Ferner sprach er zu ihnen: Geht hin und seht zu, welches der schlimme Weg ist, daß ihn der Mensch meide! Da sprach Rabbi Elaezer: Ein schlimmes Auge. Rabbi Josue sprach: Ein schlimmer Freund. Rabbi Jose sagte: Ein böser Nachbar. Rabbi Simon sprach: Wer borgt und nicht zurückgibt –. Es ist gleich, ob ich von Menschen borge oder von Gott (gepriesen sei er!). Die Schrift (Ps 37, 21 der Gerechte ist gütig und schenkt her." – Rabbi Eleazar sagte: Ein böses Herz. Da sprach er zu ihnen: Ich ziehe Eleazars, des Arak Sohnes, Worte den eurigen vor: denn in seinen Worten sind eure mitenthalten.	Er sagte: „Gabriel hörte nicht auf, mich zu ermahnen, dem Nachbarn Güte zu erweisen, bis ich dachte, er würde ihn für erbberechtigt erklären!" (Al-Buḫārī, adab 28) Ein anderer Hadith ermahnt uns: „Wer an Allah und den Jüngsten Tag glaubt, darf seinen Nachbarn nicht schlecht behandeln." (Al-Buḫārī, nikāḥ) Er betete: „O Allah! Ich suche Zuflucht bei dir vor einem Herzen, das verhärtet ist und keine Gottesfurcht kennt, vor einem Duʿā (Bittgebet), das nicht erhört wird, vor dem Nafs, das keine Zufriedenheit kennt, und vor dem Wissen, das nutzlos ist." (At-Tirmiḏī, daʿwāt, 69)
Akabja, Mahalaleels Sohn, sagte: Merk auf drei Dinge und du fällst nicht in Sünde! Beherzige, woher du kommst, wohin du gehst und wem du Rechenschaft geben mußt! Woher kamst du? Von einer übelriechenden Flüssigkeit. Wohin gehst du? An den Ort des Staubes und Gewürmes. Wem mußt du Rechenschaft ablegen?	Wie unglückselig ist derjenige, der unachtsam ist; der lachend spielt; der sich vergnügt; der die Grabstätten und das Verwesen unter der Erde vergisst! Wie unglückselig ist derjenige Diener Gottes, der zügellos ist; der Grenzen übertritt; der vergisst, woher er gekommen ist und wohin er geht! (At-Tirmiḏi, qiyāmah, 17)
Des Azzai Lohn sagte: Befolg auch ein leichtes Gebot und flieh die Sünde! Die eine Gebotserfüllung zieht die andere nach sich und die eine Sünde die andere.	Erleichtert es, erschwert es nicht! Und erfreut die Leute (mit froher Botschaft) und schreck sie nicht ab. (Al-Buḫārī, adab 8) Die beliebteste Tat in den Augen Gottes ist die, die andauert, auch wenn sie klein ist. (Al-Buḫārī, īmān, 32)
Rabbi Ismael, sein Sohn, sagte: Wer sich vom Streit fernhält, der entfernt von sich Feindschaft, Beraubung und Meineid. Wer aber auf das Belehren stolz ist, der ist töricht, gottlos und aufgeblasen.	Der meist verhasste Mensch bei Gott ist der streitsüchtigste Mensch. (Al-Buḫārī, mazālīm 18) Streite nicht mit deinem Bruder, verspotte ihn nicht, versprich ihm auch nichts und brich daraufhin dein Versprechen! (At-Tirmiḏi, adab 18) Der den Glauben Verinnerlichende verleumdet nicht, beleidigt nicht, verachtet nicht und schmäht auch nicht. (At-Tirmiḏi, birr 18)

Vier Eigenschaften des Almosengebens gibt es: Einer gibt gerne, aber will nicht, daß andere geben; dieser ist auf andere neidig. Ein anderer will, daß andere geben, er selbst aber gibt nichts; der ist gegen sich selbst feindselig. Wer aber selbst gibt und will, daß auch andere geben, der ist ein Frommer[.] Wer nichts gibt und auch nicht will, daß andere geben, der ist ein Gottloser.	Eine Sadaqa (obliegt) jedem Glied des Menschen, jeden Tag, an dem die Sonne aufgeht. Zwischen Zweien Gerechtigkeit herstellen, ist eine Sadaqa, einem Mann mit seinem Reittier helfen, ihn darauf zu heben, oder sein Gepäck darauf zu heben, ist eine Sadaqa. Das gute Wort ist eine Sadaqa, und jeder Schritt, den du zum Gebet gehst, ist eine Sadaqa, und ein Hindernis aus dem Weg zu räumen ist eine Sadaqa. (Al-Buḫārī, ṣulḥ 11)
Ferner (Ps 104, 24): „Wie groß sind deine Werke, Herr! Sie alle schufest du mit Weisheit; die Erde ist voll von deinen Geschöpfen.“ Woher weißt du es von Abraham? Es steht geschrieben (Gen. 14, 19): „Und er segnete ihn und sprach: Gesegnet seist du, Abraham, vom höchsten Gott, der Himmel und Erde erworben hat!“ Woher weißt du es von Israel? Es steht geschrieben (Ex 15, 16): „Bis dein Volk, Herr, hindurchzieht, bis hindurchzieht das Volk, das du dir erwarbest.“ Ferner (Ps 16, 3) Zitate aus Rießler (1928), Sprüche der Väter	Ein Mann sprach den Gesandten Allahs an mit: „O der Angesehenste auf der Erde!“ Daraufhin sagte der Gesandte Gottes: „Dies ist Abraham, Gottes Segen und Heil auf ihm.“ (Muslim, fadāʾil, 150) Jeder Prophet hat einen Freund von anderen Propheten. Mein Freund ist derjenige, den mein Vater und mein Herr zum Freund gemacht hat, ist Abraham… (At-Tirmiḏi, Tafsīru'l-Qur'an, 3)

Diese kurze Gegenüberstellung könnte noch erweitert werden, schließlich bieten Talmud und Hadith als Quellen eine enorme Fülle an Material, das zur Verwendung in interreligiösen Bildungssettings geeignet ist. Im Prozess der interreligiösen Bildung geht es in entschiedener Weise darum, die Gemeinsamkeiten auf allen Ebenen wahrzunehmen und sie für den Bildungsprozess fruchtbar zu machen. Im Schatten des Israel-Palästina-Konfliktes haben leider die prägenden Gemeinsamkeiten der beiden monotheistischen Religionen ihre Bedeutung für die interreligiöse Bildung verloren. Die Wiederbelebung dieser Gemeinsamkeiten kann die vorhandenen Probleme auf allen Ebenen zwar nicht lösen, aber dennoch einen wichtigen

Beitrag zur Förderung eines friedlichen Zusammenlebens zwischen Muslim*innen und Juden / Jüdinnen in Europa leisten.

Es steht wohl außer Zweifel, dass Islam und Judentum einander sehr nahestehen und in der Tat keinen theologischen Grund für gruppenbezogene Feindseligkeiten liefern. Dies bedeutet freilich nicht, dass sich aus den Quellen der beiden Religionen nicht auch Gründe für Feindschaft konstruieren ließen – die vorhandenen Differenzen dürfen also keinesfalls ignoriert werden. Doch in erster Linie sollten interreligiöse Bildungssettings die Schüler*innen auf Basis der Gemeinsamkeiten anregen, ihre historisch oft haltlosen, unhinterfragten Vorurteile zu überdenken, und ihnen Wege zu einer dynamischen Identität aufzeigen. Pädagogische Grundlage hierfür bilden die von Sarıkaya in These 7 erwähnten Prinzipien wie Ambiguitätstoleranz und Pluralitätsfähigkeit.

Literatur

Abravanel, Isaac: *Principles of Faith. Rosh Amanah*. Translated by Menachem Kellner. London: Associated University Presses 1982. https://doi.org/10.2307/j.ctv1rmkf8

Abū Dāwūd, S.: *Sunan Abī Dāwūd*. Istanbul: Çağrı Yayınları 1992.

Arslantaş, Nuh: „Hz. Peygamber'in Çağdaşı Yahudilerin Sosyo-Kültürel Hayatlarına Dair Bazı Tespitler", in: *İstem* 6, 11 (2008), S. 9–46.

Bozyiğit, Ahmet: „Yahudi Teolijisinde Müslüman Kelamcı ve Filozofların Etkileri", in: *Siirt University Journal of Divinity Faculty* 6, 2 (2019), S. 333–358.

Al-Buḫārī, M. b.-B.: Ğāmiʿ ṣaḥīḥ. Istanbul: Çağrı Yayınları 1992.

Çelik, Özcan: *Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland. Erwartungen der Muslime – Konzepte der Kooperation zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat* (Wissenschaftliche Schriften der WWU, Reihe VII, Bd. 24). Münster: MV-Wissenschaft 2017.

Demokratie-Leben.de: *Antisemitismus an Schulen: Studie und Lernmaterial.* O. J. https://www.demokratie-leben.de/magazin/magazin-details/antisemitismus-an-schulen-studie-und-lernmaterial-27 (letzter Abruf: 14.07.2022).

Denffer, Ahmad von: *Literature on Hadith in European Languages A Bibliography*. Leicester: Islamic Foundation 1981.

FRA – European Union Agency for Fundamental Rights: *Removing the scars of antisemitism remains as relevant as ever*. 09.11.2020. https://fra.europa.eu/en/news/2020/removing-scars-antisemitism-remains-relevant-ever (letzter Abruf: 13.07.2022).

Freedman, Harry*: The Talmud. A Biography. Banned, Censored and Burned. The Book They Couldn't Suppress.* London: Bloomsbury 2014.

Goldschmid, Lazarus: *Der Babylonische Talmud. Nach der ersten zensurfreien Ausgabe unter Berücksichtigung der neueren Ausgaben und handschriftlichen Materials ins Deutsche übers. v. Lazarus Goldschmidt*. Berlin: Jüdischer Verlag im Suhrkamp Verlag 2002. (Der vollständige Talmud in der Übersetzung von Lazarus Goldschmidt online: https://www.talmud.de/tlmd/der-talmud-in-deutscher-uebersetzung/ (letzter Abruf: 14.05.2022).

Goldziher, Ignaz: *Muslim Studies (Muhammedanische Studien).* Vol. 2. Edited by S. M. Stern. Chicago: State University of New York Press Albany 1967.

Guillaume, Alfred: *The Traditions of Islam: An Introduction to the Study of the Hadith Literature.* Oxford: Kessinger Publishing 2010.

Hamidullah, Muhammed: „Peygamberin Islam öncesi Seyahatleri", in: *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (AÜİFD)* 4 (1980).

Hıdır, Özcan: *Israiliyyat-Hadis Ilişkisi*. PhD Thesis. Marmara University. Istanbul: Marmara Üniversitesi 2000.

Hıdır, Özcan: „Yahudi Kültürünün Hadislere Etkisi İddiaları Üzerine", in: *Hadis Tedkikleri Dergisi (HTD)* 3, 1 (2005), S. 7–38.

Horovitz, Josef: „Jewish proper names and derivatives in the Koran", in: *Hebrew Union College Annual* 2 (1925), S. 145–227.

Hyman, Arthur: „Maimonides' ‚Thirteen Principles'", in: Alexander Altmann (Hrsg.): *Jewish Medieval and Renaissance Studies* (Philip W. Lown Institute of Advanced Judaic Studies. Studies and Texts, Bd. 4). Cambridge: Harvard University Press 1967. S. 119–144. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674729186.c6

Isik, Tuba: *Die Bedeutung des Gesandten Muhammad für den Islamischen Religionsunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015. https://doi.org/10.30965/9783657780914

Islam Ansiklopedisi: *Şer'u men kablenâ.* B. 39. Istanbul: Diyanet Vakfi Yayinlari 2010.

Juynboll, Gautier H. A.: *Studies on the Origins and Uses of Islamic Hadith*. London: Routledge 1996.

Kalın, İsa: „Kudsî Hadîs Mefhûmunun Serencâmı", in: *Hadis Tetkikleri Dergisi (HTD)* 25, 1 (2017), S. 7–74.

Katsh, Abraham I.: *Judaism in Islam: Biblical and Talmudic Backgrounds of the Koran and its Commentaries: Suras II and III*. New York: New York University Press 1954.

Kister, Meir J.: „Ḥaddithū ʿan Banī Isrāʾīla Wa-Lā Ḥaraja'", in: *Israel Oriental Studies* 2 (1972), S. 215–239.

Koca, Suat: „Hadis, Mesḫ (Metamorfoz) ve Kültürel Bağlam: Farelerin Dönüşüme Uğramış Yahudiler Olabileceğine Dair Bir Ṣaḥīḥayn Rivayetinin Tahlili", in: *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 59, 2 (2018), S. 1–64.

Kraemer, Joel L.: *Maimonides. The Life and World of One of Civilization's Greatest Minds*. New York: Doubleday Religion 2010.

Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija / Bauer, Nicole / Kolb, Jonas: *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen.* Stuttgart: Kohlhammer 2020.

Kutup, Seyyid: „Yahudi ile savaşımız", in: Mepa News (21.05.2018). https://www.mepanews.com/yahudi-ile-savasimiz-13447yy.htm (letzter Abruf: 22.05.2022).

Kuzudişli, Ali: *Yahudi Kültürünün hadislere etkisi*. PhD-Thesis. Izmir: Dokuz Eylül Üniversitesi 2004.

Lewis, Bernard: *The Jews of Islam.* Princeton, N. J.: Princeton University Press 1984.

Newby, Gordon Darnell: *A History of the Jews of Arabia. From Ancient Times to Their Eclipse under Islam.* Columbia, S. C.: University of South Carolina Press 1988.

Oberhänsli-Widner, Gabrielle: „Eine Halacha des Mose vom Sinai. Auslegungskultur als Lebensweg im talmudischen Judentum", in: Wolfgang Reinhard (Hrsg.): *Sakrale Texte. Hermeneutik und Lebenspraxis in den Schriftkulturen.* München: Beck 2009. S. 27–67.

Rahman, Fazlur: *Islamic Methodology in History*. Islamabad: Islamic Research Institute 1984.

Rießler, Paul: *Altjüdisches Schrifttum außerhalb der Bibel*. Übersetzt und erläutert von Paul Rießler. Augsburg: Dr. Benno Filser Verlag 1928.

Rosenthal, Erwin I. J.: *Judaism and Islam*. London: Thomas Yoseloff 1961.

Salom.com.tr: *Erdoğan: „İsrail'in İslam Düşmanlığını biliyoruz".* 16.04.2021. https://www.salom.com.tr/haber/118223/erdogan-acuteacuteIsrailacutein-Islam-dusmanligini-biliyoruz (letzter Abruf: 14.07.2022).

Sarıkaya, Yaşar: *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* (utb 5410). Paderborn: Schöningh 2021. https://doi.org/10.36198/9783838554105

Schweitzer, Friedrich / Bräuer, Magda / Boschki, Reinhold (Hrsg.): *Interreligiöses Lernen durch Perspektivübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze* (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik, Bd. 10). Münster / New York: Waxmann 2017.

Sprenger, Alois: „On the Origin and Progress of Writing down Historical Facts among the Musulmans", in: *Journal of the Asiatic Society of Bengal (JASB)* 25 (1856), S. 303–381).

Strenger, Gabriel: *Spiritualität in der jüdisch-muslimischen Begegnung. Themen, Persönlichkeiten und Entwicklungen* (Schriftenreihe der Stiftung Stuttgarter Lehrhaus für interreligiösen Dialog). Balingen-Engstlatt: Stiftung Stuttgarter Lehrhaus 2021.

Taylor, W. R.: „Al-Bukhārī and the Aggadah", in: *The Muslim World* 33, 3 (1943). https://doi.org/10.1111/j.1478-1913.1943.tb01299.x

At-Tirmiḏī, Abū ʿĪsā Muḥammad ibn ʿĪsā as-Sulamī aḍ-Ḍarīr al-Būghī: *Al-Ǧāmiʿ ṣ-ṣaḥīḥ*. Istanbul: Çağrı Yayınları 1992.

Toprak, Mehmet Sait: *Talmud ve Hadis. Sözlü Rivâyet Teknikleri Özelinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma.* Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları 2019.

Vajda, Georges: „Juifs et Musulmans selon le Hadit", in: *Journal Asiatique* 229 (1937), S. 57–127.

Willems, Joachim: *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: Springer 2011.

Wilson, Stephen: „Antisemitism in France at the Time of the Dreyfus Affair", in: Herbert A. Strauss / Werner Bergmann (Hrsg.): *Germany – Great Britain – France*. Berlin / Boston: De Gruyter 2011. S. 541–592.

Yaşa, İsmail: *İsrail savaştan yararlanıyor*. 14.03.2022. https://www.dirilispostasi.com/makale/9669134/ismail-yasa/israil-savastan-yararlaniyor (letzter Abruf: 10.04.2022).

Zeit Online: *Antisemitismus unter Jugendlichen wächst.* 22.05.2021. https://www.zeit.de/gesellschaft/2021-05/antisemitismus-judenfeindlichkeit-schulen-schueler-lehrer-gew?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F (letzter Abruf: 17.05.2022).

Weitere hilfreiche Links zum Thema Judentum:

http://nazarenejudaism.com (letzter Abruf: 22.05.2022).

https://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/biography/hillel.html (letzter Abruf: 22.05.2022).

https://kehillatisrael.net/ (letzter Abruf: 22.05.2022).

www. talmud.de (letzter Abruf: 22.05.2022).

www.emishnah.com (letzter Abruf: 22.05.2022).

www.mechon-mamre.org (letzter Abruf: 22.05.2022).

www.sefaria.org (letzter Abruf: 22.05.2022).

Misbahur Rehman

The Evolution of Digital Islamic Humanities and its Impact on Islamic Theology

Digital humanities is an emerging field that is revolutionizing the way scholars study Islamic theology. For centuries, historians have relied on primary sources to piece together the story of the past. However, the advent of digital technology has allowed scholars to access a wealth of new primary sources, which have the potential to transform our understanding of Islamic history.

1 What is Digital Humanities?

Digital humanities is an interdisciplinary field that uses digital technologies to study and analyze the humanities. It is a relatively new field that is constantly evolving, as new technologies are developed and new ways of using them are discovered.

Digital humanities has its roots in the traditional humanities, which is the study of human culture. The humanities include disciplines such as history, literature, philosophy, and art. In the past, the humanities were studied primarily through text-based methods, such as close reading and textual analysis. However, with the rise of digital technologies, there are now many more ways to study the humanities.

Projects in the field of digital humanities often use text-mining, data visualization, and other computational methods to study large collections of digital resources. These resources can include digitized books, manuscripts, images, and other primary sources. They can also include born-digital resources such as social media, websites, and digital archives.

The use of digital technologies has allowed humanities scholars to ask new questions and to approach old questions in new ways. It has also opened up the field to new scholars who may not have traditionally considered themselves humanities scholars. The digital humani-

ties is an exciting and growing field, and it is sure to continue to evolve in the years to come.

2 Digitization of Islamic Archives

The digitization of copyright free texts is the first step towards digital humanities. By making these books available online, we can make them more accessible to researchers and scholars who can then use them to further our understanding of Islamic theology. This is an important development because it allows us to move away from traditional methods of research that can be time consuming and expensive.

The book is not just a physical object that you can hold in your hand and read. It is also a source of information and knowledge. In order to make the book more accessible and usable, digitization is necessary. The digitization of books has become much easier in recent years, thanks to new tools and technologies. In the past, digitizing a book required special equipment and expertise, but now there are mobile apps that can do it simply by taking pictures. Some tools can even digitize a book from video. The most important part of digitizing the book is the quality of the digital copy. The digital copy should be of high quality so that it can be easily read and searched.

Despite these advances, book digitization is still arguably the most time-consuming part of the digitization process. It can take hours to digitize a single book, and even longer if the book is large or complex.

One of the big benefits of digitizing the book is that it makes the book more portable. You can carry around a digital copy of the book on your laptop or tablet and read it whenever you want. This is very convenient, especially when you are travelling.

Fortunately, hundreds of thousands of the published classical Islamic books have already been digitized and are available online. Similarly, tens of thousands of Islamic manuscripts have been digitized and are also available online. This is a huge boon for scholars and students of Islam, as it allows easier access to a wealth of primary source material.

Of course, not all of the published classical Islamic texts have been digitized yet. But the trend is certainly moving in that direction, and it is hoped that eventually all of them will be available online. This

will allow for greater access to these important texts and will make it easier for scholars to study and research Islam.

3 Text Extraction

The digitization of books is a very big step because it makes them available to people from all over the world. This means that anyone with an internet connection can access them. Additionally, digitizing books means that we can carry millions of books on a hard drive. However, digitizing books is just the first step.

The second step after book digitization is to extract text from those books. This process is known as Optical Character Recognition (OCR) and it involves converting the images of text into actual text that can be edited and searched. OCR is a complex process and it can sometimes be difficult to get an accurate result, but it is essential for making digitized books accessible.

Despite the high accuracy of Arabic OCR, proofreading the book is still necessary to correct any remaining errors. This task is made easier by the fact that most errors are clustered in a few specific areas, such as incorrectly identified characters or words. It is fortunate that there are already tens of thousands of classical Arabic books that are available in text format.

4 Searching the Text

After a book has been digitized and had OCR (text extraction) performed on it, the book is ready to be searched. This means that the text within the book can be searched for specific words or phrases, making it much easier to find the information one is looking for.

Search technologies have improved a lot in recent years. However, Islamic studies has not benefited from these improvements as much as other fields. For example, it is still not possible to search a hadith by its chain of narrators. Our project *Linked Open Tafsīr* is trying to fill in this gap by introducing advanced search technologies for Islamic texts. These technologies will help us to better understand the relationships between things, and make it easier to find the information we need.

For example, we will be able to search for specific people, locations, groups, time periods, topics, and subtopics in different combinations, and find the exact results we are looking for. We will also be able to find new and related information more easily.

5 Text Annotation

In order to find exact and accurate search results, we need to annotate our data.

Data annotation is a process of adding metadata to data. This metadata can be in the form of tags, comments, or even simple descriptions. The purpose of data annotation is to improve the searchability and usability of data. By adding metadata to data, search engines can more easily identify relevant results for a given query. For example, if a user is searching for the following information, a search engine can use data annotation to identify relevant results more easily.

Here are some sample search options:

1. search a hadith where
   sanad (chain of narrators) has Narrator_A and Narrator_B but not Narrator_C and *matn* (text) includes Topic_A and Location_B
2. All the traditions narrated from Narrator_A
3. All the traditions narrated about Topic_A
4. List of narrators by the number of their narrations
5. What is the most discussed Topic in Surah 2

Data annotation is a time-consuming and often difficult task, as it requires careful examination of the data and understanding of what is being labeled. There are a few different methods of data annotation, but manual annotation is by far the most common. This is because it is the most accurate method, and it allows the most flexibility in terms of what is being labeled.

6 Machine Learning

Once a certain amount of data is labelled, it can be used to train machine learning models. These models can then be used to label the rest

of the data automatically. This is very useful for large datasets where it is impractical to label all the data manually.

The benefits of using machine learning to label data are numerous. For one, it is much faster than manual labeling. It is also more accurate, since humans are prone to error. Machine learning can also handle more data than a human can, so it is ideal for large datasets.

In the future, machine learning will play an even bigger role in digital humanities as the technology continues to evolve and become more sophisticated. As machine learning algorithms become more accurate and efficient, they will be able to handle more complex tasks, such as automatically translating text or identifying the author of a piece of writing. Additionally, as machine learning becomes more widely used, it is likely that more digital humanities scholars will be trained in its use, making it an even more powerful tool for research.

7 The Impact of Digitization on Islamic Theology

The impact of digitization on Islamic theology is both significant and far-reaching. On the one hand, digitization has made it possible for Islamic scholars to have unprecedented access to a wealth of religious texts and resources. On the other hand, digitization has also created new challenges for traditional Islamic theology, particularly in terms of how to engage with and make use of new digital technologies.

While the impact of digital technology on scholars is well documented, its impact on common Muslims is often overlooked. Many Muslims get their information from social media. This has made it difficult for a layperson to know the authenticity of the given information. As a result, many Muslims are easily influenced by fake news and conspiracy theories. Digital technology has also made it easier for extremists to spread their message of hate and violence. They can use social media to reach a large audience and to recruit new members.

While digital technology could have a negative impact on some aspects of Muslim life, it has also had a positive impact. It has made it easier for Muslims to connect with each other and access religious and spiritual guidance. It has also made it easier for Muslims to learn about their religion and to find resources that can help them lead more fulfilling lives.

In terms of challenges, one of the most significant is how to ensure that the Islamic teachings and values are properly represented and communicated in the digital age. This is particularly important given the way that digital media can be used to spread misinformation and promote extremist ideologies as mentioned by Yaşar Sarıkaya in Thesis No. 10. Another challenge is how to deal with the increasing amount of Islamic content that is now available online. This can be both a blessing and a curse, as it can provide a wealth of information but also lead to confusion and division if not approached in the right way.

In terms of opportunities, digitization has created new possibilities for Islamic theology to reach a wider audience. For example, there are now a number of online platforms and forums where Islamic scholars can engage in theological debates and discussions. In addition, digitization has also made it possible for Islamic theologians to develop new and innovative ways of teaching and presenting their ideas. For example, there are now a number of online courses and modules that focus on Islamic theology.

Abualwafa Mohammed

Die didaktische und methodische Relevanz der Hadithe

Impulse zur Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen auf der Grundlage des Propheten als Lehrer bzw. Lehrer*innenbildner

„Ich bin tatsächlich als Lehrer gesandt."[1]
Der Prophet Muhammad

Im Anschluss an die im Folgenden zitierten Thesen 2 und 7 von Sarıkaya, welche die Diskussionsbasis für diesen Band bilden, wird in diesem Beitrag der Versuch unternommen, didaktische Wege und Methoden für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Umgang mit Hadithen direkt aus der Hadithliteratur aufzuzeigen.

„Hadithe beinhalten ein reiches pädagogisches Potenzial zur Förderung vielfältiger Kompetenzen." (These 2)

„Pädagogische Prinzipien sind als Grundlage hadithbasierten Lernens anzuwenden." (These 7)

Die Tatsache, dass viele Lehrkräfte das im Studium erworbene Wissen und Können nur begrenzt für ihr späteres didaktisches Handeln im Unterricht aktivieren, ist ein Problem und ein Phänomen der Diskontinuität.[2] Die Hadithe und das mit ihnen verbundene pädagogische Potenzial ermöglichen einen Zugang, um zeitgenössische pädagogische Ansätze, Fähigkeiten und Methoden exemplarisch aufzuzeigen. So werden die Kontinuität und die Aktualität der Hadithdidaktik

1 Ibn Māğa, *al-Muqaddima*, 229. Diese Aussage des Propheten stellt seine Funktion als Lehrer und Lehrer*innenbildner in den Mittelpunkt seiner Berufung. Dies lenkt unsere Aufmerksamkeit auf das Potenzial der Hadithe für die heutige Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen und darauf, sie für das Hier und Jetzt weiterzuentwickeln. Die Hadithe in diesem Beitrag sind Eigenübersetzungen des Verfassers aus dem arabischen Original.

2 Vgl. Prediger, 2015, S. 151.

aufrechterhalten. Dies ist wichtig, damit die islamischen Religionslehrer*innen nicht mehr auf sich allein gestellt sind, wenn es um Auswahlkriterien, Kompetenzorientierung und den didaktisch-methodischen Umgang mit Hadithen geht.[3]

1 Die elementare Vertrautheit der Schüler*innen mit dem Propheten und den Hadithen

Es gibt gute fachwissenschaftliche, religionspädagogische und fachdidaktische Gründe, Hadithe als reichhaltige Quelle religiöser Bildung und als Lehrmaterial zu verwenden. Die Inhalte der Hadithe lassen sich zur Unterstützung der religiösen Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen konstruktiv nützen (siehe These 2). Das Kennenlernen des Propheten Muhammad zählt zu den ersten und wichtigsten Schritten im Islamischen Religionsunterricht in Europa. Die Schüler*innen erfahren anhand der Hadithe, der Erzählungen und Lebensgeschichte des Propheten zugleich über die Entstehungsgeschichte jenes Glaubens, der „identitätsstiftenden Charakter“[4] für viele Muslim*innen hat. Viele muslimische Kinder und Jugendliche sind im Alltag mit dem Propheten Muhammad vertraut, weil seine Aussprüche innerhalb der Familie oft zitiert werden und die Erwähnung seines Namens mit einem Segensgebet verbunden ist. Von Kindheit an werden den Heranwachsenden – unabhängig von der Religiosität der Familie – einige Hadithe über gutes Benehmen beigebracht, wie zum Beispiel, dass das Paradies zu Füßen der Mütter liege.[5] Bei der Feier des Geburtstages des Propheten (*maulid an-nabī, mevlid*) werden in den Familien und Gemeinden auch Lieder und insbesondere Loblieder auf den Propheten gesungen, wodurch die Kinder leicht Zugang zum Propheten erhalten. Zeitgenössische Sänger wie Maher Zain oder Sami Yusuf komponieren beispielsweise solche

3 Vgl. Karagedik, 2022, S. 521.
4 Vgl. Isik, 2015, S. 258.
5 Vgl. Schweitzer / Ulfat, 2022, S. 191.

Loblieder, auch in englischer Sprache.[6] Das Lied *al-Muʿallim* von Sami Yusuf[7] z. B. preist den Propheten als Lehrer der Lehrer*innen.

2 Von der traditionellen Hadith-Lehrmethode …

Die traditionelle Hadith-Lehrmethode besteht in erster Linie aus Zuhören, Vorlesen oder Auswendiglernen sowie Diktieren und Abschreiben von Hadithen samt ihrer Überlieferungskette. Beim Zuhören und Vorlesen geht es im Wesentlichen um deduktives Lernen von einem Hadith-Gelehrten.[8] Die klassische Hadith-Lehrmethode legt dabei seit frühester Zeit besonderen Wert auf die Überlieferungskette und reflektiert hingegen kaum den Lehrinhalt der Hadithe, was auf Dauer zu einem Rückgang der intellektuellen Fähigkeiten der Schüler*innen führen kann.[9] Dies entspricht keineswegs den didaktischen Prinzipien des Propheten, wie wir noch sehen werden.

Die Entwicklung von didaktischen und pädagogischen Thesen und die Theoriebildung einer Koran- und Hadithdidaktik sollten auf der Prioritätenliste der muslimischen Pädagog*innen ganz oben stehen. Nicht selten wird die Quellendidaktik mit der Sprachdidaktik verwechselt.[10] Es sollte jedoch eine Quellendidaktik weiterentwickelt werden, in der es mehr auf den Inhalt ankommt. Aus quellendidaktischer Perspektive liefert das Grundlagenwerk von Sarı kaya zu Hadith und Hadithdidaktik,[11] insbesondere im Hinblick auf seine Ausführungen zur Hermeneutik und Hadithdidaktik, interessante Ansätze für die Lehrer*innenausbildung.

6 Vgl. ebd.
7 Yusuf, Sami: *al-Muʿallim*. 2004. https://youtu.be/s67mDKwkRzU (letzter Abruf: 18. 06. 2022).
8 Vgl. Sarıkaya, 2021, S. 255.
9 Vgl. Motzki, 2014, S. 14.
10 Vgl. Mohammed, 2020, S. 277.
11 Vgl. Sarıkaya, 2021.

3 … zu einer zeitgemäßen Hadithdidaktik – durch die Hadithe

Hadithe beinhalten überwiegend Unterrichtsszenen, in denen es dem Propheten gelingt, Inhalte mit innovativen didaktischen Methoden zu vermitteln. Das geschieht zumeist in Form eines frontalen Unterrichts, aber vielmals auch dialogisch und subjektorientiert. Diese Impulse zeigen didaktische Wege und Methoden für Lehrer*innen im Umgang mit Hadithen auf, um diese direkt aus der Hadithtradition heraus zu begründen und für das Hier und Jetzt anzuwenden.

In diesem Zusammenhang ist Folgendes zu beachten:

1. Die kulturellen und pädagogischen Begebenheiten zu Lebzeiten des Propheten waren andere, als es im Hier und Jetzt der Fall ist.
2. Die Lernprozesse waren damals in erster Linie religiös bzw. religiös geprägt, während die Hadithdidaktik in unserem heutigen europäischen Kontext und in der Schule zu mehr dient als lediglich religiöser Bildung – es wird erwartet, dass der Religionsunterricht, und im Zentrum dessen die Koran- und Hadithdidaktik, einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration und Friedensbildung leistet.
3. Hadithdidaktik bedeutete damals meistens situiertes Lernen und mündliche Tradierung, im Zuge derer der Prophet sich Mühe gab, seine Botschaft (Lernziel) bestmöglich verständlich und in einer Art und Weise (Lehrmethode), die wirkt und den Horizont der Hörer*innen erweitert, zu vermitteln.

Die Hadithdidaktik soll meines Erachtens drei Kompetenzbereiche fördern. Sie steht nicht nur für *Wissensvermittlung* (Kognitive Kompetenzen: differenzierte Wahrnehmung, Denkfähigkeit, Gedächtnis, Problemlösefähigkeit, Fantasie und Kreativität), sondern auch für *Veränderungsimpulse* (Handlungskompetenz für persönliche, soziale und Fachkompetenzen) und die Fähigkeit, selbst eine *Entscheidung treffen* zu können (Urteilskompetenz, sei es Sach- oder Werteurteil) bzw. selbst eine Antwort zu finden.

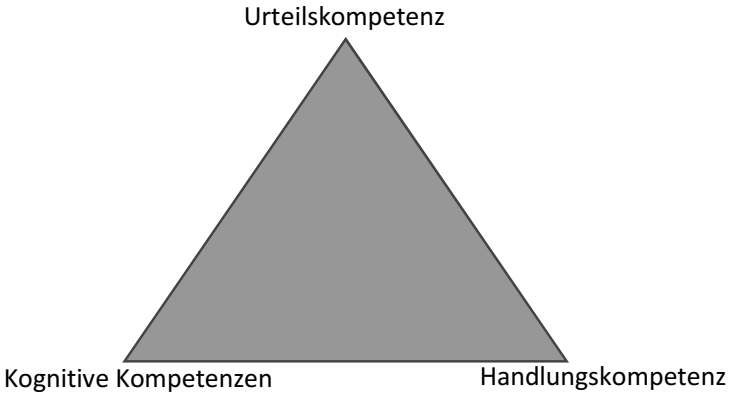


Abbildung 1: Die Grundkompetenzen einer zeitgemäßen Hadithdidaktik

4 Ein Weg zu modernen didaktischen Ansätzen und Methoden

> „Um das erzieherische Potenzial der Hadithe für Lehr- und Lernprozesse kreativ und konstruktiv zu nützen, bedarf es einer fundierten Kenntnis pädagogischer Prinzipien aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive." (These 7)

Hadithe können dabei helfen, die pädagogischen Ansätze für Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen zu vereinfachen, zu veranschaulichen und die Praxisnähe der prophetischen Erfahrung darzulegen.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei didaktische Ansätze im Spiegel der prophetischen Erfahrung und der Hadithe in Kurzform dargestellt:

• Handlungsorientierte Hadithdidaktik

In vielen Hadithen agiert der Prophet handlungsorientiert. Er sagt zum Beispiel, Gebete betreffend: „Betet so, wie ihr mich beten gesehen

habt“[12] oder zur Pilgerfahrt: „Lernt euer Ritual nach meiner Durchführung.“[13] Der Prophet hat Menschen beim Selbst-Lernen begleitet, dabei, sich als *Autodidakt*innen* zu üben und die Bedeutung dieses pädagogischen Weges zu erkennen. Eine ausführliche Szene zum *Learning by Doing* findet sich in folgendem Hadith, der nach Abū Huraira überliefert ist:

> „Ein Mann betrat die Moschee und begann zu beten, während der Prophet in der Moschee saß. Nachdem der Mann sein Gebet beendet hatte, kam er zum Propheten und grüßte ihn. Der Prophet sagte zu ihm: ‚Geh zurück und bete, denn du hast nicht gebetet.‘ Der Mann ging zurück, und nachdem er gebetet hatte, kam er und grüßte den Propheten. Er erwiderte den Gruß und sagte erneut: ‚Geh zurück und bete, denn du hast nicht gebetet.‘ Beim dritten Mal sagte der Mann: ‚O Gesandter Gottes, lehre mich (wie ich richtig beten soll).‘ Der Prophet erklärte ihm dann, wie er ‚richtig beten‘ sollte.“[14]

• Digitales Lernen: Einsatz von Medien – prophetische Perspektive

Die Arbeit mit verschiedenen Medien stellt eine pädagogische Herausforderung dar. Gerade bei der Unterrichtsplanung sollten Lehrer*innen sich Gedanken darüber machen, welche Medien sie zum Einsatz bringen. Dies erfolgt in Harmonie mit der Sozialform, der Unterrichtsform und dem Lernziel bzw. den angestrebten Kompetenzen. Die Covid-19-Pandemie hat uns vor Augen geführt, wie wichtig digitales Lernen und digitale Medien sind. Betrachtet man die Hadithe, zeigt sich, dass der Prophet die damals vorhandenen Medien verwendete. Das kann viele Lehrer*innen heute dazu motivieren, den Religionsunter-

12 Al-Buḫārī, *al-Adab* 39 (6008).

13 Muslim, *Hadsch* 341 (1297).

14 „Der Prophet sagte ihm: ‚Wenn du zum Gebet aufstehst, dann verrichte die Gebetswaschung ordnungsgemäß und wende dich dann der Qibla zu und sage *Takbīr*, und dann rezitiere, was du aus dem Koran weißt, und verbeuge dich dann, und bleibe in diesem Zustand, bis du dich in der Verbeugung ruhig fühlst, und dann erhebe deinen Kopf und stehe gerade; und dann wirf dich nieder, bis du dich in der Niederwerfung ruhig fühlst, und dann setze dich auf, bis du dich im Sitzen ruhig fühlst, und dann wirf dich wieder nieder, bis du dich in der Niederwerfung ruhig fühlst, und dann stehe auf und richte dich auf, und verrichte all dies bei allen deinen Gebeten.‘“, Al-Buḫārī, *al-Aymaan wa al-Nuḏur* 45 (6667).

richt in höherem Ausmaß auch digital zu gestalten. Folgende zwei Beispiele sind dem Hadith zu entnehmen: Wandtafel (eher Bodentafel) bzw. Bilder sowie das ästhetische Erlebnis der Koranrezitation.

> „Jābir b. ʿAbdallāh sagte: ‚Wir waren mit dem Propheten zusammen, und er zeichnete eine Linie (auf den Boden), dann zeichnete er zwei Linien zu seiner Rechten und zwei zu seiner Linken. Dann legte er seine Hand auf die mittlere Linie und sagte: ‚Das ist der Weg Gottes.' Er rezitierte:[15] ‚So wisst: Das ist mein Weg – er ist gerade.'"[16]
> *„ʿAbdallāh b. Masʿūd berichtet, dass der Prophet ein Rechteck zeichnete, durch dessen Mitte eine Linie über den Rand des Rechtecks hinausging. Er zeichnete auch kürzere Linien, seitlich zu dem Teil, der sich innerhalb des Rechtecks befand, und sagte: ‚Das ist der Mensch und das ist sein Leben, von dem er umgeben ist. Aber was daraus hervorragt, ist seine Hoffnung, während die kürzeren Linien die Ereignisse darstellen, die ihn treffen wer*den. Wenn ein Teil davon ihn nicht trifft, wird der nächste ihn treffen.'"[17]

Der Prophet Muhammad bezog sich nicht selten auf den Koran. Üblicherweise tat er dies am Ende der Hadithe als Evaluations- und Sicherungsphase.

5 Fazit

Die Hadithdidaktik und das ihr innewohnende pädagogische Potenzial können zur Stärkung der Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen beitragen. Dies erfolgt zum einen im Hinblick auf die fachlichen Inhalte und zum anderen auf deren didaktische Handlungs- und Anwendungsmöglichkeiten im Religionsunterricht. Denn:

1. Hadithe haben eine besondere Stellung unter Muslim*innen. Sie bilden die zweite Quelle des Islams, nehmen jedoch in der Praxis nicht selten – hermeneutisch – die Rolle der ersten Quelle ein.
2. Hadithe haben den Vorteil, nicht wortgetreu übertragen werden zu müssen, was didaktische Innovation und sprachliche Freiheiten erlaubt.

15 Koran 6/153.
16 Ibn Māğa, *al-Muqadima* 1.1.
17 Al-Buḫārī, *al-Riqaq* 6 (6417).

3. Hadithe beinhalten eine spirituelle und religiöse Dimension, welche die religiösen Kompetenzen stärkt (z. B. Wahrnehmungskompetenz, Deutungskompetenz, Kommunikationskompetenz, Urteilskompetenz, Erlebniskompetenz) und länger im Gedächtnis bleibt und so auf Schüler*innen und Lehrer*innen wirken kann.[18]
4. Hadithe liefern eine erprobte und über die Jahre tradierte Lehre bzw. Lehrtechniken des Propheten, die wir für eine zeitgemäße Islamdidaktik neu entdecken können.
5. Die Vorbildlichkeit des Propheten ist für den Didaktisierungsprozess zu gewinnen und die Funktion des Propheten als Lehrer*innenbildner vorzustellen.
6. Die Einfachheit der exemplarisch ausgewählten Methoden lässt mehr Raum für didaktische Innovation und ermöglicht es jeder / jedem zu erproben, zu evaluieren und je nach didaktischer Situation zu verbessern.

Das Besondere an diesem Zugang ist, dass er methodisch fundiert ist und eine Brücke zum *Propheten als Lehrer*innenbildner* schlägt. Er bietet Impulse für einen zeitgemäßen und schüler*innenorientierten Islamischen Religionsunterricht. Mit dieser Aus- und Weiterbildungsperspektive gewinnen die Lehrkräfte ein praxisnahes didaktisches Instrumentarium sowie Methoden und Kompetenzen, die ihnen dabei helfen, ihren Bildungsauftrag zu verwirklichen.

18 Der Koran betont, dass Muhammads Lehre göttlichen Charakter hat; vgl. Koran 53/3: „Und er spricht nicht aus eigenem Belieben, es ist nur Eingebung, die ihm geschenkt." Ebenso hat die Bibel dasselbe für Jesus betont; vgl. Johannes 7/16: „Jesus antwortete ihnen und sprach: ‚Meine Lehre ist nicht mein, sondern des, der mich gesandt hat.'"

Literatur

al-ʿAsqalānī, Ibn Ḥağar: *Fatḥ al-Bārī fī šarḥ ṣaḥiḥ al-Buḫāri*. Beirut: Dār al-maʿrifa 2010.

Ibn Māğa, Abū ʿAbdallāh Muḥammad: *Sunan b. Māğa.* Riyadh: Dar al-Āfkar al-Daūlia 2006.

Isik, Tuba: *Die Bedeutung des Gesandten Muḥammad für den Islamischen Religionsunterricht. Systematische und historische Reflexionen in religionspädagogischer Absicht*. (Beiträge zur Komparativen Theologie, Bd. 18). Paderborn: Schöningh 2015. https://doi.org/10.30965/9783657780914

Karagedik, Ulvi: „Leitfaden zur Verwendung der Sunna im islamischen Religionsunterricht", in: Ednan Aslan (Hrsg.): *Handbuch Islamische Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022. S. 521–543. https://doi.org/10.14220/9783737013666.521

Mohammed, Abualwafa: *Der Koran und seine Bedeutungsebenen für das Hier und Jetzt. Zeitgemäße theologisch-didaktische Annäherungen am Beispiel des Begriffs Dschihad*. Wiesbaden: Springer Verlag 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30002-9

Motzki, Harald: *Wie glaubwürdig sind die Hadithe? Die klassische islamische Hadith-Kritik im Licht moderner Wissenschaft.* Wiesbaden: Springer VS 2014. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04379-7

al-Nawawī, Abū Zakariyyā Yaḥyā: *Šarḥ Saḥih Muslim*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ṭaqafya 2010.

Prediger, Susanne: „Unterrichtsmomente als explizite Lernanlässe in fachinhaltlichen Veranstaltungen. Ein Ansatz zur Stärkung der mathematischen Fundierung unterrichtlichen Handelns", in: Christoph Ableitinger / Jürg Kramer / Susanne Prediger (Hrsg.): *Zur doppelten Diskontinuität in der Gymnasiallehrerbildung. Ansätze zu Verknüpfungen der fachinhaltlichen Ausbildung mit schulischen Vorerfahrungen und Erfordernissen*. Wiesbaden: Springer 2013. S. 151–168. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01360-8_9

Sarıkaya, Yaşar: *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* (utb 5410). Paderborn: Schöningh 2021. https://doi.org/10.36198/9783838554105

Schweitzer, Friedrich / Ulfat, Fahimah: *Dialogisch – kooperativ – elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022. https://doi.org/10.13109/9783666717604

Déborah Kathleen Grün

Eine korandidaktische Perspektive auf die ‚Thesen für ein neues Lehren und Lernen mit Hadithen'

Chancen und Grenzen einer Übertragung

Die Sunna nimmt mitsamt ihren schriftlichen Überlieferungen die Position der zweitwichtigsten religiösen Quelle im Islam ein. Sie unterstützt die Auslegung des Korans und ist neben diesem eine wesentliche Quelle im Rahmen des Islamischen Rechts, der religiösen Praxis und vieler weiterer Anliegen und Fragen aus dem Leben der Gläubigen, indem koranische Themen durch die Hadithe eine Ergänzung und Präzisierung finden.[1] Den wichtigsten Rang nimmt dennoch der Koran ein, er ist Glaubensbuch und Weltliteratur zugleich, stellt für Muslim*innen das verschriftlichte Wort Gottes, Lebensorientierung, einen Grundbestandteil des täglichen Gebets und schließlich das Zeugnis des Glaubens voll reicher Bedeutung und unnachahmlicher sprachlicher Gestaltung dar.[2] Diese zentrale Stellung besitzt der Koran bei Muslim*innen unterschiedlicher Kulturtraditionen und theologischer Schulen und genießt hierdurch einen unumstrittenen Status in einer heterogenen religiösen Tradition.[3] Aufgrund seiner besonderen Bedeutung im alltäglichen Leben der Muslim*innen wird in den Curricula und Bildungsplänen bundesländerübergreifend an mehreren Stellen auf die Notwendigkeit der Beschäftigung mit dem Koran im Islamischen Religionsunterricht hingewiesen.[4]

In diesem Beitrag sollen in Form einer Gesamtschau der von Sarıkaya zur Diskussion gestellten *Thesen für ein neues Lehren und Lernen mit Hadithen* die allgemeine Übertragbarkeit auf das koranbasierte Lernen betrachtet und etwaige Besonderheiten, Potenziale oder Grenzen aufgezeigt werden. Hierzu sollen auf Grundlage der

1 Vgl. Çınar, 2008, S. 9.
2 Vgl. Zirker, 2013, S. VIII; auch dazu: Kermani, 2014, S. 38.
3 Vgl. Ben Abdeljelil, 2020, S. 2.
4 Vgl. ebd., S. 3; auch dazu: Schröter, 2020, S. 33.

jeweiligen Begriffsverständnisse Berührungspunkte zur Forschungsliteratur aufgezeigt und mögliche Herausforderungen im Hinblick auf die Umsetzung im schulischen Kontext kurz angerissen werden.

1 Reflexion der Thesen in Anwendung auf das koranbasierte Lehren und Lernen

1. Der Koran ist ein wesentlicher Baustein religiösen Wissens und eine fundamentale Quelle islamischer Erziehung und Bildung.

Als Basis, Erst- und Hauptquelle des Islams ist der Koran normgebend für (religiöse) Gebote und Verbote. Aus ihm abgeleitete Beweise bieten in Verbindung mit den Hadithen ein wesentliches Grundgerüst für die Koranauslegung und Verfassung von Korankommentaren oder die Ableitung von Normen im Rahmen der Islamischen Jurisprudenz. Im Koran finden sich die Grundlagen für den Glauben und die Glaubenspraxis, wie das Ritualgebet, die Pilgerfahrt und das Fasten, wodurch er zum Hauptbaustein religiösen Wissens wird.[5] Ebenso entfaltet er (häufig in Ergänzung durch die Sunna) eine prägende Wirkung in Bezug auf die (religiöse) Erziehung, Bildung, persönliche Entwicklung sowie religiöse Sozialisation des Individuums, weil aus dem Koran Erziehungsideale abgeleitet werden und ihre Wirkung in der islamischen Gesellschaft entfalten.[6] Eine Art multidimensionaler Zusammenhang zwischen Religion und Erziehung zeigt in der islamischen Kultur landesspezifische Ausprägungen, weil in jeder Kultur die islamische Erziehung verschiedene Formen und Akzente erhält.[7] Hinzu kommen die kulturellen Einflüsse der umgebenden Gesellschaft, wie dies beispielsweise im europäischen Kontext der westlichen Moderne der Fall ist. Durch die Konfrontation der islamisch-religiösen Erziehung mit dem westlichen Schul- und Bildungssystem sowie den westlichen Denktraditionen ist ein verstärkter Rekurs auf die religiösen Quellen zu beobachten, wodurch der Einfluss des Korans als Quelle is-

5 Siehe dazu: Sarıkaya, 2021, S. 11.
6 Siehe dazu: Gönüleglendiren, 2013, S. 49.
7 Siehe dazu: ebd., S. 47.

lamischer Erziehung und Bildung zusätzlich verstärkt wird bzw. werden kann.[8]

2. Der Koran beinhaltet ein reiches pädagogisches Potenzial zur Förderung vielfältiger Kompetenzen.

Das Verständnis des Kompetenzbegriffes weist ein breites Spektrum auf, weil die Bezeichnung in verschiedenen Fachdisziplinen Anwendung findet. Im schulischen Kontext werden Kompetenzen verschiedenen Kompetenzbereichen zugeordnet und es gilt, sie mithilfe von (Bildungs-)Standards in bestimmten Jahrgangsstufen zu entwickeln und zu fördern.[9] Im Zuge der (religiösen) Bildung müssen insbesondere jene Kompetenzen erworben werden, welche die Deutung und Erweiterung der erworbenen Kenntnisse ermöglichen. Eine solche Deutungskompetenz dient beispielsweise dazu, Zeugnisse und religiös bedeutsame Narrative zu verstehen, ihre zeitliche Einbettung nachzuvollziehen und ihren diskursiven und prozessoffenen Charakter zu begreifen, um schließlich den Bezug zur eigenen Lebenswelt herstellen zu können. Über inhaltsbezogene Kompetenzen sollen solche prozessbezogenen Kompetenzen langfristig aufgebaut werden.[10]

Der Koran bietet eine Vielfalt an Metaphern und Gleichnissen,[11] welche (neben weiterer erzählender religiöser Literatur) bei der Entwicklung der Kompetenz einer religiösen Narrativität nutzbar gemacht werden können. Zudem sind es die im Koran behandelten Themen selbst, die unter Nutzung unterschiedlicher methodisch-didaktischer Aufbereitungen vielfältige Lernprozesse initiieren und dabei fachspezifische oder überfachliche Kompetenzen fördern können. Gerade Inhalte rund um die Themen Propheten, Wunder, Natur, Tod, Prüfungen, Mensch, Paradies, Moral oder Pflichten[12] bieten inhaltliche Grundlagen für diverse Zugangs- und Aufbereitungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Altersgruppen. Das Potenzial, das sich aus der Arbeit mit dem Koran ergibt, ließe sich nach zwei Begrifflichkeiten

8 Siehe dazu: ebd., S. 49.
9 Vgl. Schweitzer, 2018, S. 11, 13.
10 Vgl. Ulfat, 2020, S. 49.
11 Siehe dazu: Mohammed, 2020, S. 276.
12 Siehe dazu: Khoury, 2009, S. V ff.

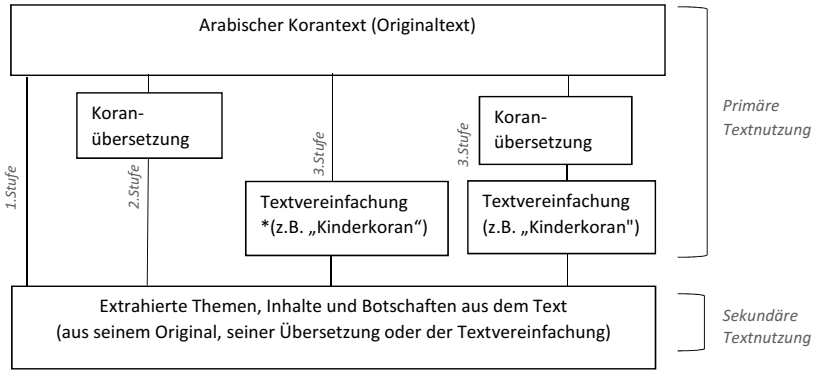


Abbildung 1: Nutzungsformen des Korantextes

einteilen, welche sich sowohl aus der direkten Textarbeit (*primäre Textnutzung*) als auch aus der Extraktion seiner Inhalte (*sekundäre Textnutzung*) ergeben.

Die **primäre Textnutzung** umfasst die Arbeit am Korantext in seinem Original, in seiner Übersetzung oder gar Vereinfachung bzw. Elementarisierung. Hierzu werden einzelne Passagen, Versgruppen oder ganze Suren für die unterrichtliche Erarbeitung zugrunde gelegt und mithilfe weiterer Methoden und Materialien erschlossen. Der zur Verfügung stehende Text lässt sich bezüglich seiner Nähe zum Ursprungs- bzw. Originaltext zudem in drei Stufen untergliedern:

- Auf der ersten Stufe erfolgt die Arbeit am Originaltext im Sinne der Originalsprache (Arabisch).
- Im Rahmen der zweiten Stufe hingegen bietet eine Übersetzung des Textes die Arbeitsgrundlage.
- Auf der dritten und letzten Stufe wird mit einer leser*innenorientierten (und ggf. gekürzten oder vereinfachten) Variante des Textes gearbeitet.

Mit aufsteigender Stufe sind die Auswirkungen des Textverarbeitungsvorgangs auf den Ursprungstext stärker, weil sowohl Übersetzungsleistungen als auch Elementarisierungs- und Vereinfachungsbestrebungen ihre Wirkung auf das Texterzeugnis und dessen Vielfalt entfalten.

In der zweiten Variante der **sekundären Textnutzung** hingegen erfolgt kein direkter Einsatz des Textes, sondern die inhaltliche Komponente gerät in den Vordergrund. Dies, indem Themen und Inhalte aus koranischen Passagen, Versen oder Suren extrahiert und anschließend mithilfe von Methoden und Medien für unterrichtliche Zwecke aufbereitet werden.

Im Rahmen beider Textarbeitsvarianten ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler (SuS) für die Subjektivität der Textrezeption aufgrund der zunehmenden Heterogenität von Vorkenntnissen und Vorwissen[13] sowie der damit einhergehenden Deutungsvielfalt zu sensibilisieren.

Das Textverständnis selbst kann von vier Hauptkomponenten abhängig sein, welche die eigenen sprachlichen Kenntnisse (sprachliche Ebene), die Kenntnis des Kontextes, in dem der Text entstanden ist (kontextuelle Ebene), die Kenntnis anderer Texte (intertextuelle Ebene) sowie das Verhältnis des Textes zum individuellen Wissensstand (rationale Ebene) umfassen. Es gilt die Erfahrung zu ermöglichen, dass sich der Sinn eines Textes erst im Prozess der Rezeption, also während der Auseinandersetzung mit ihm, ergibt. Dies trifft für die mündliche und die schriftliche Kommunikation zu, weshalb sich im Rahmen der mündlichen und schriftlichen Auseinandersetzung mit dem Text Potenziale (ggf. auch fächerübergreifend) entfalten können.[14] Eine weitere Besonderheit liegt in der altersgruppenübergreifenden Übertragbarkeit der Textinhalte. Je nach Altersgruppe wird der Selektions-, Vorbereitungs- und Aufbereitungsanteil der ausgewählten Passagen und Inhalte vermutlich höher oder eben geringer ausfallen. Eine lebenslange Eignung ist jedoch zu erwarten, sodass der Koran als ein Text mit pädagogischem Potenzial zur Förderung vielfältiger Kompetenzen, geeignet sozusagen ‚für Jung und Alt', bezeichnet werden kann. Hierdurch ergibt sich ein pädagogisches Potenzial des Korans nicht nur für schulische Bildungsprozesse, sondern ebenso für außerschulische oder gemeindliche Lernsituationen.

Versteht man nun unter einem „reichen pädagogischen Potenzial" (These 2) des Korans die Vielzahl an möglichen Umsetzungsmetho-

13 Ähnlich dazu: Lehner, 2012, S. 18.

14 Vgl. Ghandour, 2020, S. 44.

den und Implementierungsvariationen im schulischen Unterricht, ist ein solches aufgrund des textlichen und inhaltlichen Potenzials beider Textnutzungsformen mit dem Koran zweifelsfrei gegeben. Dabei kann die Kompetenzförderung durch die Arbeit mit dem Koran auf beiden Seiten vonstattengehen: seitens der Lernenden, aber auch seitens der Lehrenden während des Lehrprozesses im Unterricht, jedoch ebenso in ihrer Rolle als Lernende im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung.

3. *Der Koran ist sach- und fachgerecht sowie dem Verstehenshorizont der Lernenden entsprechend zu übersetzen.*

Die Sprache des Korans ist (Hoch-)Arabisch, sozusagen die Lingua franca des damaligen Arabiens.[15] Nicht nur im deutschsprachigen (schulischen und außerschulischen) Kontext wurden daher im Laufe der Zeit Übersetzungen angefertigt und für die Lektüre verwendet. Hierbei kann jedoch meist nur von einer Wiedergabe der allgemeinen Botschaft des Korans gesprochen werden, weil im Zuge der Übersetzung in andere Sprachen sprachliche und außersprachliche Schwierigkeiten auftreten.[16] Diese können in der sprachgeschichtlichen und soziokulturellen Verschiedenheit der Ausgangs- und Zielsprache bestehen, insbesondere dann, wenn beide zu unterschiedlichen Sprachfamilien und Kulturen gehören. Aus diesen außersprachlichen Aspekten resultieren einige sprachliche Schwierigkeiten, die sich auf drei Ebenen finden lassen: der lexikalischen Ebene (beispielsweise betreffend mehrdeutige Ausdrücke, Homonyme, Synonyme, seltene Ausdrücke etc.), der syntaktischen und grammatischen Ebene (zum Beispiel bezüglich Satzbau, Voran- und Nachstellung der Satzglieder etc.) und der ästhetischen Ebene (wie hinsichtlich Bildersprache, Bedeutungen, Redefiguren, etc.).[17] Für die Erschließung des Sinns beziehungsweise der lexikalischen, grammatischen, rhetorischen, gesetzlichen und weiteren Assoziationen des koranischen Textes lassen sich bestimmte Hauptdisziplinen benennen, insbesondere die Lexikografie, Grammatik, Rhetorik und Methodenlehre der Islamischen Rechtswissenschaft sowie die Koranexegese.

15 Siehe dazu: Shehata, 2019, S. 21.
16 Siehe dazu: ebd., S. 38.
17 Siehe dazu: ebd., S. 39 f., 257.

Inwieweit Koranübersetzer*innen und deren Übersetzungsprodukte diese Aspekte sowie den Kontext in ihren Koranübersetzungen berücksichtigen, bleibt trotz großer Relevanz jedoch ungeklärt.[18] Versucht man nun zusätzlich eine adressatengerechte bzw. dem Verstehenshorizont der Lernenden entsprechende Koranübersetzung zu erstellen, kommen weitere Fragen, wie jene nach den Selektionsmechanismen und entsprechenden Begründungen sowie der Autorität zur Bestimmung und Festlegung derselben, hinzu. Die Adressatenorientierung beschreibt im Kern die Passung der thematischen Struktur eines Textes (auf Text-, Satz- und Wortebene) mit der Wissensstruktur der Lesenden. Eine Berücksichtigung des thematischen Vorwissens, der Erwartungen und der allgemeinen (motivationalen oder affektiven) Verständnisvoraussetzungen der Lesenden und deren emotionaler, intellektueller und sozialer Leistungsfähigkeit sind daher hierbei maßgeblich.[19]

Wie könnte eine fach- und sachgemäße Übertragung der Suren in Form einer Auswahl aussehen, die dem Interesse, der Neugier und dem Verstehenshorizont der SuS gerecht wird? Und wäre diese bereits aus Gründen der Adressatenorientierung legitimiert? Weiterhin wären der Umfang solcher Änderungen von Interesse, die Ausweitung oder Eingrenzung auf einzelne Begriffe, die (Satz-)Strukturen, Inhalte und die Frage, ob diese Auswahlübertragung Änderungen, Kürzungen oder kompletten Auslassungen unterliegen würde.[20] Vor ebensolchen Fragen und Herausforderungen stehen die Autor*innen sogenannter Kinderkorane.[21] Die adressatengerechte Orientierung ist hierbei maßgeblich, weshalb die Selektion bestimmter Inhalte, Begrifflichkeiten, Formulierungen und der Länge des Gesamtwerkes verschiedentlich auffindbar sind. Um den jeweiligen Entwicklungsständen, Altersgruppen und individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, wären altersabhängige ‚Koranübersetzungstexte' erforderlich, in denen jene

18 Vgl. ebd., S. 256.

19 Vgl. Becker-Mrotzek / Grabowski / Jost / Knopp / Linnemann, 2014, S. 22, 31 f.

20 Vgl. dazu: Sarıkaya / Ermert, 2017, S. 288.

21 Es entwickelt sich derzeit eine neue Form der Auswahlübersetzungen, die Kinderkoran genannt werden können. Bspw. siehe dazu: Kamcili-Yildiz, 2021, S. 71; Sarıkaya / Ermert, 2017.

Inhalte umformuliert oder gar ausgespart würden, welche als *nicht adressatengerecht*, *altersangemessen* oder aus sonstigen Gründen als *ungeeignet* eingeschätzt würden. Kontrovers diskutiert wird hierbei die Zulässigkeit der Bearbeitung, Vereinfachung und Auslassung einzelner Begriffe oder Passagen des Korantextes, weil dieser als genuin unantastbar und laut islamischer Vorstellung unverändertes und unveränderliches Wort Gottes wahrgenommen wird.[22]

Eine mögliche Umgehung der beschriebenen Konfliktpunkte lässt sich finden, indem auf Grundlage der Geschichten, Ereignisse, Metaphern oder Themen und Inhalte innerhalb des Korans vereinfachte Texte entwickelt werden. In diesem Zusammenhang erscheint die sekundäre Textarbeit naheliegend, weil die Adressatenorientierung durch Selektion, Vereinfachung oder Anpassung leichter erfolgen kann, da nicht mehr am koranischen Text selbst, sondern an dessen abstrahierten Inhalten gearbeitet wird. Solche *Textprodukte zu koranischen Inhalten* ermöglichen zudem eine geringere Hemmschwelle für Interpretationsversuche, weil hierbei keine ‚Falsch- oder Fehldeutung' des Korans in direkter Form möglich ist, sondern es sich zunächst um Gedankenspiele auf der Grundlage losgelöster Geschichten handelt.

4. *Die Suren und Verse des Korans sind kontextuell, kontingenzsensibel und ganzheitlich zu lesen.*

Diese These ließe sich auf den Koran als Gesamttext beziehen, weil hier die kontextuelle, kontingenzsensible und ganzheitliche Lesung ebenso denkbar und sinnvoll ist; doch sind es gerade die einzelnen Suren und Verse, die von solch einer Vorgehensweise besonders profitieren. Der Begriff *Kontextualität* kann als Bezeichnung dafür verstanden werden, dass ein Text in der Regel nicht für sich allein steht, sondern weitere sinnstiftende Zusammenhänge aufruft, in die ein Text insgesamt, oder auch nur eine Passage desselben, eingebettet ist.[23] Dies können die eine Äußerung umgebenden inhaltlichen (Gedanken-, Sinn-) Zusammenhänge sein oder ebenso der Sach- und Situationszu-

22 Vgl. Mohagheghi, 2017, S. 264.

23 Siehe dazu: Corbineau-Hoffmann, 2017, S. 9; 283.

sammenhang, aus dem heraus diese verstanden werden muss.[24] Somit lassen sich in diesem Zusammenhang die folgenden Aspekte unterscheiden:

1. die unmittelbare Umgebung eines Wortes, Satzes oder einer Textpassage,
2. die Verbindung (‚Struktur') von Textelementen untereinander,
3. die sinnsetzende Beziehung zwischen den Textpassagen,
4. die nichtsprachliche ‚Umgebung' eines Textes sowie
5. die Thematik des Textes als sogenannte von ihm entworfene ‚Welt'.[25]

Der Begriff Kontext kann demnach die Gesamtheit der textinternen und textexternen Umgebung einer sprachlichen Äußerung umfassen.[26] Die Auswirkungen der textexternen Umgebung lassen sich im Rahmen von Interpretationen eines Textes erkennen, wenn beispielsweise statische, abstrakte und zeitlose Vorstellungen der Inhalte des Korans dessen lebendigem, diskursivem und kommunikativem Charakter gegenüberstehen.[27]

Ebenso vielschichtig ist die Verwendung des Begriffs *Ganzheitlichkeit* in pädagogischen Kontexten.[28] Während Lernen an sich als ganzheitliche Tätigkeit betrachtet wird, deren Erfolg von der Art und dem Ausmaß der beteiligten Gefühle und Handlungen abhänge, wird auch der Rekurs auf die Lebensumstände der Lernenden in den Blick genommen, um diesen als Sinnganzes zu erfassen und zu behandeln. Der Einbezug und das Ansprechen sämtlicher Sinne zur Bewältigung von Übungen und unterrichtlichen Herausforderungen kann dazu führen, dass die gemachten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse die Lernenden bei der Entwicklung von Kompetenzen (hier: sozialer und emotionaler) unterstützen.[29] Zwar wird Ganzheitlichkeit angestrebt und als wünschenswert erachtet, jedoch bleibt eine Präzisierung und Operationalisierung des Begriffes und seiner Ausführung unklar oder

24 Siehe dazu: ebd., S. 17 f.
25 Siehe dazu: ebd., S. 23.
26 Siehe dazu: ebd., 2017, S. 31.
27 Siehe dazu: Ulfat, 2020, S. 55.
28 Siehe dazu: Stier, 2002, S. 8.
29 Siehe dazu: Abt / Schumschal, 2020, S. 73 f.

wird durch widerstreitende Positionen erschwert.[30] Es gilt somit im Rahmen korandidaktischer Ansätze, eben diese Aspekte zu berücksichtigen, sie in Lernsituationen zu implementieren und damit den Lernenden kontextuelle und ganzheitliche Betrachtungsmöglichkeiten von koranischen Versen und Suren zu ermöglichen.

5. *Eine sinnorientierte Lesart kann die Propheten erfahrbar machen.*

Im Vergleich zu den Hadithen beinhaltet der Koran vermutlich ein größeres Spektrum an Erzählungen über verschiedene Propheten, weshalb die Übertragung der fünften These auf die Gesamtheit der im Koran erwähnten Propheten ausgeweitet werden könnte. Die konkrete Erfahrbarkeit des Propheten Muhammad und der anderen im Koran genannten Propheten kann auch durch die Arbeit mit dem Koran ermöglicht werden, wenn, wie oben gezeigt, die entsprechenden Verse und Suren zusammengetragen und als inhaltliche Grundlagen mit Hilfe zusätzlicher Quellen (wie bspw. Hadithen) adressatenorientiert aufbereitet werden. Im Gegensatz zur Bibel finden sich im Koran vergleichsweise weniger durchgehende Erzählungen und auf Geschichten wird häufig lediglich angespielt, da ein gewisses Vorwissen bei den Adressat*innen vorausgesetzt zu werden scheint.[31] Daher gilt es, die im Koran teilweise bruchstückhaften und mehrfach, in unterschiedlichen Ausführungen enthaltenen Berichte und Informationen zu den Propheten zunächst sammelnd zusammenzuführen, ihre jeweiligen kontextuellen Hintergründe mitzuberücksichtigen und im Folgeschritt schließlich methodisch-didaktisch aufzubereiten. Eine Sammlung der einschlägigen Verse und Passagen wäre somit bereits im Vorfeld zu leisten, um im späteren Verlauf die gefundenen Abschnitte im Rahmen einer ganzheitlichen Betrachtung der Passagen und unter Anwendung der primären oder sekundären Textarbeit mit der Lerngruppe im Unterricht zu behandeln.

30 Vgl. Stier, 2002, S. 1.
31 Siehe dazu: Ulfat, 2020, S. 52.

6. *Der Koran ist mittels Hermeneutik und moderner Didaktik zu erschließen.*

Der Koran bietet verschiedene Zugänge und Betrachtungsperspektiven, die in der Auseinandersetzung mit einer zeitgemäßen Koranauslegung genutzt werden können. Beim hermeneutischen Zugang wird der Koran in einen zeitlichen und räumlichen Kontext eingebettet, woraufhin notwendigerweise eine anschließende Auslegung im Hinblick auf historische, inhaltliche und sprachliche Aspekte zu erfolgen hat.[32] Als Beispiele für gegenwärtige (und demnach modernere?) religionsdidaktische Ansätze und Perspektiven können die Symbolisierungs- und Zeichendidaktik, die performative Religionsdidaktik, die Konstruktivistische Religionsdidaktik und die rezeptionsästhetisch orientierten (bibel-)didaktischen Ansätze sowie die Kinder- und Jugendtheologie genannt werden.[33] Da es zudem vielzählige Möglichkeiten des Lernens gibt und die Lernenden über unterschiedliche Lernstrategien und -stile verfügen, ist ebendiese Vielfalt im didaktischen Vorgehen auch im Hinblick auf koranbasierte Lehr- und Lernprozesse aufzugreifen.[34]

7. *Pädagogische Prinzipien sind als Grundlage koranbasierten Lernens anzuwenden.*

Aus den religionsdidaktischen Ansätzen lassen sich verschiedene didaktische und methodische Prinzipien ableiten, die theoretische Regularien und Gesetzmäßigkeiten des Lernens und Lehrens darstellen[35] und grundlegende Orientierungsrichtlinien für die Gestaltung und Ausrichtung von Lernprozessen bieten.[36] Sie richten sich sowohl an die Lehrenden als auch an die Lernenden einer Lehr- und Lerngruppe.[37] Demgegenüber stehen die sog. didaktischen Unterrichtsprinzipien, welche sich von den verschiedenen fachdidaktischen

32 Siehe dazu: Mohammed, 2020, S. 146.
33 Siehe dazu: Pfister / Roser, 2015, S. 11.
34 Vgl. Winteler, 2004, S. 171.
35 Vgl. Pfister / Roser, 2015, S. 11.
36 Siehe dazu: Riedl, 2004, S. 110.
37 Siehe dazu: Aregger / Buholzer, 2002, S. 12.

Ansätzen ableiten lassen. Hierzu zählen bspw. der Offene Unterricht, die Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Ganzheitlichkeit, das selbsttätige Lernen, der erfahrungsbezogene Unterricht, der Projektunterricht, das exemplarische Lernen, der wissenschaftspropädeutische Unterricht, die Didaktische Reduktion und das entdeckende Lernen. Hinzu kommen die didaktischen Prinzipien für einen inklusiven Religionsunterricht wie Individualisierung, Differenzierung oder Kooperatives Lernen.[38]

Die Anwendbarkeit solcher Prinzipien ist nicht zwangsläufig vom Lerngegenstand oder Lerntext (in diesem Fall dem Koran) abhängig, weil sowohl Text-/Passagenauswahl und Textaufbereitung als auch die methodisch-didaktische Umsetzung wesentlich für die Eignung des Einsatzes sind. Daher kann von einer allgemeinen Übertragbarkeit dieser These auf die Arbeit mit dem Koran ausgegangen werden.

8. Eine kritische Reflexion von problematischen Koranversen ist erforderlich.

Unter den verschiedenen Möglichkeiten der Koranauslegung gibt es auch jene, in denen Verse ohne Kontext und Zusammenhang als überzeitlich gültig entschlüsselt und in ihrer (vermeintlich) wörtlichen Bedeutung auf die eigene Realität übertragen werden. Dies kann insbesondere bei jenen Passagen problematisch sein, die Gewalt thematisieren oder gar legitimieren (wie bspw. die Verse 4/89, 2/191, 2/193).[39] Darüber hinaus bietet der koranische Text vielfältige Möglichkeiten für Interpretationen und Deutungen, was sich nicht zuletzt an der Vielzahl exegetischer Werke und Schriften zeigt, die über die Jahrhunderte hinweg verfasst worden sind und auch heute einen fortwährenden Zuwachs erfahren.[40] Unter Berücksichtigung sprachphilosophischer und erkenntnistheoretischer Aspekte haben sich im Rahmen der muslimischen Koranexegese differenzierte Methoden zur Ermittlung der Bedeutung koranischer Verse entwickelt, welche die Bedeutungen und Zusammenhänge auf den folgenden Ebenen berücksichtigen:

38 Siehe dazu: Pfister / Roser, 2015, S. 12.
39 Vgl. Omerika, 2016, S. 63.
40 Siehe dazu: Ben Abdeljelil, 2020, S. 2.

1. auf der Ebene der lexikalischen Bedeutung der einzelnen Begriffe,
2. auf der Ebene der Bezüge und Beziehungen zwischen koranischen Aussagen und Strukturen im Rahmen des Gesamttextes und
3. auf der Ebene des soziohistorischen Umfelds der koranischen Offenbarung, die parallel zu einer dynamischen Gemeindeentwicklung erfolgte und erst nachträglich die Form eines abgeschlossenen Textes erhielt.[41]

Eine solche historisch-kritische Koranhermeneutik könnte dazu verhelfen, sog. gewaltzentrierte Deutungen zu erschweren.[42] Demgegenüber gilt es jedoch auch, eine sog. *Eisegese,* im Sinne der Projektion gegenwärtiger Bedeutungen in den Text hinein, zu vermeiden.[43] Die Zielsetzung sollte demnach darin bestehen, eine kritische Distanz zur eigenen Tradition einnehmen zu lernen, diese nicht als absolut zu begreifen und einer kritischen Wahrnehmung zu unterziehen, um deren Prozesshaftigkeit und Pluralität offenzulegen.[44] Das bewusste Nachdenken vor, während oder nach einer Situation oder Handlung würde die in diesem Zusammenhang erforderliche Reflexion darstellen.[45]

9. Koranbasierter Religionsunterricht ist mit vielfältigen Methoden und Medien kreativ zu gestalten.

Medien lassen sich in unterschiedlichsten Formen in den alltäglichen Lernsituationen des Menschen wiederfinden, sowohl in gestalteten Unterrichtssituationen und Bildungseinrichtungen als auch im Rahmen beruflicher Tätigkeiten, der Freizeit und vieler anderer Aktivitäten. Die kulturelle Entwicklung von Gesellschaften ist wesentlich durch die Medien und deren Nutzung sowie die in der Kultur jeweils vorherrschenden Medientechniken geprägt. Dennoch ist der Medienbegriff selbst erstaunlich vage, weil er häufig zur Bezeich-

41 Siehe dazu: Omerika, 2016, S. 63 f.; auch dazu: Neuwirth, 2014, S. 23.
42 Vgl. Omerika, 2016, S. 63.
43 Vgl. ebd., S. 64; siehe dazu: Körner / Kurnaz / Özsoy, 2021, S. 59 ff.
44 Siehe dazu: Ghandour, 2020, S. 43.
45 Vgl. Wyss, 2008, S. 5.

nung unterschiedlicher Dinge benutzt wird. Mögliche Einteilungen können sich anhand der angesprochenen Sinnesbereiche ergeben, wie beispielsweise auditive, visuelle und audiovisuelle Medien. Darüber hinaus sind auch Unterscheidungen nach ihrer Automation (natürliche, halbautomatische oder vollautomatische Medien), ihrer Darstellungsebene (objektale, ikonische und symbolische Medien), ihrer unterrichtlichen Funktion (selbstunterrichtende, selbstinformierende, selbstkontrollierende und ergänzende Medien), ihrer methodischen Verwendung (Motivationsmedien, Erarbeitungs- und Darbietungsmedien, Übungsmedien und Kontrollmedien) sowie ihrer Bedeutung im Unterricht möglich.[46]

Innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion beinhaltet der Begriff schließlich eine noch größere Bandbreite möglicher Interpretationen.[47] So kann ‚Multimedia' neben der parallelen Nutzung mehrerer Medien auch das Erscheinungsbild und Auftreten des / der Vortragenden, dessen / deren Stimme, Bewegung und Raumnutzung, die Tafelanschrift, Anschauungsobjekte, Projektion von Dias, Filmen und zunehmend auch die digitale Projektion mit all ihren neuen Möglichkeiten beinhalten.[48] Im Rahmen der sogenannten Mediendidaktik geht es jedoch nicht primär um die technische oder ästhetische Qualität von Medien, sondern um ihren Nutzen für die Lösung bestimmter pädagogischer Anliegen und Anforderungen. Da prinzipiell jedes Medium Lernerfolge ermöglichen kann, hängt die Qualität eines mediengestützten Lernangebots aus didaktischer Sicht davon ab, inwiefern das gewählte Medium der jeweiligen Zielerreichung dienlich ist.[49]

Religiöse Texte gehören selbst zu den Hauptmedien, welche zur Aneignung religiösen Wissens genutzt werden. So wird der Koran aufgrund seiner unterschiedlichen Vermittlungsansätze und Beschäftigungskontexte multi-dimensional als Lernmedium eingesetzt.[50] Angesichts der häufigen Sakralisierung religiöser Offenbarungstexte darf jedoch die Tatsache nicht in den Hintergrund geraten, dass sie

46 Siehe dazu: Schröder, 2000, S. 253 ff.
47 Siehe dazu: Kerres, 2013, S. 120 f., 127.
48 Siehe dazu: Winteler, 2004, S. 40 f.; auch dazu: Hilder / Leimgruber / Ziebertz, 2001, S. 243.
49 Vgl. Kerres, 2013, S. 111, 129 f.
50 Siehe dazu: Çaviş, 2022, S. 35.

dennoch einer Auslegung und Interpretation bedürfen, weil diese Texte (meist) nicht selbsterklärend sind oder als solches wahrgenommen werden.[51] Bereits die Subjektivität der Sprache und die unterschiedlichen (zum Teil auch situationsabhängigen)[52] Medien, in denen religiöse Texte übertragen werden können, sind potenzielle Faktoren für die unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen und Interpretationen, die sich hieraus ergeben können.[53] Daher gilt es, die Lernenden für die Auswirkungen unterschiedlicher Medien auf die individuelle und kollektive Textrezeption zu sensibilisieren.

Neben den beschriebenen Medien gibt es Methoden, die im Rahmen der Bildungsarbeit zur Aufbereitung der Lehr-/Lerninhalte zum Zuge kommen. Diese können unterschiedliche Funktionen besitzen[54] und lassen sich grundsätzlich in zwei Formen einteilen: jene, die sich auf die sozialpsychologische Ebene beziehen (u. a. auch Interaktion und Kommunikation in Gruppen) und jene, die mehrheitlich die Inhaltsvermittlung fokussieren.[55] Dabei müssen bei der Auswahl und Anwendung von Methoden gewisse Mindeststandards erfüllt werden, die sich der fachlichen, pädagogischen und methodenkritischen Ebene zuordnen lassen.

Da Methoden nicht inhaltsneutral einsetzbar sind, müssen sie auf der fachlichen Ebene einer Auswahl und Anwendung in Abhängigkeit von der Lerngruppe und den zu vermittelnden Inhalten und Zielen unterliegen. Auf der inhaltlichen (fachlichen) Seite müssen die angewandten Methoden zudem gewährleisten, dass sie die dargebotenen Inhalte weder verfälschen noch unangemessen verkürzen. Auf der pädagogischen Ebene dürfen Einsatz und Auswahl der Methoden den jeweiligen didaktischen Prinzipien nicht zuwiderlaufen. Demgegenüber gilt es auf der methodenkritischen Ebene aufgrund der Vielfalt der Methoden, die grundlegenden Prinzipien im Rahmen der Vorbereitung und Anwendung zu beachten (z. B. Reduzierung der Komplexität, Prinzip der Anschaulichkeit oder der Handlungsorientierung).[56]

51 Vgl. Ghandour, 2020, S. 44.
52 Vgl. Kerres, 2013, S. 169.
53 Vgl. Ghandour, S. 44.
54 Vgl. Gonschorek / Schneider, 2003, S. 161 ff.
55 Siehe dazu: Gugel, 2011, S. 10.
56 Vgl. ebd., S. 12.

Bestimmte Methoden sind charakteristisch für den Religionsunterricht, auch wenn diese selbstverständlich keine genuin religionsdidaktischen Methoden sind und fächerübergreifend zu finden sind. Der Lehrkraft obliegt es fächerunabhängig, in den einzelnen Unterrichtskontexten aus der Vielzahl von methodischen Ansätzen und Perspektiven die jeweiligen Potenziale und Grenzen zu erkennen und abzuwägen sowie den Ziel- und Lerngruppenbedürfnissen entsprechend auszuwählen und gegebenenfalls zu modifizieren.[57]

10. Der Koran im Internet und in Sozialen Medien ist eine neue Realität, die zugleich Gefahren und Chancen bereithält.

Das Internet bietet neben mannigfachen Möglichkeiten der Kommunikation sowie verschiedenen Optionen zur Nutzung und Informationsgewinnung eine Vielfalt an Unterhaltungsoptionen.[58] Aus der erleichterten Anonymität können jedoch Gefahren entstehen, wenn keinerlei aussagekräftigen oder verlässlichen Informationen etwa zu einem Gesprächspartner erhältlich sind, weder zu seinem Fachwissen, noch zu seiner Zugehörigkeit zu bestimmten Institutionen oder Gruppen, geschweige denn zu seinen Absichten. Weitere Problematiken können entstehen, wenn die Koran- und Versnutzung im Internet und in den Sozialen Medien losgelöst vom jeweiligen Kontext geschieht (siehe dazu die Ausführungen zu These 8) und individuelle (teils laienhafte) Auslegungsbestrebungen als fundiertes Fachwissen wahrgenommen werden. Gerade die *Entkontextualisierung* von koranischen Inhalten und Passagen begünstigt die Instrumentalisierung und den Missbrauch der Inhalte aus persönlichen, politischen, ökonomischen oder sonstigen Interessen. Hinzu kommen fortwährend neu erscheinende Applikationen, was für ständige Unsicherheiten bezüglich ihrer Einordnung im Hinblick auf Funktion, Regularien und Umgang sorgt. Bereits die Einordnung des Internets selbst mag bisweilen nicht immer gelingen, weil unklar ist, ob es sich hierbei um ein Medium oder eher einen öffentlichen Raum handelt, da seine Unbestimmtheit sein zentrales Merkmal darstellt.[59]

57 Vgl. Pfister / Roser, 2015, S. 12 f.
58 Siehe dazu: Grewe, 2012, S. 25, 10 f.
59 Siehe dazu: Kerres, 2013, S. 126.

Ein weiteres Phänomen, das sich in diesem Zusammenhang seit Beginn des 21. Jahrhunderts entwickelt hat und zunehmend an Bedeutung gewinnt, sind die sogenannten Sozialen Medien. Die Bezeichnung Social Media beschreibt ein gesellschaftliches Phänomen mit wachsenden Auswirkungen auf die vielfältigen Lebensbereiche seiner Nutzer*innen, auch wenn der Begriff selbst zunehmend an Klarheit verliert.[60] Definiert werden die Sozialen Medien als eine Vielfalt digitaler Medien und Technologien, die Nutzer*innen den Austausch und die einzelne oder gemeinschaftliche Gestaltung medialer Inhalte ermöglicht. Als Kommunikationsmittel werden Text, Bild, Audio oder Video einzeln oder in Kombination eingesetzt.[61] Es lassen sich weltweite Bestrebungen unterschiedlichster Art beobachten, mit der Offenheit des Internets und der Sozialen Medien umzugehen und eine Kontrolle der Gefahrenpotenziale zu übernehmen.[62] Da eine solche Kontrolle oder die vollständige Entfernung gefährdender oder unzulässiger Inhalte im Internet nicht und im Rahmen der Sozialen Medien nur bedingt möglich ist, kommt der Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf eine mögliche Konfrontation mit solchen Inhalten eine zunehmende Bedeutung zu.[63]

2 Schlussbetrachtung

Eine potenzielle Übertragbarkeit der Thesen 1, 2, 4 und 6–10 auf das koranbasierte Lernen lässt sich, wie oben gezeigt, konstatieren. These 5 erhielt eine dahingehende Anpassung, dass aufgrund der inhaltlichen Vielfalt des Korantextes eine Ausweitung auf die Propheten in ihrer Gesamtheit erfolgt ist. Die dritte These weist eine Besonderheit solcherart auf, dass sie die Unterschiede im Umgang mit beiden Quellen zum Ausdruck bringt und hierdurch jene Herausforderungen offenlegt, welche sich aus der Modifikation des Korantextes ergeben.

60 Siehe dazu: König / Stahl / Wiegand, 2014, S. 13, 18 f.
61 Vgl. ebd., S. 13, zit. nach: 25. NEON-Plenum, 18. Februar 2013, Frankfurt am Main.
62 Siehe dazu: Kerres, 2013, S. 126 f.
63 Siehe dazu: Grewe, 2012, S. 62.

Die diesem Band zugrundeliegenden *Thesen für ein neues Lehren und Lernen mit Hadithen* können somit auch einen vielversprechenden Ansatz für die Korandidaktik bieten, sodass diese mit bestimmten Modifikationen ihre Anwendung auch im Hinblick auf das koranbasierte Lehren und Lernen finden können.

Literatur

Abt, Andreas / Schumschal, Andreas: *Respekt tut gut! Ganzheitliches Lernen in der Schule – Modelle, Methoden und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020. https://doi.org/10.13109/9783666690136

Aregger, Kurt / Buholzer, Alois: *Didaktische Prinzipien – Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung* (Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern). Aarau: Verlag Sauerländer 2022.

Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Jost, Jörg / Knopp, Matthias / Linnemann, Markus: „Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text – Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz", in: *Didaktik-Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 19, 37 (2014), S. 21–43.

Ben Abdeljelil, Jameleddine: „Mit dem Koran in den Islamischen Religionsunterricht – Eine Annäherung an die Begriffsdefinition Unglaube und Ungläubige im Koran", in: Fahimah Ulfat / Ali Ghandour (Hrsg.): *Islamische Bildungsarbeit in der Schule – Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht*. Wiesbaden: Springer VS 2020. S. 1–29. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26720-9_1

Çaviş, Fatima: „Islamic theology of revelation read in terms of religious education: The scriptural prerequisites of a subject-centered and context-specific Qurʾānic didactics", in: *Religionspädagogische Beiträge – Journal for Religion in Education*, 45, 1 (2022), S. 33–44. https://doi.org/10.20377/rpb-129

Çınar, Hüseyin İlker: „Quellen des islamischen Rechts – Ein Überblick", in: *Journal of Religious Culture* 113 (2008).

Corbineau-Hoffmann, Angelika: *Kontextualität – Einführung in eine literaturwissenschaftliche Basiskategorie*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2017.

Ghandour, Ali: „Mit der Sprachphilosophie und der Normenlehre in den Islamischen Religionsunterricht – Zur Hypothetizität der Bedeutung überlieferter Texte (Koran und Hadith) bei Faḫr ad-Dīn ar-Rāzī (gest. 1210)", in: Fahimah Ulfat / Ali Ghandour (Hrsg.): *Islamische Bildungsarbeit in der Schule – Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit aus-*

gewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht. Wiesbaden: Springer VS 2020. S. 31–47. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26720-9_2

Gönüleglendiren, Kamil: *Erziehung und Islam – Eine Untersuchung in identitätstheoretischer Hinsicht* (Dissertation). Düsseldorf 2013. https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DocumentServlet?id=27857 (letzter Abruf: 26.06.2022).

Gonschorek, Gernot / Schneider, Susanne: *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. Donauwörth: Auer Verlag 2003[3].

Grewe, Isabel: *Neue Medien – Gefahren und Chancen. Die Bedeutsamkeit von Medienkompetenz*. Hamburg: Dimplomatica Verlag 2012.

Gugel, Günther: *2000 Methoden für Schule und Lehrerbildung. Das Große Methoden-Manual für aktivierenden Unterricht*. Weinheim / Basel: Beltz 2011.

Kamcili-Yildiz, Naciye: Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität – Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen (Internationale Hochschulschriften, 682). Münster / New York: Waxmann 2021.

Kermani, Navid: *Zwischen Koran und Kafka. West-östliche Erkundungen*. München: Verlag C. H. Beck 2014. https://doi.org/10.17104/9783406666636

Kerres, Michael: *Mediendidaktik – Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg 2013[4].

Khoury, Adel Theodor (Hrsg.): *Themenkonkordanz Koran*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2009.

König, Christian / Stahl, Matthias / Wiegand, Erich (Hrsg.): *Soziale Medien – Gegenstand und Instrument der Forschung* (Schriftenreihe der ASI – Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute). Wiesbaden: Springer VS 2014. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05327-7

Körner, Felix / Kurnaz, Serdar / Özsoy, Ömer: *Identitäten und Kulturen – Kontexte im Konflikt* (Jerusalemer Religionsgespräche). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag 2021.

Lehner, Martin: *Didaktische Reduktion* (utb 3715). Bern: Haupt 2012.

Mohagheghi, Hamideh: „Qur'an für Kinder? Theologische und pädagogische Chancen aus Sicht von Autorinnen", in: Georg Langenhorst / Elisabeth Naurath (Hrsg.): *Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen.* Freiburg im Breisgau: Herder 2017. S. 261–268.

Neuwirth, Angelika: *Koranforschung – eine politische Philologie? Bibel, Koran und Islamentstehung im Spiegel spätantiker Textpolitik und moderner Philologie* (Litterae et Theologia, Publikationen des Frey-Grynaeischen Instituts in Basel, Bd. 4). Berlin / Boston: De Gruyter 2014. https://doi.org/10.1515/9783110339277

Omerika, Armina: „Gewalt im Koran – Zur Bedeutung des Kontextes in der islamischen Theologie", in: *Forschung Frankfurt – Wissenschaftsmagazin der Goethe-Universität* 33, 1 (2016), S. 62–67.

Pfister, Stefanie / Roser, Matthias: *Fachdidaktisches Orientierungswissen für den Religionsunterricht. Kompetenzen – Grenzen – Konkretionen* (utb 4267).

Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht 2015. https://doi.org/10.36198/9783838542676

Riedl, Alfred: *Grundlagen der Didaktik* (Pädagogik). München: Franz Steiner Verlag 2004.

Sarıkaya, Yaşar / Ermert, Dorothea: „Kinderkoran – Religionspädagogische Reflexionen zu einer neuen Gattung", in: Georg Langenhorst/Elisabeth Naurath (Hrsg.): *Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen.* Freiburg im Breisgau: Herder 2017. S. 269–289.

Sarıkaya, Yaşar: *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* (utb 5410). Paderborn: Ferdinand Schöningh 2021. https://doi.org/10.36198/9783838554105

Schröder, Hartwig: *Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. München: Oldenbourg 2000.

Schweitzer, Friedrich: *Elementarisierung und Kompetenz – Wie Schülerinne und Schüler von „gutem Religionsunterricht" profitieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018[4].

Shehata, Usama: *Die Problematik der Kontextualisierung in deutschen Koranübersetzungen anhand ausgewählter Beispiele – Eine Studie über den Kontext auf dem Gebiet der arabischen Sprachwissenschaft, in der islamischen Rechtsmethodologie und in der Koraninterpretation*. (Dissertation). Münster 2019.

Stier, Gabriele: *Verwendungsweisen des Begriffs der „Ganzheitlichkeit" in der Pädagogik – Eine Problematisierung.* (Dissertation). Regensburg 2002.

Ulfat, Fahima: „Mit der Kraft der Narrationen in den Islamischen Religionsunterricht – Auf dem Weg zu einer narrativen Kompetenz", in: Fahimah Ulfat/Ali Ghandour (Hrsg.): *Islamische Bildungsarbeit in der Schule – Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht.* Wiesbaden: Springer VS 2020. S. 49–64. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26720-9_3

Winteler, Adi: *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2004[4].

Wyss, Corinne: „Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson", in: Bildungsforschung 5, 2 (2008). https://doi.org/10.25656/01:4599

Zirker, Hans (Hrsg.): *Der Koran.* Übersetzt und eingeleitet von Hans Zirker. Darmstadt: Lambert Schneider 2013[4].

Mehmet Soyhun

Hadithe im Lehrkontext von Moscheen

Eine gemeindepädagogische Reflexion der Thesen

Ausgehend von den 10 Thesen, die aus dem Buch *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung*[1] von Sarıkaya herausgearbeitet wurden, sollen in diesem Beitrag die gemeindepädagogischen Implikationen reflektiert und vorgestellt werden. Die detaillierte Auseinandersetzung mit dieser Thematik mit entsprechenden Textnachweisen würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Daher werden die für den gemeindepädagogischen Fokus besonders relevanten Thesen 1 bis 3, 8 und 9 ausgewählt, als Fragen verstanden, umformuliert und entsprechend der Fragestellung leicht angepasst. Unter Berücksichtigung der in den Moscheegemeinden eingesetzten Curricula, Lehrbücher und anderer relevanter Dokumente der islamischen Verbände DITIB, IGMG, VIKZ, ZMD und ZRMD, die im Koordinationsrat der Muslime in Deutschland (KRM)[2] organisiert sind, werden diese Fragen dann beantwortet.[3] Dabei stehen die Curricula und Lehrbücher für die gemeindepädagogischen Angebote der Altersstufen 7 bis 15/16 Jahren im Fokus.[4] In einem Exkurs wird auf weitere gemeindepädagogische Lehrkontexte und einige Forschungsdesiderate hingewiesen. Weiterführende Vorschläge werden unterbreitet.[5]

---

1 Sarıkaya, 2021.

2 Für genaue Bezeichnungen der einzelnen Mitglieder des KRM vgl. http://koordinationsrat.de/impressum (letzter Abruf: 14.06.2022).

3 Das Lehrwerk des ZMD wird auch in arabischsprachigen Gemeinschaften sowie marokkanischen Gemeinden des ZRMD eingesetzt. Für türkischsprachige Schiiten innerhalb des ZMD wird punktuell berücksichtigt: Emînî, 2016 (im Folgenden DÖ), sowie Ucar, 2014.

4 Curricula und Lehrwerke für andere Altersstufen wären gesondert zu untersuchen.

5 Sämtliche (außer den in deutscher Sprache zitierten) Texte aus den Curricula, Lehrwerken etc. sind eigene Übersetzungen des Verfassers aus dem Türkischen oder Arabischen.

1 Ist der Hadith ein wesentlicher Baustein religiösen Wissens und eine fundamentale Quelle islamischer Erziehung und Bildung? (s. These 1) Beinhalten Hadithe ein reiches pädagogisches Potenzial zur Förderung vielfältiger Kompetenzen für den Religionsunterricht? (s. These 2)

Das Religionsverständnis der eingangs genannten Religionsgemeinschaften ist als mehrheitlich sunnitisch zu beschreiben. Diese sehen folglich die Hadithe innerhalb des Komplexes der Sunna als zweitwichtigste Quelle nach dem Koran sowie Motivationsquelle für die Beschäftigung mit dem Koran,[6] was sich auch in den Curricula niederschlägt. In den Curricula und Lehrbüchern begegnen wir den Hadithen, der Sunna und der Sīra, die den Propheten direkt betreffen. Sie sind unverzichtbarer Bestandteil aller Themenfelder. Koranverse werden mit Hadithen oder einer Sunna des Propheten ergänzt oder mit deren Hilfe für die Umsetzung im Leben erklärt. Hadithe werden als Inhaltsfeld, eigenständiges Unterrichtsfach innerhalb des Stundenplans oder immanenter Bestandteil aller Unterrichtbereiche sozusagen als Querschnittsthema aufgegriffen. Aufgrund seiner als Vorbild definierten Rolle werden die Worte oder Handlungen des Propheten Muhammad[7] angeführt und die Stationen seines Lebens im Rahmen seiner Sīra erarbeitet. Dies ermöglicht es, ihn und seine Familie ab seiner Kindheit mit seiner Persönlichkeit kennenzulernen. Seine Praktiken und tradierten Aussagen werden für die ethische Identitätsstiftung von Schülerinnen und Schülern (SuS), die ritualpraktischen Got-

6 Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V., 2017b, S. 15, 19 f., 96–112 (im Folgenden C-DITIB); Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e. V., 2010, S. 27 f. (im Folgenden C-IGMG). Für schiitische Gemeinden haben sie auch eine bedeutende Funktion, jedoch kommt der Familie des Propheten (*ahl al-bayt*) sowie den Imamen eine besondere Rolle zu; vgl. Ucar, 2014, S. 204 f.

7 Im Folgenden ist die Leserschaft zum üblichen Friedens- und Segensgruß für den Propheten eingeladen.

tesdienste, Glaubensgrundlagen sowie Erklärungen für verschiedene Koranverse bzw. Suren als unverzichtbar erachtet.[8]

Gemäß dem Curriculum der DITIB sollen die SuS der Altersstufe 7–9 Jahre über folgende Kompetenzen verfügen:

Die SuS

1. erklären, dass Hadithe Worte des Propheten sind;
2. begreifen und erklären, dass Hadithe Hilfsquellen dabei sind, unsere Religion zu verstehen und zu praktizieren;
3. wissen, dass die Sunna für die Muslime eine sehr wichtige Quelle ist.

SuS der Altersstufe 10–12 sollen

1. Begriffe bezüglich der Hadithe definieren;
2. begreifen, dass Muslime dem Lesen und Lernen von Hadithen große Bedeutung beimessen;
3. Hadithe praktizieren;
4. begreifen, dass die Sunna eine unverzichtbare Quelle von den Muslimen ist.[9]

Die anspruchsvollsten Kompetenzen sind jedoch für die Altersstufe 13–15 vorgesehen:

Die SuS

1. erklären die Beziehung Koran – Sunna;
2. lernen mit Hadithen zu arbeiten;
3. wissen, dass die Kommentierung von Hadithen wissenschaftliche Expertise erfordert, und eignen sich Kenntnisse zur Hadithwissenschaft und -methodik an.

8 Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V., 2016, S. 178 f. (im Folgenden CG); Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V., 2017a, S. 268–271 (im Folgenden LH-CG).

9 In den Erklärungen wird vermerkt, dass die Erfassung der Bedeutung von ausgewählten Hadithen maßgeblich sei, jedoch gemäß Niveau der SuS die Hadithe mit ihren Originaltexten zusammen auswendig gelernt werden könnten (These 3); faktisch sind jedoch die Hadithe stets in türkischer oder deutscher Sprache in den Lehrbüchern zu finden. Vgl. C-DITIB, S. 107.

Allen Jahrgängen gemeinsam ist, dass die SuS zusätzlich Hadithe zu bestimmten Themen in türkischer und deutscher Sprache lernen.[10]

Entsprechend dieser Kompetenzen werden SuS mit dem Aufbau (*isnād, sanad, rāwī, matn*) von Hadithen, Hadithарten (*mutawātir, qudsī, ṣaḥiḥ, ḍaīf, āḥad, mawḍū*) oder den sechs berühmten Hadithsammlungen und ihren Autoren und Werken, wie beispielsweise *Riyāḍ as-ṣālihīn,* konfrontiert. Beispielhaft sollen die SuS in Gruppenarbeit Hadithe zu bestimmten Themen heraussuchen, deren lebensweltliche Bedeutung für sie erörtern und darüber diskutieren.

1. Gemäß dem Curriculum der IGMG sollen die SuS begreifen, dass die Sunna und Hadithe die zweite Hauptquelle des Islams sind.
2. Den SuS soll die vorbildhafte Übereinstimmung der Worte des Propheten und der Haltung des Propheten aufgezeigt und gewährleistet werden, dass die SuS das Gelernte in die Praxis umsetzen.
3. Es soll gewährleistet werden, dass die SuS ohne Scheu vor einer Gemeinschaft Hadithtexte lesen und diese erläutern können.
4. Es soll gewährleistet werden, dass die festgelegten Hadithtexte von den SuS memorisiert und geschrieben werden können.
5. In groben Zügen sollen die authentischen, nicht-authentischen und erfundenen Hadithe vorgestellt werden.[11]

Es werden im Lehrbuch auch Empfehlungen zum Erkennen von erfundenen Hadithen gegeben.[12]

10 C-DITIB, S. 19 f., 96–112. Hierzu und auch zu den anderen Curricula und Lehrerhandbüchern darf kritisch angemerkt werden, dass manche als Kompetenzen beschriebenen und zweifelsfrei im gemeindepädagogischen Sinne wichtigen Fähigkeiten genaugenommen jedoch nicht als Kompetenz gewertet werden dürften und daher einer Evaluation unterzogen werden sollten.

11 C-IGMG, S. 13, 27 f. Zwar wurde dieses Curriculum für die jeweiligen Altersstufen im Jahr 2017 separat gedruckt, jedoch ist deren Inhalt bezüglich dieser Thematik im Wesentlichen identisch. Daher wurde auf diese Auflage zurückgegriffen.

12 Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e. V., 2020, S. 136 f. (im Folgenden TB).

Auffällig ist, dass die arabischsprachige Reihe des Lehrwerkes der ZMD *at-Tarbiyat al-Islamiyya* (im Folgenden TI) für die SuS vorsieht, dass sie

1. gemäß ihrem Niveau Hadithe memorisieren sollen,
2. ihre vereinfachte Bedeutung verstehen und
3. für ihren gedanklichen und praktischen Lebensweg als Vorbild nehmen.

Die Lehrer sind dazu angehalten, Hadithe stets zu „kommentieren und keine außer die als authentisch bekannten Hadithe einzusetzen“[13]. Hadithe werden jedoch im entsprechenden Lehrbuch weder mit ihrem Aufbau (Überliefernde, Überlieferungskette, Hadithtext und Quellenangabe) noch mit Authentizitätsstatus oder Kriterien hierfür genannt. Dies zu thematisieren, obliegt womöglich der Lehrfreiheit und Kompetenz der Lehrperson.[14]

Kritisch betrachtet lässt sich in den Lehrwerken ein Bemühen und eine Sorgfalt um das Zitieren von authentischen Hadithen feststellen. Jedoch wird bei der Nennung von Hadithen keine einheitliche Zitierweise verwendet. Zwar werden Hadithe überwiegend als solche markiert und mit der für den religiösen Bereich erforderlichen Hochachtung „Der Prophet – Frieden und Segen seien auf ihm – sagte“ eingeleitet, jedoch teilweise auch ohne jegliche Quellenangabe angeführt. Die ersten Überliefernden aus der Gefährtengeneration des Propheten werden als *rawī* mal erwähnt, mal nicht. Die bekannten Hadithsammlungen werden teilweise nur mit dem Namen der Autoren, andere Male lediglich mit dem Titel der Hadithsammlungen, teils wiederum mit den kompletten Namen der Abschnitte und Kapitel (*bāb*) und Hadithnummern angegeben. Neben den bekannten Autoren werden auch lediglich unter Fachexperten der Hadithwissenschaft bekannte Autoren[15], oder sporadisch auch lediglich deren Hadithsamm-

13 Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO) der Organization of Islamic Cooperation (OIC), 2009, S. 8, 68 (im Folgenden LH-TI).

14 Beispielsweise könnten im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung solche Fragestellungen zum Thema neuer Untersuchungen gemacht werden.

15 Beispielsweise Ibn ʿAbd al-Barr ohne seine Nisba: al-Qurṭubī (al-Mālikī).

lungen[16], genannt, wobei mehrere Autoren Werke mit demselben Namen verfassten. All dies erschwert die Nachprüfbarkeit der Hadithe. Die Autoren der Lehrwerke wären gut beraten, wenn sie zumindest an deren Ende eine Übersicht und genaue Angabe der Quellen sowie den Text im Arabischen ergänzen würden, um ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden. Auch wäre es sinnvoll, kontextbezogen und elementarisiert als Auszug angegebene Hadithe (s. These 4) mit ihrem vollständigen Text für die weitergehende Beschäftigung am Ende der jeweiligen Lehrwerke aufzuführen.

2 Werden Hadithe in den gemeindepädagogischen Lehrbüchern sach- und fachgerecht sowie dem Verstehenshorizont der Lernenden entsprechend übersetzt? (s. These 3)

Bezüglich des Verstehenshorizonts von Hadithen stehen die SuS im Fokus. Die Curricula sehen vor, dem Niveau der Altersstufen angemessene Hadithe auszuwählen. In den Lehrwerken werden daher meistens kurze und prägnante Hadithe oder Auszüge von Hadithen entsprechend ihrem thematischen Kontext angeführt. Hierzu ist kritisch anzumerken, dass Auszüge von Hadithen meist nicht als solche kenntlich gemacht werden.

Bemerkenswert ist, dass die TI analog zu Koranversen auch Hadithe durch Erklärungen schwieriger Wörter in vereinfachtem Arabisch systematisch aufarbeitet und erst dann die Bedeutung in den Fokus nimmt. Dem folgen daraus entnommene Lehren, die aus Sicht der Lernenden in der ersten Person zusammengefasst werden.[17] Zuletzt werden damit korrespondierende andere Hadithe oder Verse angeführt.

Die türkischen Lehrbücher der Reihe *Camiye Gidiyorum* [Ich gehe zur Moschee] (CG) für die DITIB Gemeinden beinhalten die türkischen

16 Beispielsweise Musnad (von Aḥmad b. Ḥanbal) oder Sunan.

17 Kritisch wäre anzumerken, dies nicht den SuS zu überlassen, und dass sie nicht aufgefordert werden zu reflektieren, welche Lehren daraus gezogen werden können. Vgl. Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO) der Organization of Islamic Cooperation (OIC), 2009–2019 (im Folgenden TI).

Übersetzungen der Hadithe. Darin finden sich – außer dem im Folgenden angeführten Beispiel – keine arabischsprachigen Hadithtexte, jedoch werden manche Übersetzungen ins Deutsche mit angeboten, weil der deutschsprachige Anteil dieser Lehrbuchreihe schrittweise zunimmt. Die SuS werden auch aufgefordert, die türkischen Hadithtexte selbst ins Deutsche zu übersetzen.

Das Lehrwerk der Reihe *Temel Bilgiler* (TB) von der IGMG verfügt im Allgemeinen über türkische Übersetzungen der Hadithtexte. Jedoch finden sich in TB 3 unter dem Kapitel zu Hadithen auch 50 Hadithe mit arabischem Text und türkischer Übersetzung.[18] In der deutschsprachigen Ausgabe mit dem Titel *Grundwissen Islam 1* (GWI 1) für die Altersstufe 7–8 wird ein Hadith nach ihrer türkisch- (TB 1) und deutschsprachigen Übersetzung auch mit kurzen Texten und Bildern präsentiert, worin die fünf Säulen des Islams dargestellt werden. Für diese Altersstufe bildet dies eine gelungene illustrierte Übersetzung des Hadiths.[19] In diesem Band sind weitere Hadithe in deutscher Sprache vorhanden.

Zusammenfassend lässt sich der Versuch erkennen, Hadithe im Rahmen des gemeindepädagogischen Religionsunterrichts gemäß dem Niveau der SuS aufzubereiten, zu erklären und manche längeren Hadithe entsprechend der Themen und Kontexte auszugsweise zu präsentieren sowie zu übersetzen. Mit steigender Altersstufe nimmt diese Aufbereitung ab und es werden teilweise die Originaltexte oder deren Übersetzungen angeführt.[20] In den letzten Jahren wurden weitere, für Kinder und Jugendliche aufbereitete Hadithsammlungen angefertigt und für den pädagogischen Einsatz ins Deutsche übersetzt.[21]

---

18 TB 3, S. 140–148.

19 Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e. V., 2021, S. 38 (im Folgenden GWI). Auch im Original in türkischer Sprache zu finden: TB 1, S. 38.

20 Eine genauere Diskussion und Analyse der einzelnen Hadithe bzgl. altersangemessener Übersetzung könnte separat durchgeführt werden. Auch wäre es separat diskussionswürdig, eine aus ihrem Kontext genommene auszugsweise Zitation von Hadithen aus praktisch-pragmatischen Gründen der Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Warnung des Propheten, ihm keine Aussagen zuzuschreiben (*man kaḏaba ʿalayya* …), die er nicht getätigt hat, zu betrachten.

21 Einige seien hier, auch in Anbetracht deren kritischer Bewertung, für den Einsatz als zusätzliche Quelle für Lehrende neben dem gemeindepädago-

3 Werden „problematische Hadithe“ einer kritischen Reflexion unterzogen? (s. These 8)

Die Curricula und Lehrerhandbücher aller hier untersuchten Gemeinschaften verfolgen klar erkennbar das Ziel, authentische Hadithe in den Lehrwerken zu präsentieren. Daher könnte man vordergründig annehmen, es gäbe keine direkte kritische Reflexion von als problematisch einzustufenden Hadithen. Durch die Thematisierung von Haditharten und der authentischen Hadithsammlungen, Kriterien für die Annahme der Überlieferungen von Hadithtradenten und die entsprechende Wissenschaft (*ǧarh wa taʿdīl*) findet aber indirekt sehr wohl

gischen auch für den schulischen Einsatz erwähnt. Aydın, Emine / Kab, Serdar (Übers.): *Hadithbuch für Kinder. Überlieferungen aus dem Leben unseres Propheten (sav)*. İstanbul: Uğurböceği Yayıncılık 2015[2]; Adalı, M. Sinan / Kamcili-Yildiz, Naciye (Übers.): *Die kleinen Freunde des Propheten. Die schönen Erinnerungen unseres geliebten Propheten mit den Kindern*. İstanbul: Uğurböceği Yayıncılık 2012[3]; Kandemir, Yaşar / Erkan, Raziye (Übers.): *40 Hadithe mit Kindergeschichten*. İstanbul: Erkam Verlag 2010; Präsidium für Religionsangelegenheiten [Diyanet İşleri Başkanlığı] / Karaca, Hasan (Übers.): *Mein Prophet Muhammed*. Ankara 2017[3]; Arvas, Selcen Yüksel / Türkmen, Emine (Übers.): *Geschichten für Kinder – 40 Bittgebete*. Köln: ditibverlag 2021; Aycın, Hasan / Uslu, Hülya Ayhan (Übers.): *40 Hadithe und 40 Cartoons*. İstanbul: Astec Bochum 2021: Diese wurden von Öztürk, Halit für den Unterricht im Posterformat erstellt und sind unter https://federkorb.com/ herunterzuladen; interaktive Aufgaben dazu: https://learningapps.org/view16654164 sowie als Video verfügbar: https://www.youtube.com/watch?v=gEOj1wTwCFM (letzter Abruf: 20.06.2022). Sarıkaya, Yaşar: *401 Hadithe für den Islamunterricht*, Hückelhoven: Anadolu 2011. Auf www.derletzteprophet.info sind viele Übersetzungen zur Person des Propheten, zu Hadithen und Sīra etc. aus der Webseite www.sonpeygamber.info sowie die zugehörige Webseite mit reichhaltiger, für Kinder aufbereiteten Seite http://seerahforkids.info als Übersetzung der türkischen Angebote aus https://sonpeygambercocuk.info vorhanden, die inspirierend sein können. Zwei übersetzungswürdige Publikationen: 1. Einen Tagesablauf aus dem lebensweltlichen Blickwinkel eines Kindes zu Sunna und Hadithen bietet: Divleli, Jenny Moledyk: *Taze Portakal Suyu* [Frischer Orangensaft], İstanbul: Timaş 2021; 2. Demirtaş Eren, Zeynep: *40 Hadis. Boyamalı Hikayeli Düşler Adası* [40 Hadithe. Trauminsel. Zum Ausmalen und mit Geschichten]. Ankara: Präsidium für Religionsangelegenheiten [Diyanet İşleri Başkanlığı] 2016.

eine kritische Reflexion in den Lehrwerken TB/GWI und CG statt, diese jedoch fehlt vordergründig in TI. Für eine explizite kritische Reflexion von Hadithen im Allgemeinen kann jedoch in TB im Rahmen der Thematik Aberglauben die Angabe von Beispielen für erfundene Hadithe sowie in CG das als authentische Quelle angegebene Werk *Hadislerle İslam* angeführt werden.[22]

Eine andere indirekte kritische Reflexion ist in CG 3 durchgehend in Form von Selbstevaluationskästchen der SuS vorzufinden. Obwohl Hadithe überwiegend als solche markiert sind und mit entsprechender Einleitung im Text kenntlich gemacht werden, wird ein Hadith, der innerhalb mystischer Bewegungen für die menschliche Selbsterkenntnis als wichtig erachtet wird, angeführt und die Evaluation damit eingeleitet: Sowohl die vereinfachte türkische Transkription des einzigen arabischen Textes[23] „Men arefe nefsehu fekad arefe rabbehu" [sic!], als auch die türkische, gefolgt von der deutschen Übersetzung, werden angeführt: „Kendini bilen Rabbini de bilir. Wer sein Selbst kennt, kennt auch seinen Herrn." Der übliche arabischsprachige Schriftzug als Symbol für den Propheten ließe eine Einschätzung zu, ob der Hadith dem Propheten zuzuschreiben sei; aufgrund der Auslassung dieser für Hadithe sonst üblichen und einleitenden textlichen Markierung kann er als ein nicht authentisch angesehener Hadith gedeutet werden, jedoch wird dies nicht offen thematisiert.[24] Auch fordert das Lehrwerk CG 2 die SuS auf, „Stille Post" zu spielen, um sich den Über-

22 Hierin wurde nach einer über Jahre andauernden, intensiven Arbeit von türkischen Hadithwissenschaftlern versucht, kritische und problematische Hadithe aus den Überlieferungen zu markieren und basierend auf authentischen Hadithen und einer ganzheitlichen Betrachtungsweise neu zu präsentieren. Dieses siebenbändige Werk befindet sich im Übersetzungsprozess und der erste Band wurde 2020 bereits unter Leitung eines Übersetzungsteams von Dr. Ahmet İnam in deutscher Übersetzung veröffentlicht: *Der Islam – Aus den Überlieferungen I,* Köln: ditibverlag 2020 (vgl. https://www.zsu-shop.de/Der-Islam-Aus-den-Ueberlieferungen-Band-1) und dieser erste Band findet ebenso Erwähnung in CG (vgl. https://hadislerleislam.diyanet.gov.tr für die Online- und PDF-Version des türkischen und arabischen Textes).

23 Koranverse ausgenommen.

24 CG 3, 10 ff.

tragungsprozess von Hadithen zu vergegenwärtigen, zu reflektieren und zu diskutieren.[25]

Im Lehrwerk TI findet sich ebenfalls eine in Umlauf befindliche Aussage, die in anderen Kontexten dem Propheten zugeschrieben wird: Diese Aussage wird jedoch nicht als Hadith, sondern als *aṯar* markiert. Zwar wird *aṯar* in den Hadithwissenschaften auch neben *ḫabar* synonymisch mit Hadith verwendet; hier wird jedoch – anders als bei den sonstigen Hadithen – ohne Nennung eines Autors oder einer Sammlung zitiert und damit die Textstelle von den üblichen Hadithen und Worten des Propheten abgetrennt. Hierdurch soll vermittelt werden, dass dies nicht eine eindeutig dem Propheten zuzuschreibende Aussage, sondern eine Aussage einer anderen Person aus den Folgegenerationen mit weisem Inhalt ist. Festzuhalten ist jedoch, dass dies nicht explizit artikuliert wird.[26]

Im Lehrstoffverteilungsplan (im Folgenden kurz: LVP) der VIKZ finden sich die von den SuS auswendig zu lernenden Hadithe, die wöchentlich zu überprüfen sind. Für die lehrenden Personen wird eine Übersicht am Ende des LVP zur Verfügung gestellt, um den diesbezüglichen Bearbeitungsstatus der SuS einzutragen.[27] Die Hadithe sind mit arabischem Text, jedoch ohne Angabe von Quelle, Autor und Sammlung aufgeführt. In einem Lehrbuch der VIKZ wird eine sehr verbreitete Überlieferung, die unter mystischen Bewegungen als *hadiṯ qudsī* im Umlauf ist, zitiert, deren Authentizität jedoch von nicht-mystisch ausgerichteten Richtungen und Hadithwissenschaftlern angezweifelt wird: „Levlâke levlâk, lemâ halaktu'l-eflâk (Gäbe es dich nicht, so hätte ich die Welten nicht erschaffen)."[28] Dies könnte auf einer unterschiedlichen Einschätzung der Autorität und Authentizität von Quellen und Hadithsammlungen, durch die Meister der eigenen mystischen Richtung beruhen.[29]

25 CG 2, S. 238.
26 TI 6, S. 46; wie diese und ähnliche Überlieferungen von der Lehrperson vermittelt werden, wäre eine separate Untersuchung wert.
27 Vgl. LVP-VIKZ H, S. 20 f.
28 Tosun, 2014, S. 37 (im Folgenden LB-VIKZ).
29 Deren Diskussion ist nicht primäres Ziel dieses Beitrages, jedoch könnte es Anlass für weitere Untersuchungen sein.

Eine weitere, besonders wichtige Herausforderung bezüglich der kritischen Reflexion von Hadithen besteht aufgrund ihrer Thematisierung durch Angehörige salafistischer, extremistischer oder anderer Bewegungen (wie etwa ISIS) außerhalb des gemeindepädagogischen Lehrkontextes. Dies kann die SuS in schwierige Situationen bringen. Bekanntlich berufen sich diese Gruppierungen meistens auf bestimmte Hadithe, die sie zudem wörtlich verstehen. Eine Einordnung der Hadithe in den Gesamtkontext findet dabei kaum Berücksichtigung, weil dies womöglich nicht in deren Weltbild oder Ideologie passt. Im Kontext gemeindepädagogischer Angebote sollten daher die SuS auch im präventiven Sinne solche Positionen kennenlernen und fiktive Gespräche simulieren, damit sie relevante Aspekte solcher Diskussionen und Argumentationen kennenlernen sowie sprach- und diskursfähig werden und sich von diesen nicht vereinnahmen lassen.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Hadithe sowie Autoren von Hadithsammlungen und manche hadithwissenschaftliche Themen, wie Kritik von Überliefernden und Kategorien von Hadithen (z. B. *sahīh, ḥasan, ḍaīf, mawḍū, āhād, mutawātir, qutsī*), im Allgemeinen Berücksichtigung in den Lehrwerken finden. Die Beschäftigung mit schwachen und erfundenen (*ḍaīf, mawḍū*) Hadithen erzeugt natürlich eine Sensibilität hinsichtlich als problematisch zu verstehender Hadithe. Die Übertragbarkeit von Hadithen auf den heutigen Kontext wird reflektiert, beispielsweise sollen die SuS diskutieren, ob anstelle des vom Propheten eingesetzten *miswāq* auch die Zahnreinigung mittels Zahnbürste als Sunna gewertet werden kann.[30] Jedoch ist zu beobachten, dass andere, als problematisch eingestufte Hadithe[31] keine Berücksichtigung in den Curricula oder den Lehrbüchern finden. Hier liegt die Vermutung nahe, dass diese und andere, ähnliche Überlieferungen im Kontext der Schüler*innenfragen im Unterricht behandelt werden könnten, dies allerdings aktuell keinen allgemeinen expliziten Eingang in die Curricula oder Lehrbücher gefunden hat, wobei der lebensweltliche Bezug der Reihe CG 3 hier als Ausnahme gelten kann. Dies könnte die Annahme zulassen, eine sterile Religi-

30 CG 2, S. 176 ff.

31 Vgl. Sarıkaya, 2021, S. 242 ff.: „Ist Hundehaltung erlaubt"; „Gibt es ein Bilderverbot" oder „Ist Musik verboten (haram)?"

onsvermittlung zu beabsichtigen. Jedoch kann es nicht im Sinne der Religionsgemeinschaften sein, dass die SuS außerhalb des gemeindepädagogischen Religionsunterrichts sowohl mit solchen Überlieferungen als auch mit fundamental hadithkritischen Bewegungen und deren Anhängern unvorbereitet konfrontiert werden. Daher sollten die Curricula und Lehrbücher diesbezüglich auch offener die lebensweltliche Realität bei deren Evaluation berücksichtigen.

4 Wird hadithbasierter Religionsunterricht mit vielfältigen Methoden und Medien kreativ gestaltet? (These 9)

Im Religionsunterricht in den Gemeinden sollen für die Vermittlung von Hadithen unterschiedliche Methoden und Medien eingesetzt werden. In den Unterrichtsmethoden und -techniken des C-IGMG den Hadith betreffend werden 15 Empfehlungen ausgesprochen.[32] Erwähnenswert ist hier, dass aktuelle lebensweltliche Themen bei der Auswahl der zu memorierenden[33] Hadithe berücksichtigt werden sollen. Dabei soll darauf geachtet werden, dass die ausgewählten Hadithe aus authentischen Quellen stammen und weder aus Sicht der Überlieferungskette noch inhaltlich zu kritisieren sind. Die Hadithtexte sollen einzeln und gemeinsam rezitiert werden. Dabei sollen neuere Medien

32 C-IGMG, S. 142 f.

33 Zwar kann auch diskutiert werden, ob das Memorieren zu kreativen Methoden gehört, doch würde dies den Rahmen dieses Beitrages sprengen. Jedoch sehen alle Curricula vor, bestimmte Hadithe zu memorieren. Diesbezüglich werden separate Sammlungen thematisch ausgewählter oder allgemein bekannter Hadithe außerhalb der Curricula oder Lehrbücher angefertigt. Von den Religionsgemeinschaften erstellte Sammlungen: IGMG: Gençlere Seçme Hadisler [Ausgewählte Hadith für Jugendliche]. Köln: Plural Publications 2017; Eine vom Religionsbeauftragten eigenhändig kalligrafisch geschriebenen Hadithtexte und türkische Übersetzung, veröffentlicht durch eine DITIB Ortsgemeinde: Demirbaş, İdris, 2009–2010 Ludwigshafen DITIB Mevlana Camii öğrenci yıllığı, *50 Hadis* [Jahrbuch der Schüler der DITIB Mevlana Moschee Ludwigshafen. 50 Hadithe], o. O., o, J., Demirbaş, İdris, *40 Hadis* [40 Hadithe], DITIB Mevlana Moschee, o. O., o. J.

verwendet werden, beispielsweise CDs.[34] Dies soll auch dazu dienen, die SuS auf Hadithwettbewerbe[35] vorzubereiten und die authentische Rezitation des arabischen Textes einzuüben, worauf die Autoren großen Wert legen. Die Gründung von einer Arbeitsgruppe[36] wird ebenso wie Dramatisierung angeregt.

Das Lehrwerk CG fordert – wie bereits erwähnt – die SuS auf, das Spiel „Stille Post" zu spielen, um sich den Übertragungsprozess von Hadithen klarzumachen.[37] Ebenso werden die SuS im CG 1–3 angeregt und mithilfe der gestellten Aufgaben aufgefordert, selbst nachzuforschen, in Lexika und im Internet zu recherchieren, sowie Mindmaps und Poster zu erstellen, zu dramatisieren oder Rollenspiele zu machen. Auch werden Vorlagen zum Ausmalen und Basteln von Memory-Karten angeboten.[38]

5 Exkurs: Hadithe in anderen gemeindepädagogischen Lehrkontexten

Parallel zu den obigen Ausführungen werden Hadithe auch in anderen gemeindepädagogischen Lehrkontexten eingesetzt. Die Lehrenden passen jedoch das sprachliche Niveau und die entsprechenden weiteren Details gemäß ihrem Lehrklientel und dem Lehrformat an. Zu nennen wären regelmäßiger Unterricht, Lernzirkel oder Gesprächskreise für Jugendliche und Studierende – je nach Situation gemischtgeschlechtlich oder auch getrennt nach Jungen und Mädchen –, junge Mütter, erwachsene Männer und Frauen und nicht zuletzt Senior*in-

34 Hier kann angenommen werden, dass die mittlerweile breit genutzten Audioaufnahmefunktionen ebenso eingesetzt werden, weil nach der Coronapandemie der Unterricht auch online gestaltet werden musste.

35 Diesbezüglich sind auch weitere ausgewählte Hadithsammlungen zu verschiedenen Themenbereichen außerhalb des Lehrbuches vorhanden, die sowohl für Jugendliche als auch Erwachsene einsetzbar sind: IGMG: Gençlere Seçme Hadisler [Ausgewählte Hadith für Jugendliche]. Köln: Plural Publications 2017.

36 C-IGMG, S. 28 f.

37 CG 2, S. 238.

38 Vgl. *Mein Ramadan Buch*, o. J., *Ramazan Sevincim*, o. J.

nen. Auch sind Lehrkontexte, wo nahezu alle diese Adressat*innengruppen gemeinsam teilnehmen, vorhanden. Zu nennen sind hier allen voran Freitags- und Festtagsgebete, in besonderer Weise begangene religiöse Nächte und Anlässe, wie etwa die Geburt des Propheten (*mawlīd*), oder lebensbegleitende Situationen, wie die Geburt eines Kindes, die Verlobungs- oder Vermählungsfeierlichkeit, ein Sterbefall oder Gedenkanlässe für Verstorbene, als Anlässe sporadischer oder geplanter Zusammenkünfte. Natürlich sind diese Zusammenkünfte – oder auch religiöse Anfragen und Beratungssituationen – größtenteils keine Unterrichtskonstellationen, aber als informelle Bildungssituationen, die zur Reflexion anregen, zu werten. Dabei werden neben oder ergänzend zu Koranversen stets dem Anlass angemessene Hadithe, Ausschnitte aus der Lebenspraxis des Propheten oder Ereignisse, die den Propheten und seine Aussprüche beinhalten, oder Verhaltensweisen seiner Gefährten[39] vermittelt.

Besonders die angebotenen freiwilligen Ansprachen am Freitag vor oder im Rahmen der obligatorischen Freitagspredigt[40] beinhalten Hadithe oder Beispiele aus der Sunna oder Sīra des Propheten. Wie bereits Mahmut Yeşil feststellt, neigen Prediger*innen dazu, auch erfundene Hadithe einzusetzen.[41] Doch kann durch die Publikation und den stark geförderten Einsatz des auch im Internet verfügbaren Werks *Hadislerle İslam* davon ausgegangen werden, dass in Deutschland weniger abzulehnende Hadithe in türkischsprachigen Predigten und deren deutschen Übersetzungen sowie in anderen Lehrkontexten verwendet werden. Ähnlich den Sammlungen von 40 Hadithen werden

39 Anzumerken wäre, dass TI im Rahmen von islamischen Geschichten sowohl Geschichten anderer Propheten als auch von Prophetengefährt*innen thematisieren, jedoch nicht bezogen auf Hadith.

40 Vgl. bspw.:https://www.igmg.org/hutba-verantwortung-fuer-die-umwelt/, https://www.vikz.de/de/freitagspredigt.html?file=files/vikz/pdfs/freitagspredigten/2022_06_17%20Hac%20ibadeti.pdf&cid=5266 (Archiv), https://www.ditib.de/default1.php?id=11&sid=12&lang=de (Archiv) (jeweils letzter Abruf: 20.06.2022).

41 Yeşil, 2001, S. 251ff. Zwar ist der Einsatz von erfundenen Hadithen mit 4% niedrig, jedoch wird mit den nicht auffindbaren 20% und mit den schwachen (ḍaīf) insgesamt eine Quote von 40% abzulehnenden (*mardūd*) Hadithen dies als „nicht zu unterschätzende" Situation erachtet.

addressatenspezifische Sammlungen von Hadithen publiziert.[42] Dies kann zum Anlass für neue Forschungen zu Einsatz und Rezeption von Hadithen genommen werden.

6 Schlussbetrachtung und Ausblick

In gemeindepädagogischen Lehrkontexten werden Hadithe gemeinsam mit der Sunna und der Sira als Trias angesehen und sollen die vom Koran vorgegebene vorbildhafte Persönlichkeit des Propheten näher vorstellen. Hadithe und die Sunna werden als zweitwichtigste Quelle nach dem Koran besonders hochgeschätzt, ihnen kommt eine besondere Erklär- und Kommentarfunktion des Korans zu (s. These 1). Daneben dient der Prophet als nachzuahmendes Role Model, sowohl für die moralisch-ethische Lebensführung, als auch für die ritualpraktischen Gottesdienste. Auch hat er eine identifikations- und identitätsstiftende Rolle inne. Daher sind der Prophet sowie seine gemeinsam mit ihm praktizierende Gemeinde, die ihn und seine Verhaltensweisen beobachtete und weitertradierte, von großer Bedeutung. Die SuS sollen einerseits den Propheten lieben lernen, sich ihn als Beispiel nehmen und seine Empfehlungen beherzigen, jedoch auch lernen, dass nicht alle ihm zugeschriebenen Überlieferungen authentisch sind. (s. These 8)

In den Lehrwerken werden an manchen Stellen keinerlei Hadithe angeführt, jedoch sind diese inhärent im katechetischen Teil zu den Gottesdiensten oder in der Glaubenslehre enthalten. Etwa wird das Gebet, bzw. vor allem die Gebetswaschung, in allen Lehrwerken vermittelt, ohne Hadithe zu nennen. Dennoch beruht deren Beschreibung auf Hadithen oder der Sunna des Propheten, die über die Prophetengefährt*innen weitertradiert wurden. Je nach Rechtsschule werden dann ausgehend von Hadithen oder der Sunna des Propheten die einzelnen Schritte dargestellt. Die Teile, die verpflichtend zur Gebetswaschung gehören oder als Sunna, sogar als *adāb,* gegebenenfalls unterschiedlich eingestuft werden, werden dementsprechend erklärt.[43]

42 Siehe Fußnote 21, 33 und 35.

43 TB 1, S. 40 ff.; TB 2, S. 59 ff.; TI 1, S. 34 f.; TI 2, S. 21; TI 5, S. 13; CG 1, S. 555 ff.; CG 2, S. 14 f., 252 ff.

In Anlehnung an Milad Karimi[44] kann man sagen, dass Hadithe auch dann vorkommen, wenn sie nicht genannt werden. Folglich könnte von einer stets präsenten Existenz von Hadithen oder der Sunna im gemeindepädagogischen Religionsunterricht[45] gesprochen werden.

In diesem Sinne bin ich der Auffassung, dass – für den deutschsprachigen Raum gesprochen – die Islamisch-Theologischen Standorte und Zentren an den Universitäten und (Pädagogischen) Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz dazu angehalten sind, religionspädagogische, hadithdidaktische sowie entsprechende fachdidaktische Angebote, Konzepte und Vorschläge der einzelnen Disziplinen nicht lediglich mit dem Fokus auf die Schulen zu erarbeiten. Sie stehen auch in der Verantwortung, sich der gemeindepädagogischen Herausforderungen von Religionsgemeinschaften und Moscheegemeinden anzunehmen und ihren Beitrag zur gemeindepädagogischen Arbeit zu präsentieren. Besonders die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen, die sprachliche Diversität sowie die freiwillige und teils informelle Art der Angebote erfordern kritische und konstruktive Impulse für eine interessante Unterrichtsgestaltung in den Moscheegemeinden.

Den Religionsgemeinschaften und Moscheegemeinden wiederum obliegt es natürlich, offen für solche Angebote, Methoden, Konzepte, Impulse und besonders für konstruktive Kritik zu sein und diese mit zu berücksichtigen, damit der Religionsunterricht in den Gemeinden sich zum Besseren fortentwickeln kann.[46]

Zuletzt soll auf eine seit Juli 2022 verfügbare Möglichkeit hingewiesen werden, die im Rahmen des Projektes *Linked Open Tafsīr*[47] aufgebaut wurde. Die im berühmten Korankommentar von at-Ṭabarī

44 Vgl. Karimi, 2018, S. 9 ff., 209 ff.

45 Eine diesbezügliche Untersuchung der Curricula und Lehrwerke für den schulischen Religionsunterricht sowie der Querverbindung, wie sich darin das Verständnis von den Religionsgemeinschaften hierzu widerspiegelt, wäre ebenso von Interesse.

46 Vgl. Sarıkaya, 2021, S. 185.

47 Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft: *Linked Open Tafsīr*. https://aiwg.de/kurzbeschreibung_linked-open-tafsir/ (letzter Abruf: 20.06.2022). Dazugehörige Webseite: https://linkedopentafsir.de und https://tafsirtabari.com.

(gest. 923) enthaltenen Hadithüberlieferungen wurden digitalisiert und über eine Datenbank im Internet verfügbar gemacht (s. These 10)[48]. Dadurch sind Hadithe nun sowohl für den schulischen Kontext als auch für den gemeindepädagogischen Einsatz in den Moscheen und anderen Konstellationen im außerschulischen Bereich verfügbar und neue Möglichkeiten für den Unterricht sowie für interessierte Fachkreise sind entstanden.

48 Vgl. Çakan, İsmail Lütfi: Hadîs Edebiyâtı. Çeşitleri-Özellikleri-Faydalanma Usulleri, İstanbul: İFAV 1996, S. 282 f.; unter Hinweis auf ed-Deyb erwähnt Çakan in die 1980er-Jahre zurückreichende Bemühungen, Hadithe für den Computereinsatz nutzbar zu machen. Der Vortrag von ed-Deyb, gehalten im Rahmen der 3. Konferenz zur Sīra und Sunna an-Nabaviyya in Doha, liegt in türkischer Übersetzung vor (siehe im Folgenden). Ohne weitere Details nennt Çakan auch eine weitere Arbeit von Mustafa el-A'zamî [sic!]; vgl. ed-Deyb, Abdü'l-azim, Bilgisayar Vasıtasıyla Sünnet-i Şerife'yi Toplama ve Tasnif için Bir Tasarı [Ein Entwurf für die Sammlung und Kategorisierung der edlen Sunna mittels Computer], übersetzt von: Aydınlı, Abdullah, Diyanet Dergisi [Diyanet Zeitschrift], 1984, Bd. XX, Heft 1, S. 57–64, online verfügbar: https://dergi.diyanet.gov.tr/makaledetay.php?ID=15383 (letzter Abruf: 30.06.2022). Lohlker, Rüdiger, „Hadith Online. Übersetzungen zwischen Religion und Technik", in: Grohmann, Marianne / Ragacs, Ursula (Hrsg.): Religion übersetzen. Übersetzung und Textrezeption als Transformationsphänomene von Religion, Göttingen: V & R Unipress 2012, S. 217–231; Für die weitere Beschäftigung hierzu seien zwei Artikel aus der folgenden Kongressdokumentation genannt: Dijital Yayıncılık [Digitales Verlagswesen], VIII. Dini Yayınlar Kongresi [VIII. Kongress relisiöser Publikationen], Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı [Präsidium für Religionsangelegenheiten], 2021, online verfügbar: https://yayin.diyanet.gov.tr/File/Download?path=4119_1.pdf&id=4119, letzter Abruf: 30.06.2022; 1); Gül, Recep Emin, Sosyal Medyada Paylaşılan Dua ve Zikir İçerikli Hadislerin Kaynak Değeri [Quellenwert der Hadithe mit Inhalten von Bittgebeten (duʿa) und ḏikr, die in den sozialen Medien geteilt werden], S. 445–464; 2); Baş, Eyüp, Çocuklara Hz. Peygamber'i (s. a.s.) Tanıtmaya Yönelik Türkiye'deki Dijital Platformlar Hakkında Tespit ve Değerlendirmeler [Feststellungen und Bewertungen zu den digitalen Plattformen in der Türkei zur Vorstellung des Propheten (Friede sei mit ihm) für Kinder], S. 465–486.

Literatur

Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG): *Linked Open Tafsīr*. https://aiwg.de/kurzbeschreibung_linked-open-tafsir/ (letzter Abruf: 20.06.2022).

Emînî, Üstad İbrahim: *Dinimi Öğreniyorum*. Bd. 1 [Ich lerne meine Religion]. (Amuzîş-i Din be-Zeban-i Sade). Übers. aus dem Persischen: Mümin Üçkul. İstanbul: Kevser Yayınları 2016 [= DÖ].

Federkorb.com: *Kostenlose Lehrmaterialien für den Islamischen Religionsunterricht*. 2022. https://federkorb.com/ (letzter Abruf: 20.06.2022).

Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V. (Hrsg.): IGMG: *Temel Eğitim Müfredatı* [IGMG Curriculum elementare Bildung]. Köln 2010 [= C-IGMG].

Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V. (Hrsg.): *Grundwissen Islam 1*, Köln: Plural Publications 2021 [= GWI].

Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V. (Hrsg.): *Temel Bilgiler* [Elementares Wissen] 1–3, Köln: Plural Publications 2019–2020 [= TB].

Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO) der Organization of Islamic Cooperation (OIC) (Hrsg.): *at-Tarbiyat al-Islamiyya* [Die islamische Erziehung]. Tamhīdī [Vorbereitung], 1 bis 6. Paris: Granada Editions 2009–2019 [= TI].

Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO) der Organization of Islamic Cooperation (OIC) (Hrsg.): *at-Tarbiyat al-Islamiyya. Dalīl al-Muʿallim* [Die islamische Erziehung. Lehrerhandbuch]. Paris: Granada Editions 2009 [= LH-TI].

Islamische Gemeinschaft Millî Görüş e.V. (Hrsg.): *Hutba: Verantwortung für die Umwelt. Freitagspredigt.* 02.06.2022. https://www.igmg.org/hutba-verantwortung-fuer-die-umwelt/ (letzter Abruf: 20.06.2022).

Karimi, Ahmad Milad: *Warum es Gott nicht gibt und er doch ist*. Freiburg i. Br.: Herder 2018.

Sarıkaya, Yaşar: *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* (utb 5410). Paderborn: Ferdinand Schöningh 2021. https://doi.org/10.36198/9783838554105

Terzi, Duran: *40 Hadithe DE*, https://www.youtube.com/watch?v=gEOj1wTwCFM (letzter Abruf: 20.06.2022).

Terzi, Duran, Öztürk, Halit: Hadith-Bild-Puzzle, https://bit.ly/3up3fXy und https://learningapps.org/view16654164 (letzter Abruf: 20.06.2022).

Tosun, Mehmet Ünal (Übers.): *Der kleine Ilmihal. Illustriertes Lehrbuch mit religiösem Grundlagenwissen nach der hanafitischen Rechtsschule*. İstanbul: Fazilet Neşriyat 2014 [= LB-VIKZ].

Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V. (DITIB) (Hrsg.): *Camiye Gidiyorum* [Ich gehe zur Moschee] 1–3. Köln: ditibverlag 2016–2021 [= CG].

Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V. (DITIB) (Hrsg.): *Camiye Gidiyorum.* Temel Bilgiler Serisi 1. Öğretici Kitabı. 7–9 yaş grubu [Ich

gehe zur Moschee, Serie Elementarer Kenntnisse 1, Lehrerhandbruch, Altersgruppe 7–9] Köln: ditibverlag 2017a [= LH-CG].

Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V. (DITIB) (Hrsg.): *DITIB Freitagspredigten*. 2022. https://www.ditib.de/default1.php?id=11&sid=12&lang=de (letzter Abruf: 20. 06. 2022).

Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V. (DITIB) (Hrsg.): *Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler Öğretim Programı* [Curriculum für den edlen Koran und elementares Religionswissen], Köln: ditibverlag 2017b [= C-DITIB].

Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V. (DITIB) (Hrsg.): *Mein Ramadan Buch*. o. O., o. J.

Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V. (DITIB) (Hrsg.): *Ramazan Sevincim*, o. O., o. J.

Ucar, Kerim: *65 Lektionen aus der islamischen Lehre*. Übers. von Haji Nurcan Otay. İstanbul: Alulbeyt Yayıncılık 2014.

Verband Islamischer Kulturzentren (Hrsg.): *Freitagspredigt Archiv*. https://www.vikz.de/de/freitagspredigt-archiv.html (letzter Abruf: 20. 06. 2022).

Verband Islamischer Kulturzentren (Hrsg.): *Hac ibadeti / Der Hadsch*, 17. Juni 2022/18. Zulqada 1443. https://www.vikz.de/de/freitagspredigt.html?file=files/vikz/pdfs/freitagspredigten/2022_06_17%20Hac%20ibadeti.pdf&cid=5266 (letzter Abruf: 20. 06. 2022).

Verband Islamischer Kulturzentren (Hrsg.): *Seviye H*, [Niveau H], 2020–2021, o. O. [= LVP-VIKZ].

Verband Islamischer Kulturzentren (Hrsg.): *1–3 Ortaokul Ders Müfredatı* [Curriculum Mittlere Stufe] 1–3] 2020–2021, o. O. [= LVP-VIKZ].

Yeşil, Mahmut: Va'z Edebiyatında Hadisler [Hadithe in der Predigtliteratur]. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı 2001.

Resümee und Perspektive

Martin Rothgangel

Hadithdidaktik im Diskurs

Resümee und Perspektive

Die Beiträge dieses Bandes dokumentieren eindrucksvoll, dass Yaşar Sarıkaya mit seiner Monografie „Hadith und Hadithdidaktik" (2021) eine wesentliche Forschungslücke islamischer Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum geschlossen hat. Bemerkenswert dazu ist die Feststellung, dass es einerseits „zu den Grundlagen theologischer Kenntnis des Islams gehört, den Hadith als fundamentale Quelle mit dem Qur'an wahrzunehmen" (Sanseverino, S. 27). Andererseits ist dies

> „in der akademischen Praxis der Islamischen Theologie jedoch nicht immer der Fall. Im Vergleich zu dem Raum, den die Qur'an-Studien, das islamische Recht oder die Glaubenslehre einnehmen, sind die Hadith-Studien im Verhältnis zur Bedeutung des Hadith als Quelle unterrepräsentiert." (ebd., S. 27)

Dies ist besonders deswegen bemerkenswert, weil die westliche Hadith-Forschung eine fast zweihundertjährige Forschungsgeschichte aufzuweisen hat. Zudem war und ist Hadith eine Grundwissenschaft der islamischen Theologie in Vergangenheit und Gegenwart.

Neben den vonseiten der Herausgeber*innen gewünschten Bezügen auf die eingangs genannten zehn Thesen zeigt die Lektüre der Beiträge auch, dass in den Reflexionen zur Hadithdidaktik immer wieder auch grundlegende theologische und wissenschaftstheoretische Fragen aufgeworfen werden. In diesem Sinne werden im Folgenden zunächst die expliziten Bezugnahmen[1] auf die zehn Thesen dargelegt, bevor abschließend zusammenfassende Perspektiven für Hadithdi-

1 In methodischer Hinsicht lässt sich mit dieser Vorgehensweise das zu analysierende Material klar für den intersubjektiven Nachvollzug abgrenzen. Eine Heranziehung von impliziten Bezugnahmen würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, weil dann jeweils klare Regeln formuliert werden müssten, wann ein impliziter Bezug überhaupt besteht und aus welchen Gründen dieser einer bestimmten These zuzuordnen ist. Für das Resümee erweisen sich zudem die expliziten Bezugnahmen als eine sehr ergiebige Datengrundlage.

daktik und islamische Theologie skizziert werden, welche sich in den Beiträgen dokumentieren.

1 Resümierende Beobachtungen zu den einzelnen Thesen

Im Folgenden bilden die Kurzformen der zehn Thesen den Untertitel und werden der Thesenreihe entlang die Bezugnahmen in den Beiträgen dargelegt.

1.1 Der Hadith ist ein unersetzliches Element und eine elementare Quelle der islamischen Erziehung und Bildung.

Zustimmend wird auf die didaktische Bedeutung von Hadithen hingewiesen, wobei der „Prophet Muhammad als Orientierungsfigur für moralische Fragen und die eigene Lebensführung" (Bauknecht, S. 161; Sanseverino, S. 32) gilt. In diesem Zusammenhang kann angemerkt werden, dass „der Umgang mit Hadithen im Unterricht neben vielen Chancen auch Schwierigkeiten und Stolpersteine bieten kann", wobei gerade solche Stolpersteine „für den Islamischen Religionsunterricht zu einem Mehrwert und Gewinn für die Schüler*innen werden" (Bauknecht, S. 161) können.

Die didaktische Bedeutung „gründet aber auch darauf, dass der Hadith in der islamischen Bildung schon allein historisch eine tragende Rolle gespielt hat, und dies auch im Leben von Muslim*innen immer noch tut, trotz eines diffus verbreiteten Diskurses des Hadith-Skeptizismus" (Sanseverino, S. 28). Dementsprechend kann z. B. der *Gabriel-Hadith* als „allgemein gut bekannt" (Schröter, S. 190) und als „Baustein religiösen Wissens" (ebd., S. 190) bei muslimischen Schüler*innen vorausgesetzt werden.

Einschränkend kann hingegen zur identitätsstiftenden Funktion von Hadithen (vgl. Kommentar These 1) angemerkt werden, dass diese „in erster Linie als Ausdruck der konfessionellen Identität der sunnitischen Glaubensgemeinschaft" (Gharaibeh, S. 60) anzusehen sind. Daraus wird die grundsätzliche Schlussfolgerung gezogen: „Vor diesem Hintergrund muss die vor allem in der Islamischen Theologie in Deutschland vertretene Grundannahme, der Hadith sei wie der

Koran ein Grundtext des Islams, relativiert und zu Gunsten einer, an einer Gemeinschaft orientierten Theologie hinterfragt werden“ (ebd., S. 61). Dieses impliziert nach Gharaibeh die religionspädagogische Frage, ob bei der Vermittlung von Hadithen die Identität einer Religionsgemeinschaft „nicht von Beginn an bewusst und transparent mitvermittelt werden sollte“ (ebd., S. 61).

1.2 Hadithe beinhalten ein reiches pädagogisches Potenzial zur Förderung vielfältiger Kompetenzen.

Die expliziten Bezugnahmen auf diese These sind durchweg zustimmend. Dabei wird auf das „reiche pädagogische Potenzial“ (Bauknecht, S. 161–164; vgl. Sanseverino, S. 27) Bezug genommen oder beispielhaft die dialogische Lehrmethode aufgezeigt: „Es wird nicht einfach vorgetragen, was ist oder gelten soll, sondern gleichsam abgefragt“ (Schröter, S. 194).

Darüber hinaus kann die förderliche Funktion von Hadithen für die religiöse „Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen“ (Bauknecht, S. 167; Mohammed, S. 246) hervorgehoben werden, wobei dies beispielhaft auf folgende Weise belegt wird: „Gleichzeitig erfordert der Hadith auch eine Auseinandersetzung mit Gottes Barmherzigkeit. Schließt Gottes Barmherzigkeit nicht alles ein? Wo sehen Schüler*innen diesbezüglich die Grenze? Immer wieder betont der Koran, dass ein Mensch, der Unrecht tut, sich selbst schadet“ (Bauknecht, S. 167).

1.3 Hadithe sind sach- und fachgerecht sowie dem Verstehenshorizont der Lernenden entsprechend, zu übersetzen.

Vorliegende These kann zustimmend zitiert („Verstehenshorizont der Lernenden“, Bauknecht, S. 167) oder in alle Kürze konkretisiert werden (pechschwarzes Haar und „Pechmarie“, Schröter, S. 191). Sie kann aber auch zentral in dem von Naciye Kamçılı-Yıldız über „Sprachsensibles Arbeiten mit Hadithen im Islamischen Religionsunterricht“ verhandelt werden, wobei folgendes Resümee gezogen wird:

> „Eine sprachlich heterogene Schüler*innenschaft im Islamischen Religionsunterricht stellt muslimische Religionslehrkräfte vor die Herausforderung, in Lernarrangements differenzierte Unterstützungsangebote zur Verfügung zu stellen. Mit den hier exemplarisch vorgestellten sprachsensiblen Ansätzen konnte gezeigt werden, dass die komplexen Inhalte von Hadithen mit sprachdidaktischen Möglichkeiten bearbeitet werden können. Sie unterstützen so den Erwerb eines (religiösen) Wortschatzes und den Ausbau von Sprachhandlungskompetenzen der Schüler*innen. Auch wenn das kleinschrittige Vorgehen im Unterricht Zeit kostet, fördern sie Schüler*innen langfristig dabei, Sprachbarrieren und Verstehenshürden zu überbrücken und befähigen sie zum selbstständigen religiösen Sprechen über ihre Religion." (Kamçılı -Yıldız, S. 185)

Darüber hinaus wird in den Beiträgen von Takim (S. 101–102) und Sanseverino (S. 29) der in These 3 gleichermaßen tangierte theologische Zusammenhang („sach- und fachgerecht") reflektiert. Dabei hebt Sanseverino hervor, dass der Hadith so zu übersetzen ist, dass es von heute lebenden Menschen als überliefertes Zeugnis verstanden werden kann, aber vor allem als ein Zeugnis, das auch heute lebenden Menschen noch etwas bezeugt (ebd., S. 38).

1.4 Hadithe sind kontextuell, kontingenzsensibel und ganzheitlich zu lesen.

Auch diese These kann zustimmend zitiert (Bauknecht, S. 163–164) oder folgendermaßen exemplifiziert werden: „Vielmehr muss dieser Aspekt des *gesehen-Werdens* auch die liebende Zuwendung und Nähe Gottes vermitteln und damit das rechte Verhalten (*adab*) eben genau in die autonome Selbstverantwortung des Subjekts vor Gott legen" (Schröter, S. 197).

In dem Beitrag von Sanseverino erfolgt eine weiterführende Bezugnahme auf These 4 im Zusammenhang seiner leitenden Fragestellung, was es theologisch und didaktisch bedeutet, „dass der Hadith ein überliefertes Zeugnis ist" (Sanseverino, S. 32). Der Zeugnischarakter impliziert für ihn eine eigene Hadithdidaktik: Die

> „Didaktik eines überlieferten Zeugnisses kann nicht die gleiche sein wie die Didaktik einer anderen Textform. Sie muss sich darüber im Klaren sein,

> was den Hadith als Zeugnis ausmacht; sie muss danach fragen, was im Hadith bezeugt wird, wie und wozu es bezeugt wird – wovon es über-zeugen will – und schließlich wie das Zeugnis didaktisch so erschlossen werden kann, dass das Bezeugte für heutige Menschen in seiner theologischen Bedeutsamkeit nachvollziehbar und bildend werden kann." (ebd., S. 32)

Mit diesem zeugnishaften Verständnis von Hadithen erläutert er die vierte These, dass diese „kontextuell, kontingenzsensibel und ganzheitlich zu lesen" (ebd., S. 37) sind. So ist seines Erachtens ein Zeugnis

> „per Definition kontextuell und kontingent. Es ist kontextuell, weil es nicht nur ein bestimmtes, sich in einem bestimmten Kontext ereignendes Geschehen wiedergibt, sondern weil der Autor des Textes, also der Zeuge, für seinen Text einsteht und unverrückbar mit ihm im Zusammenhang steht. Der Text wird von ihm, in einer bestimmten Situation, generiert. Der Hadith gibt in der Tat Text und Kontext wieder; manchmal explizit, wenn eine klar identifizierbare Szene oder eine beschriebene Situation mit-bezeugt wird; manchmal auch nur implizit, wenn nur der Zeuge oder die Zeugin benannt werden." (ebd., S. 37)

Darüber hinausgehend ist für religiöse Zeugnisse zu bedenken, wie „der Glaube an das Absolute auf ein kontingentes Zeugnis zurückgeführt werden" (ebd., S. 37) kann. In diesem Zusammenhang wird für Sanseverino auch der Begriff „ganzheitlich" theologisch signifikant:

> „Denn ganzheitlich bedeutet hier, die Einheit von Geschehen und Erzählung einerseits, und von der quasi-empirischen, quasi-forensischen und bekenntnishaften Dimension des Zeugnisses andererseits zu berücksichtigen. Ganz konkret kann man sagen, dass der Hadith als kontextuelle Erfahrung eines Geschehens und dass dessen Sinns als kontingent bezeugte Wahrheit gelesen werden kann. Das Zeugnis selbst ist als Zeugnis kontingent. Aber das in ihm Bezeugte, ist die Erfahrung von etwas, das beansprucht, darüber hinaus sinnhaft und sinnstiftend zu sein und in letzter Konsequenz auf eine absolute Wirklichkeit zu verweisen." (ebd., S. 38)

1.5 Eine sinnorientierte Lesart kann den Propheten erfahrbar machen.

Anhand von konkreten Beispielen (Bauknecht, S. 167; Schröter, S. 199–200) oder sogar anhand eines Bausteins für eine Unterrichtssequenz (Abdel-Rahman, S. 207 ff.) finden sich zustimmende Bezüge auf diese These. Gleichfalls kann sie aus einer eher theologischen Perspektive positiv gewürdigt werden, da die „Aufgabe der didaktischen Aufarbeitung des Bezeugten" darin gesehen wird, „die Lebensbedeutsamkeit des Bezeugten im Sinne von Bildung nachvollziehbar zu machen" (Sanseverino, S. 43).

Eine weiterführende Präzisierung findet sich hingegen bei Badawia (S. 65–68), in dessen Beitrag die Auseinandersetzung mit der fünften These im Zentrum steht. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist das fachdidaktisch relevante Verhältnis „zwischen Hadith, Lebensweg (Sunna) und Prophetenbiografie (*sīra*)" (ebd., S. 65). Im Unterschied zu Sarıkayas klaren Bestimmungen von Hadith und Sunna vermisst er eine „entsprechende begriffliche Trennschärfe in Bezug auf das gesamte Leben des Propheten Muhammad (*sīra*)" (ebd., S. 65). Vor diesem Hintergrund stellt er fest:

> „Die von Sarıkaya angeregte Diskussion zur Hadithdidaktik gibt Anlass dazu, über das Verhältnis von Hadith (verstanden als dreidimensionales prophetisches Handeln in Wort, Tat und Entscheid) und Lebensbiografie (*sīra*) im Sinne einer identitäts- bzw. kohärenzstiftenden (Re-)Konstruktion der religiösen Sinnhaftigkeit des gesamten Lebens Muhammads als Mensch und Prophet nachzudenken. Konkreter geht es um die Frage, inwiefern die Betrachtung der prophetischen Biografie (*sīra*) einen konstruktiven Beitrag zur Erweiterung der gegenwärtig dominanten, normativen und formalistischen Rezeptionsperspektive von Hadith und Sunna als Soll-Autorität um den religionsethischen Aspekt der prophetischen Weisheit (*ḥikma)* leisten kann." (ebd., S. 66)

Am Ende seiner Überlegungen zieht er folgendes Resümee:

> „Eine stärkere Berücksichtigung einer so verstandenen prophetischen Weisheit eröffnet aus einer *sīra*-didaktischen Perspektive Optionen, in kritisch-interaktiver Auseinandersetzung mit der prophetischen Lebenspraxis als Biografie (und nicht nur als normweisende Sunna) die eigene ethisch-moralische Urteilskraft zu entfalten. Didaktisch interessiert da-

> bei, genauer darauf zu schauen, was und wie der Prophet gelehrt und gelernt hat. Entgegen der Dominanz einer fachwissenschaftlichen Debatte um die hadithwissenschaftlichen Prüftechniken prophetischer Aussagen und Handlungen soll dem lernenden Subjekt ermöglicht werden, seinem edlen Propheten sowohl als Lehrendem (*muʿallim*), aber auch als Lernendem (*mutaʿallim*) begegnen zu können." (ebd., S. 83)

1.6 Hadithe sind mittels Hermeneutik und moderner Didaktik zu erschließen.

Anhand eines konkretisierenden Beispiels kann diese These aufgegriffen (Schröter, S. 200–201) oder im grundsätzlichen Sinne festgestellt werden:

> „Ziel sollte sein, den Schüler*innen Bedeutungsebenen zu öffnen und sie zu befähigen, Mehrperspektivität einzunehmen und historische Zusammenhänge zu erkennen. Aufgabe der Lehrkraft ist es nicht, moralische Grundsätze normativ vorzugeben, sondern Möglichkeiten zu eröffnen, ethisch-moralische Maßstäbe zu erschließen und zu verinnerlichen (s. These 6). Gerade Narrative aus der Hadithliteratur und dem Koran bieten aufgrund ihrer mehrdeutigen und mehrdimensionalen Struktur eine Quelle für ein solches Vorgehen." (Bauknecht, S. 165)

Eine theologische Näherbestimmung dieser These findet sich bei Sanseverino dahingehend, dass er zwischen der Islamwissenschaft, welche „die hermeneutische Tradition des Islams bewusst ausklammert, um Hadithe zu untersuchen und zu erklären" (Sanseverino, S. 47) und der theologischen Hadithforschung unterscheidet: Letztere knüpft

> „an die hermeneutische Tradition an und hat den Anspruch, diese weiterzuentwickeln, kritisch zu erneuern und mitzugestalten, um den Hadith als Zeugnis für die zeitgenössische Leserschaft zugänglich zu machen. Dies kann sie mit Hilfe der zeitgenössischen Hermeneutik leisten. Gegenüber den diversen Formen der klassischen Hermeneutik, zeichnet sich die moderne Hadith-Hermeneutik dadurch aus, dass sie die Rolle und die Identität des lesenden Subjekts in den Deutungsprozess explizit miteinbezieht." (ebd., S. 48)

1.7 Pädagogische Prinzipien sind als Grundlage hadithbasierten Lernens anzuwenden.

Auf die siebte These zu den pädagogischen Prinzipien gehen diverse Beiträge ein (Bauknecht, S. 161–163; Özsoy, S. 112–113; Sanseverino, S. 28–29), wobei sie bei drei Autoren sogar im Mittelpunkt der Ausführungen steht (Karagedik, S. 228; Mohammed, S. 248; Aslan, S. 220–222).

Bei Özsoy wird auf diese These ausgehend von der Inhalts- bzw. Textkritik Bezug genommen, wobei es hier darum geht, „ob eine authentisch tradierte Aussage bzw. Handlung tatsächlich vom Propheten getätigt worden sein könnte" (Özsoy, S. 109). Zu diesem Zweck

> „wurden von Gelehrten aus verschiedenen theologischen Richtungen – teilweise konkurrierende – Kriterien entwickelt, die sich entweder rational, theologisch oder politisch begründen und von denen sich die Folgenden mehr oder weniger durchgesetzt haben: sprachliche Korrektheit, Angemessenheit, Rationalität, Übereinstimmung mit historischen und wissenschaftlichen Fakten sowie Vereinbarkeit mit den Grundsätzen des Islams bzw. ‚Konvergenz mit dem Koran und der auf breitem Konsens basierenden Sunna' (These 7)." (ebd., S. 109)

In seinen Ausführungen zur interreligiösen Bildung muslimischer Schüler*innen anhand des Vergleichs von Hadith und Talmud hebt Aslan als pädagogische Grundlage die in „These 7 erwähnten Prinzipien wie Ambiguitätstoleranz und Pluralitätsfähigkeit" (Aslan, S. 235) hervor. Mohammed nimmt wiederum die Thesen 2 und 7 als Ausgangspunkt, um „didaktische Wege und Methoden für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Umgang mit Hadithen direkt aus der Hadithliteratur aufzuzeigen" (Mohammed, S. 245). Dies entfaltet er exemplarisch anhand der handlungsorientierten Hadithdidaktik sowie des digitalen Lernens (ebd., S. 250–251).

Ein kritischer Akzent bezüglich der in These 7 erwähnten Korrelation tritt bei Sanseverino hervor, indem er feststellt:

> „Interessant wäre hier zu diskutieren, ob damit eine rekonstruktive, produktive und normative Korrelation gemeint ist, d. h. ob der Zusammenhang zwischen Hadith und Lebenswelt aufgedeckt, hergestellt oder hergeleitet werden soll. Und wie kann vermieden werden, dass die eschatologische

> und spirituelle Bedeutsamkeit von Hadithen nicht in der Trivialität flüchtiger Empfindsamkeiten oder Gesinnungen verwässert werden und aus der Korrelation eine Verwechslung wird?“ (Sanseverino, S. 28)

Weiterführend hinsichtlich derartiger Fragen sind die grundlegenden Überlegungen von Karagedik zu „Chancen und Grenzen pädagogischer Prinzipien hadithbasierten Lernens“ (Karagedik, S. 115). Er weist nämlich darauf hin, dass pädagogische Prinzipien im religionspädagogischen Kontext „nicht pauschal ausformulierbar“ (ebd., S. 127) sind, sondern „im Einzelfall abzuwägen oder sogar kritisch auszudiskutieren und zu erweitern (sc. sind), um das Bewusstsein für ebendiese Werte zu stärken und zu fördern“ (ebd., S. 127). Darüber hinaus stellt er fest,

> „dass theologische Theorien und Konzepte der modernen Hadithkritik (wie jene *Fazlur Rahmans* oder der *Ankaraner Schule*) für den religionsdidaktischen Gebrauch weniger geeignet scheinen und in der Hadithdidaktik eigene, praxiszentrierte Analysen betrieben werden müssen, um den konkreten Bedürfnissen und Fragen der Schüler*innen zu entsprechen.“ (ebd., S. 127)

1.8 Eine kritische Reflexion von problematischen Hadithen ist erforderlich

In den Beiträgen finden sich kurze bzw. beispielhafte Bezüge auf problematische Hadithe (Bauknecht, S. 161–164; Schröter, S. 200–201; Soyhun, S. 280–281). Dabei wird deutlich, dass problematische Hadithe kritisch zu reflektieren sind, „um aufklärend und sachlich richtig mögliche Ursprungsintentionen herauszuarbeiten“ (Bauknecht, S. 170). In diesem Sinne wird es als Aufgabe der Schule und des Islamischen Religionsunterrichts angesehen, „Schüler*innen einen Spannungsbogen von Deutungsmöglichkeiten zu eröffnen und Werkzeuge zur eigenen Deutung und Erschließung zu vermitteln“ (Bauknecht, S. 170).

Gleichwohl wird auch zu denken gegeben, ob nicht die Bezeichnung „kontroverse Hadithe“ (Sanseverino, S. 28) angemessener sein könnte. Darüber hinaus werden die in der Entfaltung der These angeführten „Grundwerte, Gewohn- und Gepflogenheiten in heutigen Ge-

sellschaften“ als unpräzise charakterisiert und wird z. B. hinterfragt, ob diese nicht zu plural sind „um überhaupt als Maßstab dienen zu können“ (ebd., S. 28). Selbst im Falle einer Klärung derartiger Anfragen sei es immer noch entscheidend, „die hermeneutisch-kritische Auseinandersetzung mit Hadithen, auf theologisch festen Füßen zu stellen“ (ebd., S. 28).

1.9 Hadithbasierter Religionsunterricht ist mit vielfältigen Methoden und Medien kreativ zu gestalten.

Zu dieser These finden sich in den Beiträgen von Bauknecht (S. 164–170), Schröter (S. 189 ff.) sowie Abdel-Rahman (S. 207 ff.) jeweils Konkretionen. Beispielsweise stellt Schröter hinsichtlich einer „Knie-zu-Knie“ Sitzposition fest: „Wahrscheinlich muss diese Position einmal von allen Schüler*innen nachgestellt werden, um auch selbst zu erfahren, was diese körperliche Nähe bedeutet und auch, welche seelischen Irritationen sie verursachen kann“ (Schröter, S. 193). In diesem Sinne kann als eine Aufgabe von Lehrkräften festgehalten werden,

> „die Schülerinnen und Schüler zu begleiten und zu unterstützen, indem sie ihnen durch die didaktisch begründete Auswahl passender Methoden und Hadith-Texte (vgl. dazu These 9) Zugänge schaffen, um eine persönliche Beziehung zu Muhammad als paradigmatische Instanz herstellen zu können. Die Entscheidung, sich diese Zugänge anzueignen, erfolgt aktiv durch die Schülerinnen und Schüler, sie ist individuell und persönlich und damit für die Lehrkräfte unverfügbar.“ (Abdel-Rahman, S. 207)

1.10 Hadithe im Internet und in Sozialen Medien sind eine neue Realität und stellen Gefahren und Chancen zugleich dar.

Die Bedeutung dieser letzten These findet durchweg Zustimmung (Bauknecht, S. 170; Schröter, S. 199), wobei die Ambivalenz der Digitalisierung hervorgehoben wird. So kommt zum einen in positiver Hinsicht die Relevanz digitaler Medien für die islamische Theologie und die Hadithforschung in den Blick (Soyhun, S. 186–187; Sanseverino, S. 29), zum anderen wird die Bandbreite von nicht unproblematischen Theorien „bis hin zu gefährlichen Demagogien“ (Schröter,

S. 199) im Internet thematisiert. In dem Beitrag von Rehman, der diese These in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt, werden beide Aspekte reflektiert: Einerseits spricht er die „Digital Humanities" an, welche das Studium islamischer Theologie revolutionieren, andererseits verweist er u. a. auf die Gefahren von fake news und Verschwörungstheorien. In gewisser Weise verknüpft er beide Gesichtspunkte, wenn er vor diesem Hintergrund insofern Chancen für Forscher*innen sieht, als diese eine größere Öffentlichkeit ansprechen können:

> „For example, there are now a number of online platforms and forums where Islamic scholars can engage in theological debates and discussions. In addition, digitization has also made it possible for Islamic theologians to develop new and innovative ways of teaching and presenting their ideas." (Rehman, S. 244)

2 Resümierende Perspektiven für Hadithdidaktik und islamische Theologie

Bereits die Ausführungen zu den einzelnen zehn Thesen haben gezeigt, dass diese größtenteils Zustimmung finden und eher im Detail weiterführende Gesichtspunkte zur Diskussion gestellt werden. Auch ist alles andere als selbstverständlich, dass in dem Beitrag von Schröter sogar festgestellt wird: „Sämtliche der eingangs genannten zehn Thesen von Sarıkaya konnten mit meiner Darlegung einer pädagogischen Lesart des *Gabriel-Hadith* nachgewiesen und somit bestätigt werden."

Darüber hinaus wird das Potential der von Yaşar Sarıkaya entwickelten Hadithdidaktik auch daran deutlich, dass sich seine Überlegungen sowohl auf andere gemeindepädagogische Lehrkontexte (Soyhun, S. 280–281) als auch auf die Korandidaktik (vgl. Grün, S. 271–272) weiterführend übertragen lassen. In letztgenannter Hinsicht wird festgestellt:

> „Die zugrundeliegenden Thesen können somit auch einen vielversprechenden Ansatz für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen rund um die Korandidaktik bieten, sodass diese mit bestimmten Modifikationen ihre Anwendung auch im Hinblick auf das koranbasierte Lehren und Lernen finden können." (Grün, S. 271 f.)

Last but not least stoßen die Überlegungen zum Hadith sowie zur Hadithdidaktik immer wieder auch wissenschaftstheoretische Überlegungen zur islamischen Theologie an. So beginnt Karagedik seine Ausführungen mit einer „Bestandsanalyse der islamischen Religionspädagogik in Anbetracht der Hadithdidaktik" (Karagedik, S. 115) und wird von Takim eine „sich derzeit entwickelnde und etablierende Islamische Theologie und Religionspädagogik im europäischen Kontext" (Takim, S. 104) beobachtet. Auch zeigt seines Erachtens Sarıkayas Hadithdidaktik, dass die islamische Religionspädagogik nicht als Anwendungswissenschaft islamischer Theologie zu verstehen ist,

> „sondern als genuines Fachgebiet derselben – wie etwa *tafsīr* (Koranexegese), *kalām* (Systematisch-Diskursive Theologie), *fiqh* (Islamische Jurisprudenz) und *taṣawwuf* (Islamische Mystik). Als solches kann die Islamische Religionspädagogik und -didaktik originelles islamisch-theologisches Wissen generieren, das in Konkurrenz zu den anderen Wissensansprüchen der anderen islamisch-theologischen Disziplinen stehen kann. Ein solches Verständnis ist in der islamischen Welt (bisher noch) nicht weit verbreitet und daher sehr innovativ." (Takim, S. 104)

Die Tragweite von Sarıkayas Hadithdidaktik für islamische Theologie und Religionspädagogik lässt sich schließlich mit den Worten von Badawia folgendermaßen zum Ausdruck bringen:

> „In der islamischen Fachwissenschaft gilt die akribische Erarbeitung von strengen Prüfkriterien und -techniken der Hadithwissenschaft als eine besondere Errungenschaft der muslimischen Gelehrsamkeit zum Schutz der prophetischen Tradition. Dieser *Schutzgedanke* prägte offenbar nicht nur die Kunst der Weitergabe (*riwāya*) in Fachkreisen, sondern auch die religionspädagogische Logik. Im alltäglichen Ritus fand das Lernen von Hadithen in klassischer Form als ‚erprobtes Trägerformat' statt, indem man ihren Wortlaut auswendig gelernt und sich auf ihre normative Vorgabe eingelassen hat, sodass sie zum inneren Gesetz alltäglichen religiösen Handelns geworden sind. Das fachwissenschaftliche Interesse im Geiste der Weitergabe prophetischer Tradition bestimmte im Grunde die pädagogische Vermittlungslogik mit dem Ziel, das Wort inklusive der impliziten Norm zu schützen. Diese religionspädagogische Problemanzeige soll nicht als destruktive Kritik an der Hadithtradition und auf keinen Fall als Ablehnung ihrer Bedeutung für die Entwicklung muslimischer Religiosität verstanden werden. Es geht darum, die Starre aufzubrechen, die eine lebendige Dynamik von

> Hadith-Text und Kontext im gesamten prophetischen Lebenslauf (*sīra*) auf einen Aspekt religiöser Soll-Autorität reduziert." (Badawia, S. 71)

Ohne dies hier näher entfalten zu können, lassen sich auch im Kontext christlicher Theologie vergleichbare Überlegungen zur Religionspädagogik in ihrem Verhältnis zur Theologie als Fachwissenschaft feststellen. Hier eröffnen sich für die Zukunft Dialogpotentiale zwischen islamischer und christlicher Religionspädagogik, wobei eine Grundfrage lautet, ob und in welcher Hinsicht Differenzen zwischen islamischer und christlicher Theologie auch die jeweiligen wissenschaftstheoretischen Bestimmungen der Religionspädagogik bedingen. Zudem stellt sich die Frage, welche wechselseitigen Impulse sich Bibel- und Hadithdidaktik geben können. Insgesamt betrachtet besitzen somit die Überlegungen Sarıkayas zur Hadithdidaktik eine Relevanz, welche von praktischen Konkretionen für den islamischen Religionsunterricht bis hin zu wissenschaftstheoretischen Überlegungen zur Religionspädagogik und Theologie reichen.

Autorinnen und Autoren

Annett ABDEL-RAHMAN
Landeskoordinatorin des Netzwerkes der Lehrkräfte für das Fach Islamische Religion im Auftrag des Kultusministeriums Niedersachsen. Fachseminarleiterin für Islamische Religion am Studienseminar Hannover II. Lehrbeauftragte für Fachdidaktik islamische Religion am Institut für Islamische Theologie der Universität Osnabrück.

Ednan ASLAN
Professor für Islamische Religionspädagogik am Institut für Islamisch-Theologische Studien an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.

Tarek BADAWIA
Inhaber des Lehrstuhls für Islamisch-Religiöse Studien mit Schwerpunkt Religionspädagogik / Religionslehre am Department Islamisch-Religiöse Studien der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Bernd Ridwan BAUKNECHT
Islamischer Religionspädagoge. Lehrer für Islamischen Religionsunterricht an der Elisabeth-Selbert-Gesamtschule in Bonn.

Harry Harun BEHR
Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Islam am Institut für Pädagogik der Sekundarstufe (Fachbereich Erziehungswissenschaften) der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Mohammad GHARAIBEH
Professor für Islamische Ideengeschichte am Berliner Institut für Islamische Theologie an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Déborah Kathleen GRÜN
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Islamische Theologie und ihre Didaktik an der Justus-Liebig-Universität Gie-

ßen. Projektmitarbeiterin der Longterm-Forschungsgruppe Linked Open Tafsīr der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) am Standort Gießen.

Naciye KAMÇILI-YILDIZ
Islamische Religionspädagogin am Paderborner Institut für Islamische Theologie (PIIT) an der Universität Paderborn.

Ulvi KARAGEDIK
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Islamische Theologie / Religionspädagogik der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Abualwafa MOHAMMED
Islamischer Religionspädagoge. Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Ömer ÖZSOY
Professor für Koranexegese am Institut für Studien der Kultur und Religion des Islam der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Projektleiter der Longterm-Forschungsgruppe Linked Open Tafsīr der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) am Standort Frankfurt.

Misbahur REHMAN
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Studien der Kultur und Religion des Islam der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Projektkoordinator der Longterm-Forschungsgruppe Linked Open Tafsīr der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) am Standort Frankfurt.

Martin ROTHGANGEL
Professor für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät sowie am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien. Interdisziplinärer Fellow der Longterm-Forschungsgruppe Linked Open Tafsīr der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) am Standort Gießen.

Yaşar SARIKAYA
Professor für Islamische Theologie und ihre Didaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Projektleiter der Longterm-Forschungsgruppe Linked Open Tafsīr der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) am Standort Gießen.

Jörg Imran SCHRÖTER
Lehrer für islamischen Religionsunterricht an Grund- und Realschulen in Freiburg im Breisgau. Ehemaliger Leiter des Instituts für Islamische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (2015–2022).

Mehmet SOYHUN
Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Islamische Theologie und ihre Didaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Projektmitarbeiter der Longterm-Forschungsgruppe Linked Open Tafsīr der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) am Standort Gießen.

Abdullah TAKIM
Professor für Islamische Theologie am Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik an der Fakultät für LehrerInnenbildung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

Ruggero VIMERCATI SANSEVERINO
Professor für Hadith-Studien und Prophetische Tradition am Zentrum für Islamische Theologie der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Mehmet H. Tuna

Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung

Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik, Band 5, 2019, 316 Seiten, br., 36,90 €, ISBN 978-3-8309-4086-9

E-Book: 32,99 €, ISBN 978-3-8309-9086-4

„Der Unterricht steht und fällt mit der Lehrperson!“

Dieser Slogan ist auch in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen anzutreffen. Er wirft folgende Fragen auf: Wie lernen LehrerInnen das Lehren? Welches Verständnis haben sie und wie konzeptualisieren sie ihren Beruf? Welche Faktoren, Prozesse und Dynamiken beeinflussen ihren professionellen Werdegang?

Im Fokus der Analyse stehen Interviews mit islamischen ReligionslehrerInnen, die auf die Erforschung ihrer LehrerInnen-Biografien und ihrer subjektiven Konzepte abzielen. Die so gewonnenen Erkenntnisse werden mit Blick auf das Thema LehrerInnenprofessionalisierung reflektiert.

So wird ein umfassendes Bild dieses Berufs, dem eine kaum zu überschätzende gesellschaftliche Verantwortung zukommt, vermittelt.

WAXMANN
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Yaşar Sarıkaya, Dorothea Ermert,
Esma Öger-Tunç (Hrsg.)

Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis

Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik, Band 4, 2019, 186 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-3996-2

E-Book: 26,99 €, ISBN 978-3-8309-8996-7

Die Islamische Religionspädagogik befindet sich als junges akademisches Fach in einem noch andauernden Etablierungsprozess. Nach wie vor sehen sich Studierende des Fachs wie auch Lehrkräfte in der Unterrichtspraxis mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert, welche vor allem aus religionspädagogischen und -didaktischen Fragen erwachsen. Vor diesem Hintergrund bietet dieser Sammelband ein Angebot für Studierende, Lehrkräfte und Interessierte, welches theologisch fundiert ausgewählte Themen und Inhaltsfelder präsentiert und religionspädagogisch aufbereitet. Auswahl und Erarbeitung der Themen stellen einen Bezug zur Unterrichtspraxis sowohl in konzeptueller als auch in konkreter Weise her und sollen einen Beitrag zur Entwicklung einer zeitgemäßen Islamischen Religionspädagogik leisten.

WAXMANN
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Gotthard Fermor, Thorsten Knauth,
Rainer Möller, Andreas Obermann
(Hrsg.)

Dialog und Transformation

Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Band 21, 2022,
534 Seiten, br., 44,90 €,
ISBN 978-3-8309-4336-5

E-Book: 39,99 €,
ISBN 978-3-8309-9336-0

Die gegenwärtige religiöse und weltanschauliche Pluralität in Gesellschaft und Schule erfordert eine Erweiterung bisheriger Konzepte religiöser Bildung. Eine wichtige Aufgabe besteht darin, Trennungen aufzugeben sowie eine gemeinsame Begründung und geteilte Verantwortung für religionsbezogenes Lernen in der Schule zu finden. Mit diesem Band wird ein Ansatz vorgestellt, der nach möglichen Gemeinsamkeiten in Theologie und Religionspädagogik für eine Fundierung einer gemeinsam verantworteten religiösen Bildung im öffentlichen Raum fragt. Namenhafte Theolog*innen und Religionspädagog*innen diskutieren die vorgelegte Konzeption einer pluralistischen Religionspädagogik. Darüber hinaus werden Perspektiven der Weiterentwicklung für eine interreligiös-dialogische, pluralistische Theologie und Religionspädagogik aufgezeigt.

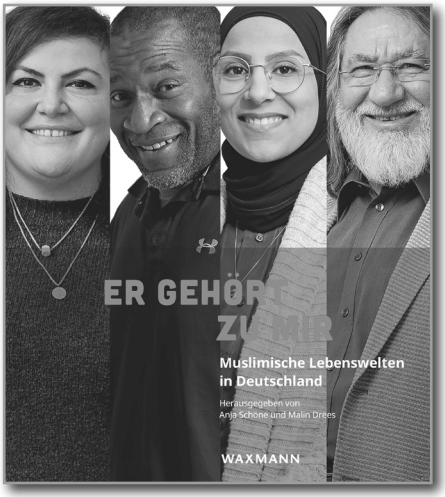
WAXMANN
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Anja Schöne, Malin Drees
(Hrsg.)

Er gehört zu mir
Muslimische Lebenswelten in Deutschland

2022, 202 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-4579-6

E-Book: 21,99 €,
ISBN 978-3-8309-9579-1



Dieser reich bebilderte Begleitband zur gleichnamigen Ausstellung ist auch ohne den Ausstellungsbesuch lesenswert. Er bietet komprimierte Informationen zur gelebten religiösen Praxis von muslimischen Gläubigen in Deutschland, beispielsweise zu Moscheebau und Gebet, zu Festen im Islam und zum Hadsch. Darüber hinaus greift der Band aktuelle Diskurse zum antimuslimischen Rassismus, zur Islamität in Deutschland sowie zum muslimischen Selbstverständnis auf. Eindrückliche Porträts von Marc Pel runden den Band auch optisch ab.

WAXMANN
www.waxmann.com
info@waxmann.com