

Tuba Işık (Hg.). *Islamisch-Ästhetische Bildung. Neue Ansätze für die religiöse Bildung.*

Ergon Verlag. 2024. 260 Seiten.

ISBN 978-3-98740-141-1 (Print), 978-3-98740-142-8 (Open-Access).

Rezensiert von **Sigrid Moser**

Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Universität Innsbruck

Der 2024 von Tuba Işık herausgegebene Band *Islamisch-Ästhetische Bildung. Neue Ansätze für die religiöse Bildung* versammelt auf 260 Seiten zwölf Beiträge, die in unterschiedlicher Weise Formen (inter-)religiöser ästhetischer Bildung thematisieren.

Im *Vorwort* (S.5–7) unterstreicht Işık die zentrale Bedeutung der Selbstbildung im Sinne einer individuellen Potenzialentwicklung im Rahmen religiöser Bildungsprozesse. Die hierfür wichtige ästhetische Bildung bleibe in der Islamischen Religionspädagogik bislang nahezu unberücksichtigt. Einem ganzheitlichen Bildungsverständnis gemäß solle religiöse Bildung über den Weg der Kunst, über Architektur, Theater, Literatur, Poesie und Musik nicht nur intellektuelle, sondern auch emotionale, spirituelle und reflektierte persönliche Erfahrungen ermöglichen und zur Subjektentwicklung der Lernenden beitragen.

Um Subjektentwicklung – jedoch nur peripher im Kontext von religiös-ästhetischer Bildung – dreht sich der Beitrag von *Aydn Süer* mit dem Titel *Muslimische Selbst-Bildungen. Eine praxistheoretische Betrachtung muslimischer Subjektformen in der Kunst* (S.11–39). In Abgrenzung von dem religionspädagogischen Subjekt- und Subjektivitätsverständnis des evangelischen Theologen und Religionspädagogen Joachim Kunstmann möchte Süer anhand von Fallbeispielen aus einer empirischen Studie unter muslimischen Kunstschaaffenden einen praxistheoretischen Subjektbegriff anbieten, der „das muslimische Subjekt [...] als das Ergebnis einer ganzen Reihe von sozialen Praktiken“, die ständig „neu erzeugt und in Szene gesetzt werden“, versteht (S.13f.). Das Islamische ereigne sich vor allem als ein „*doing Islam*“ (S.23). Hingegen sei etwa die Vorstellung „einer menschlichen Essenz (*fiṭra*), die mithilfe religiöser – oder eben ästhetischer – Bildung“ hervorzu- bringen sei, aus praxistheoretischer Sicht zu hinterfragen (S.37). Gleiches gelte „für den religionspädagogischen Subjektbegriff“, womit sich Süer vermutlich auf Kunstmann bezieht (S.37).

Einen konkreten und anschaulichen Einstieg in das Thema des Bandes wählt *Tuba Işık* mit ihrem Beitrag *Bilder als Anregung ästhetischer Bildung. Kunstdidaktische Zugänge für den Islamischen Religionsunterricht* (S.41–64), in dem sie ihren didaktischen Ansatz der Bildanalyse vorstellt, der zahlreiche Kompetenzen wie ästhetische Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, kritisches Denken und Ambiguitätstoleranz fördert (S.62f.). In einer Zeit der Omnipräsenz bzw. Reproduzierbarkeit von (digitalen) Bildern und der damit verbundenen veränderten Wahrnehmung des Ästhetischen (S.41) als didaktische Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht (S.41) plädiert sie für „eine Balance zwischen dem traditionellen, aurati-

schen Zugang zu religiösen Artefakten und zum Koran einerseits und den modernen, technologischen Möglichkeiten (Videos, interaktive Apps und Online-Plattformen) andererseits“ (S. 44) im Unterricht.

Maïke M. Domsel und *Mevlida Mesanovic* stellen im dritten Beitrag die Frage: *Kunst als Medium des Dialogs? Mahbuba Maqsoodis transkulturelle Ästhetik* (S. 65–89) und versuchen darauf eine Antwort zu geben, indem sie zunächst überblicksartig viele Themen (Ästhetik und Spiritualität, Sakralraumpädagogik, Ästhetisches Lernen und Bilddidaktik inklusive Bildkultur und Bilderverbot im Christentum und Islam, Interreligiöser Dialog mittels Kunst) ansprechen (S. 66–73). Auf die Kunst der deutsch-afghanischen Künstlerin Maqsoodi wird nicht gesondert eingegangen, weshalb der Titel des Beitrags nicht ideal gewählt scheint. Im Anschluss analysieren und interpretieren die Autorinnen exemplarisch zwei Kunstwerke Mahbuba Maqsoodis (Motive von Kirchenfenstern) aus ihrer je eigenen christlichen bzw. muslimischen Perspektive (S. 74–81). Die Autorinnen sehen in dieser Form der Bildanalyse, bei entsprechender Ausbildung der Lehrkräfte, ein Potenzial für den (Religions-)Unterricht (S. 87). Auf die Bildanalyse folgt noch ein Abschnitt zu Kindertheologie (S. 85f.).

Der Beitrag von *Carolin Hohmann* widmet sich dem Thema *Identität und Intersektionalität im Film. Der Film als Medium (inter-)religiösen Lernens im Religionsunterricht* (S. 91–118). Die Autorin geht auf die lebensweltliche und identitätsfördernde Relevanz des Mediums Film für Heranwachsende ein (S. 93–100) und erläutert am Beispiel des Films *Billy Elliot – I will dance*, wie der Film im Religionsunterricht verwendet werden könnte (S. 100–111). Dabei bezieht Hohmann theologisch-anthropologische sowie intersektionale Perspektiven ein und stellt zudem einen inhaltlichen Bezug zu Schulbüchern für den (islamischen) Religionsunterricht her. Das Potenzial von Filmen für einen „lebensweltbezogenen und identitätsfördernden“ (S. 112) Religionsunterricht – auch im Hinblick auf interreligiöse Lernpotenziale, sofern sie „zur kritischen Auseinandersetzung mit (religionsbezogenen) Stereotypen und Vorurteilen“ einladen (S. 113) – legt die Autorin in ihrem Beitrag nachvollziehbar dar.

Betül und Nele begegnen einer anderen Religion: Inszenierung von interreligiösen Lernanlässen mit dem Kamishibai lautet der Titel des Beitrags von *Naciye Kamcili-Yildiz* (S. 119–131), die das traditionelle japanische Kamishibai (Erzähltheater) als eine didaktische Möglichkeit für interreligiöses Lernen in der Grundschule vorstellt. Nach einer prägnanten Einführung in das Thema Interreligiöses Lernen im (Grund-)Schulkontext, mit Fokus auf die Ansätze von Leimgruber und Lähnemann, plädiert die Autorin für „narrativ gestaltete interreligiöse Lernwege“ (S. 125–128), mit „Bezug zu den lebensweltlichen Alltagserfahrungen der Schüler*innen unter Berücksichtigung religiöser Diversität“ (S. 125). Dafür notwendige didaktische Perspektiven (angelehnt an Langenhorst) erläutert Kamcili-Yildiz am Beispiel der Geschichten von Betül und Nele, einem muslimischen und einem christlichen Grundschulkind, welche für das Kamishibai konzipiert wurden (S. 125–129). Diese „unterstützen [...] die Schüler*innen bei der religiösen Identitätssuche im eigenen religiösen und kulturellen Horizont wie auch mit Blick auf die Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit gegenüber fremden religiösen Orientierungen“, resümiert die Autorin.

Carla Amina Baghajati führt in ihrem Beitrag in Genese und passende Methoden der *Dramapädagogik im islamischen Religionsunterricht* (S. 133–151) ein. Zwar verlange diese den Lehrkräften nicht nur zeitliche Ressourcen, sondern u. a. auch Moderationskompetenz, Geduld und den Mut, sich einzulassen, ab, führe jedoch „zu einer neuen und vertieften Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung“ sowie einer „ganzheitlicheren Betrachtung von Lernerfahrung“ (S. 150), zudem zu einer Förderung sozialer Kompetenzen wie Empathie- und Kritikfähigkeit (S. 135) sowie Sprachkompetenz. Mit der Praxiserfahrung der Autorin im Hintergrund beleuchtet der Beitrag kompetent eine spannende Möglichkeit für die Gestaltung von Religionsunterricht.

Einblicke in die Museumsarbeit gewährt der Beitrag von *Ane Kleine-Engel* zum Thema *Heilige Texte ausstellen? Neue Wege frühkindlicher ästhetischer Bildung im Museum* (S.153–170). Die Autorin erzählt aus dem ANOHA, dem Kindermuseum im Jüdischen Museum Berlin, wo den jungen (wie auch älteren) Besucher:innen die in Judentum, Christentum und Islam bekannte Geschichte der Sintflut anhand ästhetischer Zugänge visueller, auditiver, haptischer und olfaktorischer Art vermittelt wird. Die Autorin wirft die Frage nach dem Verhältnis zwischen der ästhetisch-musealen Aufbereitung heiliger Texte und deren (ästhetischem) Verständnis seitens der drei abrahamitischen Religionen auf (S.158–165). Das übergeordnete Ziel liege idealerweise darin, dem gleichberechtigten Nebeneinander der unterschiedlichen „kulturell geprägte[n] Rezeptionsgewohnheiten“ Raum zu bieten (S.169).

Mit dem Koran als zentralem Sakraltext des Islams befassen sich die beiden folgenden Beiträge: *Gernot Galib Stanfel* schreibt über *Die epische Dimension des Koran und der Koran als Anleitung zum lebendigen Klang* (S.171–191) und zeigt interessante Parallelen zwischen Epen wie dem Nibelungenlied und dem Gilgamesch-Epos sowie dem Koran auf. Epos-Erzählungen behandeln Grundfragen der Menschen, vermitteln ethisch-moralisches Verhalten und wirken identitätsstiftend (weshalb sie auch nationalistisch missbraucht wurden, wie das Nibelungenlied im Nationalsozialismus). Üblicherweise wurden Epen mittels Gesang, z.T. instrumental begleitet, vorgetragen und seien Ausdruck für „ein Grundbedürfnis einer ethnischen Gruppe [...], eine zentrale Erzählung und/oder Botschaft zu haben“ (S.180). Auch der Koran fungiere als „identitätsstiftende Erzählung der Gemeinschaft der *umma*“ (S.182). Während jedoch Epen zwar „mit dem Spirituellen und Metaphysischen verbunden“ seien, aber dennoch „von Menschen formuliert“ (S.185), sei der Koran göttliches Wort. Parallelen bestünden in der, auch pädagogischen, Bedeutung der archetypischen Charaktere in den Texten für die persönliche oder kollektive Identifikation sowie insbesondere in der melodischen Rezitation in der Originalsprache (S.187f.). Für das nötige Verständnis unter Islamlehrenden plädiert der Autor für eine verstärkte „musikalische Bildung, die [...] eine große Tradition im Islam hat“ (S.188). Die epische Dimension des Korans zu beachten, ermögliche „eine individuelle, positive, spirituelle Entwicklung muslimischer Schülerinnen und Schüler“ (S.189).

Dem Thema *Koranrezitation für Kinderohren. Übungen zur auditiven Schulung des ästhetischen Wahrnehmens* widmet sich im Anschluss *Tuba Işık* (S.193–199). Dabei geht es um die Sensibilisierung von Kindern (etwa im Religionsunterricht) für Klangerzeugung, die eigene und andere Stimmen, den damit verbundenen Ausdruck von Emotionen und aufmerksames Hören (S. 197), um ihre Empfänglichkeit für eine melodische und nuancierte Koranrezitation zu fördern. Nach Kermani rufe eine klanglich schöne Koranrezitation, abgesehen vom ästhetischen Erleben, „eine tiefe spirituelle und emotionale Resonanz“ hervor und ermögliche „eine direkte Verbindung zur göttlichen Transzendenz“ (S.198). Dazu braucht es laut *Işık* ein „Verständnis der ästhetischen Aspekte der Koranrezitation“ (S.198), welches im Kindesalter mithilfe der im Beitrag vorgeschlagenen Übungen gefördert werden könne.

Um ein Zuhören anderer Art geht es im Beitrag von *Johannes Merkel* mit dem Titel *Die langen Nächte des Ramadans. Geschichtenerzählen in den muslimischen Gesellschaften* (S.201–217). Lesende erhalten interessante Einblicke in die reichen Erzähltraditionen islamisch geprägter, arabisch-, persisch- und türkischsprachiger Gesellschaften, zu deren gemeinsamen Merkmalen bestimmte Erzählansätze, religiös gefärbte Einleitungs- und Schlussformeln sowie die Entwicklung getrennter, männlicher und weiblicher Erzähltraditionen zählen (S.201). Eine besondere (auch finanziell einträgliche) Zeit für die Geschichtenerzähler war bis ins 20. Jahrhundert der Fastenmonat Ramadan, in dem sie oft in Privathäuser eingeladen wurden (S.205), bevor sie „von den modernen Unterhaltungsmedien verdrängt wurden“ (S.209). Der Autor geht insbesondere auf die weiblichen Erzähltraditionen ein. Inhaltlich drehen sich die sogenannten Frauenmärchen vielfach um den Umgang mit bzw. Ausbruchsversuch aus einengenden Lebensumständen der Heldinnen, wobei gesellschaftliche, religiöse oder kulturelle Regeln übertreten werden können. Merkel

spricht angesichts der über Jahrhunderte tradierten Geschichten von Frauen für Frauen von einer „eigenständigen und eigenwilligen Tradition“ (S.216) und deutet sie als eine „Art ‚Gegenöffentlichkeit‘“, mit der die Frauen, aus dem öffentlichen Leben gedrängt, „ihre Selbstwahrnehmung und Selbstachtung stärkten“ (S.216).

Der Band schließt mit zwei englischsprachigen Beiträgen: *Rasool Akbari* widmet sich dem *Storytelling for Conviviality in Islamic Religious Education: The Case of Rūmī's "Jackal who pretended to be a peacock"* (S.219–236). Er plädiert dafür, die bislang wenig genutzte Methode des *Storytelling* im Islamischen Religionsunterricht zu nutzen, um moralische Werte, kritisches Denken und interkulturelle Sensibilität zu fördern. Anhand der Geschichte vom „Schakal, der sich als Pfau ausgab“ aus Rūmīs *Mathnawī* erläutert Akbari, wie Erzählungen dieser Art zur Charakterbildung beitragen und über kreative, künstlerische und reflexive Methoden im Unterricht ein konvivenzorientiertes Lernen fördern.

Naghme Esmailpours Beitrag *Video Games: Teaching Religion through Transmedial Storyworld* (S.237–260) bildet den Abschluss des Bandes. Am Beispiel der iranischen *Safīr-e Eşq*-Trilogie (engl. *Ambassador of Love*) wird ausführlich erläutert, wie Videospiele als interaktive, multimediale sogenannte *Edu-Tainment*-Medien genutzt werden können, um Traditionen, Werte, (religiöses) Wissen, aber auch ideologische Inhalte, im konkreten Beispiel iranisch-schiiischer Couleur, unter den Spielenden zu verbreiten. Unter der Voraussetzung einer kritischen Haltung seitens Lehrender wie Lernender angesichts des Potenzials von Videospielen, zu manipulieren und Stereotypen zu verbreiten, könne deren Bildungspotenzial für die religiöse Bildung genutzt werden.

Der Band stellt unterschiedlichste, auch unerwartete Zugänge (etwa zu Videogames oder Epen) zum ästhetischen Lernen und Erleben in islamischer, interreligiöser und interdisziplinärer Perspektive vor und ermöglicht eine erste Annäherung an das breite Potenzial einer ganzheitlichen islamisch-ästhetischen Bildung. Deutlich wird: Diese muss sich erst noch entwickeln und Konturen annehmen. Um künftig an unterschiedlichen Lernorten wirken zu können, braucht es dringend theoretische und praktische wissenschaftliche Forschung. Ästhetische Bildung darf kein Randthema bleiben, sondern ist essenziell für die Zukunft der islamisch-religiösen Bildung, insbesondere des Islamischen Religionsunterrichts, wenn dieser nicht nur ein Vermittlungsort religiöser Normen und Pflichten sein soll, sondern Hirn und Herz der Schüler:innen gleichermaßen ansprechen will. In diesem Sinne ist der Band als wichtiger erster Schritt zu sehen, dem nun seitens islamischer Theolog:innen und Religionspädagog:innen viele weitere folgen sollten.