

**Yaşar Sarıkaya, Dorothea Ermert,
Esma Öger-Tunç (Hrsg.)**

Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis

Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik

herausgegeben von

Yaşar Sarıkaya und
Zekirija Sejdini

Band 4

Yaşar Sarıkaya, Dorothea Ermert,
Esmâ Öger-Tunç (Hrsg.)

Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen 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 4

Print-ISBN 978-3-8309-3996-2

E-Book-ISBN 978-8309-8996-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster
Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis ... 7

Yaşar Sarıkaya

Ist Hundehaltung erlaubt? Eine islamisch-religionsdidaktische Reflexion zur differenzsensiblen Fachdidaktik am Beispiel der Debatte um Hundehaltung 13

Dorothea Ermert

Lernen mit allen Sinnen — Ästhetisches Lernen im IRU 33

Esmâ Öger-Tunç

Zur Relevanz interreligiöser Kompetenzen im islamischen Religionsunterricht 51

Volker Ahmad Qasir

Der Einsatz von Gleichnissen im islamischen Religionsunterricht in der Grundschule 71

Rida Inam

Aufarbeitung der Disparität zwischen *Islam* und *Westen* in der Islamischen Religionspädagogik 89

Betül Karakoç

Der eine kann es – der andere nicht. Islam lehren zwischen Moschee und Schule 107

Gökçen Sara Tamer-Uzun

Gottes Engel brauchen keine Flügel. Didaktische Konzepte für den Umgang mit Engeln im islamischen Religionsunterricht 125

Matthias Olk

Inklusion und islamischer Religionsunterricht.

Systemtheoretische, theologische und religionspädagogische

Perspektiven auf ein unklares Verhältnis 149

Julia Vallen

Der Prophet Muhammad als Vorbild und Unterrichtsgegenstand.

Das Muhammadbild des Korans 171

Autorinnen und Autoren 185

Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis

Einleitung

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. Da das Feld der Islamischen Religionspädagogik breit gefächert ist und diverse Aspekte umfasst, ist der Bedarf an Fachliteratur entsprechend hoch und bei weitem noch nicht abgedeckt.

Vor diesem Hintergrund bietet der vorliegende Sammelband ein Angebot für Studierende, Lehrkräfte und Interessierte, welches theologisch fundiert ausgewählte Themen und Inhaltsfelder präsentiert und religionspädagogisch aufbereitet. Das Wissen und die Erfahrung von Lehrkräften des islamischen Religionsunterrichts (IRU) fließen ebenso wie jene von DozentInnen und Studierenden des Fachs an der Professur für Islamische Theologie und ihre Didaktik an der Justus-Liebig-Universität zu Gießen in die Artikel ein. Somit wird eine Wechselbeziehung von Theorie und Praxis sichergestellt, von der sich die HerausgeberInnen eine alltagstaugliche Hilfestellung für die Lehrkräfte vor Ort erhoffen.

Einige Beiträge haben sich direkt aus der Praxis ergeben, indem sie real vorkommende Fragestellungen zum Anlass für religionspädagogische und -didaktische Reflexionen nehmen. Andere starten konzeptionell, indem sie einen didaktischen Ansatz vorstellen und sich dann der überaus wichtigen Frage zuwenden, wie man das jeweilige theoretische Konstrukt vor dem Hintergrund der Kerncurricula im Unterricht umsetzen könne. Allen ist gemeinsam, dass die unterschiedlichen Themenbereiche praxistauglich behandelt werden, indem die Bedürfnisse der Lehrkräfte und natürlich auch der Schülerinnen und Schüler vorrangig berücksichtigt werden. Geht es doch letztendlich weniger um die Vermittlung katechetischer, auswendig zu lernender Inhalte, als vielmehr um die Entwicklung einer zeitgemäßen Islamischen Religionspäda-

gogik, welche im Kontext eines islamischen Religionsunterrichts im deutschsprachigen Raum Früchte für die Praxis trägt.

YAŞAR SARIKAYA leitet den Band mit einem Artikel über die Frage der Differenz anhand eines praktischen Beispiels aus der Lebenswirklichkeit der Muslime ein. Ausgehend von einem konkreten Fall in einem Klassenzimmer weist er auf die unterschiedlichen Traditionen und Positionen zum Verhältnis des Menschen zu Hunden hin und analysiert es aus theologischer und didaktischer Perspektive. Dabei zeigt er Wege und Möglichkeiten für einen differenzsensiblen islamischen Religionsunterricht auf. Der Autor plädiert für eine Didaktik der Differenz, welche sich an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert und dadurch zur Sozial-, Sprach- und Lernkompetenz beitragen kann.

DOROTHEA ERMERT setzt sich in ihrem Beitrag mit dem religionsdidaktischen Ansatz des *Ästhetischen Lernens* als einer Möglichkeit des Lernens mit allen Sinnen auseinander. Dabei unternimmt sie zunächst eine begriffliche Annäherung an den komplexen und vielschichtigen Begriff aus der Sicht einiger ausgewählter Autoren. Die anschließenden religionsdidaktischen Überlegungen beziehen explizit die islamisch-theologische und -religionspädagogische Perspektive mit ein, um eine Brücke zum islamischen Religionsunterricht zu schlagen. Abschließend steht die Verortung des *Ästhetischen Lernens* im hessischen Kerncurriculum im Fokus, um die Anschlussfähigkeit dieses didaktischen Ansatzes mit Blick auf die Unterrichtsbedingungen zu konkretisieren.

ESMA ÖGER-TUNÇ widmet sich in ihrem Artikel der Relevanz interreligiöser Kompetenzen im islamischen Religionsunterricht. Da das interreligiöse Lernen für den bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht an hessischen Grundschulen einen festen und essentiellen Bestandteil bildet, werden zentrale Fragen behandelt, wie z.B. „Welche Bedeutung kommt der interreligiösen Kompetenz im Islamischen Religionsunterricht zu? Wie kann interreligiöse Kompetenz im IRU gefördert werden?“ Darüber hinaus werden konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für den islamischen Religionsunterricht aufgezeigt.

VOLKER AHMAD QASIR stellt den Einsatz von Gleichnissen im islamischen Religionsunterricht in der Grundschule vor. Zunächst geht der

Autor auf die Stellung von Gleichnissen im Christentum ein und erklärt wichtige Unterschiede zu Gleichnissen (arab. *amṭāl*) in der islamischen Tradition. Anschließend erläutert er, warum Gleichnisse gleich in mehrfacher Hinsicht für das Ausbilden einer islamischen Identität notwendig sind. Dabei geht Qasir auf ihre Rolle beim Verstehen komplexer Glaubensinhalte ein. Darüber hinaus zeigt er Ansatzpunkte zum Verständnis der Vielfalt an Denkhaltungen, Rechtsschulen und Strömungen innerhalb des Islams auf. Der Artikel schließt mit einem Praxisbeispiel, in welchem das koranische „Gleichnis eines guten Wortes“ (Koran 14/25–28) mit Hilfe des Elementarisierungsansatzes für den islamischen Religionsunterricht aufbereitet wird.

RIDA INAM beschäftigt sich mit Disparitätsnarrativen. Diese geben Aufschluss darüber, wie die Kluft zwischen Islam und Westen über Jahrhunderte aufrechterhalten wurde. Die Autorin liefert Ideen für die Aufarbeitung in der Islamischen Religionspädagogik, um der fortwährenden Perpetuierung von spaltenden Narrativen zwischen Islam und Westen entgegenzuwirken. Dabei stellt sie, auf die eigene Erfahrung aus der Hochschuldidaktik aufbauend, fest, wo die größten Herausforderungen liegen, um die Pluralitätsfähigkeit junger Musliminnen und Muslime zu fördern.

BETÜL KARAKOÇ beschäftigt sich mit einer Darstellung der Stärken und Schwächen des islamischen Religionsunterrichts und des Religionsunterrichts in Moscheegemeinden. Dabei stehen insbesondere der Umgang mit dem Koran, die Unterrichtssprache, die Lehrenden (Religionsbeauftragte in Gemeinden und islamische ReligionslehrerInnen) sowie das kulturelle und religiöse Lernen an den Lernorten im Fokus. Ausgehend von der Frage, inwiefern über die organisatorische und juristische Ebene hinausgehend ein kooperatives Agieren des islamischen Religionsunterrichts und des Religionsunterrichts in Moscheegemeinden möglich ist, nennt die Autorin Ideen für eine mögliche – Defizite abbauende – Kooperation.

GÖKÇEN-SARA TAMER-UZUN stellt am Beispiel des Themas *Engel* dar, wie lebendiger islamischer Religionsunterricht in der Praxis aussehen kann. Ausgehend von Vorüberlegungen zu den unterschiedlichen Bedingungen und Voraussetzungen des jungen Fachs knüpft sie mit einer einführenden Geschichte über Engel an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler an. Die konkret beobachteten Reaktionen der

Kinder schildert die Autorin ebenso wie die weiterführenden gemeinsamen Reflexionen im Klassenverband über Fragen wie z.B. „Wer sind die Engel? Was machen sie auf unserer Welt? Welche Aufgaben haben sie und wie ist ihr Wesen?“ Anhand dieser und ähnlicher Fragen sowie unter Einbeziehung theologischer Argumente und der Verortung des Themas im Bildungsplan Baden-Württembergs diskutiert Tamer-Uzun die didaktischen Chancen, Herausforderungen und möglichen pädagogischen Ansätze für das Thema. Der gewährte Einblick in das Klassenzimmer liefert wertvolle Erfahrungen und eröffnet weitere Anregungen für den islamischen Religionsunterricht.

MATTHIAS OLK setzt sich in seinem Beitrag mit der aktuellen pädagogischen Herausforderung der Inklusion auseinander und bezieht diese auf den islamischen Religionsunterricht. Ausgehend von einer systemtheoretischen, nicht normativen Perspektive arbeitet der Autor die besondere Stellung des islamischen Religionsunterrichts innerhalb des *Systems Erziehung* heraus und zeigt auf, dass die Selbstverpflichtung des islamischen Religionsunterrichts, zum Gelingen von Inklusion beitragen zu wollen, nicht nur der Inklusion, sondern der Etablierung des Fachs selbst zuträglich ist. Im Anschluss daran zeigt eine Betrachtung theologischer, stärker normativ ausgerichteter Aspekte zu Inklusion, dass sich der islamische Religionsunterricht derem Gelingen – in einem engeren und auch in einem weiteren Verständnis – verpflichtet fühlen muss. Schließlich lenkt eine dritte religionspädagogische Perspektive den Blick auf die inklusive Praxis des islamischen Religionsunterrichts, formuliert Grundsätze für diese und zeigt am Beispiel der Schahada auf, dass klassische islamische Lerninhalte über verschiedene Aneignungsformen auch in extrem heterogenen Lerngruppen vermittelt werden können.

JULIA VALLEN widmet sich in ihrem Artikel der Vorbildfunktion des Propheten Muhammad. Nach einem Überblick über das Muhammad-Bild des Korans erläutert sie zunächst, warum und inwiefern der Prophet als Vorbild dienen kann. Anschließend folgt ein Blick auf die Schule, bei dem unter anderem die Fragen geklärt werden sollen, inwiefern die Lehrpläne des islamischen Religionsunterrichts den Propheten als Vorbildfigur aufgreifen und wie diese Thematik im Unterricht behandelt werden kann. Die Autorin konkretisiert ihre didaktischen Überlegungen

Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis
in einem ausführlichen Unterrichtsentwurf, gefolgt von reflexiven An-
merkungen und weiterführenden Alternativen.

Ist Hundehaltung erlaubt? Eine islamisch-religionsdidaktische Reflexion zur differenzsensiblen Fachdidaktik am Beispiel der Debatte um Hundehaltung¹

Einführung: Das Phänomen „Differenz“

Heterogenität, Pluralität und Differenzen sind überall wahrnehmbar: Mädchen und Jungen, Arme und Reiche, Deutsche und Nichtdeutsche, Religiöse und Nichtreligiöse, Christen, Juden und Muslime und so fort. In diesem Sinne spiegelt sich die Heterogenität als Realität besonders im Schulalltag wieder. Entscheidend ist, wie diese ethnischen, religiösen, kulturellen und sozialen Differenzen in der Schule wahrgenommen und bewertet werden und wie man mit ihnen fachdidaktisch umgeht. Dies wiederum hängt vom jeweiligen Standort und Standpunkt des Betrachters ab. Folglich weist das Phänomen „Differenz“ viele Facetten und Dimensionen auf. Einer dieser schulischen Aspekte soll im Folgenden herausgegriffen werden: Im Zusammenhang mit dem islamischen Religionsunterricht (IRU) werde ich den jeweiligen Herausforderungscharakter für eine pädagogisch und theologisch begründete Didaktik des konfessionellen Religionsunterrichts skizzieren. Dabei gehe ich der Frage nach, worin die Bildungsaufgabe eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts angesichts ethnischer, soziokultureller sowie religiöser Heterogenität besteht und welche Bewältigungsmöglichkeiten denkbar sind. Anschließend diskutiere ich die Frage, was eine Didaktik der Differenz vermag. Anhand eines praktischen Beispiels möchte ich diese Fragen nun näher erläutern:

Es handelt sich um eine Grundschule in Hessen, in der parallel zu katholischem und evangelischem Religionsunterricht auch der bekenntnisorientierte IRU seit dem Schuljahr 2013/14 erteilt wird: Die Lerngruppe

1 Der vorliegende Aufsatz basiert auf meinem Vortrag an der Universität Osnabrück (5.-6.12.2014). Ich danke Sigrid Moser, Ulrika Kilian und Julia Vallen für wertvolle Anregungen.

im Fach Islam besteht aus 16 Kindern, davon sind neun weiblich und sieben männlich. Ethnisch gesehen sind acht Kinder türkischstämmig, zwei marokkanisch, zwei bosnisch und jeweils ein Kind stammt aus Syrien, Pakistan, dem Libanon und dem Irak. Auch die Herkunftssprachen sind entsprechend verschieden: Arabisch, Türkisch, Bosnisch etc. In Bezug auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Rechtsschule oder theologischen Strömung zeichnet sich wiederum das breite Spektrum der islamischen Tradition ab: Nach Einschätzung der Lehrkraft sind 14 Kinder sunnitisch, davon gehört eines der Ahmadiyya an, zwei sind schiitisch. Darüber hinaus vermutet die Lehrkraft, dass zehn Kinder der hanafitischen Rechtsschule angehören und jeweils zwei der malikitischen, schafiiitischen und dschafaritischen Rechtsschule. Auch hinsichtlich der Religiosität lassen sich große Differenzen feststellen. So stammen einige Kinder aus Familien, die – um die Kategorie einer neuen Studie zur muslimischen Diversität in Österreich zu verwenden – eine *bewahrende Religiosität*² aufweisen. Der Lehrkraft zufolge verfügen fünf Kinder über sehr geringes Vorwissen, da sie nie an einem Moscheeunterricht teilgenommen haben. Sie stammen nach Einschätzung der Lehrperson von säkularen Eltern ab, deren Religiosität entsprechend der bereits erwähnten Studie der Kategorie der *kulturellen Gewohnheit* oder *ungebundener Restreligiosität* zugeordnet werden könnte.³

Neben der Differenz der religiösen Orientierung lässt sich in der Lerngruppe auch eine Diversität im Hinblick auf Begabungsprofil sowie Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der einzelnen Kinder feststellen.

Jetzt gilt es zu fragen, wie ein kompetenzorientierter Religionsunterricht angesichts dieser religiösen, ethnischen und kulturellen Heterogenität fachdidaktisch und fachwissenschaftlich fundiert gestaltet werden kann.

Die Lehrkraft, die in besagter Klasse IRU erteilt, hat im Unterricht Folgendes erlebt:

In einer Unterrichtssequenz fragte sie ihre Schülerinnen und Schüler (SuS) danach, ob sie ein Haustier besäßen. Eine Schülerin antwortete: „Ich habe einen Hund.“ Daraufhin brach bei einigen Schülern ein Sturm

2 Vgl. Aslan, Ednan/Kolb, Jonas/Yildiz, Erol: *Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich*, Wiesbaden 2017, S. 66ff.

3 Vgl. ebd., S. 299ff., 387ff.

der Entrüstung aus. Ein Junge reagierte prompt mit den Worten: „Hunde sind haram, die sind ganz dreckig, man darf keine Hunde haben.“ Einige Schüler schlossen sich teilweise seiner Meinung an, andere wiederum fanden dieses Urteil zu hart und erklärten, dass Hunde doch so kuschelig und schöne Haustiere wären. Mit dieser Situation hatte die Lehrerin nicht gerechnet, sodass sie vor einer didaktischen Herausforderung stand.⁴

Die hier kurz geschilderte Situation ist nur eines von vielen Beispielen für die realen Differenzen in der Lebenswirklichkeit muslimischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland. Ähnliches gilt etwa für die Frage nach der bildlichen Darstellung von Menschen, des Propheten oder Gottes, sowie nach dem Umgang mit dem Koran. Nach wie vor wird beispielsweise die Frage, wer den Koran berühren darf, kontrovers diskutiert.⁵ Vor dem Hintergrund dieser Realität ist zu fragen, wie man mit der Differenz im IRU fachdidaktisch umgeht. Ich gehe dieser Frage anhand des oben skizzierten Beispiels nach.

Hunde bzw. Hundehaltung heute

Hundehaltung ist ein unverzichtbarer Bestandteil des modernen Lebensstils in den westlichen Gesellschaften, die ein hohes Maß an Wohlstand besitzen.⁶ Nach verschiedenen Studien leben in Deutschland knapp zehn Millionen Menschen im Alter ab 14 Jahren in einem Haushalt mit Hund.⁷ Im Gegensatz zu westlichen Gesellschaften ist die Praxis, Hunde zu Hause zu halten, in islamischen Ländern eher eine Randerscheinung. Sie gilt

4 Ich danke Dorothea Ermert für den Hinweis auf dieses Beispiel.

5 Hier sei stellvertretend auf eine kontroverse Debatte anlässlich eines Vortrags von Ömer Özsoy in Gießen verwiesen. Einige Studierende bestanden darauf, dass der Koran nur im Zustand ritueller Reinheit berührt werden dürfe.

6 Vgl. Hoehne, Kirsten/De Jong-Teuscher, Nanje: *Geschichte der Tiere. Der Hund*, ZDF Terra X 2015, <https://www.zdf.de/dokumentation/terra-x/geschichte-der-tiere-teil-2-terra-x-doku-ueber-die-100.html> [Zugriff: 27.12.2018].

7 Vgl. Habig Christofer/Flaig Bodo: *Soziografie und Psychografie der deutschen Hundehalter*, Heidelberg 2005, https://www.vdh.de/fileadmin/media/presse/daten/cs_Hundehalter_bericht.pdf [letzter Zugriff: 27.12.2018].

sogar in manchen Kreisen bis heute nahezu als Tabu, was auch in den zeitgenössischen gelehrten Diskussionen dementsprechend nachhaltig vorgebracht wird. Hayrettin Karaman, ein umstrittener, jedoch in der Türkei sehr einflussreicher Theologe, fällt sein restriktives Urteil unter Verweis auf einen Hadith, in welchem Leute, welche Hunde halten, vor der täglichen Verringerung des Gotteslohnes gewarnt werden:

„Nimmt man die Prophetenworte hinzu, nach denen die Engel keine Wohnung betreten, in der sich Hunde aufhalten, so ergibt sich Folgendes: der Islam untersagt die Hundehaltung im Hause, es sei denn zur Abhilfe eines Schutzbedürfnisses oder zur Jagd.“⁸

Karamans Gutachten reproduziert die traditionelle Sicht und vergegenwärtigt sie unreflektiert für heute. Tatsächlich ist seine Denkweise auch repräsentativ für die gängige Mehrheitsmeinung. Das Grundproblem bei diesem Ansatz liegt darin, dass zeitgenössische Gelehrte wie Karaman nach demselben Motto denken und urteilen, dessen sich ihre Fachkollegen bereits jahrhundertlang zuvor bedient haben. Es handelt sich dabei um den Versuch, alle Aspekte des menschlichen Lebens mit juristischen Bestimmungen zu *religionisieren* bzw. mittels einer religiös begründeten Instruktion zu disziplinieren. Diese Denkweise verkennt jedoch die Realität, dass Religion und Kultur voneinander zu unterscheiden sind. Kulturelle Gepflogenheiten und Gewohnheiten sowie persönliche Präferenzen etwa hinsichtlich des Essens, der Kleidung, des Haushalts etc. gehören m. E. nicht zur essentiellen Wesensart der Religion, auch wenn sie von ihr mitgeprägt werden können, wie ich im Folgenden ausführen werde.

Begegnung der muslimischen Kinder mit dem Hund

Muslimische Kinder in Deutschland machen in der Regel erste Erfahrungen mit Hunden, wenn sie im Kindergarten die Bekanntschaft von Kindern machen, die einen Hund haben. Wie sie sich beim ersten Besuch im Haus einer Familie mit Hund fühlen, ist etwas, das untersucht

8 Karaman, Hayrettin: *Erlaubtes und Verwehrtes*, Übers. aus dem Türkischen von H. Achmed Schmiede, Ankara 1993, S. 61f.

werden könnte. Jedenfalls wird so die Frage nach der Hundehaltung in muslimischen Familien zu einem Thema.

Insbesondere konservative Eltern vertreten diesbezüglich generell protektionistische und prohibitive Einstellungen. Einen Grund hierfür bildet wahrscheinlich die Tatsache, dass Hundehaltung für sie ein ganz neues kulturelles Phänomen darstellt. Diese restriktive Haltung lässt sich nicht ausschließlich mithilfe religiöser Referenzen erklären, wenn auch der Einfluss religiöser Interpretationen nicht auszuschließen ist. Diese sind jedoch vor dem Hintergrund der sozialen und kulturellen Lebensformen der einstigen mittelalterlichen Gesellschaften zu verstehen. Eine moderne Fragestellung im Kontext des gegenwärtigen europäischen Lebensstils – wie jene nach der Hundehaltung – lässt sich nicht mithilfe von Kommentaren und Urteilen von Gelehrten aus dem Mittelalter beantworten. Mit anderen Worten: Wir können nicht zu einem plausiblen Schluss gelangen, indem wir Bestimmungen, die unter den sozialen und kulturellen Bedingungen des islamischen Mittelalters erlassen wurden, auf heutige Fragen anwenden.

Ich sehe diesen Fehler auch in der Debatte um den Hund. Im Mittelalter waren Islamgelehrte an der Frage interessiert, ob ein Gegenstand, den ein Hund abgeleckt oder berührt hatte, rituell rein sei. Es ging ihnen nicht um die Frage nach der Reinheit der Natur des Hundes per se. Die Frage nach Hygiene war damals wohl besonders relevant, denn der Hund als ein außerhalb des Hauses lebendes Tier konnte etwa Infektionskrankheiten übertragen. Deshalb ist es kontextuell gesehen nachvollziehbar, dass sich die Debatte auf die Hygiene des Hundes konzentrierte und folglich Schutzmaßnahmen ergriffen wurden. Jedoch haben einige islamische Gelehrte die eigentliche Sache verkannt und stattdessen die Frage nach der Reinheit des Hundes an sich diskutiert. Es scheint, dass diese Divergenz den juristischen Diskurs und die muslimische Ideengeschichte in den folgenden Jahrhunderten geprägt hat und noch heute auf die religiösen Debatten wirkt. Fatal ist jedenfalls der Versuch, „alte“ Urteile von Gelehrten, welchen bestimmte gesellschaftliche, religiöse und kulturelle Voraussetzungen zugrunde lagen, als überzeitliche Wahrheiten zu akzeptieren und sie mithin auf das „Heute“ zu übertragen.

Theologische Aspekte

a. Der Hund der „Leute der Höhle“ (*aşhāb al-kahf*)

Die Aussagen der Kinder in der oben genannten Schulklasse spiegeln faktisch die Vielfalt muslimisch-religiöser Traditionen wider. Manche Kinder antworten auf die Frage der Lehrkraft normativ nach religionsrechtlichen Maßstäben, indem sie den Sachverhalt in den Kategorien *erlaubt* oder *verboten* verorten. Andere Kinder äußern sich aus ihrer Lebenswirklichkeit und Erfahrung in Deutschland heraus.

In der islamischen Tradition, verkörpert durch die Rechtsschulen, lässt sich die muslimische Position hinsichtlich Hundehaltung über die Jahrhunderte hinweg bis heute dementsprechend ambig und plural charakterisieren. Im koranischen Schöpfungsbild gilt der Hund keineswegs als unrein. Im Gegenteil wird dem Hund eine besondere Ehre zuteil, weil er den Schlaf der *Siebenschläfer* (arab. *aşhāb al-kahf*, dt. „Leute der Höhle“) bewachte.⁹ Die koranische Geschichte erzählt von sieben jungen Männern, die wegen ihres Glaubens verfolgt wurden und Schutz in einer Höhle suchten. Einer von ihnen hatte seinen Lieblingshund dabei, in der Überlieferung „Qitmir“ genannt.¹⁰ Dem Koran zufolge wachte dieser treue Gefährte 309 Jahre über die Schlafenden, bis zum Ende der religiösen Verfolgung. Dafür erhielt der Hund Qitmir Einlass ins Paradies.¹¹

Auch andere Koranverse beziehen sich würdigend auf Tiere im Allgemeinen. Die in Sure 76 gebotene Güte gegenüber all jenen, die Hilfe benötigen, bezieht sich – nach Muhammad Asad – „auf Gläubige wie Nichtgläubige gleichermaßen [...] und offenbar auch auf vom Menschen abhängige Tiere.“¹² Der folgende Vers stellt sogar einen direkten Vergleich zwischen menschlicher und tierischer „Gemeinschaft“ her. „Kein

9 Vgl. Asad, Muhammad: *Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar*, Düsseldorf 2009, Sure 18/18–22.

10 Selbst Goethe erwähnt ihn nach Koran Sure 18/18–22 in seiner Gedichtsammlung *West-östlicher Divan*: „[...] das Hündlein, das den Siebenschlaf, so treulich mitgeschlafen“, zitiert nach Schimmel, Annemarie: *Die Zeichen Gottes. Die religiöse Welt des Islam*, München 1995, S. 52.

11 Für die symbolische Bedeutung des Hundes in der islamischen Mystik und Dichtung vgl. ebd.

12 Asad 2009, Fußnote 11, S. 1123.

Tier gibt es auf Erden und keinen Vogel, der mit seinen zwei Flügeln fliegt, die nicht Gemeinschaften sind wie ihr selbst.¹³

Hunde haben zur Zeit des Propheten Muhammad als Jagd-, Schäfer- und Wachhunde gedient.¹⁴ Überlieferungen zufolge sollen sogar einige Prophetengefährten Tiere wie Kanarienvögel und Tauben als Haustiere gehalten haben.¹⁵ Zum Beispiel geben mehrere Berichte an, dass die jungen Cousins des Propheten und einige der Gefährten Welpen besaßen.¹⁶ Der Prophetengefährte ‘Abd ar-Rahmān (gest. 678), ursprünglich ‘Abd Schams, wurde bekannt durch seinen Beinamen Abū Huraira („Vater des Kätzchens“), da er eine kleine Katze besaß, die er sehr liebte.¹⁷ Andere Berichte zeigen, dass der Prophet betete, während ein Hund in der Nähe spielte.¹⁸ Darüber hinaus gibt es Überlieferungen darüber, dass Hunde in Medina frei herumstreiften und sogar die Moschee des Propheten betreten.¹⁹ Die würdigende Haltung gipfelt besonders in einer Überlieferung, wonach der Prophet Muhammad erzählte, dass eine Prostituierte – in einigen Versionen ein sündiger Mann – sich ihren Platz im Himmel sicherte, indem sie das Leben eines durstigen Hundes in der Wüste rettete.²⁰

13 Koran Sure 6/38. Mit Bezug auf diese und weitere religiöse Referenzen sieht Hilal Sezgin, selbst Tierschützerin, den Besitz und Schutz der Tiere im Islam begründet. Vgl. IslamiQ 2014.

14 Vgl. Viré, F.: ‚Kalb‘, in: *Encyclopaedia of Islam*, 2. Auflage, Bd. 4, o.J., S. 489–492, hier S. 489f.

15 Buḥārī, *adab*, 81, 112; Muslim, *adab*, 30.

16 Vgl. Abou El Fadl, Khaled: *Dogs in the Islamic Tradition and Nature* 2004, <http://scholarofthehouse.org/dinistrandna.html> [letzter Zugriff: 27.12.2018].

17 Über seine Namen siehe Hemgesberg, Helga: *Abu Huraira, der Gefährte des Propheten. Ein Beitrag zur Geschichte des frühen Islam*, Frankfurt am Main 1965, S. 39ff.

18 Vgl. Abou El Fadl 2004.

19 Vgl. Buḥārī, *wuḍū‘*, 35.

20 Vgl. Buḥārī, *wuḍū‘*, 39; Buḥārī, *bad al-ḥalq*, 17.