

Islamischer Religionsunterricht in Deutschland

Aktuelle Fragen und Probleme

von

CHRISTIAN GRETHLEIN

Das Thema hat große Brisanz und bewegt Emotionen. Ein Schlaglicht darauf wirft folgender aktueller Vorgang. Die für Ende 2010 geplante Versendung der Nummer 8 der seit 2007 am Lehrstuhl für Islamische Religionslehre an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg herausgegebenen »Zeitschrift für die Religionslehre des Islam« wurde mit folgender, den Abonnenten am 3. Januar 2011 elektronisch zugestellter Mitteilung abgesagt:

»Liebe Leserinnen und Leser unserer Zeitschrift, wir haben den Versand des ursprünglich vorgesehenen Hefts 8 gestoppt. Die beiden Beiträge zur Frage des Loyalitätskonflikts bei Muslimen in der Bundeswehr und zu Chancen und Risiken der laufenden Konzeptionierung von Islamischer Theologie werden Sie in Heft 9 lesen können.

Als uns die Nachricht von dem Anschlag auf koptische Christen in Alexandria erreichte, wollte es uns nicht mehr angemessen erscheinen, Theologisches zu erörtern. Wir sind erschrocken, traurig und wütend. Dieser Anschlag trifft uns in besonderer Weise, denn das IZIR [sc. Interdisziplinäres Zentrum für Islamische Religionslehre] unterhält enge Verbindungen nach Ägypten. Seit einigen Jahren führen Mitarbeiter des IZIR in Kooperation mit der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo Lehrerfortbildungen für die deutschen Auslandsschulen in Ländern des islamischen Kulturraums durch. Darin integriert sind auch unsere koptischen Kollegen.

Im Frühjahr 2010 nahmen 20 Studierende unserer Universität an einem Seminar zum Modell des Kooperativen Religionsunterrichts in Kairo teil, verbunden mit Besuchen in Synagogen, Kirchen, Moscheen und koptischen Klöstern. Demnächst werden wir mit den Teilnehmerinnen unseres kürzlich ausgeschriebenen Praktikums für einen Monat in Ägypten sein und das in Rede stehende Unterrichtsmodell fachwissenschaftlich und fachdidaktisch vertiefen. Das jüngste Ereignis stellt uns auf drastische Weise vor die Frage nach der theologischen und pädagogischen Tragfähigkeit unserer Arbeit – auch in Deutschland.

Wir möchten Sie an dieser Stelle bitten: Beten Sie nach Ihrer Façon zu dem einen und gemeinsamen Gott aller Menschen, er möge es nicht zulassen, dass die Saat von Neid, Hass und Irrationalität in den Herzen der Menschen aufgeht, sondern Zuversicht, Gelassenheit und Vernunft die Oberhand behalten, und er möge in Zukunft rechtzeitig einen Engel schicken, der dem Übeltäter in die Arme fällt.

Emel Rochdi Amin Rochdi Harry Harun Behr«

Das ist ein ungewöhnlicher Text für eine deutsche wissenschaftliche Zeitschrift. Er annouciert zugleich, dass es bei dem Thema der Zeitschrift keineswegs nur um akademische Angelegenheiten, etwa im Bereich Fachdidaktik, geht. Vielmehr spürt der Hauptherausgeber, der deutsche Konvertit und frühere Hauptschullehrer Harry Harun Behr, geboren 1962 in Koblenz und mittlerweile Professor für Islamische Religionslehre, die Gefährdung seiner Friedensmission. Er bittet um die Unterstützung durch Gott und seinen Engel, wobei es ihm auf die jeweilige »Façon« der damit verbundenen Vorstellungen nicht ankommt. Konzeptionell tritt die Perspektive interreligiösen Lernens als Rahmentheorie hervor.

Dieser dramatische politische Hintergrund und das existentielle Engagement Einzelner sollten bei allen Überlegungen zu Fragen islamischer Religionspraxis in Deutschland präsent sein. Sie mahnen zu vorsichtigen und abwägenden Reflexionen. Im Folgenden will ich mich jedoch auf die das schulische Unterrichtsfach Islamischer Religionsunterricht betreffenden Fragestellungen konzentrieren. Dabei kann grundsätzlich vorausgeschickt werden: Es hat sich seit über 30 Jahren nichts an den grundsätzlichen Problemen geändert, die mit der geplanten Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts verbunden sind. Allerdings laufen mittlerweile in verschiedenen Bundesländern entsprechende Schulversuche, die vor allem in fachdidaktischer Hinsicht eine präzisere Formulierung von Fragen ermöglichen.

In einem ersten Schritt ist es unerlässlich, kurz über die staatlichen Impulse und Bemühungen zum Islamischen Religionsunterricht zu informieren. Denn auch dieser Religionsunterricht ist zuerst eine staatliche Veranstaltung an der öffentlichen Schule. Nur bei der konkreten inhaltlichen Gestaltung sowie der Auswahl der Lehrkräfte muss sich der Staat der Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft versichern.

Sodann sind die Stellungnahmen der – und hier muss etwas umständlich formuliert werden – als Vertreter des Islams auftretenden verschiedenen Gruppierungen und dann auch der Kirchen zur Einrichtung des Islamischen Religionsunterrichts interessant. Letztere vollziehen bereits seit längerem die für den Religionsunterricht notwendige Kooperation mit staatlichen Stellen. Offenkundig besteht bei ihnen ein deutliches Eigeninteresse, den gegenwärtigen Status des konfessionellen Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule beizubehalten, jetzt unter Einbeziehung eines Islamischen Religionsunterrichts.

Erst dann benenne ich die wichtigsten Probleme, die der Einführung des Fachs als eines ordentlichen Unterrichtsfachs im Wege stehen. Dabei handelt es sich um rechtliche, schulpädagogische und fachdidaktische Schwierigkeiten.

Ein abschließender Ausblick versucht, die Thematik in einen weiteren Horizont einzuzeichnen.

1. Staatliche Impulse und Bemühungen

Spätestens seit 1984 ist die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts als wichtige schulpolitische Aufgabe unbestritten. Damals fasste die Kultusministerkonferenz als die für schulpolitische Fragen zuständige Institution im föderalen Deutschland einen entsprechenden Beschluss. Mit dem Begriff »Religionsunterricht« waren die entsprechenden verfassungsmäßigen Bestimmungen in Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes¹ sowie die jeweiligen Auslegungen in Länderverfassungen, -gesetzen und -verordnungen implizit aufgenommen.

1.1. Ausgangspunkt: Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht

Bis dahin hatte man die Aufgabe religiöser Bildung von Kindern aus muslimischen Herkunftsfamilien durch die Eingliederung einer »Islamischen Unterweisung« in den sogenannten Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht (sogenannter Konsulatsunterricht) pragmatisch gelöst. In Nordrhein-Westfalen² waren hierfür in den Klassen 1–10 z. B. Türkisch, Bosnisch und Arabisch als Sprachen vorgesehen.

Den Hintergrund dieses Konzepts bildete die Annahme, dass die Kinder der sogenannten Gastarbeiter nur wenige Jahre in Deutschland leben würden und so auf die Rückkehr in der Heimat vorbereitet werden müssten.

Als sich herausstellte, dass diese Annahme für die meisten nicht zutraf, zeigten sich sofort erhebliche Probleme. An deutschen Schulen war ein schulauf-sichtlicher Freiraum entstanden. Religionsdidaktisch war fatal, dass die Schüler/innen ihre religiösen Einstellungen nur in der nichtdeutschen Heimatsprache ihrer Familien formulieren konnten, nicht aber etwa im Gespräch mit deutschen Klassenkameraden und sonstigen Freund/innen.

¹ Hier und im Folgenden wird der Begriff »Religionsunterricht« im Sinne des nach Art. 7 Art. 3 GG geregelten Unterrichts verwendet – abgesehen von zitierten amtlichen Bezeichnungen eines Unterrichtsfachs. Die konkrete Vielgestaltigkeit von Religionsunterricht innerhalb dieses Rahmens ist jetzt gut erschlossen in den Länderartikeln in: M. ROTHGANGEL/B. SCHRÖDER (Hg.), *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*, 2009.

² In diesem Bundesland leben die meisten Muslime in Deutschland. Deshalb kam hier das Thema der religiösen Erziehung für muslimische Schüler/innen recht bald in den Blick (vgl. B. SCHRÖDER, *Islamische Unterweisung in Nordrhein-Westfalen* [Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 52, 2000, 163–171]); vgl. exemplarisch zum türkischen muttersprachlichen Unterricht A.-Ö. ÖZDİL, *Aktuelle Debatten zum Islamunterricht. Religionsunterricht – Religiöse Unterweisung für Muslime – Islamkunde* (Studien zum interreligiösen Dialog, 5), 1999, 83–89.

1.2. Schulversuche

Mittlerweile ist es unbestrittene Forderung der deutschen Politiker/innen, dass der Islamische Religionsunterricht als eigenes, in deutscher Sprache erteiltes (und so auch der üblichen Schulaufsicht unterliegendes) Fach einzurichten sei. Doch ist bis heute die Frage der »Religionsgemeinschaft« ungelöst, mit deren Grundsätzen der Religionsunterricht übereinzustimmen hat (s. hierzu unten, Abschnitt 3.1.). Die dabei vorausgesetzten Organisationsstrukturen sind dem Islam fremd.

Dieses Problem umgehen und umgehen die Länder dadurch, dass sie die Einführung des neuen Unterrichtsfachs unter dem Signum des Schulversuchs firmieren lassen und so die bestehende Gesetzeslage für den »Religionsunterricht« nicht beachten müssen. Um die Vielfalt der vorliegenden, von den einzelnen Ländern zu verantwortenden Vorschläge einigermaßen überblickbar zu halten, werde ich mich im Folgenden auf den Bereich der Grundschule konzentrieren, insofern deren Besuch seit der Weimarer Republik für jedes in Deutschland aufwachsende Kind verpflichtend ist. 2009 gab es entsprechende Schulversuche mit Lehr- und Bildungsplänen in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein³, dazu unter anderen rechtlichen Voraussetzungen als Sonderfach in Bremen und Berlin:

Zurzeit bestehen folgende Schulversuche⁴:

In *Nordrhein-Westfalen* »Islamkunde in deutscher Sprache« (bis 2004 »Islamische Unterweisung«), seit 1999, an mittlerweile etwa 130 Schulen bis zur zehnten Jahrgangsstufe. Dieser Unterricht wird exklusiv vom Staat verantwortet.

In *Niedersachsen* konfessioneller »Islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache«, seit 2003/04, an mittlerweile etwa 26 Grundschulen. Es besteht ein »Runder Tisch islamischer Religionsunterricht« im niedersächsischen Kultusministerium, der das Fehlen einer islamischen »Religionsgemeinschaft« substituieren soll.

In *Bayern* konfessioneller »Islamunterricht«, seit 2003/04, an einer Grundschule. Für diesen Schulversuch wurde in Erlangen die lokale »Islamische Religionsgemeinschaft Erlangen« gegründet. Ähnliche Schulversuche bestehen mittlerweile in Fürth, Bayreuth und an zwei Schulen in München.

In *Rheinland-Pfalz* konfessioneller »Islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache«, seit 2003/04, an einer Ludwigshafener Grundschule, mittlerweile auf Mainz und andere Städte ausgeweitet. Das Ministerium steht im Gespräch mit lokalen Ansprechpartnern.

³ S. genauer die Spezialuntersuchung von M. KIEFER, Islamunterricht an staatlichen Schulen: Die neuen Lehrpläne (in: J. MALIK/J. MANEMANN [Hg.], Religionsproduktivität in Europa. Markierungen im religiösen Feld [Vorlesungen des Interdisziplinären Forums Religion der Universität Erfurt, 6], 2009, 117–126).

⁴ Die Angaben folgen der vom Bundesinnenministerium verantworteten Homepage der Deutschen Islam Konferenz (www.deutsche-islam-konferenz.de [zuletzt aufgerufen am 10. Februar 2011]).

In *Baden-Württemberg* bekenntnisorientierter Islamischer Religionsunterricht, seit 2006/07, an zwölf Grundschulen. In der Steuerungsgruppe arbeiten vier sunnitische Organisationen mit.

In *Schleswig-Holstein* »Islamunterricht«, seit 2007/08, an acht Schulen, angelehnt an das niedersächsische Modell. Dieser Unterricht ist jedoch religionskundlich konzipiert.

In *Hessen* »Ethik des Islam im Ethikunterricht«, seit 2002/03 in der Sekundarstufe I, rein staatlich verantwortet.

Sonderfälle, da nicht Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes unterliegend, sind *Bremen* mit einem allein staatlich verantworteten islamkundlichen Unterricht (seit 2003/04) und *Berlin* mit einem bekenntnisorientierten Islamischen Religionsunterricht, den exklusiv die Islamische Förderung Berlin (IFB) verantwortet und der zur Zeit an etwa 30 Grundschulen von ungefähr 2.000 Schüler/innen besucht wird.

1.3. Alevitischer Religionsunterricht

Eine Besonderheit, die bereits auf ein erstes Problem hinweist, ist, dass es mittlerweile in mehreren Bundesländern – Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen – einen als ordentliches Unterrichtsfach eingeführten Alevitischen Religionsunterricht gibt. Für diese Gruppe bildete der an der sunnitischen Islam-Auffassung orientierte Muttersprachliche Ergänzungsunterricht in türkischer Sprache stets einen Anstoß⁵. Durch entschlossenes Handeln hatte die Alevitische Gemeinde die entsprechenden organisatorischen Voraussetzungen geschaffen. Allerdings geht es – nach Angaben des Bildungsbeauftragten der Alevitischen Gemeinde Deutschlands – dabei um eine kleine Zahl von etwa 530 Schüler/innen, die im Schuljahr 2008/09 den Unterricht besuchten.

1.4. Deutsche Islam Konferenz

Der nächste wichtige Schritt auf bundesdeutscher Ebene war die dritte Sitzung der vom damaligen Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble einberufenen Deutschen Islam Konferenz, in der es u. a. auch um die Umsetzung der von allen gewollten Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts ging. An dieser Konferenz nahmen neben zehn sogenannten nichtorganisierten Mitgliedern Vertreter folgender fünf islamischer Organisationen teil: Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD), Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ), Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (IR), Islamische Gemeinschaft Milli Görüs

⁵ Vgl. I. KAPLAN, Alevitischer Religionsunterricht an den Schulen – eine Herausforderung für die Alevitische Gemeinde Deutschland (in: A. SCHART/A. OBERMANN [Hg.], Kompetenz Religion. Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität, 2010, 197–214), 199f.

(IGMG), Türkische Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB) und die – eben genannte – Alevitische Gemeinde in Deutschland (AABF). In der genannten Sitzung vom 13. März 2008 nahm die Konferenz – wesentlich auf das Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 23. Februar 2005 (BVerwGE 123,49) gestützt⁶ – den von einer Arbeitsgruppe erarbeiteten Vorschlag an, der die formalen verfassungsrechtlichen Voraussetzungen beschreibt, die für eine »Religionsgemeinschaft« im Sinn von Art. 7 Abs. 3 GG erfüllt werden müssen:

»1.) Eine Religionsgemeinschaft umfasst – mit Besonderheiten für Dachverbandsorganisationen – natürliche Personen.

2.) Ein Minimum an organisatorischer Struktur gehört zum Wesen einer Gemeinschaft. Eine Mehrzahl von Personen muss sich mit dem Ziel verbunden haben, sich für eine längere Zeit der gemeinsamen Ausübung ihrer Religion zu widmen.

3.) Gegenstand der Religionsgemeinschaft ist die Pflege eines gemeinsamen religiösen Bekenntnisses. Andere Zwecke, etwa die Kultur- oder Brauchtumpflege, konstituieren keine Religionsgemeinschaft. Sie dürfen daher nur Nebenzwecke einer Religionsgemeinschaft sein.

4.) Von religiösen Vereinen unterscheiden sich Religionsgemeinschaften dadurch, dass sie der umfassenden Erfüllung der durch das religiöse Bekenntnis gestellten Aufgaben dienen. Dagegen widmet sich ein religiöser Verein nur Teilaspekten des religiösen Lebens.«⁷

Damit wird keine bestimmte Organisationsform wie die der Körperschaft des öffentlichen Rechts gefordert. Trotzdem bleibt das Problem, dass etwa nur ein Fünftel der in Deutschland lebenden Muslime in einem der fünf genannten Verbände organisiert sind⁸.

Dazu formulierte die Konferenz noch inhaltliche Anforderungen:

»Demokratie- und Rechtsstaatsprinzip, Religionsfreiheit, Neutralität oder Parität sind als Grundlagen der Staatlichen Ordnung zu akzeptieren, nicht aber als Forderung an die Binnenstruktur und das religiöse Selbstverständnis einer Religionsgemeinschaft.«⁹

⁶ Dieses wiederum bezieht sich auf die bekannte Definition von Religionsgemeinschaft bei G. ANSCHÜTZ, Die Verfassung des deutschen Reichs vom 11. August 1919. Ein Kommentar für Wissenschaft und Praxis, 1933¹⁴, Art. 137, Anm. 2.

⁷ Dieses vom evangelischen Kirchenrechtlicher Heinrich de Wall erstellte Zwischenresümee mit dem Titel »Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen eines islamischen Religionsunterrichts – Prof. Dr. Heinrich de Wall / UAG der AG 2 [DIK], Stand: 20.02.08« ist leicht auf der Homepage der Deutschen Islam Konferenz (s. Anm. 4) in der Rubrik »Ergebnisse und Dokumente« unter dem Titel »DIK-Empfehlungen Islamischer Religionsunterricht 2008« zugänglich; die zitierte Passage findet sich in dem Dokument auf S. 1f.

⁸ Ich beziehe mich dabei auf die vom Bundesamt für Migration und Statistik am 2. Juni 2009 veröffentlichte Studie »Muslimisches Leben in Deutschland« (leicht greifbar über die Homepage der Deutschen Islam Konferenz [s. Anm. 4]). Demnach fühlen sich auch weniger als 25 % der Muslime von den in der Deutschen Islam Konferenz präsenten islamischen Verbänden repräsentiert.

⁹ DE WALL, Rahmenbedingungen (s. Anm. 7), 7.

Eine Gemeinschaft, die für sich einen Religionsunterricht an der öffentlichen deutschen Schule beansprucht, darf also die fundamentalen Verfassungsprinzipien wie Demokratie- und Rechtsstaatsprinzip, aber auch Religionsfreiheit nicht gefährden. Schließlich wird die Bedeutung des Selbstbestimmungsrechts einer Religionsgemeinschaft betont, die den Einfluss etwa ausländischer Staaten ausschließen soll.

Insgesamt betrachteten die Teilnehmer/innen die gegenwärtig laufenden Modellversuche als Übergangslösungen auf dem Weg zu einem verfassungsgemäß garantierten Religionsunterricht.

2. Stellungnahmen religiöser Gemeinschaften

Entsprechend der doppelten Verantwortung für den Religionsunterricht kommt den religiösen Gemeinschaften vor allem für den konkreten Inhalt und die Approbation des Lehrpersonals große Bedeutung zu. Dabei kann mittlerweile als Konsens aller (einigermaßen) relevanten Organisationen und auch der Kirchen gelten, dass ein Islamischer Religionsunterricht im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG eingeführt werden soll. Allerdings zeigen sich bei näherem Hinsehen doch unterschiedliche Nuancierungen bei dieser Forderung und dabei auch sachliche Probleme.

2.1. Islamische Verbände

Auf der erwähnten dritten Sitzung der Deutschen Islam Konferenz forderten alle Teilnehmenden einen Islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache. Allerdings kam dies nur durch einen Wandel in der Auffassung der mit Abstand größten islamischen Organisation in Deutschland, der DITIB, zustande. Bis dahin hatte nämlich dieser Verband, der ein Ableger der staatlichen türkischen Religionsbehörde, des »Präsidiums für Religionsangelegenheiten« (»Diyamet İşleri Başkanlığı«, abgekürzt: Diyanet), ist, für einen in türkischer Sprache gehaltenen Islamunterricht plädiert. Entsprechend der spezifisch kemalistischen Religionsauffassung sind dabei Islam und türkischer Nationalismus eng verschmolzen. Trotz des nicht zu vermeidenden Einschwenkens auf die deutsche Sprache als Unterrichtssprache tritt aus der folgenden Äußerung des damaligen Vorsitzenden der DITIB (2003–2007), Ridvan Çakir, Religionsattaché der türkischen Botschaft, erhebliches Nationalbewusstsein hervor:

»Wenn der Staat uns darum bitten würde, könnten wir innerhalb von zwei bis drei Jahren einen bundesweiten Religionsunterricht auf die Beine stellen – mit gemäßigten Inhalten, mit deutschen Büchern, mit Lehrern aus Deutschland. Wenn wir Lehrer aus der Türkei

holen könnten, hätten wir das Problem in einem halben Jahr gelöst. Eine Möglichkeit wäre, Absolventen türkischer Theologie-Fakultäten herzubringen, hier Deutsch lernen zu lassen und dann in die Schulen zu schicken. Wir stehen in Kontakt mit verschiedenen Behörden, aber die Gespräche sind noch nicht abgeschlossen. Für uns ist das Wichtigste, dass die Lehrer ausschließlich einen Islam vertreten, wie wir ihn praktizieren.«¹⁰

Es braucht wohl keiner näheren Begründung, dass – abgesehen von der durchscheinenden »pragmatischen« Religionsauffassung – ein solches national gefärbtes Konzept für Muslime aus anderen Ländern oder gar für die Aleviten, die in der Türkei noch immer nicht den sunnitischen Muslimen gleichgestellt sind, nicht akzeptabel ist. Doch zeigt das finanzielle Engagement des türkischen Staates und sein Drängen auf die Einrichtung islamisch-theologischer Fakultäten in Deutschland, dass der Versuch einer Einflussnahme auf die Entwicklung in Deutschland keinesfalls beendet ist¹¹.

Deutlich wird auf jeden Fall, dass eine Klärung von Zusammenhang und Differenz zwischen Islam und Türkentum dringend erforderlich ist. In den meisten Regionen stellen die Türken die größte Gruppe der muslimischen Schüler/innen, zugleich hat der deutsche Staat schon aus integrationspolitischen Gründen kein Interesse an einer Stabilisierung von deren türkischem Nationalbewusstsein.

Eine nicht unerhebliche Belastung für die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts stellt das teilweise mehrfach vergebliche Bemühen von Verbänden dar, als »Religionsgemeinschaft« im Sinn des Grundgesetzes anerkannt zu werden. Neben formalen Gründen, die bereits in den vier Kriterien der Deutschen Islam Konferenz benannt wurden, spielen dabei die große Bedeutung der Brauchtumpflege und des Nationalbewusstseins eine Rolle, die regelmäßig deutsche Gerichte entsprechende Anträge ablehnen lassen.

Am meisten dürfte jedoch der geringe Organisationsgrad der Muslime die Position der Verbände und seit einigen Jahren zunehmend einzelner religionspädagogisch Engagierter schwächen, und zwar nicht nur aus formalen Gründen. Die Leiterin des Kölner Instituts für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik (IPD), die Muslima Rabeya Müller, weist selbst auf ein entsprechendes Problem hin:

¹⁰ »Das Kopftuch ist nicht so wichtig.« [Interview mit Ridvan Çakir] (Die Zeit, Nr. 24, 3.6.2004; <http://www.zeit.de/2004/24/ditib-interview> [zuletzt aufgerufen am 1. Juni 2011]).

¹¹ Siehe z. B. die Beiträge bei der vom deutschen Botschafter in Ankara organisierten VII. Tarabya-Konferenz 2009 in Istanbul, bei der alle gegenwärtig in Deutschland Islamwissenschaft bzw. Islamische Theologie und Religionspädagogik lehrenden Türken auftraten, aber auch der Vizepräsident des Diyanet grundsätzliche Ausführungen machte: Ş. AYDIN, Die Ausbildung von Geistlichen in der Türkei: Verfahren, Möglichkeiten, Ziele (in: Deutsche Botschaft Ankara [Hg.], Islam und Europa als Thema der deutsch-türkischen Zusammenarbeit, 2010, 60–67).

»Die erste Generation der Musliminnen und Muslime in der Bundesrepublik war mehrheitlich durch Traditionen geprägt, die für diese Gruppe ›den Islam‹ generell darstellten. In der Erwartung, in ihre Herkunftsländer wieder zurückzukehren, beließen sie es dabei, ihren Glauben zu Hause und höchstens in der Moschee zu vermitteln. Dadurch verfestigte sich der traditionelle ›Volksislam‹ als Glaubenswahrheit, der auch den nachfolgenden Generationen als die ›eigene‹ Religion übermittelt wurde. [...] Daher präferieren viele Eltern einen dogmatisch ausgerichteten Unterricht, der den aus ihrer Sicht ›richtigen Islam‹ vermittelt.«¹²

Allerdings ergab die Repräsentativstudie »Muslimisches Leben in Deutschland«, dass etwa drei Viertel aller Muslime in Deutschland einen Islamischen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule wünschen.

2009 nahmen etwa 25 % der muslimischen Schüler/innen am Ethikunterricht teil, 5 % am katholischen und 3 % am evangelischen Religionsunterricht, 11 % an Angeboten islamischer Unterweisung¹³.

Damit ist aber noch nichts über die genaue Gestaltung dieses Unterrichts ausgesagt und darüber, ob sich die Vorstellungen der Eltern mit denen der Verbände treffen, die auch die finanziellen Gratifikationen und Einflussmöglichkeiten im Blick haben. Von daher ist also der geringe Organisationsgrad der Muslime nicht nur ein formales Problem.

Schließlich haben sich – in der Öffentlichkeit allerdings nur wenig zur Kenntnis genommen – wiederholt islamische Verbände kritisch zu rein staatlich verantworteten Schulversuchen von »Islamkunde« o. ä. geäußert. So erklärte der Vorsitzende des Zentralrats der Muslime in Deutschland, Nadeem Elyas, zum 1999 initiierten nordrhein-westfälischen Schulversuch »Islamische Unterweisung«:

»Das Schulministerium als Behörde des weltanschaulich neutralen Staates nimmt sich selbst das Recht, den Muslimen ihre Glaubensinhalte zu definieren und diese ihren Kindern zu vermitteln. Es führt faktisch einen Religionsunterricht ohne Mitwirkung der Religionsgemeinschaft ein.«¹⁴

Trotzdem versucht Nordrhein-Westfalen die eingeschlagene Linie durchzuhalten. So richtete das Land 2004 an der Universität Münster einen Lehrstuhl zur Ausbildung der künftigen Lehrer/innen für das neue, jetzt »Islamkunde« genannte Fach ein. Die alle bisherigen staatskirchenrechtlichen Standards zur

¹² R. MÜLLER, Didaktik eines islamischen Religionsunterrichts im Kontext interreligiösen Lernens (in: SCHATZ/OBERMANN [s. Anm. 5], 187–196), 187.

¹³ Vgl. Bundesministerium des Inneren, Zusammenfassung »Muslimisches Leben in Deutschland«, 8 (einschbar auf der Homepage der Deutschen Islam Konferenz [s. Anm. 4]).

¹⁴ Zitiert und kommentiert bei CH. GRETHLEIN, Islamischer Religionsunterricht – zu welchem Preis? (in: R. ALTHAUS/K. LÜDICKE/M. PULTE [Hg.], Kirchenrecht und Theologie im Leben der Kirche [MKCIC, Beih. 50], 2007, 173–187), 181–183.

Seite schiebende Berufung von Muhammad Kalisch erwies sich nach wenigen Jahren als problematisch. Verschiedene islamische Verbände entzogen diesem ihr Vertrauen, schließlich wandte sich Kalisch selbst öffentlich vom Islam ab, was eine – wiederum jenseits bestehender Rechtsformen erfolgende – Neuberufung 2010 notwendig machte¹⁵.

2.2. *Evangelische Kirche*

Auffällig oft und dezidiert hat sich die Evangelische Kirche in Deutschland, manchmal unterstützt durch die Deutsche Bischofskonferenz, zur Frage des Islamischen Religionsunterrichts geäußert. Die Kirchen traten von Anfang an ohne jede Einschränkung für die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts ein¹⁶. Ein deutliches Schwergewicht liegt dabei auf der Betonung, dass dieses neue Fach ebenfalls nach Art. 7 Abs. 3 GG zu gestalten sei:

»Zuwanderung von Menschen anderer Religion stellt unsere Gesellschaft vor eine Herausforderung besonderer Art. Denn unbeschadet der verbürgten Freiheit persönlicher religiöser Überzeugungen ist die öffentliche Präsenz von Religionen manchmal Anlass für Kontroversen. [...] Der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen nach Art. 7 Abs. 3 GG kommt eine besondere integrationspolitische Bedeutung zu. Die EKD tritt daher auch öffentlich dafür ein, islamischen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach zu ermöglichen.«¹⁷

Es ist hier nicht der Ort, kritisch nach der theologischen Begründung der integrationspolitischen Funktionalisierung dieses zivilreligiös argumentierenden EKD-Votums zu fragen. Auch jüngere Erklärungen, die versuchen, bildungstheoretisch zu argumentieren, wirken schon begrifflich merkwürdig spröde und terminologisch schwierig, wie folgendes Beispiel zeigt:

¹⁵ Hier versuchte die Rektorin der Westfälischen Wilhelms-Universität, auf die inzwischen das Berufsrecht übergegangen war, mit Vertreten von muslimischen »Verbänden« zu einer Übereinstimmung bei der Berufung zu kommen. Ein rechtlich geordnetes Verfahren – wie sonst bei (christlichen) theologischen Professuren – war dies jedoch nicht.

¹⁶ Vgl. vor allem Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) / Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz / Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland (Hg.), »... und der Fremdling, der in deinen Toren ist.« Gemeinsames Wort der Kirchen zu den Herausforderungen durch Migration und Flucht (Gemeinsame Texte, 12), 1997.

¹⁷ Kirchenamt der EKD (Hg.), Zusammenleben gestalten. Ein Beitrag der Rates der EKD zu Fragen der Integration und des Zusammenlebens mit Menschen anderer Herkunft, Sprache oder Religion (EKD.T 76), 2002, 9.

»Nach Auffassung der EKD ist religiöse Erziehung in der Schule für eine ganzheitliche Bildung unverzichtbar, da in der Schule Antworten auf die Herkunft und die Begründung unterschiedlicher Glaubensüberzeugungen und Religionen gegeben und in das gemeinsame Lernen integriert werden sollten.«¹⁸

Tatsächlich scheint mir das Interesse an einer Beibehaltung des gegenwärtigen Status des Evangelischen Religionsunterrichts – und nicht das Interesse an der Förderung der Heranwachsenden – das Engagement der EKD zu dominieren. Denn dieser ist nicht erst durch die Diskussion um einen Islamischen Religionsunterricht wieder auf den Prüfstand gekommen.

In der bisher einzigen nur dem schulischen Religionsunterricht gewidmeten EKD-Denkschrift (»Identität und Verständigung«) fokussierte 1994 die EKD – wesentlich auf den Spuren des damaligen Vorsitzenden ihrer Bildungskammer, Karl Ernst Nipkow – ein zunehmendes Problem bei einem statischen Festhalten an dem Status quo strikt konfessionell getrennter Unterrichtsfächer. Demgegenüber regte sie ein Modell an, um die bestehende verfassungsrechtliche Lage unter den Bedingungen zunehmender Pluralisierung weiterzuentwickeln. Sie schlug für den Bereich Religion und Ethik die Bildung einer Fächergruppe vor, die die beiden christlichen Formen des Religionsunterrichts, den Islamischen Religionsunterricht und den Ethik- bzw. Philosophieunterricht umfassen sollte:

»Der Begriff der Fächergruppe bzw. eines Pflichtbereichs hält daran fest, daß es mehrere deutlich voneinander unterschiedene Fächer gibt. Herausgestellt werden soll für alle Schulstufen die Unverzichtbarkeit bestimmter Elemente jeder allgemeinen und individuellen Bildung.«¹⁹

Damit wäre die konfessionelle Zuordnung und Verantwortlichkeit gewahrt, bei gleichzeitiger Öffnung zu gemeinsamer schulpädagogischer Begründung und praktischer Kooperation. Pluralisierung und Integration durch Kooperation sollten so in den bestehenden verfassungsmäßigen Rahmen integriert werden. Allerdings hat sich die katholische Kirche diesem Vorschlag nicht angeschlossen. Sie beharrt bis heute – weitgehend – auf der Trias der konfessionellen Bestimmung des Religionsunterrichts: katholische Lehrkraft, katholischer Inhalt, katholische Schülerschaft. So konnte dieses auf hohem Niveau pädagogisch argumentierende EKD-Modell der Fächergruppe (von 1994) – jedenfalls offiziell – nicht umgesetzt werden.

¹⁸ Kirchenamt der EKD (Hg.), Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland. Eine Handreichung des Rates der EKD (EKD.T 86), 2006, 61. Zwar wird hier pädagogisches Vokabular verwendet, doch spielt die pädagogische Perspektive, nämlich von den Schüler/innen her zu denken, keine Rolle.

¹⁹ Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, 1994, 91 (im Original kursiv).

Die Diskussion um die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts könnte auf den ersten Blick als eine Stabilisierung des Status quo erscheinen. Sie fügt sich gut in die formal bestehende Rechtslage ein.

Zumindest unterrichtsorganisatorisch, und dies ist für Schule eine wichtige Dimension, wachsen aber die bereits mit der bestehenden Unterrichtsdifferenzierung gegebenen Probleme an und sind selbst von wohlmeinenden Schulleiter/innen nur noch schwer zu bewältigen. Denn – und dies verschweigen die EKD-Stellungnahmen – es gibt »den« Islam ebenso wenig wie »das« Christentum. Die genannte Etablierung eines Alevitischen Religionsunterrichts in mittlerweile vier Bundesländern zeigt, dass es zu Differenzierungen kommen wird.

Schon die bisherige Dreier-Differenzierung in Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht sowie den Ethik- bzw. Philosophieunterricht (in Niedersachsen: Werte und Normen) scheint für viele Schulen kaum mehr organisierbar zu sein – und dann noch einen (sunnitisch) Islamischen und einen Alevitischen Religionsunterricht, eventuell zusätzlich zu den bereits partiell erteilten Fächern: Neuapostolischer (Bayern), Mennonitischer (Hessen), Orthodoxer (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen) und Jüdischer Religionsunterricht (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Saarland) sowie Buddhistischer Religionsunterricht (Berlin)²⁰.

Tatsächlich hat sich in den letzten Jahren die organisatorische Gestaltung des Religionsunterrichts erheblich verändert. Dabei sind nicht zuerst die spektakulären Auseinandersetzungen in Brandenburg²¹ und Berlin²² zu nennen, die dazu führten, dass mittlerweile in drei Bundesländern die sogenannte Bremer Klausel in Anspruch genommen, also kein konfessioneller Religionsunterricht angeboten wird.

Bedenklicher erscheint mir, dass die schulorganisatorische Praxis sich seit einiger Zeit in der Schulpraxis von den gesetzlichen Rahmenbedingungen weg entwickelt. Sogenannter Ökumenischer Religionsunterricht ist mittlerweile nicht nur in Berufskollegs und Förderschulen, sondern auch in Grundschulen eine weit verbreitete Organisationsform des Religionsunterrichts²³ und findet zunehmend Einzug in weiterführende Schulen. Bei dieser Form des Unter-

²⁰ Vgl. M. ROTHGANGEL, Religionsunterricht in Deutschland. Vergleichende Perspektiven (in: DERS./SCHRÖDER [s. Anm. 1], 379–388), 383.

²¹ Vgl. F. SCHWEITZER, LER in Brandenburg – am Ende des Streits. Bilanz und Perspektiven nach der »einvernehmlichen Verständigung« (ThLZ 127, 2002, 1139–1146).

²² Vgl. H. SCHLUSS, Die Kontroverse um Pro-Reli – ein Rück- und Ausblick (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62, 2010, 99–111).

²³ So ergab eine repräsentative Befragung von westfälischen Religionslehrer/innen an Grundschulen, dass dort mehrheitlich ein verfassungswidriges Modell von Religionsunterricht stattfindet (vgl. CH. LÜCK, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung [APrTh 25], 2003, 34f. 358–363).

richts gehört die Lehrkraft einer christlichen Konfession an und unterrichtet die Schüler/innen aus beiden Konfessionen und meist auch Konfessionslose oder Andersgläubige gemeinsam. Lediglich in seltenen Konfliktfällen wird zum gesetzlichen Organisationsmodell zurückgekehrt, das nicht zuletzt personell aufwändiger und damit teurer ist. Abgesehen davon, dass bei solchen rechtlich ungeordneten, meist durch pragmatische Überlegungen zur Unterrichtsversorgung begründeten Entwicklungen die besonderen fachdidaktischen Herausforderungen in der Praxis kaum in den Blick kommen, ist es für ein schulisches Unterrichtsfach stets problematisch, wenn es nicht den gesetzlichen Grundlagen entspricht. Die Herabminderung der Bedeutung des Religionsunterrichts scheint eine drohende Konsequenz – so sind etwa die erteilten Noten durch die Schüler/innen, die nicht die Konfession der Lehrkraft teilen, schon aus formalen Gründen anfechtbar.

Von daher bezieht sich das verschiedentlich vorgetragene Beharren der Kirchen darauf, dass auch ein »Islamischer« Religionsunterricht genau gemäß den bisher geltenden Regeln einzuführen ist, zutreffend auf die gegenwärtige Rechtslage. Doch kann dies aus schulpraktischer Perspektive nicht überzeugen. Die bisherige rechtlich vorgesehene Organisationsform wird bei einem flächenweiten Ausbau von Formen Islamischen Religionsunterrichts zumindest nicht an jeder Schule aufrechtzuerhalten sein. Der EKD-Vorschlag der Fächergruppe war gewiss zaghaft, ging aber in die richtige Richtung, die Versäulung der einzelnen Formen des Religions- und Ethikunterrichts abzubauen. Zwar gibt es mittlerweile in einigen Ländern, zuerst in Niedersachsen²⁴, verbindliche vertragliche Verabredungen über eventuelle Kooperationen zwischen Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht. Sie sind aber nur partiell und verwaltungsmäßig durchaus aufwändig. Die skizzierte Praxisentwicklung vermögen sie kaum zu kanalisieren.

3. Rechtliche, schulpädagogische und fachdidaktische Probleme

Religionsunterricht findet in Deutschland im Rahmen der öffentlichen Schule statt und wird staatlich finanziert, bis hin zur Ausbildung der Lehrkräfte. Er muss sich in das Bildungskonzept öffentlicher Schulen integrieren lassen und den dort üblichen fachdidaktischen Standards entsprechen. Konkret treten da-

²⁴ Vgl. hierzu CH. GRETHLEIN, *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis* (UTB 2668), 2005, 61–63; grundsätzlich zur Konzeption eines Ökumenischen Religionsunterrichts vgl. die Studien von R. LACHMANN, *Religionspädagogische Spuren. Konzepte und Konkretionen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht*, 2002².

bei für den Islamischen Religionsunterricht bzw. seine – wie gezeigt – wahrscheinlich unterschiedlichen Formen mehrfach Probleme auf.

3.1. Religionsgemeinschaft

Nicht zuletzt die Verhandlungen der Deutschen Islam Konferenz zeigen, dass aus rechtlicher Perspektive²⁵ der in Art. 7 Abs 3 GG selbstverständliche Terminus »Religionsgemeinschaft« erhebliche Probleme bei der Einführung des Islamischen Religionsunterrichts aufwirft. Tatsächlich versuchen bis auf kleine lokale Sonderversuche wie in Erlangen oder Ludwigshafen oder eben beim Alevitischen Religionsunterricht alle bisherigen Schulversuche diesen Problembereich zu umgehen.

Er scheint zum einen gegenwärtig nicht lösbar. Die verschiedenen nationalen, kulturellen und damit jeweils eng zusammenhängenden religiösen Prägnungen der islamischen Organisationen verhindern ein Zusammengehen.

Laut einer 2009 durchgeführten repräsentativen Studie des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge differenziert sich der Islam in Deutschland folgendermaßen aus: 74 % Sunniten, 13 % Aleviten, 7 % Schiiten, 6 % Sonstige. Hinsichtlich der nationalen Herkunft wurde festgestellt: 63 % der in Deutschland lebenden Muslime stammen aus der Türkei, 14 % aus Bosnien, Bulgarien und Albanien, 8 % aus dem Nahen Osten, 7 % aus Nordafrika, vor allem Marokko, und 8 % aus Zentralasien/GUS, Iran, Süd-/Südostasien und dem sonstigen Afrika²⁶.

Vor allem hinsichtlich des türkischen Einflusses herrschen erhebliche Meinungsunterschiede. Dahinter steht aber die religionsgeschichtlich gut erklärbare jahrhundertelange Inkulturation des Islams in verschiedenen Bereichen der Welt, die zu erheblichen Unterschieden in der religiösen Praxis und auch in Glaubenseinstellungen geführt hat.

Zum anderen hat sich im Bereich des Islams bisher keine etwa den deutschen Kirchen vergleichbare Organisationsform mit klarer Mitgliedschaftsregelung, Lehramt usw. entwickelt. Dabei zeigt ein Blick in die Christentumsgeschichte, exemplarisch die Auseinandersetzungen um das Papstamt, dass solche organisatorischen Fragen keineswegs sekundär, sondern durchaus auch Ausdruck bestimmter religiöser Einstellungen sind. Theologisch steht beim Islam im

²⁵ Zu den im Folgenden nur am Rand diskutierten rechtlichen Problemen s. ausführlich und differenziert M. HECKEL, Religionsunterricht für Muslime. Kulturelle Integration unter Wahrung der religiösen Identität. Ein Beispiel für die komplementäre Natur der Religionsfreiheit (in: DERS., Gesammelte Schriften. Staat, Kirche, Recht, Gesellschaft, Bd. 5 [JusEcc 73], 2004, 579–622).

²⁶ Bundesministerium des Inneren, Zusammenfassung (s. Anm. 13), 2.

Hintergrund die Hochschätzung der Schöpfung²⁷, durch die alle Menschen gleichermaßen zur Unterwerfung unter Allah als ihrem Schöpfer verpflichtet sind. Von daher stehen alle Menschen als Geschöpfe unter dem Anspruch, sich Allah zu unterwerfen, also Muslime zu sein. Folgerichtig fehlt z. B. ein eigenes Initiationsritual wie die Taufe im Christentum.

Aus schulrechtlichen Gründen ist die Forderung nach einer Organisation des Islams in Deutschland gut begründet. Wie sollte sonst festgestellt werden, ob ein Schüler bzw. eine Schülerin (bzw. deren Eltern) Muslim bzw. Muslima ist? Das gilt ebenso für das Lehrpersonal in Schulen und Hochschulen. Tatsächlich gibt es aber eine solche Mitgliedschaft im Bereich des Islams nicht²⁸. Deshalb wird es wohl einen Islamischen Religionsunterricht im grundgesetzlichen Sinn in absehbarer Zeit nur auf lokaler Ebene geben, wo etwa ein Moscheeverein und die Mitgliedschaft in ihm der Bezugspunkt ist, oder die Muslime müssten sich in einer für ihren Glauben bisher einmaligen, dem deutschen Staatskirchenrecht entsprechenden Weise organisieren. Dies kann aber aus islamischer Sicht als Zumutung und erhebliche Einschränkung der Religionsfreiheit empfunden werden. Der alle Menschen umfassende Anspruch würde auf konkrete Mitgliederlisten u. ä. reduziert.

3.2. Schülerorientierung

Didaktisch grundlegend für den schulischen Unterricht ist die Schülerorientierung. Sie ist nicht zuletzt für den Religionsunterricht beider Konfessionen ausführlich und eingehend konzeptionell ausgearbeitet worden²⁹ und stellt einen didaktischen Grundstandard dar.

Dass hiermit aber durchaus Probleme für einen Islamischen Religionsunterricht verbunden sind, zeigt exemplarisch ein Blick in den vom Pädagogischen Fachausschuss des Zentralrats der Muslime im März 1999 erarbeiteten »Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht (Grundschule)«³⁰. Lässt man die bereits genannte Problematik weg, dass der Zentralrat der Muslime nur einen sehr kleinen Teil der in Deutschland lebenden Muslime vertritt und deshalb nicht als »Religionsgemeinschaft« für den Islam figurieren kann, und konzentriert sich auf das pädagogische und didaktische Konzept, fällt zweierlei auf: Bei der einleitenden Bestimmung von »Aufgaben und Zielen des islamischen

²⁷ Sehr eindrücklich nennt MÜLLER (s. Anm. 12), 191f die einschlägigen Koranzitate und folgert daraus eine grundsätzliche Ablehnung jedes »exklusiven Denkens«.

²⁸ Eine Ausnahme stellt – wie erwähnt – die Alevitische Gemeinde Deutschland dar.

²⁹ S. hierzu aus religionspädagogischer Perspektive GRETHLEIN, Fachdidaktik Religion (s. Anm. 24), 209–216.

³⁰ S. genauer GRETHLEIN, Islamischer Religionsunterricht (s. Anm. 14), 180f.

Religionsunterrichts« begegnen Stichworte wie »intellektuelle Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten«, »mündige Glaubensentscheidung«, »Toleranz«, ähnlich den Vorworten der etablierten (christlichen) Formen des Religionsunterrichts. Die »theologisch-didaktischen Überlegungen« beginnen mit dem für den Katholischen Religionsunterricht seit der Würzburger Synode grundlegenden Begriff der »Korrelation« – »Glauben und islamische Lebensweise mit der konkreten Lebenswirklichkeit und den Lebenserfahrungen der Schüler«. Sieht man dann allerdings in den ausgeführten Lehrplan, bietet sich ein anderes Bild. Nach einem einleitenden »Ich und meine Gemeinschaft«, was allerdings schnell auf Moschee und Umma konzentriert wird, sind folgende Lernbereiche vorgesehen, die in jedem der vier Schuljahre in unterschiedlicher Weise bearbeitet werden sollen: »Die Grundlagen des Islam«, »Der erhabene Koran«, »Prophe-ten-Geschichten«, »Der Prophet Muhammad« und »Islamische Ethik«.

Hier handelt es sich – vergrößernd formuliert – um eine Material-Didaktik, die das Prinzip der Schülerorientierung noch vor sich hat. Ein solcher Unterricht wäre ein deutlicher Fremdkörper innerhalb der Grundschule. Der ständige Bezug auf den Koran erinnert an die frühere Form des Evangelischen Religionsunterrichts (»Evangelische Unterweisung«), die einseitig theologisch begründet war und der deshalb mit gutem Recht (der Kirche wohlmeinende) Pädagogen wie Werner Loch »Verleugnung des Kindes«³¹ vorwarfen. Die für unseren Zusammenhang grundlegende Frage ist: Spiegelt der hier genannte, von Muslimen erstellte Lehrplan nur ein curricular- bzw. kompetenzdidaktisches Defizit oder ist er Ausdruck einer grundsätzlichen Differenz zwischen Islam und Grundprinzipien der heutigen deutschen Schule?

3.3. Umgang mit dem Koran³²

Hieran lässt sich eine zugleich theologische und fachdidaktische Problemanzeige anschließen. Eine Durchsicht durch die verschiedenen vorliegenden Lehrpläne des Islamischen Religionsunterrichts – mit einer gewissen Ausnahme des exklusiv staatlich nordrhein-westfälischen – ergibt eine große Dominanz des Korans als Unterrichtsinhalt. Allerdings fehlen dabei, wie Michael Kiefer in

³¹ W. LOCH, Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik. Zur Aufgabe einer empirischen Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens, 1964.

³² Hierzu bieten die historischen Hinweise von TH. BAUER, Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams, 2011 wichtige Perspektiven, etwa hinsichtlich der sieben bzw. zehn Lesarten des Korans, der Pluriformität der Koranexegese und der islamischen Traditionspflege. Sie finden zwar in der konkreten fachdidaktischen Arbeit zu einer Didaktik des Korans noch keine Berücksichtigung, eröffnen aber hierfür neue Horizonte.

akribischer Analyse von fünf Grundschul-Lehrplänen nachweist³³, wichtige Klärungen.

Zum einen werden keine didaktischen Kriterien für die Auswahl der Koranstellen angegeben. Ein Blick in den allein rein staatlich dekretierten nordrhein-westfälischen Lehrplan zeigt, was hier gegenwärtiger fachdidaktischer Standard wäre: Hier wird z. B. als Ausschlusskriterium genannt, dass Zitate »sprachlich über den Verständnishorizont der Schülerinnen und Schüler hinaus gehen«³⁴.

Zum anderen wird auch nichts zum konkreten unterrichtlichen Umgang mit dem von Muslimen als heiligem Text verehrten Koran ausgeführt. Wieder zeigt ein Seitenblick auf den nordrhein-westfälischen Lehrplan, was etwa Standard (auch der Bibeldidaktik) wäre: Hier wird gefordert, dass bei der Koranlektüre der »textliche und historische Kontext beachtet werden, in dem sich der Vers des KORANs befindet«³⁵.

Hinter diesen fachdidaktischen Mängeln in den vorliegenden Schulversuchslehrplänen könnte ein – jedenfalls schulpädagogisch gesehen – problematisches Koranverständnis stehen. Denn einer – vorsichtig formuliert – nicht geringen Zahl von Muslimen gilt der Koran direkt als Gottes Wort und ist so kritischer und historischer Nachfrage entzogen. Dies würde aber gegen ein Grundprinzip einer schülerorientierten Schule in einer pluralistischen Demokratie verstoßen, nämlich dass grundsätzlich alles kritisch in Frage gestellt, in seinen historischen und kulturellen Bezügen rekonstruiert und damit im wörtlichen Sinn relativiert werden kann. Wenn dies für den Koran nicht gelten soll, scheint es mir nicht möglich, einen wesentlich auf ihn bezogenen Unterricht an deutschen Schulen zu etablieren. Soweit ich sehen kann, ist hierzu innerislamisch ein Disput in Gang. Sein Ausgang kann nicht gleichgültig für das mögliche neue Fach sein.

3.4. Ethische Fragen

Traditionell werden im Religionsunterricht auch ethische Fragen behandelt. Dies entspricht dem Selbstverständnis der großen Kirchen, aber auch in besonderem Maß dem staatlichen Interesse. Denn eine Demokratie lebt wesentlich von ethisch reflektierten Menschen, die sich über ihr Verhalten argumentativ austauschen bzw. solche Diskurse verfolgen und – etwa bei Wahlen – beurteilen können.

³³ Vgl. KIEFER (s. Anm. 3).

³⁴ Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Islamkunde in deutscher Sprache, Klasse 1 bis 4, hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, März 2006, 17.

³⁵ Ebd.

Inhaltlich ist ethisches Lernen an der deutschen Schule durch den Bezug auf die Grund- und Menschenrechte ausgewiesen. Wegen deren grundlegenden Bedeutung gibt es an deutschen Schulen zwar Weltanschauungs-, aber keine Wertneutralität. Auf diesem Hintergrund können – wiederum vorsichtig formuliert – in nicht wenigen islamischen Kreisen gepflegte Ein- und Vorstellungen keinen Eingang in den Wertebereich eines Islamischen Religionsunterrichts finden:

Hier ist zuerst die *Gleichberechtigung der Geschlechter* zu nennen. Zwar kann es hierzu im innerreligiösen Bereich durchaus Differenzen geben, ohne dass dies einen inhaltlich von dieser Religionsgemeinschaft verantworteten Religionsunterricht unmöglich machen würde – wie der (gegen den verfassungsmäßigen Gleichheitsgrundsatz verstoßende) Ausschluss aller Frauen vom Priesteramt in der römisch-katholischen Kirche zeigt. Allerdings kann eine generelle Unterordnung der Frauen, wie sie – unter Ausblendung des historischen Kontextes – zumindest wiederum nicht wenige Muslime in bestimmten Koranversen geboten finden, nicht normativ in einer deutschen Schule gelehrt werden.

Auch die *Religionsfreiheit* ist ein solches Datum, das im Unterricht nicht zur Disposition stehen kann. Deshalb können solche Gemeinschaften, die etwa den sogenannten Glaubensabfall als todeswürdiges Verbrechen erachten, keine Träger eines Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule sein. Das ist gewiss eine Relativierung eines Standpunktes, der jedenfalls gegenwärtig in etlichen muslimischen Ländern vertreten (und gegebenenfalls exekutiert) wird. Doch ohne dies scheint mir ein Zugang in die deutsche Schule unmöglich.

In diesen Kontext gehört auch die *Anerkennung des staatlichen Rechts* als für alle in Deutschland Lebenden verbindlich. Demnach darf die – heute oft in der Perspektive islamischer Rechtsgelehrsamkeit problematisch eindimensional verstandene – Scharia in Deutschland im Islamischen Religionsunterricht nicht als gültiges Recht und auch nicht als Zielpunkt der Rechtsentwicklung dargestellt werden.

Schließlich gilt es noch einen besonders delikatsten Punkt zu nennen, der für nicht wenige arabische Muslime Probleme aufwerfen könnte: das *Verhältnis der Muslime zu den Juden*. Nicht zuletzt durch aktuelle Konflikte etwa um einen Palästinenserstaat begegnen in islamisch argumentierenden Schriften antisemitische Passagen. An deutschen Schulen können – aus nahe liegenden Gründen – selbst leise Anklänge hieran keinen Raum haben. Vielmehr gilt es, den Antisemitismus als eine menschenrechtswidrige Verirrung zu kritisieren.

Gewiss wäre in diesem Bereich noch Weiteres zu nennen – etwa Probleme im Bereich der Sexual- und Leibes- sowie der Sozialerziehung. Mir ging es nur darum, exemplarisch anhand einiger grundsätzlicher Themen darauf hinzuweisen, dass die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts bei den ihn tragenden Religionsgemeinschaften zumindest im Unterricht eine Relativierung

von Ansichten erfordert, die von vielen Muslimen vertreten werden, aber den für den deutschen Staat grundlegenden Grund- und Menschenrechten widersprechen.

3.5. Zusammenfassung

Die in 3.2.–3.4. genannten Problembereiche können pointiert auf die Frage zugespitzt werden, ob bzw. inwieweit es islamischen Religionsgemeinschaften möglich ist, von nicht wenigen Muslimen vertretene Überzeugungen in einem von ihnen getragenen Religionsunterricht zu relativieren bzw. zu korrigieren. Denn die öffentliche Schule in Deutschland setzt einen wertemäßigen Rahmen voraus, in den sich die einzelnen Unterrichtsfächer einzuordnen haben. Die Islam-Didaktikerin Rabeya Müller benennt diese Aufgabe lernorttheoretisch, indem sie auf die »Unterscheidung zwischen Moschee Didaktik und Schuldidaktik« als grundlegend hinweist³⁶.

Dabei begegnet allerdings ein schwieriges Problem, nämlich der Umgang mit sogenannten religionsfernen Schüler/innen. Deren Zahl nimmt offenkundig zu. Kann ein schulischer Unterricht dazu da sein, Schüler/innen erst zu islamisieren, die bisher noch nichts über den Islam erfahren haben? Vor dieser Herausforderung stehen auch zunehmend die etablierten christlichen Formen von Religionsunterricht. Es sind keineswegs mehr Einzelfälle, dass Kinder erstmals in der Grundschule etwas Inhaltliches über »ihren« (?) Glauben erfahren. Hier gilt es, grundsätzlich lernorttheoretisch zu reflektieren, welche Aufgaben dem schulischen Religionsunterricht zukommen (können) – und welche den Gemeinden und / bzw. den Familien vorbehalten bleiben sollten.

4. Ausblick:

Religionsunterricht in einer sich verändernden Religionskultur

4.1. Der Kompromiss des Grundgesetzes

Die Integration des Evangelischen und Katholischen Religionsunterrichts in den meisten Bundesländern ist durch politische Kompromisse, die Öffnung der Kirchen für pädagogische Fragestellungen und schließlich – und wohl vor allem – durch die religionspädagogische Theoriebildung sowie die entsprechende Arbeit in der schulischen Praxis möglich geworden. Es sei nur an die Frontstellung zu Beginn der Weimarer Republik erinnert, in der die vom katholisch geprägten

³⁶ MÜLLER (s. Anm. 12), 188.

Zentrum getragene Forderung nach Bekenntnisschulen der sozialdemokratisch verlangten Ausgliederung aus dem öffentlichen Schulwesen entgegenstand³⁷. Der die entsprechenden Bestimmungen der Weimarer Reichsverfassung direkt aufnehmende Art. 7 Abs. 3 GG ist eine politische Kompromissformel.

Sie konnte nur dadurch lebendig werden, dass die schroffe Frontstellung zwischen Kirchen und modernen Pädagogen am Beginn des 20. Jahrhunderts überwunden wurde. Die Sonderphase der sogenannten »Evangelischen Unterweisung«, unter dem Eindruck der kulturellen Verwüstungen des Ersten Weltkriegs entstanden und in der Zeit des Kirchenkampfes profiliert, drohte im neuen Kontext der jungen Bonner Republik diesen Kompromiss zu gefährden. Zwar bestanden – wie heute – klare Rechtstitel, die die Kirche in Anspruch nahm, doch zeigte die die Existenz des Religionsunterrichts gefährdende Austrittswelle von Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe und des berufsbildenden Bereichs, dass ein Religionsunterricht in Entgegensetzung zum sonstigen Unterricht und exklusiv auf Kirche bezogen keine Zukunft haben würde. Nur die – durch die hermeneutische Pädagogik und Religionspädagogik vorbereitete – konzeptionelle Neubesinnung unter dem Paradigma der Schülerorientierung ermöglichte eine Stabilisierung. Sie wurde dann – bisherige konzeptionelle Bestimmungen geschickt integrierend – durch die wichtige Stellungnahme der Kommission I der EKD »Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts« (1971) aufgenommen, die vom Rat der EKD angenommen und auch in obergerichtlichen Entscheidungen herangezogen wurde³⁸.

Allerdings entstammt der Artikel der Weimarer Reichsverfassung einer Zeit, in der fast alle Deutschen Mitglieder einer der großen Kirchen waren. Noch bis in die 1960er Jahre der Bundesrepublik galt die Kirchenmitgliedschaft als (weitgehend) selbstverständlich³⁹. Dies hat sich mittlerweile verändert. Im vereinigten Deutschland gehört statistisch gesehen⁴⁰ die größte Gruppe der Bevöl-

³⁷ Vgl. S. MÜLLER-ROLLI, *Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918–1958. Dokumente und Darstellung*, 1999, 58–62.

³⁸ Abgedruckt in: Kirchenamt der EKD (Hg.), *Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Bd. 4/1, 1987, 56–63 (vor allem 60f); s. hierzu auch GRETHLEIN, *Fachdidaktik Religion* (s. Anm. 24), 54–60.

³⁹ Nach Statistisches Bundesamt, *Fachserie A / Bevölkerung und Kultur / Volks- und Berufszählung vom 6. Juni 1961*, H. 5, 1966, 21 waren in der Bundesrepublik 1961 51,1 % der Bevölkerung evangelisch, 45,5 % römisch-katholisch und 3,5 % »Sonstige«.

⁴⁰ Diese Spezifizierung auf die juristische Kirchenmitgliedschaft – nur sie ist statistisch erfassbar – ist wichtig. Denn wenn Kirchenmitgliedschaft im strikt theologischen Sinn exklusiv von der Taufe her bestimmt wird, ist die Zahl der Christen erheblich größer. Mittlerweile leben in Deutschland wohl etwa um die fünf Millionen getaufte Menschen, die jedoch aus ihrer Kirche ausgetreten sind.

kerung keiner Kirche an, es folgen die Evangelische und Römisch-Katholische Kirche, in der jeweils etwa gut 30 % Mitglieder sind⁴¹.

Von daher ist die Basis des konfessionellen Religionsunterrichts heute schmäler als noch vor 40 Jahren. Der inzwischen bundesweit eingeführte Ethik- bzw. Philosophieunterricht⁴² ist eine organisatorische Konsequenz daraus; der Islam-Unterricht erweitert dieses Spektrum. Die Etablierung Alevitischen Religionsunterrichts zeigt, dass auf die Dauer auch im Bereich des Islams mit verschiedenen Formen des Religionsunterrichts zu rechnen ist. Angesichts der dann wohl in den meisten Schulen nicht mehr zu leistenden Organisationsprobleme scheint die bisherige Auslegung des Grundgesetzes als Begründung konfessionell getrennter Fächer in der Praxis an ein Ende zu kommen.

Allerdings könnten die beiden christlichen Kirchen – rechtlich gesehen – un schwer einen gemeinsamen Ökumenischen Unterricht kreieren, wenn sie erklärten, dass dieser ihren Grundsätzen entspricht⁴³. Grundsätzliche Bekenntnisse von Vertretern beider Kirchen zur Ökumene liegen auf jeden Fall in erheblicher Zahl vor.

4.2. Konfessionelle Trennung als pädagogisches Problem

Es muss erinnernd darauf hingewiesen werden, dass bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts von pädagogischer Seite auf die Problematik des kirchlichen Einflusses auf ein schulisches Fach hingewiesen wurde. Dabei änderte sich allerdings im Lauf der Zeit die Argumentationsweise: War es lange Zeit der Vorbehalt gegen kinderfremde Lehren und wenig kindgemäße Katechetik⁴⁴, kam seit den 1980er Jahren ein neuer Gesichtspunkt auf: der der Integration, der

⁴¹ Da die gegenwärtig vorliegenden Daten des Statistischen Bundesamts (für 2005: 32,5 % konfessionsfrei, 31,0 % römisch-katholisch, 30,8 % evangelisch, 3,9 % muslimisch, 1,8 % andere) Hochrechnungen auf der Basis der Volkszählung von 1987 sind, wird es wohl beim für 2011 geplanten Zensus gewisse Verschiebungen geben (wahrscheinlich eher zuungunsten der Höhe der Kirchenmitgliedschaft).

⁴² S. monographisch A. SEIFERLEIN, Ethikunterricht. Religionspädagogische Studien zum außerordentlichen Schulfach (ARP 18), 2000.

⁴³ Einen Vorlauf hierzu gibt es in Form einzelner Vereinbarungen und Sondergenehmigungen vor allem im Bereich der Grundschulen und der berufsbildenden Schulen (s. die knappe Übersicht bei ROTHGANGEL [s. Anm. 20], 382). Auch könnten Vereinbarungen zwischen Landeskirchen und Freikirchen einen gewissen Vorbildcharakter haben.

⁴⁴ So z. B. das sogenannte Zwickauer Manifest der sächsischen Lehrerschaft (1905) (in: E. CH. HELMREICH, Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute, 1966, 146).

mittlerweile zum Konzept der Inklusion weiterentwickelt wurde⁴⁵. Damit reagieren Pädagog/innen auf erzieherisch ungünstige gesellschaftliche Differenzierungsprozesse. Die weltweit in ihrer schulförmigen Differenzierung einmalige Ausgliederung behinderter Schüler/innen in Sonder- bzw. Förderschulen gab hier ebenso einen Impuls wie die Probleme mit der Integration von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund. Konkret kam es zur Forderung nach sogenanntem »gemeinsamem Unterricht«, zuerst in der Grundschule⁴⁶. Methodisch wurde dies durch differenzierte Modelle der Binnendifferenzierung ermöglicht. Der konfessionelle Religionsunterricht – jetzt eventuell (einschließlich Ethikunterricht) in vier oder gar fünf Formen organisiert – ist hier pädagogisch ein Fremdkörper⁴⁷.

Entsprechend überführten viele Grundschulen in der Praxis den Religionsunterricht in einen im normalen Klassenverband erteilten Unterricht, an dem die Schüler/innen der verschiedenen Konfessionen und Religionen und meist auch religiös Ungebundene teilnahmen. Leider wurde bisher dafür keine verlässliche und in Konfliktfällen belastbare Rechtsform gefunden. Auch werden Lehrer/innen auf diese besondere Herausforderung gegenwärtig (meist) nicht in ihrer Ausbildung vorbereitet. Beides droht auf Dauer die Stellung des Religionsunterrichts in pädagogischer und rechtlicher Hinsicht zu schwächen.

4.3. Spannungsfeld bei der Einführung Islamischen Religionsunterrichts

In dieser Situation steht die eng auf die bisherige rechtliche Regelung nach Art. 7 Abs. 3 GG bezogene Forderung nach Einführung Islamischen Religionsunterrichts in einem schwierigen Spannungsfeld. Sie nimmt einen geläufigen Rechtstitel in Anspruch, Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach nach Art. 7 Abs. 3 GG, steht aber in deutlicher Spannung zur gegenwärtigen pädagogischen Entwicklung hin zu Integration bzw. Inklusion.

Zudem – und dies konnte hoffentlich in 3. gezeigt werden – wirft sie erhebliche Schwierigkeiten auf. Für das durch den grundgesetzlichen Terminus »Religionsgemeinschaft« gegebene Problem ist für den Islam gegenwärtig keine

⁴⁵ S. einführend in die entsprechende pädagogische Theoriebildung J. SCHÖLER (Hg.), *Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule*, 2009.

⁴⁶ S. als überzeugendes Beispiel schon K. AHRENS/B. HANNIG-GRETHLEIN, 49 Schritte in die Schule. Eine Mutter und eine Lehrerin berichten über die schulische Integration eines behinderten Kindes, 1993.

⁴⁷ In einen breiteren Problemhorizont stellt dies der katholische Religionspädagoge TH. NAUERTH, »Die Schule neu denken« – auch eine religionspädagogische Aufgabe? (RPäB 63, 2009, 3–15).

Lösung in Sicht. Offenkundig ist es nur auf lokaler Ebene möglich, etwa einen Moscheevereiner als eine solche »Religionsgemeinschaft« auszuweisen, ohne dass damit aber die notwendige Flächendeckung erreichbar ist. Vielleicht noch brisanter ist die Etablierung des Alevitischen Religionsunterrichts. Sie zeigt, dass es auch hinsichtlich des Islams nicht zu einer Form von Religionsunterricht, sondern zu einem differenzierten Angebot kommen wird – strukturell analog zu den christlichen Formen des Religionsunterrichts.

So sehe ich keine realistische Möglichkeit, dass in absehbarer Zeit die deutlich gegen gegenwärtiges Religionsrecht verstoßenden Schulversuche zum Islamischen Religionsunterricht in eine verfassungskonforme Form überführt werden können – ganz abgesehen von den genannten schulpädagogischen und unterrichtsorganisatorischen Problemen.

4.4. Anregungen zur Weiterarbeit

Vorab: Primäre Bedeutung haben in schulischen Angelegenheiten die konkreten pädagogischen Aufgaben. Das Wohl der Kinder steht im Mittelpunkt schulischen Bemühens; Interessen Anderer haben dem zu dienen. Darüber besteht jedenfalls gegenwärtig schulpädagogisch und -politisch Konsens.

Die vielfältigen und schwerwiegenden Probleme, die die politisch gewollte Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts aufwirft, erfordern dringend grundlegende religionspädagogische Reflexionen, die nicht einfach bei der Weiterschreibung des organisatorischen Status quo stehen bleiben können.

Zuerst erscheint es geboten, in den einzelnen religionspädagogischen Konzeptionen genauer den lernortspezifischen Ertrag der einzelnen Orte zu spezifizieren⁴⁸. Konkret: Was kann am besten in der Schule, was in einer Kirchengemeinde oder Moschee, was in einer Familie gelernt werden?

Dies kann hier freilich nicht ausgeführt, sondern nur grob skizziert werden:

Das Præ der *Schule* ist ihre kognitive Sequentialität. In den einzelnen Unterrichtsfächern werden die Kinder in unterschiedliche Weltzugänge, und zwar in begrifflich aufeinander aufbauender und voranschreitender Differenzierung, eingeführt. Eine deutliche Grenze stellt dabei die Organisationsform der Unterrichtsstunde dar, die umfassende und existentielle Lernprozesse erschwert.

In *Gemeinden* steht demgegenüber ein pädagogisch anregender Lebenskontext zur Verfügung. Hier können Kinder konkrete Praxisformen erleben und mit anderen Menschen teilen. Besonders das sogenannte generationenübergreifende Lernen wurde als ge-

⁴⁸ S. grundlegend CH. GRETHLEIN, Lernort-Theorie – eine religionspädagogische Differenzierung in heuristischem und didaktischem Interesse (in: M. DOMSGEN [Hg.], Religionspädagogik in systematischer Perspektive. Chancen und Grenzen, 2009, 73–92).

meindepädagogisches Prinzip herausgearbeitet⁴⁹. Auch sind Bildungsangebote möglich, die größere Zeitspannen umfassen (etwa Kinderbibelwochen oder Konfi-Camps). Demgegenüber ist der kognitive Reflexionsbezug in der Regel eher schwach ausgeprägt.

Die *Familien* wiederum haben ein besonderes Prae für religiöse Lernprozesse durch ihre umfassende symmetrische Kommunikationsstruktur. Wichtige Übergänge, angefangen bei dem vom Tag zur Nacht (und umgekehrt) bis hin zu Reifungsprozessen (Stichwort: Kasualien), werden hier in emotional dichter Atmosphäre erlebt und eventuell in religiöser Sprache gemeinsam begangen. Von daher verwundert es nicht, dass die biblische Tradition vor allem familiäre Beziehungen heranzieht, um Gottes Verhältnis zu den Menschen zu benennen (so z. B. die Gottesanrede im Vaterunser). Auf jeden Fall noch im Grundschulalter, aber in der Regel darüber hinaus prägt die Familie auch die religiöse Einstellung von Kindern tief.

Allerdings sind dies nur lernorttheoretische Unterscheidungen, keine Trennungen. Denn die genannten Lernorte sind aufeinander angewiesen – nur Praxis ohne Reflexion ist kaum entwicklungsfähig, nur Reflexion ohne Praxis ist (für die meisten Menschen) wenig attraktiv. Anschaulich kann dies an einem zentralen Praxisvollzug christlichen Glaubens werden, dem Gebet. Die Integration des Betens in den alltäglichen Lebensvollzug werden Kinder am besten in ihrer Familie erleben, etwa wenn die Eltern mit ihnen abends beten. Die liturgische Partizipation ermöglicht durch die gebundenen Gebete einen Anschluss der privaten Gebetspraxis an die der christlichen Gemeinschaft. Schließlich kann die Schule die sprachliche Kompetenz lehren, um Gebete formulieren zu können. Alle drei Ebenen sind wichtig, damit Heranwachsende eine differenzierte Gebetskompetenz⁵⁰ entwickeln können. Sie können sich gegenseitig aber nur sehr partiell substituieren.

In der religionsdidaktischen Diskussion neigte man häufig zu Modellen, die den schulischen Religionsunterricht überfordern. Das ist gut verständlich, weil in der Tat explizit religiöse Erziehung in vielen Familien kaum bzw. nicht mehr stattfindet und der Teil der Heranwachsenden, den die Kirchengemeinden erreichen, geringer wird. Pädagogisch rächt sich hier die lange Zeit dominierende Ausrichtung der Religionspädagogik auf den schulischen Unterricht – bei gleichzeitiger Vernachlässigung der familienpädagogischen Herausforderungen⁵¹.

Eine präzise lernorttheoretische Beschreibung bietet die Möglichkeit, die bisherige organisatorische Versäulung des Religionsunterrichts aufzuheben. Dann treten die Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Formen des Religionsunterrichts hervor, insofern der Lernort Schule in seiner Prägekraft deutlicher erfasst wird.

⁴⁹ Vgl. K. E. NIPKOW, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, 1990, 52. 281f u. ö.

⁵⁰ Um mehr kann es aus pädagogischer und theologischer Perspektive nicht gehen, sollen das pädagogische Überwältigungsverbot eingehalten und ein theologischer Kurzschluss vermieden werden.

⁵¹ Einen wichtigen konzeptionellen Neuanatz markiert M. DOMSGEN, *Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie* (APrTh 26), 2004; vgl. bereits CH. GRETHLEIN, *Religionspädagogik*, 1998, 307–347.

Wahrscheinlich wird es dabei zu keinem allgemeingültigen Modell der Organisation von Religionsunterricht mehr kommen. Die regionalen Verhältnisse sind zu verschieden – exemplarisch kann dies am sogenannten Hamburger Modell studiert werden, das in der Hansestadt eine gewisse Berechtigung hat(te), aber keineswegs auf andere Regionen übertragbar ist⁵². Die Organisation von Religious Education auf »county«-Ebene in Großbritannien, konkret die Arbeit des dortigen »Standing Advisory Council for Religious Education« (SACRE)⁵³, bietet interessante Anregungen auch für Deutschland. Zudem sind bei entsprechenden Planungen auf jeden Fall die – zur Zeit meist gesetzeswidrigen – Kooperationen in den Schulen zu erfassen. Hier läuft – im Zuge allgemeiner Schulreform wie Integration bzw. Inklusion und Autonomisierung der Einzelschulen – bereits seit etlichen Jahren sozusagen ein Großversuch mit unterschiedlichen Modellen, dessen Ergebnisse ausgewertet werden müssten, um praxisnahe und damit realisierbare Modelle für die Zukunft entwickeln zu können.

Dabei wird normativ als wichtige Einsicht aus der bestehenden rechtlichen Regelung festzuhalten sein, dass die Alternative zum Bestehenden kein angeblich objektiver Religionskundeunterricht sein kann. Die Erfahrungen mit einem solchen Unterricht in England stimmen nicht optimistisch⁵⁴.

Das teilweise mittlerweile auch von muslimischen Autor/innen übernommene Paradigma des interreligiösen Lernens verspricht ebenfalls mehr, als es halten kann⁵⁵. Angesichts der besonderen Kommunikationssituation zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen ist es nicht möglich, eine »Dialogizität« im Sinne der Gleichberechtigung didaktisch zu inszenieren. Im Gegenteil: Unter dem angeblichen Signum des Dialogischen hat im Unterricht in der Regel die Position der Lehrkraft Priorität⁵⁶.

⁵² Vgl. W. WEISSE, Leitsätze für einen dialogischen und ökumenischen Religionsunterricht für Alle in Hamburg (in: DERS. [Hg.], Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik [Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft, 4], 2002, 121–143).

⁵³ Vgl. GRETHLEIN, Religionspädagogik (s. Anm. 51), 185f.

⁵⁴ Vgl. CH. GRETHLEIN/J. HERMELINK, Religionsunterricht im Kontext »multi-faith«. Religionsdidaktische Anregungen aus Birmingham (in: J. HENKYS/B. WEYEL [Hg.], Einheit und Kontext. Praktisch-theologische Theoriebildung und Lehre im gesellschaftlichen Umfeld [Studien zur Theologie, 14], 1996, 111–133).

⁵⁵ Vgl. unter Hinweis auf vielfältige grundsätzliche Probleme CH. GRETHLEIN, Interreligiöse Themen (Konkretion: Unterrichtsvorbereitung Gottesfrage) (in: G. ADAM/R. LACHMANN/M. ROTHGANGEL [Hg.], Religionspädagogisches Kompendium, voraussichtlich 2012⁶).

⁵⁶ S. auch die genau dieses Problem markierende Kritik von CH. LINK, Rechtsgutachten über die Vereinbarkeit des Hamburger Modells eines »Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung« mit Art. 7 Abs. 3 GG (in: WEISSE, Wahrheit und

So verschärft die Aufgabe der Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts bisher bestehende Problembereiche. Es ist zu hoffen, dass diese Situation von den verantwortlichen Religionsgemeinschaften dazu genutzt wird, zum einen eine empirische Bestandsaufnahme der tatsächlichen Organisationsformen von Religionsunterricht einzuleiten und zum anderen durch enge Kooperation auch andere frühere Konzepte wie das der Fächergruppe wiederaufzunehmen und weiterzuentwickeln. Fachdidaktisch stellt sich die Herausforderung, einen Innen- und Außensicht stärker als bisher abwechselnden Unterricht zu entwerfen. Unter dem Paradigma des Ökumenischen Religionsunterrichts liegen hierzu Vorschläge und Erfahrungen vor.

Summary

The introduction of Muslim religious education is not only a political topic. It also raises questions about the constitution, the didactics and the content of this teaching. In addition, there are existing problems surrounding the subject of religion in school which still have to be solved.

Dialog [s. Anm. 52], 2002, 220–223) am ansonsten von ihm für staatskirchenrechtlich noch möglich erachteten Hamburger Modell.