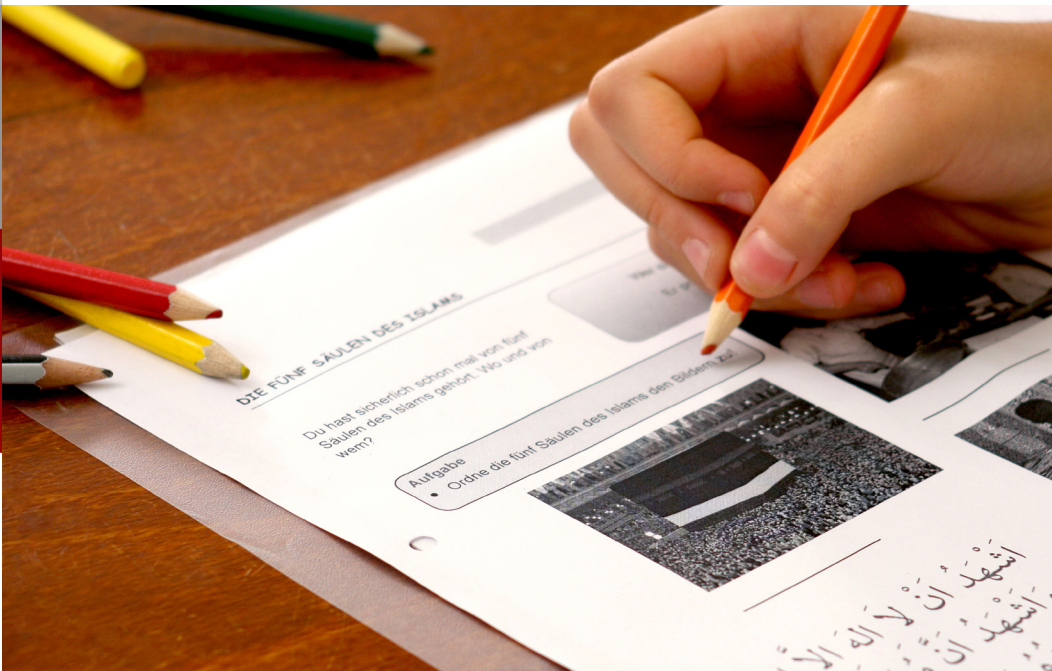




Deutsche  
Islam  
Konferenz

# Islamischer Religionsunterricht in Deutschland

## Perspektiven und Herausforderungen



# DOKUMENTATION

TAGUNG DER DEUTSCHEN ISLAM KONFERENZ

13. BIS 14. FEBRUAR 2011, NÜRNBERG



**Deutsche  
Islam  
Konferenz**

---

# Inhalt

1. Einleitung
2. „Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: ein wertvoller Beitrag zur Integration“

*Dr. Thomas de Maizière, Bundesminister des Innern*

3. Eröffnungsrede

*Dr. Ludwig Spaenle, Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus*

4. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Erwartungen und Vorbehalte

*Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan; Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung*

5. Diskussionsbeiträge

6. Aktuelle Entwicklungen in den Ländern: Art und Umfang der bestehenden Angebote, Unterschiede, Perspektiven

*Dr. Michael Kiefer, Islamwissenschaftler und Publizist*

7. Diskussionsbeiträge

---

8. Mitwirkung von Muslimen in den Ländern:  
Religionsverfassungsrecht und muslimische  
Ansprechpartner

*Prof. Dr. Heinrich de Wall, Lehrstuhl für Kirchenrecht, Staats- und  
Verwaltungsrecht, Universität Erlangen-Nürnberg*

9. Diskussionsbeiträge

10. Lehrpläne und Lehrmaterialien – was gibt es, was wird  
gebraucht?

*Prof. Dr. Bülent Ucar, Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik,  
Universität Osnabrück*

11. Diskussionsbeiträge

12. Schlussbetrachtung der Tagung

13. Programm

---

# 1. Einleitung

Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland ist ein zentrales Thema der Deutschen Islam Konferenz. Bereits in ihrer ersten Phase (2006-2009) wurden intensiv Fragen im Zusammenhang mit der Einführung bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterrichts diskutiert und die verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen konkretisiert. Davon bleibt unbeschadet, dass für die Einführung islamischen Religionsunterrichts und in diesem Zusammenhang die Prüfung, ob eine Organisation die Voraussetzung einer Religionsgemeinschaft im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG erfüllt, die Länder zuständig sind.

In ihrer aktuellen Phase bildet die Deutsche Islam Konferenz entsprechend ihrem Arbeitsprogramm den Rahmen für einen bundesweiten Wissens- und Erfahrungsaustausch insbesondere über praktische Entwicklungen und konkrete Fortschritte bei der Einführung islamischen Religionsunterrichts sowie über bestehende religionskundliche Modelle an öffentlichen Schulen.

Als ersten Schritt zur Umsetzung dieses Arbeitsauftrags veranstaltete die Deutsche Islam Konferenz am 13. und 14. Februar 2011 in Nürnberg die Tagung „Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen“. Thematische Schwerpunkte der Konferenz waren der aktuelle Stand hinsichtlich der Einführung islamischen Religionsunterrichts in den Ländern, Formen der Mitwirkung von Muslimen und die Vorstellung von Erfahrungen und Perspektiven sowie anschließende Diskussionen mit dem Fachpublikum.

Eine Gruppe bestehend aus Mitgliedern der Deutschen Islam Konferenz hat die Tagung vorbereitet. Dieser Vorbereitungsgruppe gehörten neben Vertretern des Bundesministeriums des

Innern, des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge und der Kultusministerkonferenz Vertreter von an der DIK teilnehmenden Organisationen sowie Frau Isik-Yigit, Frau Mohagheghi und Herr Prof. Ucar an.

Die vorliegende Publikation enthält die Vorträge der Konferenz und präsentiert Diskussionsbeiträge.



**Deutsche  
Islam  
Konferenz**

## 2. „Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: ein wertvoller Beitrag zur Integration“

*Rede des Bundesministers des Innern, Dr. Thomas de Maizière, MdB, anlässlich der Konferenz „Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen“ am 13. und 14. Februar 2011 in Nürnberg*

*- Es gilt das gesprochene Wort -*



*Bundesminister des Innern  
Dr. Thomas de Maizière*

Sehr geehrter Herr Präsident, sehr geehrte Damen und Herren,

der Islam in Deutschland – das ist ein Thema, das wohl kaum einen Menschen in unserem Land „kalt lässt“. Erst kürzlich machte das Wort von der „Angstdebatte um den Islam“ die Runde. Bei den immer wieder aufflammenden Diskussionen und Rechtsstreitigkeiten über religiöse Symbole – ob Kreuz im Klassenraum, Kopftuch oder die Einführung eines Burka-Verbots – wird heute so leidenschaftlich gestrit-

---

ten und miteinander gerungen, wie bei kaum einem anderen Thema. Jeder hat zu diesem Thema eine Meinung.

Manche sagen, das sei schlecht, aber man kann Debatten nicht einfach abstellen. Streit ist legitim. Er hat auch positive Seiten. Es geht nämlich bei all diesen Diskussionen um die Fragen, wie wir das Verhältnis zwischen Staat und Religion definieren, welche Bedeutung wir der Religion in unserem Staat zumessen und welche Grenzen unser Grundgesetz der Ausübung einer Religion setzt.

Und das sind doch Fragen, die sich noch vor gar nicht so langer Zeit in einem „akademischen Dornröschenschlaf“ befunden haben: Das klassische Verhältnis „Staat – Religion“ war lange Zeit eher ein Thema für einen kleinen Kreis von interessierten Kirchenrechtlern. Heute steht das Thema im Zentrum und landet sogar gelegentlich auf Seite 1 der großen Zeitungen. Zu den Risiken und Nebenwirkungen dieser Entwicklung werde ich zum Schluss noch kurz etwas sagen.

Gestatten Sie mir jedoch zunächst einen kleinen Blick zurück: Im Dezember des letzten Jahres hatte ich die Ehre, anlässlich der Göttinger Gespräche zu Religion und Recht über das Thema „Die Rolle der Religion im säkularen Staat“ zu sprechen und zu diskutieren. – Und wir haben lange diskutiert.

Obwohl wir bei der heutigen Konferenz etwas konkreter „nur“ über den islamischen Religionsunterricht sprechen, so möchte ich doch gerne an das anknüpfen, was mir aus Göttingen besonders in Erinnerung geblieben ist. Beginnen möchte ich deswegen mit einigen grundsätzlichen Bemerkungen.

Die Rolle der Religion im Staat – das ist kein leichtes Thema. Es geht um das, was unsere Gesellschaft im Innersten zusammenhält. Es geht



---

aber auch um das, was unsere Gesellschaft auseinandertreiben kann. Es geht ums Eingemachte.

Den Kern der Frage, welche Rolle der Religion im säkularen Staat zukommt, bildet das grundgesetzlich geschützte Prinzip der Religionsfreiheit. Denn es gehört heute zum Selbstverständnis moderner Demokratien westlicher Prägung, dass Religion und Staat zwei Bereiche sind, die sich grundsätzlich getrennt und mit klar bestimmten und abgrenzbaren Einflussphären gegenüberstehen.

Der Staat des Grundgesetzes ist gegenüber den Religionen neutral – aber zugleich auch offen und er ist religionsfreundlich. Er gewährt den Religionen freien privaten und öffentlichen Entfaltungsraum – ganz anders als der laizistische Staat, der die Zurückdrängung der Religionen aus dem öffentlichen Leben anstrebt.

Die Herausbildung des säkularen Staates mit seiner Trennung von Religion und Politik, von Kirche und Staat ist eine zentrale Errungenschaft der Moderne.

Gestatten Sie mir hier einen kleinen Einschub: Oft wird in den öffentlichen Debatten – übrigens meistens von Personen, die nicht dem Islam angehören – darauf verwiesen, der Islam kenne keine Trennung von Staat und Religion und müsse daher nicht nur als Religion, sondern auch immer als politische Ideologie wahrgenommen werden. An dieser Sichtweise ist zum einen interessant, dass es nicht den Muslimen überlassen bleibt, zu entscheiden, was den Islam kennzeichnet und was nicht. Zum anderen stammt die Mehrheit der Muslime in Deutschland aus Ländern mit einer langen Tradition der Säkularisierung wie zum Beispiel der Türkei oder Bosnien.

Die wenigsten von ihnen haben ein Problem, in einem säkularen Staat zu leben und ein solches Leben mit ihrer Religion zu verein-

---

baren. Natürlich gibt es auch Muslime, die die These vertreten, der Islam sei Religion und Staat zugleich. Wir sollten uns aber davor hüten, deren Interpretationen als allgemeingültig zu übernehmen. Dieser Minderheit sollte intellektuell nicht erlaubt werden, das Bild einer ganzen Religion zu prägen.

Im Moment sehen wir in Ägypten ganz andere Bilder: Es beeindruckt mich, wie Christen und Muslime auf dem Tahrir-Platz gemeinsam für die Freiheit demonstrieren und sich gegenseitig beim Gebet schützen.

Die Ablösung des Staates und der Rechtsordnung von kirchlichen und religiösen Vorgaben erfolgte in Europa sukzessiv, in einem Jahrhunderte dauernden Prozess. Der von der Kirche emanzipierte Staat übernahm die Verantwortung dafür, zu gewährleisten, dass jeder Bürger seiner eigenen Religion, Konfession oder Weltanschauung folgen kann. „Jeder kann nach seiner Façon glücklich werden.“ So lautet wohl einer der bekanntesten Sätze von Friedrich II. In einer Randnotiz aus dem Jahre 1740 wurde er etwas konkreter.

– Ich zitiere –

*„Alle Religionen seindt gleich und guht, wan nuhr die Leüte, so sie profesieren [(öffentlich) bekennen], ehrliche Leüte seindt, und wen Türken und Heiden kähmen und wollten das Landt pöblieren [bevölkern], so wollen wier sie Mosqueen und Kirchen bauen.“*

Seit dem 19. Jahrhundert fand diese Toleranz darin ihren Niederschlag, dass die Staatsverfassungen die Gewissens- und Religions-, sowie dann auch die Weltanschauungsfreiheit garantierten. Dies blieb auch für den Staat selbst nicht ohne Folgen: Staatliche Institutionen hatten fortan religiös und weltanschaulich neutral zu sein. Nicht vergessen werden sollte, dass bis 1919 in den protestantischen Gebieten der Landesherr zugleich auch der Kirchenherr war.

---

Dabei ist doch klar, dass rechtliche Neutralität nicht gleichbedeutend ist mit Äquidistanz. Das folgt schon aus der Präambel des Grundgesetzes. Kulturell, geistig und politisch sind wir vom Christentum geprägt. Und das darf auch so bleiben und hat Auswirkungen auf Straßenbild, Feiertagsregelungen, Glockenläuten und vieles andere mehr.

Neutralität schafft einen Rahmen, in dem Menschen verschiedenen Glaubens einträchtig miteinander leben können, ohne dass sie religiöse Fremdbestimmung fürchten müssten. Das ist gerade dann wichtig, wenn eine Gesellschaft durch Zuwanderung religiös vielfältiger wird.

Und unser Land ist heute religiös vielfältiger geworden: Fast fünf Prozent der deutschen Bevölkerung sind muslimisch. Die Hälfte der in Deutschland lebenden Muslime sind bereits deutsche Staatsbürger. Muslime sind in Deutschland heimisch und unser Land ist ihnen eine Heimat geworden. Rund 2.600 islamische Gemeinden zeigen, dass die Glaubens- und Religionsfreiheit – individuell wie kollektiv – in Deutschland gewährleistet ist und gelebt wird.

Muslime leben heute in unserem Land und können ihren Glauben frei praktizieren. So weit so gut. Ist dieser Befund jedoch ein Grund dafür, dass wir uns nun zufrieden zurücklehnen können?

Ich glaube nicht. Gerade das Thema „Einführung eines islamischen Religionsunterrichts“ zeigt, dass zwar bereits einiges geleistet wurde, aber auch noch einiges zu tun bleibt.

In unserem Land sollen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften im öffentlichen Raum präsent sein und sich artikulieren können. Weder eine französisch geprägte *laïcité*, in der die Religion vollständig auf das Private beschränkt ist, noch eine Staatskirche sind für das Verhältnis von Staat und Religion in Deutschland kennzeichnend. Vielmehr ist es ein Modell fördernder Neutralität.

---

Die zentrale Frage angesichts der Präsenz von mittlerweile vier Millionen Muslimen in Deutschland ist nun: Können auch Muslime mit dem deutschen Staat auf der Grundlage des deutschen Religionsverfassungsrechts zum Beispiel bei der Einführung islamischen Religionsunterrichts kooperieren? Passt also das deutsche Religionsverfassungsrecht mit seinen historisch auf das Verhältnis zwischen dem Staat und den christlichen Kirchen zugeschnittenen Regelungen überhaupt auf Muslime und ihre Organisationen? Müssen sich Muslime an das deutsche Religionsverfassungsrecht anpassen oder umgekehrt das deutsche Religionsverfassungsrecht den Muslimen? Diese Frage wurde ja auch auf dem letzten Deutschen Juristentag intensiv diskutiert.

Zunächst einmal: Die Vorschriften der deutschen Verfassung, die sich mit dem institutionellen Verhältnis zwischen Staat und Religionsgemeinschaften befassen, gelten für alle Religionsgemeinschaften gleichermaßen: Alle haben dieselben Rechte und Pflichten.

Die in der öffentlichen Diskussion immer wieder erhobene Forderung nach einer sogenannten „Anerkennung des Islam“ oder seiner „Gleichstellung“ mit den christlichen Kirchen und der jüdischen Gemeinschaft geht daher von der falschen Grundannahme aus, der Islam bedürfte einer rechtlichen Gleichstellung mit anderen Religionen. Das ist natürlich nicht so, denn es steht selbstverständlich nicht in Frage, dass es sich bei dem Islam um eine anerkannte Religion handelt.

Kernpunkt ist vielmehr die Frage, wie eine Religionsgemeinschaft organisiert sein muss, damit sie als Kooperationspartner des Staates handeln kann. Nach deutschem Verfassungsverständnis ist etwa die gesamte Christenheit im Rechtssinne ebenso wenig eine Religionsgemeinschaft wie die Umma, die Gesamtheit aller Muslime auf der Erde.

---

Es kommt vielmehr darauf an, ob die in Deutschland bestehenden Personenvereinigungen bzw. Verbände als Religionsgemeinschaften im Sinne der einschlägigen verfassungsrechtlichen Bestimmungen anzusehen sind oder nicht. Ob die auf muslimischer Seite bestehenden Verbände diese Voraussetzungen erfüllen, ist eine Frage, für deren Prüfung in erster Linie die Länder zuständig sind.

Als 2006 die Deutsche Islam Konferenz eingerichtet wurde, standen diese Fragen erstmalig auf Bundesebene auf der Tagesordnung.

In der zuständigen Arbeitsgruppe wurde nach eingehender Erörterung festgestellt, dass das deutsche Religionsverfassungsrecht auch die Grundlage für eine institutionalisierte Kooperation zwischen Staat und islamischen Organisationen in Deutschland darstellt.

Nach Klärung dieser wichtigen Grundfrage ging es dann um die Konkretisierung der verfassungsrechtlichen Voraussetzungen, die eine Organisation erfüllen muss, damit der Staat mit ihr als Religionsgemeinschaft bei der Einführung von islamischem Religionsunterricht kooperieren kann. Das entsprechende Papier der DIK liegt Ihnen allen vor. Lassen Sie mich deshalb nur einige Punkte herausgreifen.

Allein die Behauptung oder das Selbstverständnis, eine Gemeinschaft sei eine Religionsgemeinschaft, reicht natürlich nicht aus:

- Die Organisation muss entsprechend dem deutschen Religionsverfassungsrecht nach Verfassung und Zahl der Mitglieder die Gewähr der Dauer bieten. So muss z. B. klar sein, wer dazu gehört, gerade auch mit Blick auf die Schüler bzw. ihre Eltern, und wie die Gemeinschaft vertreten wird. Das hat nichts mit einer „Verkirchlichung“ des Islam zu tun. So hat das Bundesverwaltungsgericht für das Merkmal der „mitgliedschaftlichen Struktur“ festgestellt, dass Religionsgemeinschaften frei sind, „ein ihrem Selbstverständnis entsprechendes, von der förmlichen

Vereinsmitgliedschaft unabhängiges Kriterium für die Zugehörigkeit zu ihnen vorzusehen“ [BVerwGE 123, 72].

- Die Organisation muss sich der gemeinsamen Religionsausübung verpflichtet fühlen und nicht nur politischen und sozialen Interessen ihrer Mitglieder.
- Die Organisation muss zudem die Gewähr bieten, dass ihr künftiges Verhalten nicht die fundamentalen Verfassungsprinzipien, die dem staatlichen Schutz anvertrauten Grundrechte Dritter sowie die Grundprinzipien des freiheitlichen Religions- und Staatskirchenrechts gefährdet.
- Im Falle des Einflusses von ausländischen Würdenträgern, die in ihrem Land zugleich staatliche Ämter bekleiden, muss klar sein, dass dieser Einfluss nicht auf einseitig obrigkeitlicher Bestimmung dieses Staates zurückzuführen ist.

*Bundesminister des Innern, Dr. Thomas de Maizière, und Präsident des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Dr. Manfred Schmidt, stellen sich den Fragen der Journalisten (v.l.n.r.)*



Ich bin insgesamt optimistisch, dass wir mit dem bewährten Staatskirchenrecht auch die Integration des Islam in unsere Rechtsordnung gewährleisten können. Und gerade das Beispiel der Alevitischen Gemeinde Deutschlands belegt, dass auch neu hinzugekommene religiö-

---

se Organisationen diesen Anforderungen genügen können. Aber klar ist auch: Heute erfüllen viele Dachverbandsorganisationen diese Voraussetzungen noch nicht. Es hängt oft an der mitglied-schaftlichen Struktur, aber eben nicht nur daran. Und leider ist die Bereitschaft mancher islamischer Organisationen, sich organisato-risch anzupassen, noch nicht so ausgeprägt.

### **Was bedeutet das für die Einführung eines islamischen Re-ligionsunterrichts?**

Wie wir mit dieser Frage umgehen, ist wichtig, denn jede Lösung, die wir finden (oder eben nicht finden), hat ganz praktische Auswir-kungen auf viele Jugendliche in unserem Land. Deshalb möchte ich kurz etwas zu der Situation an den Schulen sagen: Nach Angaben des Wissenschaftsrats werden derzeit an deutschen Schulen circa 700.000 muslimische Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Das ist eine ge-waltige Zahl. Diesen Schülerinnen und Schülern einen Islamunterricht in deutscher Sprache als ordentliches Lehrfach anzubieten – das wäre ein wertvoller Beitrag zur Integration. Muslimische Schülerinnen und Schüler würden es wohl auch als Ausdruck von Gleichberechtigung werten, wenn sie – wie ihre christlichen Mitschüler – an ihrer Schule (und nicht an einem anderen [privaten] Ort) an einem islamischen Religionsunterricht teilnehmen könnten. Eine Erziehung zu Religions-mündigkeit, Offenheit und Dialog wäre zudem eine wirksame Immu-nisierung gegen extremistische Positionen. Klar ist also: Wir brauchen den islamischen Unterricht an deutschen Schulen. Und wir brauchen ihn jetzt oder möglichst bald und nicht nur als Pilotprojekt.

Es setzt sich allmählich die Meinung durch, dass wir nicht warten, bis die Religionsgemeinschaften in den Ländern anerkannt sind. Derzeit wird nach pragmatischen Übergangslösungen gesucht. Diese auch vom Deutschen Juristentag grundsätzlich unterstützten Übergangs-

---

lösungen werfen jedoch noch zahlreiche Fragen hinsichtlich ihrer konkreten Ausgestaltung auf: Wichtig ist insbesondere, dass sie als Zwischenlösungen kenntlich gemacht werden. Denn das langfristige Ziel bleibt ein Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG, wie unser bewährtes Religionsverfassungsrecht es vorsieht.

Die Übergangslösungen selbst könnten zum Beispiel durch Vereinbarungen oder Verträge „sui generis“ realisiert werden, die die Mitwirkung von Muslimen und ihrer Organisationen regeln.

In solchen Fällen ist es als Übergangslösung denkbar, mit im Land verbreiteten Organisationen zu kooperieren, die auf dem Weg zu einer Anerkennung als Religionsgemeinschaft im rechtlichen Sinne sind, weil sie bereits jetzt Aufgaben wahrnehmen, welche für die religiöse Identität ihrer Mitglieder wesentlich sind. Damit ist jedoch die Erwartung verbunden, dass diese Organisationen innerhalb einer absehbaren Frist alle Merkmale einer Religionsgemeinschaft erfüllen.

Ein anderer Ansatz ist die Vertretung lokaler Moscheegemeinden auf Landesebene über einen Beirat oder die Begleitung von Modellversuchen durch runde Tische oder Arbeitsgruppen, an denen Muslime – in Form von Organisationen, aber auch muslimische Theologen und Pädagogen unmittelbar – mitwirken.

Die Suche nach pragmatischen Übergangslösungen hat – und das muss gesagt werden – nicht erst mit der Errichtung der Deutschen Islam Konferenz begonnen.

Bereits im Jahr 2001 hatten sich die Regierungschefs von Bund und Ländern für die Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in deutscher Sprache ausgesprochen. Alevitischer Religionsunterricht konnte in der Zwischenzeit in einigen Ländern eingeführt werden. Ein islamischer Religionsunterricht



---

für Sunniten und Schiiten konnte jedoch nicht verwirklicht werden. Hier stellt sich natürlich auch ganz grundsätzlich die Frage, was „islamischer Religionsunterricht“ bedeutet. Wir haben ja in der Regel auch keinen „christlichen Religionsunterricht“. Diese Frage müssen jedoch andere beantworten.

Derzeit laufen in einigen Ländern Modellversuche zur Einführung von bekenntnisgebundenen islamischem Religionsunterricht.

In anderen Ländern wird formal ein islamkundlicher Unterricht angeboten, an dessen Ausgestaltung und Umsetzung Muslime aber bereits jetzt maßgeblich beteiligt sind – also letztlich ein bekenntnisorientierter „Islamunterricht“, der sich zwischen einer Islamkunde in rein staatlicher Verantwortung und einem bekenntnisgebundenen islamischen Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG bewegt.

Die meisten Länder sind dabei, diese Angebote auszubauen. Herr Staatsminister Spaenle ist gestern für die Kultusministerkonferenz bereits darauf eingegangen. Später werden in dieser Konferenz die verschiedenen Modelle ausgiebig erörtert. Ich möchte sie daher nicht im Einzelnen aufzählen. Eines möchte ich in diesem Zusammenhang aber betonen: Der Sinn dieser Übergangslösungen besteht darin, sich schrittweise den Anforderungen des Grundgesetzes und der Länderverfassungen anzunähern und Blockaden aufzulösen. Es geht darum, in der Sache voranzukommen, auch im Interesse der vielen Muslime in unserem Land. Dabei ist vorübergehend, bei einer entsprechenden Anzahl von Schülern, eine Islamkunde in rein staatlicher Aufsicht aus meiner Sicht einer Situation vorzuziehen, in der gar kein Unterrichtsangebot besteht.

Unstrittig ist jedoch, dass im Falle der Mitwirkung von Muslimen und ihrer Organisationen die Akzeptanz der Unterrichtsangebote steigt. Ein bekenntnisorientierter „Islamunterricht“ ist in der bestehenden

---

Situation sicherlich ein guter Ansatz, über den schon jetzt Schritt für Schritt flächendeckende Angebote geschaffen werden können, die auch von der überwiegenden Mehrheit der muslimischen Eltern und Schüler akzeptiert werden. Dies wird in vielen Ländern auch schon praktiziert.

Viele Ansätze sind also denkbar. Wir bewegen uns jedoch auf einem schmalen Grat, denn auf der einen Seite möchten wir den islamischen Religionsunterricht endlich „raus aus den Hinterhöfen“ und rein in die staatlichen Schulen bringen. Auf der anderen Seite müssen wir auch darauf achten, dass wir unser bewährtes Religionsverfassungsrecht nicht verwässern.

Als Bundesminister des Innern werde ich mich jedoch mit Ratschlägen an die Länder zurückhalten. Denn hinsichtlich der inzidenten Prüfung, ob bestehende islamische Organisationen die Voraussetzungen von Religionsgemeinschaften erfüllen, erachte ich es auch – einmal ganz abgesehen von der rechtlich gegebenen Zuständigkeit der Länder – als positiv, dass diese Verfahren auf Länderebene stattfinden.

Warum? Der Grad der Organisiertheit der Muslime sowie die islamische Organisationslandschaft selbst fällt von Land zu Land höchst unterschiedlich aus. Ein dem Wesen des Föderalismus entsprechendes dezentrales Suchen nach Länder-Modellen gewährleistet, dass die gefundenen Lösungen den unterschiedlichen Situationen vor Ort auch wirklich gerecht werden.

Daher sehe ich, auch das möchte ich betonen, die Islamkonferenz nicht als den geeigneten Ort, zwischen islamischen Organisationen und Ländervertretern im Sinne einer bundeseinheitlichen Lösung zu vermitteln, wie dies vereinzelt gefordert wird. Es wurde vielmehr beschlossen, dass die Islamkonferenz in dieser zweiten Phase den Teil-

---

nehmern stärker als Rahmen für einen bundesweiten Wissens- und Erfahrungsaustausch dienen soll. Die Inhalte dieses Austausches bilden konkrete Fragen bei der Einführung islamischen Religionsunterrichts und der Einführung bzw. dem Ausbau bestehender religionskundlicher Modelle. Dazu gehört auch die Aus- und Fortbildung von islamischen Religionslehrerinnen und -lehrern. Die öffentliche Konferenz heute ist ein Anfang, diesen Ansatz umzusetzen. An der grundsätzlichen Zuständigkeit der Länder ändert das nichts.

Und ich möchte sogar noch einen Schritt weiter gehen: Eine islamische Vertretung auf Bundesebene kann möglicherweise erst dann erfolgreich entstehen, wenn diese Frage in den für muslimisches Leben in Deutschland maßgeblichen Ländern geklärt ist.

Fest steht: An den grundsätzlichen Anforderungen unseres Religionsverfassungsrechts halten wir fest. Und wenn wir gemeinsam intensiv über Übergangslösungen nachdenken, so sind dies ausdrücklich Übergangslösungen.

Es kommt jetzt gerade auf die islamischen Organisationen an, den rechtlichen Spielraum, den unser Religionsverfassungsrecht bietet, klug zu nutzen. Es freut mich daher besonders zu hören und ich will das ausdrücklich loben, dass sich die islamischen Organisationen, mit denen Niedersachsen im Gespräch ist, DITIB-Nord und Schura-Niedersachsen, flexibel zeigen und somit ein Vorankommen in der Einführung islamischen Religionsunterrichts möglich scheint.

Meine Damen und Herren,

der Islam in Deutschland – und das war ja mein Ausgangspunkt – ist ein Thema, das Emotionen weckt. Das ist gut und lobenswert, wenn es um einen lebhaften gesellschaftlichen Diskurs geht. Das ist gefährlich, wenn Gegner des Islam, oder auch sonstige Fanatiker, den Boden un-

---

serer freiheitlich-demokratischen Grundordnung verlassen. Klar ist: In unserem Land ist kein Platz für religiöse oder sonstige Fanatiker, und ich spreche wohl für uns alle, wenn ich sage: jeder Anschlag auf eine Moschee, sei es in Berlin oder in Köln, ist immer auch ein Anschlag auf alles, wofür die freiheitliche Grundordnung in unserem Land steht.

Es gilt nun, kreativ und zugleich pragmatisch daran zu arbeiten, dass wir die religiöse Vielfalt in unserem Land weiterhin gemeinsam klug und vernünftig gestalten.

Es wäre zwar vermessen (und geschichtsvergessen), die Etablierung einer institutionalisierten Kooperation zwischen Staat und Muslimen von heute auf morgen zu verlangen. Denn – ich wiederhole – auch das deutsche Staatskirchenrecht hat sich in einem ein paar Jahrhunderte dauernden Prozess entwickelt.

Bereits jetzt mit einer zügigen flächendeckenden Einführung eines bekenntnisorientierten Islamunterrichts zu beginnen, ist dennoch aus meiner Sicht ein ganz wichtiger Schritt und deshalb wünsche ich Ihnen für diese wichtige Aufgabe weiterhin viel Kraft, Ausdauer und Erfolg!

### 3. Eröffnungsrede

*Dr. Ludwig Spaenle*

*Eröffnungsrede des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus, Dr. Ludwig Spaenle, bei der Deutschen Islam Konferenz zum Thema „Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen“ am 13. Februar 2011 in Nürnberg*

*– Es gilt das gesprochene Wort –*



*Dr. Ludwig Spaenle*

Als Vertreter der Kultusministerkonferenz (KMK) nehme ich gerne die Gelegenheit wahr, auf der Tagung „Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen“ über die Sicht der Länder zur Einführung eines bekenntnisorientierten Islamunterrichts zu sprechen. Dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge danke ich für die Organisation dieser wichtigen Tagung – auch im Namen des Präsidenten der Kultusministerkonferenz der Länder, Herrn Minister Dr. Althusmann, von dem ich Sie an dieser Stelle herzlich grüßen darf.

---

Die Deutsche Islam Konferenz hat sich zu einem wichtigen Forum zum Thema Integration in Deutschland entwickelt. Ihre Diskussionen und Ergebnisse sind wegweisend für einen respektvollen und konstruktiven Dialog mit unseren muslimischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern. Sie haben eine Vorbildfunktion für die Debattenkultur und das Zusammenleben in ganz Deutschland.

Wir stehen bei der Integration noch nicht dort, wo wir sein wollen. Unser Ziel ist ein friedliches und respektvolles Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Traditionen, Kulturen und religiösen Bindungen auf dem Wertefundament unseres Grundgesetzes. Gerade die Schule hat dabei eine wichtige Aufgabe. Denn gleiche Bildungschancen für alle Kinder sind entscheidend für gelingende Integration! Auf diesem Weg sind noch große Anstrengungen nötig, aber es gibt auch bereits Erfolge: Der Anteil der Risikoschüler – unter ihnen befinden sich überproportional viele Kinder mit Migrationshintergrund – ist im Verlauf der PISA-Untersuchungen zurückgegangen. Auch die Zahl der Schulabbrecher mit Migrationshintergrund nimmt ab. Und wir sehen, dass sich junge Migranten oft gleichermaßen mit Deutschland und ihrem Herkunftsland und dessen Kultur identifizieren: etwa wenn junge Türken mit der deutschen Nationalmannschaft mitfiebern – so sie nicht gerade gegen die Türkei spielt; oder wenn 16jährige Islamschülerinnen und -schüler einer nordrhein-westfälischen Hauptschule ihr positives Verhältnis zu Deutschland ganz unverkrampft formulieren: „Deutschsein ist schon cool.“ – „Warum?“ – „Es ist ein cooles Land!“

Für die KMK steht daher fest: Wesentlich für gelingende Integration der jungen Migrantinnen und Migranten ist die Verwurzelung in beiden Kulturen, die ihr Lebensumfeld bestimmen. In der gemeinsamen Erklärung von KMK und den Organisationen der Migranten „Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit“ vom Dezember 2007 wurde daher vereinbart, interkulturelles Leben

---

stärker inner- und außerhalb des Unterrichts zu verankern und Familien mit Migrationshintergrund enger am schulischen Leben zu beteiligen. Dazu gehört auch, dass interkulturelle Kompetenz als Lernziel Eingang in die Lehr- und Bildungspläne findet und dass wir mehr Menschen mit Migrationshintergrund für den Lehramtsberuf gewinnen.

Die Integrationspolitik der Länder wird vom Prinzip „Fördern und Fordern“ bestimmt. Das heißt konkret: Wir werden alle integrationswilligen Zuwanderer und ihre Nachkommen bestmöglich unterstützen. Die aktive Teilnahme der Familien am Bildungsprozess ist dabei besonders wichtig. Wir fördern das Erlernen der deutschen Sprache: Denn dies ist die zentrale Voraussetzung für gelingende Integration – in Schule, Ausbildung und Beruf. Wir unterstützen soweit möglich die Mehrsprachigkeit an unseren Schulen. Und wir wirken mit beim Abbau von Vorbehalten und Vorurteilen gegen fremde Sprachen, Kulturen und Religionen.

Auch der Religionsunterricht ist ein wichtiger Bestandteil unserer Integrationspolitik. Denn er stärkt die eigene religiöse Identität der Schülerinnen und Schüler, trägt aber auch dazu bei, Respekt gegenüber anderen Religionen aufzubauen. In der Schule setzen die Schüler die eigene religiöse Überzeugung in Bezug zu anderen religiösen Überzeugungen und philosophischen wie naturwissenschaftlichen Deutungssystemen. Sie erkennen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Weltauffassungen. Zusammen mit dem Bewusstsein der eigenen Religion ist dies die Basis für gegenseitigen Respekt. Ähnlich gilt dies auch für die Religionsgemeinschaften: Ihre Einbindung in die Schule – und damit auch in die Universitäten – eröffnet die Chance, in den akademischen Diskurs mit anderen Wissenschaften zu treten.

Deshalb unterstützen wir nachdrücklich die Einführung des Islam als Unterrichtsgegenstand an deutschen Schulen. In Deutschland gibt es keinen bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht als Regelangebot. In den meisten Ländern gibt es aber Islamkunde oder islamische Unterweisung im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts Türkisch, Arabisch und Bosnisch oder als eigenständiges Angebot in deutscher Sprache. Inzwischen wird auch in vielen Ländern mit verschiedenen Modellen Islamunterricht im Schulversuch erprobt. Dabei gibt es bekenntnisorientierte Schulversuche, bei denen von konfessionellen Lehrkräften „zur Religion hin“ unterrichtet wird, und religionskundliche Schulversuche, bei denen neutral über die Religion informiert wird. Das religionskundliche Modell ist kein Religionsunterricht im Sinn von Art. 7 des Grundgesetzes. Das heißt aber keineswegs, dass wir keinen „echten“ bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht anbieten wollen. Vielmehr sind seit mehr als zwanzig Jahren die jeweiligen Landesregierungen darum bemüht. Dafür sind aber die grundlegenden staatskirchenrechtlichen Fragen zu klären.

Religionsunterricht in einer staatlichen Schule kann nur im Zusammenwirken von Staat und Religionsgemeinschaft angeboten werden. Auf islamischer Seite fehlt dazu ein einheitlicher Ansprechpartner für die religiösen Angelegenheiten der Muslime in Deutschland. Die Länder stehen einer Vielzahl von lokalen Vertretern islamischer Dachorganisationen und islamischer Glaubensrichtungen gegenüber. Sie tun sich entsprechend schwer, diese als Ansprechpartner für alle Muslime rechtlich anzuerkennen. Grundvoraussetzung für einen bekenntnisorientierten Islamunterricht ist also, dass eine Religionsgemeinschaft existiert, die ihre Grundsätze für das religiöse Leben und darauf aufbauend auch für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen definiert und die Organe oder Personen benennt, die legitimiert sind, diese Grundsätze gegenüber den Behörden zu vertreten. Schon weil für die konfessionsangehörigen Schüler der



---

Religionsunterricht Pflichtfach ist – vorbehaltlich der in Art. 7 Abs. 2 Grundgesetz enthaltenen Abmeldemöglichkeit –, bedarf es auch eindeutiger Regelungen über die Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft. Im Juni 2008 hat die KMK allerdings Übergangsvorschläge der Deutschen Islam Konferenz aufgenommen, um islamischen Religionsunterricht einzuführen – unter Berücksichtigung der jeweiligen landesspezifischen Situation und mit regionalen oder lokalen islamischen Gruppierungen als Ansprechpartnern. Einige Länder – u. a. Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz – haben auch schon unterschiedliche Modellversuche eingerichtet. In anderen Ländern – z. B. in Bremen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein – haben sich in den letzten Jahren islamkundliche Unterrichtsangebote etabliert und stoßen auf breite Resonanz.

Zwei Beispiele für die teils sehr pragmatisch eingerichteten Modellversuche zum islamischen Religionsunterricht möchte ich Ihnen vorstellen: In Bayern wurde die Einrichtung des „Islamunterrichts“ an einer Grundschule in Erlangen durch die Gründung der Islamischen Religionsgemeinschaft Erlangen (IRE) vorbereitet. Dieser Schulversuch wurde wissenschaftlich begleitet; die Lehrpläne für den Unterricht gemeinsam von der IRE, dem Staatsministerium und Wissenschaftlern der Universität Erlangen erarbeitet. Mittlerweile läuft der darauf aufbauende Schulversuch „Islamischer Unterricht“ mit konfessionellen Inhalten in staatlicher Verantwortung an rund 250 Schulen – von der Grundschule bis zum Gymnasium. Dieser „bayerische Weg“ zielt noch nicht auf die konfessionelle Erziehung, aber doch auf religiöse Kompetenz. Auch praktische Religion und Gebete haben in einem solchen Unterricht ihren Platz. Die landesweite Einführung von islamischem Religionsunterricht im Sinn von Art. 7 des Grundgesetzes wird aber von der Existenz eines Ansprechpartners auf Landesebene abhängen. In Rheinland-Pfalz wird Islamunterricht im Rahmen eines Modellprojektes an mehreren Grund- und

---

Realschulen erprobt. Die Lehrkräfte sollen künftig über eine berufsbegleitende Weiterbildung bzw. im Rahmen eines Erweiterungsstudienganges „Islamische Theologie/Religionspädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe ausgebildet werden.

Außerdem kann ich Ihnen von zwei weiteren, sehr positiven Entwicklungen berichten: Ganz aktuell hat in Niedersachsen mein Kollege, Herr Dr. Althusmann, von einem Durchbruch mit den Vertretern der Muslime berichtet. Hier steht eine landesweite Regelung zum islamischen Religionsunterricht bevor. Und Nordrhein-Westfalen – mit Köln als dem Sitz der vier größten islamischen Dachverbände in Deutschland – spielt ohnehin eine besondere Rolle: Islamkunde in deutscher Sprache wird dort schon seit 12 Jahren unterrichtet. Nun steht ein Gesetzentwurf an, der die Empfehlungen der Deutschen Islam Konferenz zu einer Übergangslösung zum Islamunterricht aufnimmt.

Auf Länderebene haben zudem viele institutionalisierte Gespräche oder „Runde Tische“ stattgefunden, die den Dialog zwischen Kultusverwaltung und islamischen Vereinen pflegen und teilweise auch im größeren Rahmen der politischen Integrationsmaßnahmen des jeweiligen Landes stehen. Dies alles zeigt: Die Länder stellen sich bereits seit Jahren ihrer Verantwortung. Ich meine: Wir sind auf einem guten Weg! Denn alle Rückmeldungen zu den Schulversuchen zeigen uns: Die Akzeptanz des Islam als Unterrichtsgegenstand ist bei Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften gleichermaßen hoch. Und er trägt wesentlich dazu bei, dass sich die Eltern mit ihren Anliegen, Sorgen und Fragen an den Schulen besser wahrgenommen fühlen. Ein zusätzlicher Effekt ist die Verbesserung der deutschen Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler.

In Zukunft geht es darum, den Unterricht sowohl quantitativ als auch qualitativ weiterzuentwickeln. Hierzu gehört in erster Linie

---

eine zuverlässige, qualitativ hochwertige Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, die in erster Linie an den Hochschulen stattfinden soll. Die akademische Verankerung islamischer Theologie im staatlichen Hochschulsystem ist notwendig sowohl mit Blick auf die Ausbildung von Lehrkräften für den islamischen Religionsunterricht als auch wegen der integrierenden Wirkung einer islamischen Theologie, die in der Mitte der deutschen Gesellschaft verortet ist. Entsprechende Lehr- und Forschungsangebote befinden sich derzeit an mehreren Standorten bereits im Aufbau.

Der auf den Islam bezogene Unterricht ist kein Allheilmittel für interreligiöse Verständigungsschwierigkeiten und Integrationsprobleme. Dennoch besteht die begründete Hoffnung, dass er für eine neue Phase des Zusammenlebens mit den Muslimen in Deutschland steht und dazu beiträgt, dass das offene und tolerante Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen in unserem Land immer mehr zur Normalität wird.

Das Ziel für die Zukunft muss ein vertrauensvolles Miteinander sein. Hierfür hat die Deutsche Islam Konferenz das Fundament gelegt. Lassen Sie uns nun gemeinsam das Haus darauf errichten!

# 4. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Erwartungen und Vorbehalte

*Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan*

*Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung, Professur für Moderne Türkeiforschung an der Universität Duisburg-Essen, diverse Fachbeiträge zu Migration und islamischem Religionsunterricht in Deutschland*

*Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan*



## 1. Integration durch Islamischen Religionsunterricht?

Religionen müssen sich in modernen Gesellschaften einem wachsenden Legitimationsdruck stellen. Trotzdem ist jedoch festzuhalten, dass Religiosität nach wie vor sozialpolitisch und pädagogisch aktuell ist. Exemplarisch zeigt bspw. eine Studie zur Wertebindung, dass Religiosität auch im Westen keineswegs obsolet geworden ist: Rund zwei Drittel der befragten EU-Bürger bezeichneten sich als religiös; in den USA waren es dagegen sogar rund 90% (Bucher, 2005). Wird der Blick auf den Islam in Deutschland gelenkt, so sind zwar zuletzt

---

im Umfeld der Zuwanderungsdebatte, des Kopftuchstreites und der Diskussion um den islamischen Religionsunterricht Stimmen laut geworden, die vorschnell die Integration islamischer Zuwanderer in Deutschland für gescheitert erklärten. In der Sache ist jedoch die Frage, wie die tatsächlichen Integrationserfolge, –chancen und –bemühungen muslimischer Migranten einzuschätzen sind, empirisch nicht gelöst, wenngleich sie virulenter denn je geworden ist.

In Deutschland leben Schätzungen zufolge zwischen 3,8 und 4,3 Millionen Menschen islamischen Glaubens; mit einem Bevölkerungsanteil von fast 5 % ist der Islam in Deutschland neben dem Christentum die zweitstärkste Religion (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009). Durch diese hohe Anzahl ist der Islam nicht mehr ein fremdes Element, sondern ein die europäische bzw. deutsche Kultur mit prägendes Phänomen. Multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft ist bereits eine soziale Tatsache; der Dialog mit der islamischen Welt bzw. muslimischen Migranten erweist sich als drängender denn je, wie sie auch vom damaligen Bundesinnenminister Schäuble im Kontext der Deutschen Islam Konferenz (DIK) mehrfach geäußert wurde. Richtet man die Perspektive auf Kinder und Jugendliche, so zeigt sich die Notwendigkeit pädagogischer Konzepte für religiöse Differenzen noch eindringlicher. So besuchten bereits 2001, also vor zehn Jahren, rund 750.000 Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens deutsche Schulen (Müller, 2001). Bundesweit sind somit ca. 6% aller Schüler islamischen Glaubens und ihre Zahl dürfte gegenwärtig aufgrund der jüngeren Altersstruktur und der höheren Kinderzahl der Bevölkerung mit Migrationshintergrund noch größer geworden sein. Die Zugehörigkeit zum Islam ist also ein fester Bestandteil der kulturellen Identität im schulischen Kontext.

In der religionspsychologischen wie in der soziologischen Forschung besteht Einigkeit in der Deutung der Religion als einer Form der Kontingenzbewältigung, genauer: der Bewältigung von Unsicherheit und Zufälligkeit. Von den gegenwärtigen Ambivalenzen und Des-

integrationserfahrungen sind Migranten deutlich stärker betroffen (Uslucan, 2005). Hier kann also Religion bzw. religiöse Orientierung einen Weg darstellen, ein Teil dieser Ambivalenzen zu ertragen, und zwar auch dann, wenn Religiosität in der Moderne selbst neue Ambivalenzen schafft (z. B. wie eine religiöse Sinnstiftung in der säkularen Moderne noch möglich ist). Die von der religiösen Lehre vermittelte Eindeutigkeit und Klarheit verhilft zu einer Orientierung, schärft das Profil der Eigengruppe, die gelegentlich auch mit einer bewussten Selbstaussgrenzungsstrategie verbunden ist, um eventuellen gesellschaftlichen Ausgrenzungen zuvorzukommen („Wir Muslime sind anders“). Dadurch wird die binnenintegrative Kraft der eigenen, islamischen Identität gegenüber den fehlenden Identitätsangeboten der Mehrheitsgesellschaft gestärkt (Sackmann, 2001). So bekommt in der Migration der Islam mit Blick auf die erlittenen Kränkungen im Alltag, dem permanenten Rechtfertigungsdruck eine Überhöhung und wird dadurch stärker identitätsrelevant als in der Herkunftskultur (Schiffauer, 2000), gleichwohl natürlich Religiosität auch lediglich als ein individual-biografisches Merkmal besonderer transzendentaler Bindung fungieren kann.

Diese Formen der bewussten Rückwendung sind jedoch nicht islam-, sondern vielmehr migrationsspezifisch, d.h., sie betreffen auch andere Migranten in anderen Teilen der Welt. Aber gerade die Pluralisierung der Lebenswelt bzw. die pluralen Lebensentwürfe in Deutschland können für Menschen, die aus einer eher homogenen kulturellen Umwelt stammen, wo die Gewissheiten des Alltags stärker verbürgt sind, zum Problem werden, so dass eine Rückkehr, Zuflucht zur Religion als Reduktion von Komplexität und somit kognitiv entspannend erlebt wird.

Mit dem Familiennachzug bzw. der Familienbildung in Deutschland stellt sich für viele muslimische Migranten die Frage der Weitergabe der eigenen Tradition und Religion an die nachwachsende Generation.

---

Sie wird virulenter, je stärker sich die Familien in der Fremde bedroht erleben, Rückzugstendenzen in eigene kulturelle Muster zeigen und ein stärkeres Abgrenzungsbedürfnis erleben. Während eine religiöse Sozialisation in den islamischen Ländern vielfach vom Kontext unterstützt und z.T. unreflektiert als eine Alltagsgewissheit übernommen wird und durch die umgebende Gesellschaft eine Koedukation erfolgt, ist davon auszugehen, dass in der Migrationssituation - dort, wo der bestätigende und unterstützende Kontext entfällt - eine gezielte islamische Erziehung erfolgt. Beispielsweise werden bestimmte Handlungen oder Unterlassungen erst im Migrationskontext als identitätsrelevant erlebt; so etwa das Befolgen des Schweinefleischverbotes in Deutschland, wo Schweinefleisch in großen Mengen zur Verfügung steht und angeboten wird. In der Türkei oder arabischen Ländern dagegen ist diese Handlung bzw. Unterlassung des Schweinefleischverzehr kein Hinweis auf eine islamisch definierte Identität, sondern gehört zum common sense.

Um die generelle Frage der Integrationsfähigkeit des Islam in den pädagogischen und sozialen Alltag sowie in ein modernes gesellschaftliches Leben klären zu können, ist es wichtig, eher aus einer Innenperspektive den familiären erzieherischen Hintergrund islamischer Kinder bzw. die erziehungsleitenden Prinzipien muslimischer Eltern zu kennen, d.h. die leitenden Motivationen der Eltern (Sorge um das Kind, Sorge um eine angemessene soziale Platzierung der Tochter/ des Sohnes, Sorge um das Selbstbild in der Community bei vermeintlichen Fehlhandlungen etc.) explizit zu machen. Diese Kenntnis scheint gerade für den Schulalltag von hoher Relevanz zu sein, da Schule der exemplarische Ort ist, an dem sich deutsche Schüler und Schüler nichtdeutscher Herkunft begegnen; Schule also sowohl Ort des Konflikts als auch das Feld darstellt, in dem das Zusammenleben am besten eingeübt werden kann.

Festhalten lässt sich jedoch, dass eine starke religiöse Erziehung, die mit Berufung auf ein religiöses Familien- und Erziehungsbild demokra-

tische Strukturen als Auflösungserscheinung betrachtet, auf jeden Fall zu einem Integrationshindernis wird, wenn gleichzeitig Eltern aus der Sorge vor negativen sozialisatorischen Konsequenzen heraus die Kinder nicht am Kindergarten, nicht an der Vorschule, an deutscher Spielumgebung für ihre Kinder teilnehmen lassen, weil sie bei zu vielen und zu frühen Kontakten mit deutscher Umgebung eine kulturelle Entfremdung befürchten (Karakasoglu-Aydin, 2000). Und diese Furcht scheint in solchen Kontexten noch größer zu sein, wo Eltern tatsächlich nur wenige Möglichkeiten haben, ihr Kind effektiv zu kontrollieren. Hier gilt es, noch mehr Transparenz für tatsächliche und nicht nur lediglich vermutete „Gefahrenpotenziale“ zu schaffen und die Ängste und Sorgen muslimischer Eltern mit ihnen stärker zu thematisieren.

## **2. Islamischer Religionsunterricht in der Schule**

Nachdem oben skizziert wurde, welche Facetten eine islamische Erziehung für die Frage der Integration öffnet, sollen im Folgenden thematisch die Argumente für und gegen einen islamischen Religionsunterricht vorgestellt werden.

Zunächst sprechen folgende Überlegungen für die Installation eines islamischen Religionsunterrichts:

- a. Muslimische Schüler könnten sich gleichberechtigt bzw. auf gleicher Augenhöhe mit den evangelischen oder katholischen Schülern fühlen; sie werden nicht ausgegrenzt, wenn diese bspw. Religionsunterricht haben.
- b. Sie können durch diesen Unterricht auch eine religiöse Mündigkeit bekommen und die eigene Religion in interreligiösen Diskussionen offen vortragen.
- c. Dadurch erfahren auch deutsche Schüler vielmehr von ihren muslimischen Mitschülern und können Vorurteile über den Islam abbauen.



- 
- d. Durch die schulische Anknüpfung an die religiöse Orientierung der Eltern wird für die Schüler zugleich auch eine Rückbindung und ein Verstehen der Lebenswelt der Eltern gewährleistet und eine Möglichkeit der intellektuellen Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition geschaffen.
  - e. Bei einer Gestaltung des Religionsunterrichts auf Deutsch könnten Schüler mit muslimischem Hintergrund als Nebeneffekt eine weitere Förderung ihrer Deutschkompetenzen bekommen.

Dagegen scheinen mir folgende Aspekte gegen einen Religionsunterricht zu sprechen:

- a. Mit Blick auf das interkulturelle bzw. multireligiöse Zusammenleben ist eigentlich jede Form - und nicht nur die islamische - eines bekenntnisorientierten religiösen Unterrichts problematisch: Denn die Gefahr der Bildung eines geschlossenen Überzeugungssystems, das zu einer Vereinfachung kindlichen Denkens neigt und möglicherweise zu einer Überschätzung, zu Überlegenheitsansprüchen und Abwertungen anderer Ansichten führt, ist nicht immer von der Hand zu weisen.
- b. Extremformen solchen Unterrichts, die religiös begründete Denktabus und Dogmen errichten, können entwicklungspsychologisch eine verzerrte Welt- und Wirklichkeitswahrnehmung des Kindes als Folge haben. Dies kann das kindliche Explorationsverhalten und die kindliche Kreativität beeinträchtigen.
- c. Darüber hinaus führt eine hohe Geschlossenheit zwar zu einer Sicherheit des eigenen Denkens und Empfindens, aber auch zu einem ausgesprochenem Konformitätsdruck innerhalb der Gruppe (der muslimischen Kinder): Intensive Kontakte in der „Ingroup“ lassen Abweichungen weniger tolerieren. Das kann dann

- die Entstehung eines dichotomen Weltbildes beim Kind, in Form von Wir-Ihr, Freund-Feind, gläubig-ungläubig etc. fördern.
- d. Religionsunterricht in der Schule kann bereits bestehende religiöse Erziehung im Elternhaus bestätigen und sogar bekräftigen, so dass dann mit Berufung auf ein religiöses Familienbild und liberale Formen des Aufwachsens als Bedrohung erlebt werden (vgl. Uslucan, 2009).

Zwar sind aus psychologischer Sicht die bedenklichen Aspekte von dogmatisch-religiösen Erziehungspraktiken nicht zu unterschätzen, aber gleichzeitig ist auch festzuhalten: nicht nur islamische Erziehungskonzeptionen, sondern generell religiös-traditionale Erziehungskonzeptionen stehen zum Teil im Widerspruch mit der säkularen Moderne. Was bspw. die Sexualität betrifft – wie z.B. die Überwachung der weiblichen Sexualität -, so ist der restriktive Umgang nicht nur eine spezifisch islamische Haltung, sondern ein typisches Zeichen religiös fundamentalistischer Orientierungen (z. B. die christlich fundamentalistische Gruppe der 12 Stämme, die ihre Kinder nicht in den Sexualekundeunterricht schicken).

### **3. Empirische Ergebnisse**

In diesem Teil sollen Ergebnisse einer eigenen Untersuchung referiert werden, die von 2005 bis 2008 im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „islamischer Religionsunterricht“ an zehn Grundschulen in Niedersachsen durchgeführt wurde (vgl. für detaillierte Angaben Uslucan, 2007).

An der Befragung der ersten Welle nahmen 214 Schülerinnen und Schüler teil (105 Jungen und 108 Mädchen; zwei machten keine Angaben zum Geschlecht). Der größte Teil der Schülerschaft (rund 85%) besuchte die dritte und vierte Klasse. In der zweiten Welle nahmen 216 Schülerinnen und Schüler aus 8 Grundschulen teil (104 Jungen

---

und 99 Mädchen; dreizehn Schülerinnen und Schüler machten keine Angaben zum Geschlecht). Auch hier besuchte der weitaus überwiegende Teil (189) die dritte oder vierte Klasse; 37 Schülerinnen und Schüler besuchten die zweite Klasse.

Schließlich beteiligten sich in der dritten Welle insgesamt 235 Schülerinnen und Schüler aus 7 Grundschulen an der Untersuchung (120 Jungen und 114 Mädchen; ein Schüler machte keine Angaben zum Geschlecht). 93 Schülerinnen und Schüler besuchten die dritte Klasse, 132 die vierte Klasse; vier Schülerinnen und Schüler gaben – offensichtlich fälschlicherweise – die zweite Klasse als ihre Klassenzugehörigkeit an, die restlichen sechs machten keine Angaben zu ihrer Klassenzugehörigkeit.

### **3.1. Akkulturationsorientierungen der Schülerinnen und Schüler**

Insbesondere der Übergang von Elternhaus zur Schule ist für Kinder in der ersten Phase ein kritisches Lebensereignis, das potenziell Stress verursachend ist. Für Kinder mit Migrationshintergrund kann dieser Übergang möglicherweise noch gravierender sein, wenn sie bspw. zuvor keine Kindertagesstätte besucht haben und in der Schule zum ersten Mal mit dem unterschiedlichen eigenen ethnischen Hintergrund konfrontiert werden.

Die Qualität solcher kritischen „Übergänge“ im Migrationskontext, denen Migrantenkinder und ihre Familien begegnen, ist wesentlich dadurch gekennzeichnet, dass sowohl die Eltern als auch die Schüler das doppelte Verhältnis, einerseits zur eigenen Ethnie, andererseits zur Mehrheitsgesellschaft, eigenaktiv gestalten müssen. Hierbei lassen sich kulturpsychologischen Forschungen folgend in idealisierter Form vier Optionen unterscheiden, wie dieses Verhältnis gestaltet werden kann: Integration, Assimilation, Separation und Margina-

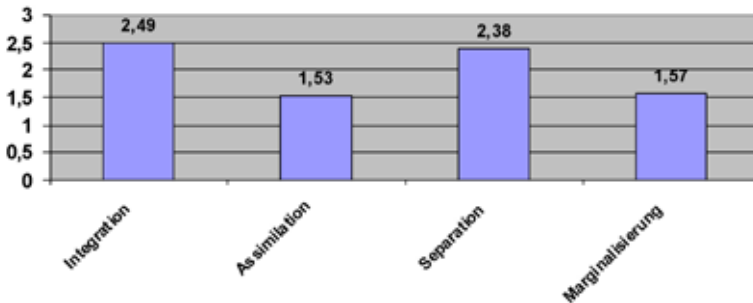
lisierung (vgl. für eine ausführliche Darstellung Bourhis, Moise, Perreault & Senécal, 1997). Während bei Integration und Assimilation Handlungsoptionen stärker auf die aufnehmende Gesellschaft bezogen sind, wobei Integration zugleich Bezüge zur Herkunftskultur bzw. zur eigenen Ethnie stärker berücksichtigt, ist Separation durch eine stärkere Abgrenzung zur aufnehmenden Gesellschaft bei gleichzeitiger Hinwendung zur eigenen Ethnie und schließlich Marginalisierung durch eine Abgrenzung sowohl von dem eigenen ethnischen Hintergrund als auch durch eine Ablehnung von Beziehungen zur Mehrheitsgesellschaft gekennzeichnet. Dabei können diese Optionen bereichsspezifisch variieren (bspw. können Migranten sprachlich gut integriert sein und dennoch wenige Sozialkontakte zu Mehrheitsgesellschaft haben) und bringen nicht nur Unterschiede in personenbezogenen Präferenzen zum Ausdruck, sondern hängen wesentlich von den Erfahrungen mit Handlungsmöglichkeiten und -barrieren in der Aufnahmegesellschaft zusammen. Mit Bezug auf dieses Modell wurde versucht, anhand einiger ausgewählter Bereiche die Akkulturationsorientierungen von Schülern und den Eltern zu erfassen. Vorsichtig gedeutet, können die Ergebnisse einen Hinweis dafür geben, wie „integrationsoffen“ muslimische Familien und Schüler sind, wobei jedoch im Rahmen dieser Erhebung nicht ausdrücklich erfasst wurde, aufgrund welcher eigener Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern zu diesen Einstellungen gelangt sind.

Tabelle 1: Akkulturationsorientierungen der dritten und vierten Klassen zum Zeitpunkt t1 (Angaben in Prozent)

<b>Orientierung</b>	<b>Itemwortlaut</b>	<b>stimmt sehr</b>	<b>manch- mal</b>	<b>stimmt nicht</b>
<b>Integration</b>	Ich möchte gut deutsch sprechen können und auch türkisch nicht vergessen.	83.2	8.6	8.1
	Mir ist beides wichtig, türkische und deutsche Freunde zu haben.	73.0	18.4	8.6
	Meine Familie sollte sowohl die türkische Lebensweise bewahren und auch die deutsche annehmen.	40.7	29.7	29.7
<b>Assimilation</b>	Ich möchte auch in meiner Familie deutsch sprechen und nicht türkisch.	22.8	28.3	48.9
	Ich möchte eher deutsche Freunde haben als türkische.	17.2	24.7	58.0
	Meine Familie sollte leben wie Deutsche und nicht wie Türken.	9.8	6.3	83.9
<b>Seperation</b>	Ich spreche lieber türkisch; deutsch spreche ich nur, wenn es unbedingt nötig ist.	49.7	31.6	18.7
	Für mich ist es wichtiger, türkische Freunde zu haben als deutsche.	31.1	31.7	37.2
	Meine Familie sollte nur ihre türkische Lebensart behalten.	71.5	17.3	11.2
	In meiner Familie soll alles bleiben, wie es in der Türkei war.	72.7	22.4	4.9
<b>Marginalisierung</b>	Ich möchte weder mit Türken noch mit Deutschen befreundet sein.	14.3	14.3	71.4
	Meine Familie sollte ihre Lebensweise aufgeben, aber auch die deutsche nicht annehmen.	17.3	11.7	70.9
	Weder das türkische noch das deutsche Familienleben ist gut.	31.8	20.5	47.7

Für die Diskussion der Ergebnisse werden die einzelnen Items zu Konstrukten zusammengefasst:

Abbildung 1: Ausprägung der jeweiligen Akkulturationsorientierungen



Die Abbildung zeigt (einzelne Itemmittelwerte der jeweiligen Dimension wurden addiert und dann gemittelt), dass in den untersuchten dritten und vierten Klassen die Orientierung in Richtung Integration die stärkste Dimension bildet, gefolgt von eher separationsorientierten Tendenzen. D.h. in ihrer Beziehungsgestaltung zu relevanten Aspekten der Mehrheitsgesellschaft möchten die Schülerinnen und Schüler in erster Linie sowohl Bezüge zu ihrer eigenen familiären Tradition als auch Bezüge zu Deutschen bzw. zur Mehrheitsgesellschaft. Was Schüler dieser Jahrgänge jedoch auf jeden Fall ablehnen, ist eine eindeutige Assimilationshaltung, d.h. die Aufgabe der eigenkulturellen Bezüge und eine völlige Identifikation mit mehrheitskulturellen Aspekten. Aber auch die Haltung der Marginalisation, d.h. eine gleichzeitige skeptische Haltung zur eigenen wie der Mehrheitskultur, wird deutlich abgelehnt. Zum besseren Verständnis der Daten ist anzuführen, dass diese Orientierungen keine Ausschlussverhältnisse anzeigen, d.h. die befragten Schülerinnen und Schüler sich nicht bspw. entweder zu Integration oder Assimilation etc. zu äußern hatten, sondern eher für sich quantitativ die Relevanz dieser Orientierungen gewichten sollten. Bei der ein Jahr später erfolgten Befragung gab es folgende Ergebnisse:

Tabelle 2: Akkulturationsorientierungen der dritten und vierten Klassen zum Zeitpunkt t 2 (Angaben in Prozent)

<b>Orientierung</b>	<b>Itemwortlaut</b>	<b>stimmt sehr</b>	<b>manch- mal</b>	<b>stimmt nicht</b>
<b>Integration</b>	Ich möchte gut deutsch sprechen können und auch türkisch nicht vergessen.	79.2	12.4	8.5
	Mir ist beides wichtig, türkische und deutsche Freunde zu haben.	77.0	18.5	4.5
	Meine Familie sollte sowohl die türkische Lebensweise bewahren und auch die deutsche annehmen.	54.2	25.0	20.8
<b>Assimilation</b>	Ich möchte auch in meiner Familie deutsch sprechen und nicht türkisch.	21.1	42.3	36.6
	Ich möchte eher deutsche Freunde haben als türkische.	8.6	18.3	73.1
	Meine Familie sollte leben wie Deutsche und nicht wie Türken.	5.8	8.1	86.1
<b>Seperation</b>	Ich spreche lieber türkisch; deutsch spreche ich nur, wenn es unbedingt nötig ist.	30.3	41.6	28.1
	Für mich ist es wichtiger, türkische Freunde zu haben als deutsche.	19.2	24.9	55.9
	Meine Familie sollte nur ihre türkische Lebensart behalten.	61.0	20.3	18.6
<b>Marginalisierung</b>	Ich möchte weder mit Türken noch mit Deutschen befreundet sein.	2.9	1.1	96.0
	Weder das türkische noch das deutsche Familienleben ist gut.	6.8	12.4	80.8

---

Auch in der zweiten Erhebung wird deutlich, dass über alle Items die stärksten Zustimmungswerte der Akkulturationsorientierung „Integration“ gelten. Die Schülerinnen und Schüler möchten nach wie vor sowohl die eigenethnischen Netzwerke und Ressourcen (wie etwa Freundschaften und sprachliche Fähigkeiten) erhalten wissen, sind jedoch zugleich offen für Netzwerke und Kontakte zur Mehrheitsgesellschaft. Tendenziell ist nach der Integration als die favorisierte Akkulturationsstrategie erneut die Separation.

Was Schülerinnen und Schüler dieser Jahrgänge erneut auf jeden Fall ablehnen, ist eine „kulturelle Orientierungslosigkeit“, d.h. die Marginalisation bzw. eine überzogen kritisch-skeptische Haltung zu mehrheitskulturellen und eigenkulturellen Bezügen. Dies ist entwicklungspsychologisch von Kindern dieser Altersstufe auch kaum leistbar. Zugleich werden jedoch auch eindeutige Assimilationshaltungen, d.h. die Aufgabe der eigenkulturellen Bezüge und eine völlige Identifikation mit mehrheitskulturellen Aspekten sehr skeptisch betrachtet.

Bei genauerer Betrachtung werden darüber hinaus auch Unterschiede im Hinblick auf individuelle vs. familiäre Orientierungen deutlich: Was die familiären Haltungen betrifft, so sind die Schülerinnen und Schüler weniger geneigt, im Familiensystem ethnisch kulturelle Durchdringungen und Mischungen zuzulassen als in der individuellen Lebensführung und Haltung. Die auf das Individuum bezogenen Items weisen deutlich stärkere Integrationsoffenheit auf als das familienbezogene Aussageverhalten.

In der dritten Welle wurden die Schüler erneut zu ihren Orientierungen befragt:



Tabelle 3: Akkulturationsorientierungen der dritten und vierten Klassen zum Zeitpunkt t 3 (Angaben in Prozent)

<b>Orientierung</b>	<b>Itemwortlaut</b>	<b>stimmt sehr</b>	<b>manch- mal</b>	<b>stimmt nicht</b>
<b>Integration</b>	Ich möchte gut deutsch sprechen können und auch türkisch nicht vergessen.	76.0	12.7	11.4
	Mir ist beides wichtig, türkische und deutsche Freunde zu haben.	82.8	11.6	5.6
	Meine Familie sollte sowohl die türkische Lebensweise bewahren und auch die deutsche annehmen.	55.1	29.3	15.6
<b>Assimilation</b>	Ich möchte auch in meiner Familie deutsch sprechen und nicht türkisch.	23.6	34.5	41.9
	Ich möchte eher deutsche Freunde haben als türkische.	7.4	22.5	70.1
	Meine Familie sollte leben wie Deutsche und nicht wie Türken.	5.2	11.6	83.3
<b>Seperation</b>	Ich spreche lieber türkisch; deutsch spreche ich nur, wenn es unbedingt nötig ist.	31.8	36.9	31.3
	Für mich ist es wichtiger, türkische Freunde zu haben als deutsche.	15.9	26.9	57.3
	Meine Familie sollte nur ihre türkische Lebensart behalten.	54.2	21.6	24.2
<b>Marginalisierung</b>	Ich möchte weder mit Türken noch mit Deutschen befreundet sein.	1.3	3.4	95.3
	Weder das türkische noch das deutsche Familienleben ist gut.	4.8	14.7	80.5

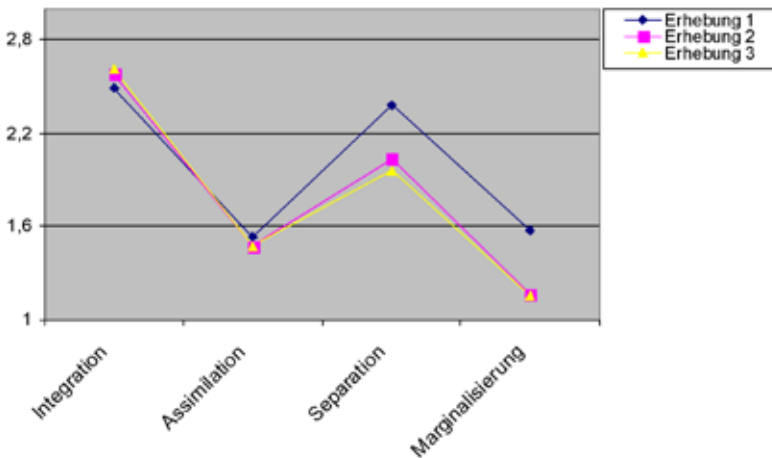
Auch die Daten der dritten Erhebung belegen, dass über alle Items die stärksten Zustimmungswerte der Akkulturationsorientierung nach wie vor der „Integration“ gelten. Nach den Integrationshaltungen ist auch

diesmal tendenziell Separation als die zweitstärkste favorisierte Akkulturationsorientierung zu sehen. Gleichwohl ist hier insbesondere bei dem Wunsch nach Freundschaftsgestaltung mit Deutschen die Separationstendenz im Zeitvergleich deutlich zurückgegangen. Die ethnische Separierung bei der Wahl der Freunde scheint für Schülerinnen und Schüler dieser Altersphase kaum eine Rolle zu spielen. Und auch nach wie vor sind die Orientierungen in Richtung Assimilation und Marginalisierung, d.h. die Ablehnung beider kultureller Referenzsysteme, für die Befragten deutlich unattraktiver.

Deutlich wird hier – und das ist konsistent mit den früheren Erhebungen –, dass die Orientierung in Richtung Integration die stärkste Dimension bei den befragten Schülerinnen und Schülern bildet.

Fasst man alle drei Erhebungen grafisch zusammen, so wird der folgende Verlauf der Akkulturationsorientierungen ersichtlich:

Abbildung 2: Akkulturationsorientierungen im Zeitverlauf



---

Die Ergebnisse der drei Messungen im Zeitverlauf unterstreichen, dass die Orientierung in Richtung Integration am stärksten von der ersten zur zweiten Messung zugenommen hat und sogar - trotz eines recht hohen Levels - leichte Zuwächse auch bei der dritten Erhebung zu verzeichnen waren. Bei den ohnehin ziemlich niedrigen Assimilationshaltungen haben sich kaum Veränderungen ergeben, jedoch konnte - wie im Vergleich von der ersten zur zweiten Erhebung - erneut eine Abnahme bei den separationistischen Orientierungen beobachtet werden. Die Marginalisierungstendenzen blieben bei der dritten Erhebung konstant gering.

Das sind insgesamt äußerst positive, erfreuliche Befunde: Aus integrationspolitischer wie psychologischer Perspektive lässt sich somit festhalten, dass aufgrund dieser Datenlage bei muslimischen Schülerinnen und Schülern keineswegs antiintegrative Haltungen und Entwicklungen zu beobachten sind, sondern im Zuge des islamischen Religionsunterrichts am stärksten eher eine Reduktion separationistischer Tendenzen beobachtet wurde sowie eine Abnahme der Marginalisierung zu verzeichnen war, was im Gegenzug als eine Stärkung der kulturellen Identität von Schülerinnen und Schülern zu werten ist. Insofern lassen sich diese Daten auch als ein Hinweis für einen integrativen Effekt des islamischen Religionsunterrichts deuten. Insofern ist festzustellen, dass mit Blick auf diese Ergebnisse die Rede von der Gefahr einer „Islamisierung“ sich als überzogen darstellt, wenngleich sich in der muslimischen Community unverkennbar auch Separationstendenzen zeigen und konzeptionell die Gefahren einer eng verstandenen Religiosität bedenklich sind.

## 4. Einschätzung der Eltern

### 4.1. Zufriedenheit der Eltern mit dem Islamischen Religionsunterricht

Recht zeitnah mit den Schülern wurden auch die Eltern zu ihrer Zufriedenheit mit den einzelnen Dimensionen des islamischen Religionsunterrichts befragt. Exemplarisch sollen hier die Daten der ersten Befragungswelle berichtet werden.

Tabelle 4: Elterliche Zufriedenheit mit dem Islamischen Religionsunterricht (Angaben in Prozent)

Itemwortlaut	nicht zufrieden	eher unzufrieden	mittelmäßig zufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden
Mit den Inhalten des islamischen Religionsunterrichts	0	5.0	16.0	43.0	36.0
Mit der Unterrichtsform	5.1	2.0	11.2	50.0	31.6
Mit der Kompetenz und dem Wissen des Islamlehrers	2.1	1.0	8.3	51.0	37.5
Mit dem Engagement des Islamlehrers bin ich	1.1	1.1	13.2	37.4	47.3
Mit dem Umgang des Islamlehrers mit den Kindern	0	1.1	9.6	34.0	55.3
Mit dem Lernklima im Unterricht, wie es mir von meinem Kind mitgeteilt wird	2.0	2.0	11.2	45.9	38.8
Mit der Motivation meines Kindes, weiterhin am Islamunterricht teilzunehmen	3.0	0	8.0	36.0	53.0

Itemwortlaut	nicht zufrieden	eher unzufrieden	mittelmäßig zufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden
Mit dem Lerntempo meines Kindes im Islamunterricht	1.0	2.0	16.3	40.8	39.8
Mit den Anforderungen des Islamunterrichts an die Kinder	3.2	1.1	9.6	52.1	34.0
Mit dem Wissenszuwachs meines Kindes über den Islam	1.0	1.0	15.3	32.7	50.0

Deutlich wird, dass der überwiegende Teil der Eltern mit dem „Islamischen Religionsunterricht“ in der bisherigen Form „zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ ist; am stärksten sind die Zustimmungsraten beim Umgang der Religionslehrkraft mit den Kindern und bei der Motivation des Kindes, am Unterricht teilzunehmen. Auch in der zweiten Erhebung scheinen die Eltern überwiegend „zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ zu sein; rund zwei Drittel äußern sich explizit positiv über den bisherigen Verlauf. In der zweiten Erhebung waren die stärksten Zustimmungen bei der Motivation der Kinder sowie beim Engagement und Umgang der Religionslehrkraft mit den Kindern.

#### 4.2. Kritiken der Eltern

Explizit wurden die Eltern in einem freien Antwortformat gebeten zu berichten, was trotz des positiven Verlaufes sie als kritisch an der Konzeption und Durchführung des Unterrichts betrachten. Exemplarisch sollen hier einige häufige Nennungen aus der ersten Erhebungswelle aufgeführt werden:

Tabelle 5: Kritik der Eltern am islamischen Religionsunterricht

Obwohl die Kinder erst 7 Jahre alt sind, glaube ich, dass sie vielmehr lernen könnten, deshalb halte ich den vermittelten Stoff als zu wenig.

Dass es mit dem Türkischunterricht gemeinsam unterrichtet wird und zeitlich zu wenig ist.

Zeitlich zu wenig und die Gefahr, dass der Islamunterricht evtl. wieder abgesetzt wird, beunruhigt.

Es sollte im Unterricht nicht vom Weihnachtsmann geredet werden und keine Anstrengungen unternommen werden, die deutsche Religion den Kindern „schmackhaft“ zu machen.

„Es wird nur oberflächlich an den Kindern vermittelt. Der eigentliche Sinn, der fehlt! Z.B. was ist Ramadan? Es ist Fastenzeit! Ja das auch, aber der Sinn ist doch, dass wir fühlen, wie es den armen hungernden Menschen geht.“

Dass Dinge behauptet werden, die es im Islam so nicht gibt.

Dass der Unterricht auf Deutsch ist; im eigentlichen Sinne wird kein Unterricht gegeben.

Zwar wird den Kindern was Gutes beigebracht, aber ich wünschte mir, dass sie auch Hausaufgaben bekämen.

Noch mehr Zeit dafür aufbringen

Man muss den Kindern beibringen, dass der Islam keine extremistische Religion ist, wie er häufig in der Öffentlichkeit dargestellt wird.

Die unterrichtende Person sollte mehr Kenntnisse über die Religion haben. Nach meiner Ansicht sollte unser Staat geeignete Fachkräfte entsenden, damit die Kinder hier ihre Religion gut lernen können.

Gegenwärtig läuft es eigentlich gut, aber der Dialog mit den Kindern sollte intensiviert werden.

Dass der Unterricht nicht in der Muttersprache erfolgt.

Ungenügende Kenntnisvermittlung durch den Lehrer.

Was die Anforderungen sind, darüber haben wir kaum Kenntnis. Was mir jedoch auffällt, ist, dass der Unterricht sehr oberflächlich und sehr vereinfachend abläuft.

Dass es keine Religionslehrer gibt.

Die Lehrerin ist für Türkischunterricht, nicht richtige islamische Religionslehrerin.

Weil mein Kind nicht so viele Gebete lernt.

Es wird über Abraham gesprochen, nicht über Ibrahim (türkische Schreibweise, Anm. Uslucan); Was soll ich da noch diskutieren?

Aus meiner Sicht sind wir für das, wie der Islamunterricht abläuft, sowohl als Eltern wie auch als Gesellschaft verantwortlich.

## 5. Zusammenfassung

Festzuhalten an den Ergebnissen des Schulversuchs ist, dass sich sowohl bei den Schülern wie bei deren Eltern hohe Zufriedenheitswerte zeigen. Aufgrund der bereits in der ersten Erhebung erzielten hohen Werte wäre statistisch eine „Regression zur Mitte“ zu erwarten, d.h. da es „nach oben“ kaum Potenziale gibt, wäre die Wahrscheinlichkeit einer Abnahme der Zufriedenheit deutlich größer. Dies trat jedoch nicht ein; im Ganzen konnten die positiven Befunde auf einem hohen Niveau stabil gehalten werden.

In der zweiten Erhebung konnte durch die Einbeziehung einer Kontrollgruppe (Schüler, die am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teilnehmen sowie solche Schüler, die explizit am islamischen Religionsunterricht nicht teilnehmen) geprüft werden, inwiefern muslimische Schüler sich in ihrer Haltung zu Religion von christlichen bzw. nicht konfessionellen Schülern unterscheiden. Die Ergebnisse zeigten, dass muslimische Schüler sich neben den Kenntnissen, die sie im Islam erworben haben, auch Kenntnisse über andere Religionen wünschen und sich darin von nicht-muslimischen Schülern kaum unterscheiden. Darüber hinaus zeigte sich im Zeitverlauf, dass die religiöse Unterweisung der Schüler außerhalb des Schulkontextes (Elternhaus, Moschee etc.) tendenziell eher abnimmt; möglicherweise ist diese Entwicklung auch auf die von der Schule ausgehenden Wissensimpulse zurückzuführen, so dass muslimische Eltern sich nicht mehr genötigt sehen, zusätzliche religiöse Unterweisung für ihre Kinder zu arrangieren.

Aus der kritischen Rückmeldung der Eltern kann Intervention abgeleitet werden, dass Eltern noch stärker über die didaktische Gestaltung des islamischen Religionsunterrichts informiert werden sollten. Denn zentrale Aspekte elterlicher Kritiken und Wünsche betreffen die Forderung nach mehr Faktenwissen und zum Teil aber auch mehr Disziplin. Hier wird angeregt, muslimischen Eltern die Notwendigkeit von „soft skills“ im Unterricht, d.h. die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, Empathie, aber auch kommunikative Fähigkeiten und Sozialkompetenzen, als wesentliche Bestandteile des islamischen Religionsunterrichts – neben Fach- und Faktenwissen- zu vermitteln. Darin scheinen mir Konfliktpotenziale zwischen dem aktuellen und den elterlichen Vorstellungen über den islamischen Religionsunterricht zu liegen, den die Eltern vermutlich noch aus ihrer eigenen schulischen und religiösen Sozialisation in ihren Herkunftsländern kennen.



---

Ferner wird an den Forderungen nach einem muttersprachlichen (meist türkischen) Unterricht des Islam bzw. der Zusammenarbeit mit bestimmten islamischen Verbänden deutlich, dass es für die Schule bzw. für die Schulpolitik notwendig ist, den äußerst heterogenen familialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zu kommunizieren sowie darauf hinzuweisen, dass mit einem auf Deutsch vermittelten Islamunterricht auch andere Effekte einhergehen: und zwar sprachliche Kompetenzsteigerung im Deutschen sowie die Fähigkeit, in kommunikativen Austausch mit anderen über Fragen der eigenen religiösen Identität treten zu können und dabei sich eines Vokabulars bedienen zu können, das auch deutschen Schülerinnen und Schülern verständlich ist.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zum Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“ können als ein Hinweis gedeutet werden, dass die von der niedersächsischen Landesregierung angestrebten integrativen Ziele auch tatsächlich erreicht werden bzw. die Implementierung dieses Unterrichts keineswegs separationistische Tendenzen fördert. Annahmen, der islamische Religionsunterricht könnte zu einer Selbstgenügsamkeit der Muslime und zu einer Ablehnung des Kontaktes zu anderen Religionen führen, sind weitestgehend von der Hand zu weisen; denn es zeigte sich, dass muslimische Schüler genauso offen und respektvoll mit anderen Religionen umgehen möchten wie bspw. christliche bzw. nicht-konfessionelle Schüler und Schülerinnen. Zu unterstreichen ist, dass sowohl bei den Schülern als auch bei den Eltern die vorherrschende Orientierung die Integration ist, d.h. es besteht der Wunsch nach Teilhabe, Partizipation an der Mehrheitsgesellschaft, Kontaktwünschen und Freundschaften zu Deutschen, aber auch der Wunsch, die familialen Traditionen der eigenen Eltern beizubehalten.

## 6. Literaturverzeichnis

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009). Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz, Forschungsbericht 6. Nürnberg: BAMF.
- Bourhis, R. Y., Moise, C. L., Perreault, S. & Senécal, S. (1997). Immigration und Multikulturalismus in Kanada: Die Entwicklung eines interaktiven Akkulturationsmodells. In A. Mummendey, & B. Simon (1997). Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften (S. 63-108). Bern: Huber.
- Karakasoglu-Aydin, Y. (2000). Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt: IKO.
- Müller, P. (2001). (Religions-)Pädagogische Überlegungen. In U. Baumann (Hg.), Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen (S. 163-181). Frankfurt: Lembeck.
- Sackmann, R. (2001). Türkische Muslime in Deutschland - Zur Bedeutung der Religion. Zeitschrift für Türkeistudien, Heft 1+2, 187-205.
- Schiffauer, W. (2000). Die Gottesmänner - Türkische Islamisten in Deutschland. Frankfurt: Suhrkamp.
- Uslucan, H.-H. (2005). Lebensweltliche Verunsicherung türkischer Migranten. Psychosozial, 28 (1), 111-122.
- Uslucan, H.-H. (2007). Zwischen Allah und Alltag: Islamische Religiosität als Integrationshemmnis oder -chance? Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 3, 58-69.
- Uslucan, H.-H. (2009). Islam kontra Integration? Wenn schulische und religiöse Erziehung aufeinander treffen. SCHÜLER Wissen für Lehrer, 40-43.

## 5. Diskussion

*Teilnehmer: Hamideh Mohagheghi, Ulla Ohlms, Kenan Kolat, Süleyman Tenger, Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan*

*Moderation: Lamya Kaddor*



*Kenan Kolat, Hamideh Mohagheghi, Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan, Lamya Kaddor, Süleyman Tenger, Ulla Ohlms (v.l.n.r.)*



*Minister Spaenle im Gespräch*

*Ulla Ohlms*



*Gruppenleiterin beim Ministerium für Schule und  
Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen*

Heute spreche ich als Vertreterin der Kultusministerkonferenz in der Deutschen Islam Konferenz. Wie Sie alle wissen, liegt die Zuständigkeit für den islamischen Religionsunterricht bei den Ländern, der Bund hat hier eine Moderationsfunktion. Gern berichte ich hier über die vielen und ganz unterschiedlichen Ansätze zur Islamkunde und zum Islamunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

Seit ungefähr 15 Jahren gibt es die Forderung von islamischen Verbänden und Interessengruppen der Migranten nach Einrichtung dieses Unterrichts. Zwar sind durch die Anwerberabkommen viele Muslime bereits vor 50 Jahren nach Deutschland gekommen. Sie hatten sich allerdings nicht auf einen dauerhaften Aufenthalt eingestellt, sondern verstanden sich als vorübergehend in Deutschland lebende Menschen. Gebetsräume wurden eingerichtet, sie waren aber nicht sichtbar. Erst als zunehmend klarer wurde, dass nach dem Anwerbestopp viele muslimische Gastarbeiter und ihre Familien in Deutschland bleiben würden, kam der berechtigte Wunsch nach repräsentativen sakralen Bauten und nach einem ordentlichen Religionsunterricht in der Schule auf.

---

Der Einrichtung eines grundgesetzkonformen Religionsunterrichts standen aber viele – vor allem rechtliche – Hürden entgegen. In vielen Ländern wurde deshalb das Fach Islamkunde als Platzhalter für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht eingerichtet. Daneben gab und gibt es viele lokale Versuche, Islamunterricht zu erteilen.

Nordrhein-Westfalen hat in diesem Feld immer eine besondere Rolle gehabt. Nicht nur ist Köln Sitz aller vier islamischen Dachverbände, auch führen einige der Verbände ihren Rechtsstreit mit dem Sitzland NRW – sozusagen stellvertretend für alle Länder. Die Länder haben religionsverfassungsrechtliche Bedenken gegen die Anerkennung der vorhandenen Dachverbände als Religionsgemeinschaften. Nach Rechtsauffassung der Länder müssen Religionsgemeinschaften die folgenden Kriterien erfüllen:

- Zentralität des Bekenntnisses
- Umfassende Pflege der Religion
- Religion als zentraler Gegenstand
- Klare Regelung der Mitgliedschaft
- Keine Bedenken gegen die Verfassungstreue

Solange diese Bedingungen nicht erfüllt sind, versuchen die Länder in einer Vielfalt von Projekten und Initiativen einen islamkundlichen oder auch bekenntnisorientierten Unterricht anzubieten. So gibt es in Rheinland-Pfalz den Modellversuch in Ludwigshafen, Baden-Württemberg hat zehn Grundschulen, die Islamunterricht erproben. Niedersachsen hat gerade mit einer Vereinbarung zum Islamunterricht Aufsehen erregt und aus Bayern ist das Erlanger Modell bekannt, das nun in einem Modellversuch auf zahlreiche Grundschulen ausgeweitet werden soll.

Nordrhein-Westfalen strebt ein Schulrechtsänderungsgesetz an, mit der die sogenannte Ziffer XII der ersten Deutschen Islam Konferenz

---

so umgesetzt werden kann. Dabei soll das Land auch mit Organisationen zusammenarbeiten können, die noch nicht Religionsgemeinschaft sind, aber auch Aufgaben wahrnehmen, die für die religiöse Identität seiner Mitglieder wesentlich sind.

In repräsentativen Umfragen wollen 85 % der Muslime in Deutschland diesen Unterricht. Auch die Politik in allen Ländern strebt das an. Und Schulen mit einem hohen Anteil an muslimischen Schülerinnen und Schülern warten dringend auf den Unterricht. In diesen vielfältigen Bestrebungen geht es auch um Anerkennungskultur und um die integrationsfördernden Aspekte eines Religionsunterrichts, der werteorientiert ist.

Seit der Diskussion um das Sarrazin-Buch hat die Integrationsdebatte in Deutschland einen schweren Rückschlag erlitten. Plötzlich sind islamfeindliche und fremdenfeindliche Ressentiments zu Tage getreten, die bis weit in die einkommenstarken Schichten reichen. Auch deshalb wollen sich die Länder mit einem bekenntnisorientierten Islamunterricht positionieren.

Noch gibt es bei den islamischen Dachverbänden Zweifel an der Zuverlässigkeit des Staates. Das ist bedauerlich, denn gerade die Länder sind ehrlich um eine Problemlösung bemüht. Bei allen laufenden Modellversuchen und den angestrebten großen Lösungen und Übergangsmo-  
dellen geht es immer um die wichtige Frage: Wie setzt sich das Bekenntnis durch, d. h. wie können die Grundsätze der Glaubensgemeinschaft in Lehrplanarbeit, Schulbuchzulassung und Lehrerbem-  
stellung einfließen?

Der Staat ist weltanschaulich neutral und kann die Inhalte des Religionsunterrichts nicht bestimmen. Er braucht die Mitarbeit der Glaubensgemeinschaften.

Lassen Sie mich abschließend sagen: ich sehe im Moment viele positive Entwicklungen. DITIB strebt eine Form der Registrierung seiner Moscheegemeinden-Mitglieder an. In Niedersachsen haben das Schulministerium und der Runde Tisch Hoffnungsvolles vereinbart. In Nordrhein-Westfalen führt die Schulministerin intensive Gespräche mit dem Koordinationsrat der Muslime. Eine Einigung scheint in Sicht.

Ich bin optimistisch!



*Kenan Kolat*

*Bundesvorsitzender der Türkischen Gemeinde in Deutschland,  
Geschäftsführer des Türkischen Bundes Berlin-Brandenburg  
(TBB), Publizist*

Die Erteilung des islamischen (sunnitischen) Religionsunterrichts scheitert an der Frage des Fehlens einer anerkannten Religionsgemeinschaft. Die Türkische Gemeinde in Deutschland plädiert deshalb für einen Islamkundeunterricht unter der Regie der jeweiligen Landesregierungen.

Die Religions- und Glaubensfreiheit ist ein universelles Menschenrecht. Artikel 4 Grundgesetz gewährleistet die Religionsfreiheit,

Artikel 7 GG (sowie die Sonderregelung des Artikel 141 GG) bestimmt, dass Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts als ordentliches - freiwilliges - Lehrfach anzubieten ist. Diese im Grundgesetz aufgeführten Rechte gelten für alle Menschen unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit.

Die TGD fordert eine zeitgemäße islamische Unterweisung in folgendem Rahmen:

- a. In den Bundesländern ist als ordentliches Wahlfach „Islamkunde“ anzubieten.
- b. Dieses Fach muss originär für in der Bundesrepublik lebende Schülerinnen und Schüler entwickelt werden.
- c. Da der Islam keine kirchenähnliche Organisationsstruktur kennt, muss davon abgegangen werden, solch einen „Ansprechpartner“ zu suchen bzw. künstlich zu erzeugen.
- d. Anstelle des ebenfalls aus der Entwicklungsgeschichte des Christentums entstandenen konfessionsgebundenen Religionsunterrichts ist eine dem Wesen des Islam entsprechende, die wichtigsten Strömungen im Islam berücksichtigende „Islamische religionskundliche Unterweisung“ anzubieten.
- e. Der Islamkundeunterricht soll die Entstehung und Entwicklung des Islam, die wichtigsten Strömungen, Interpretationen und die Anforderungen des Islam ausgehend aus den Gegebenheiten der Bundesrepublik Deutschland entsprechend den Werten eines demokratischen Rechtsstaates vermitteln.



- 
- f. Zum Erarbeiten der Curricula sind bundesweit oder in den einzelnen Bundesländern Kommissionen einzusetzen. Diese sollen sich aus Religionsexperten und Wissenschaftlern aus der Bundesrepublik und dem Ausland mit einer säkularen zeitgemäßen Einstellung zusammensetzen. Die notwendigen Beschlüsse und Entscheidungen müssen von einer Kommission, die aus Vertretern der Kultusverwaltung, der gesellschaftlichen Organisationen und der Wissenschaft gebildet wird, gefällt werden. Die Lehr- und Lernmaterialien sind entsprechend herzustellen. Hierbei kann auf die Erfahrungen einiger Bundesländer zurückgegriffen werden.
- g. Der Islamkundeunterricht muss von Lehrkräften mit islamischer kultureller Sozialisation, die von den Kultusbehörden einzustellen sind, erteilt werden. Hierbei ist dreistufig zu verfahren:
- Die zurzeit im Dienst der Kultusbehörden befindlichen Lehrkräfte sind gegebenenfalls nach einer Fortbildung einzusetzen.
  - Bei Bedarf können Lehrkräfte aus dem Ausland geholt werden, diese müssen aber perspektivisch in der Bundesrepublik Deutschland leben und verpflichtet werden, umgehend Deutsch zu lernen.
  - Die bundesdeutschen Universitäten müssen Lehrkräfte für Islamkundeunterricht ausbilden.



*Süleyman Tenger*

*Imam und Religionspädagoge, Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V. (DITIB)*

Der islamische Religionsunterricht (IRU) ist ein Bestandteil der Integration. Junge Muslime müssen die Chance haben, einen bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht an Schulen zu erhalten. Er soll also nach Art. 7 Abs. 3 GG in „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ erteilt werden. In der DIK wurde auch mehrfach betont, dass Probleme mit muslimischen Jugendlichen nicht aus dem Umkreis der Moscheegemeinden stammen. Unser Ziel müsste es sein, die Jugendlichen, die ihre Religion nicht richtig kennen und sich dementsprechend verhalten und sozialisieren, zu erreichen. Damit jedoch dieser IRU fruchtet und nicht weitere Probleme verursacht, ist der Erteilung des Unterrichts eine besondere Aufmerksamkeit beizumessen. Diesbezüglich haben wir uns gewünscht, ein Mitspracherecht bei der Ernennung der Lehrer zu haben. Die Lehrer müssen Muslime sein, die religiöse Prinzipien achten und diese dem Schüler auch so vermitteln können.

Areligiöse Lehrerinnen und Lehrer, die auch islamische Religionsunterweisung erteilt haben, möchten wir für den IRU nicht einstellen.

---

Die Lehrerauswahl ist ein wichtiger Diskussionspunkt, weil die Verbände die Lehrer akzeptieren müssen. Dies setzt ein islamisch-theologisches Studium voraus. Wenn dem nicht so ist, werden wir nur eine Verlagerung der Probleme sehen und eine sehr gute Chance vertun. Für den IRU sollten Richtlinien und Rahmenbedingungen formuliert, niedergeschrieben und rechtlich mit den Religionsgemeinschaften festgehalten werden.

Die DITIB ist sich bewusst, dass zurzeit ein Mangel an Lehrkräften besteht und diese Lücke nicht allzu schnell geschlossen werden kann. Ferner wird an den deutschen Hochschulen keine Islamische Theologie gelehrt. Lehrkräfte mit entsprechenden Qualifikationen sind kaum bis gar nicht vorhanden. Dass Islamwissenschaftler islamische Theologen ausbilden werden, ist eine unzumutbare Situation. Die islamisch-theologischen Fakultäten leben vom wissenschaftlichen Diskurs. Dieser muss allerdings auf religiösem Wissen beruhen, ansonsten ist er nicht nachhaltig. Die Islamwissenschaft nimmt unter der islamischen Theologie nur einen kleinen Bereich ein. Des Weiteren wurde DITIB für solch ein Vorhaben nicht ausreichend in den Prozess einer theologischen Fakultät einbezogen.

Die DITIB verfügt über die nötigen Kapazitäten, um die Lücke an Lehrkräften mit Fachpersonal zu schließen, die sowohl theologisch als auch germanistisch auf dem erforderlichen Niveau sind. DITIB hat ab 2006 in Deutschland aufgewachsenen Abiturienten die Chance ermöglicht, in der Türkei eine erstklassige theologische Ausbildung zu genießen. Die ersten Absolventen haben 2010 ihr Studium abgeschlossen. Der gängigen Praxis der theologischen Ausbildung wurde Rechnung getragen. Somit haben diese ausgebildeten, künftigen Theologen die nötige Fachkompetenz. Sie sind deutsche Staatsbürger, die die allgemeine Hochschulreife auch hier erworben haben. Sie sind der deutschen Sprache mächtig und haben eine hochwertige und wohlfundierte theologische Ausbildung in den

---

besten theologischen Fakultäten der Türkei erhalten.

Diese Theologen können die Lücke an Lehrkräften schließen und stehen für die Erteilung eines IRU zur Verfügung. Sie können durch Vereinbarungen mit den Ländern an den Schulen IRU erteilen. Auch mit der Kooperation der Religionsgemeinschaften und Universitäten kann man für diese Theologen Fortbildungen geben. Dafür möchte DITIB in nächster Zeit eine Akademie für islamische Religionspädagogik gründen. Hier möchte DITIB für Imame, KoranlehrerInnen und ReligionslehrerInnen mit Hilfe der deutschen Universitäten Weiter- und Fortbildungen geben.

Es gibt auch andere Alternativen, die hierbei berücksichtigt werden könnten.

Langfristig kann es nicht sein, dass MuttersprachlehrerInnen allein durch einige mehrtägige Fortbildungen die Lehrbefähigung für dieses Fach erhalten. Für die kurzfristige Umsetzung können unter Vorbehalt hier Ausnahmen gemacht werden. Deshalb sollten auch andere bereits eingestellte LehrerInnen anderer Fächer muslimischen Glaubens, die bereit sind, dieses Fach zu unterrichten, in der Übergangsphase mitberücksichtigt werden.

Bei den LehrerInnen ist auch die eigene Identifikation mit dem Islam besonders wichtig. Nur diese können als Lehrer zugelassen werden, da sie auch eine Vorbildfunktion ausüben werden und deshalb diese Aufgabe gut vertreten können.

So wie auch das Ministerium pädagogisch-didaktische Anforderungen an die LehrerInnen stellt und keinen Verzicht darauf machen kann, gibt es fachliche Anforderungen, die das Lehrpersonal für den Islamischen Religionsunterricht unbedingt erfüllen sollte und von denen wir als Religionsgemeinschaft keine Abstriche machen können.

## 6. Aktuelle Entwicklungen in den Ländern: Art und Umfang der bestehenden Angebote, Unterschiede, Perspektiven

*Dr. Michael Kiefer*

*Promovierter Islamwissenschaftler an der Universität Erfurt, arbeitet im BMBF-Verbundprojekt „Mobilisierung von Religion in Europa“, hat in den vergangenen Jahren zahlreiche Publikationen zum Themenfeld Islamunterricht in deutschen Schulen vorgelegt*



*Dr. Michael Kiefer*

### **Drei Jahrzehnte Diskussion zum islamischen Religionsunterricht**

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es kein schulpolitisches Projekt, das länger und kontroverser diskutiert wurde als die Einführung eines ordentlichen islamischen Religionsunterrichts, der den

Vorgaben des Grundgesetzes nach Art. 7 Abs. 3 entsprechen soll. Die mehr als vier Dekaden umfassende Debatte, die mit diversen Realisierungsbemühungen einherging, begann in den 1970er Jahren. Bereits damals war deutlich geworden, dass zahlreiche muslimische Zugewanderte, die seit den frühen sechziger Jahren nach Deutschland gekommen waren, einen dauerhaften Verbleib anstrebten. Das Abrücken von der Rückkehrorientierung, das von der Innenpolitik in Bund und Ländern lange ignoriert wurde, und der damit verbundene grundsätzliche Perspektivenwechsel in der Lebensplanung führten auch zu einer veränderten Bedürfnislage in Sachen Religionsausübung. Bislang hatten sich die Zuwanderer in der Ausübung ihrer Religion zumeist mit Provisorien abgefunden. Es gab nur wenige und zumeist schlecht ausgestattete Moscheen; nur ausnahmsweise verfügten sie über gut ausgebildetes Personal.

Angesichts dieser misslichen Lage wurden Ende der 1970er Jahre erste Stimmen aus den neu gegründeten islamischen Vereinigungen laut, die die Einführung eines ordentlichen Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen forderten. Die erste konkrete Initiative für einen Islamischen Religionsunterricht startete im Jahr 1978 der damalige Vertreter des Islamischen Weltkongresses, Salim M. Abdullah. In Nordrhein-Westfalen fanden diese Forderungen durchaus Zuspruch und bereits 1978 beschloss der damalige Kultusminister Girgensohn die Einrichtung einer Arbeitsgruppe, in der Muslime und Vertreter des Landes die Grundlagen für ein Curriculum erarbeiten sollten. Das Vorhaben scheiterte jedoch, da nicht annähernd eine Einigung erzielt werden konnte.

Dennoch beauftragte das Kultusministerium im Dezember 1979 das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest mit der Ausarbeitung eines Lehrplans für Islamischen Religionsunterricht. Das Vorhaben stieß jedoch schnell auf massive Kritik. Vor allem die evangelische Kirche wies darauf hin, dass der geplante Islamische

---

Religionsunterricht aufgrund der fehlenden Mitwirkung einer oder mehrerer islamischer Religionsgemeinschaften den Anforderungen des Grundgesetzes (Art. 7 Abs. 3) in keiner Weiser genüge. Da aus der Sicht der damaligen Landesregierung kein anerkennungsfähiger Ansprechpartner auf muslimischer Seite zur Verfügung stand, modifizierte man im Einvernehmen mit den Kirchen das Unterrichtsprojekt und führte eine islamkundlich orientierte sogenannte Islamische Unterweisung ein, die im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts erteilt werden sollte. Auf diese Weise konnte die Beteiligung der islamischen Gemeinden umgangen werden.

### **Was ist eine Religionsgemeinschaft?**

Mit der Einrichtung eines islamkundlichen Provisoriums unter dem Dach des Muttersprachlichen Unterrichts war die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts vorerst gescheitert. Niemand konnte allerdings zu diesem Zeitpunkt ahnen, dass die Gründe, die zum Scheitern führten, mehr als vier Jahrzehnte Bestand haben sollten. Folgt man der Sichtweise der jeweils verantwortlichen Landesregierungen lag und liegt das Hauptproblem am voraussetzungsreichen verfassungsrechtlichen Begriff der Religionsgemeinschaft, dem muslimische Organisationen angeblich bislang nicht gerecht werden konnten. Was genau unter einer Religionsgemeinschaft zu verstehen ist, blieb in der zurückliegenden juristischen Debatte für eine lange Zeit unklar und konnte auch nicht im Rahmen gerichtlicher Auseinandersetzungen abschließend geklärt werden. Licht in den juristischen Nebel brachten erst die Beratungsergebnisse der Islamkonferenz, die im Zwischenresümee des Jahres 2008 festgehalten wurden. Demnach muss eine muslimische Organisation natürliche Personen umfassen und ein Minimum an organisatorischen Strukturen vorweisen. Ferner sollte der Gegenstand der Organisation die Pflege eines gemeinsamen religiösen Bekenntnisses sein, dessen umfassende Erfüllung die Organisation zu gewährleisten

habe. Für eine Übergangszeit sei es durchaus hinnehmbar, dass eine Organisation nicht alle Voraussetzungen erfülle. Schließlich sei es wünschenswert, dass ein muslimischer Ansprechpartner möglichst viele Muslime repräsentiert. Die Frage des Ansprechpartners oder der Ansprechpartner ist auch heute nicht abschließend geklärt. Doch gab es in den letzten Monaten durchaus positive Entwicklungen. An erster Stelle zu nennen ist hier Niedersachsen. Erst vor wenigen Wochen haben sich die Schura Niedersachsen und die DITIB auf einen gemeinsamen Beirat geeinigt. Der Weg zu einem ordentlichen islamischen Religionsunterricht scheint nun geebnet zu sein. Zunächst jedoch haben wir in den großen Flächenstaaten lediglich Schulversuche, die ich Ihnen nun in der gebotenen Kürze vorstellen möchte.

### **Schulversuche in sechs Bundesländern**

Gestatten Sie mir jedoch im Vorfeld einige kritische Anmerkungen zur Unterscheidung von Islamkunde und bekenntnisorientiertem islamischen Religionsunterricht.

Grundsätzlich wird so getan, als ob zwischen einer Islamkunde, die in formaler Hinsicht gänzlich auf glaubensverkündende und habitualisierende Elemente verzichtet und einem bekenntnisorientierten oder konfessionellen Islamischen Religionsunterricht, dessen Inhalte mit Muslimen bzw. muslimischen Vereinigungen abgesprochen wurden, präzise zu unterscheiden sei. Diese Sicht der Dinge wird jedoch der Realität der Schulversuche nicht gerecht. Überaus deutlich wird dies in der Unterrichtspraxis. In den vergangenen zehn Jahren habe ich in mehreren Bundesländern zahlreiche Hospitationen durchgeführt. Für mich war jeweils nicht erkennbar, ob der Unterricht nun einem religionskundlichem oder bekenntnisorientiertem Curriculum folgt. Das ist auch nicht weiter verwunderlich. Schließlich wird der Unterricht ungeachtet der terminologischen Festlegungen: Islamunterricht, Islamkunde oder IRU immer von Muslimen erteilt. Das ist



---

z. B. in Nordrhein-Westfalen der Fall. Der Erlass zur Islamkunde aus dem Jahr 1999 legt eindeutig fest, dass das Fach ausschließlich von Muslimen erteilt werden darf. Wir sind also von einer neutral erteilten Religionskunde weit entfernt. Hinzu kommt, dass die Islamkunde parallel zu Katholischem und Evangelischem Religionsunterricht erteilt wird. Ein anderes Beispiel in dieser Hinsicht bieten Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Niedersachsen nennt seinen Schulversuch „islamischer Religionsunterricht“ und führt das Unterrichtsangebot unter der Sparte „bekenntnisorientiert“. Hierfür gibt es durchaus eine Begründung. Denn man hat die religiösen Inhalte des Schulversuchs am runden Tisch mit Muslimen abgesprochen. Eigenartig ist nun, dass auf der Grundlage dieses Curriculums in Schleswig-Holstein das angeblich religionskundlich orientierte Fach „Islamunterricht“ durchgeführt wird. Das heißt der religionskundliche Islamunterricht wird mit einem bekenntnisorientiertem Curriculum durchgeführt. Übrigens haben auch hier alle Lehrkräfte einen muslimischen Hintergrund. An diesen Beispielen, die durchaus ergänzt werden können, wird überaus deutlich, dass die Schulversuche hybrid angelegt sind. Reinformen der Religionskunde oder des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts findet man derzeit nirgendwo und festzuhalten ist: Die Länder unterhalten mit ihren Schulversuchen Platzhalter oder Wegbereiter für einen islamischen Religionsunterricht.

Mitunter aus einer religionspädagogischen Perspektive problematisch ist auch, was manchmal unter einem bekenntnisorientierten Unterricht verstanden wird. So schreibt z. B. Milli Görüs in ihrer Stellungnahme zum Schulbuch Saphir: „Von zentraler Bedeutung ist es, dass die grundlegenden Überzeugungen des Islams als Glaubenswahrheit, also die Inhalte des Bekenntnisses, als bestehende Wahrheiten vermittelt werden. Religionsunterricht wird vom Lehrer aus dem Glauben heraus, nicht aus der Distanz heraus gestaltet, der Lehrer vermittelt, was geglaubt werden soll.“ Das hört sich ein wenig nach Indoktrinationsunterricht an oder, wenn man es weniger po-

lemisch formulieren möchte, nach einer rigiden katechetischen Unterweisung. Mit einem so verstandenen Unterricht befindet sich der staatliche Islamunterricht unzweifelhaft im klassischen Aufgabenbereich der Gemeindeerziehung und familiären Erziehung. Auch wenn aus rechtlicher Perspektive im Hinblick auf Art. 7 Abs. 3 GG eine solche Zielsetzung zulässig ist, so ist jedoch kritisch anzumerken, dass ein Religionsunterricht mit Verkündigungsauftrag und binnenmissionarischem Anspruch die Grenzen zwischen gemeindlicher Katechese und schulischem Religionsunterricht verwischt. Ein Religionsunterricht mit stark ausgewiesenen glaubensverkündenden und habitualisierenden Elementen läuft Gefahr, sich in der Schule als konfessionelle Enklave zu isolieren. Durchaus problematisch ist in diesem Kontext auch die Rolle des Religionslehrers, der als staatliche Lehrkraft Glaubensverkünder und Vorbild sein soll. Ähnliche Konzeptionen von Religionsunterricht wurden bis in die 1970er Jahre hinein auch von der evangelischen und katholischen Religionspädagogik vertreten. In der Evangelischen Unterweisung und der katholischen materialkerygmatischen Konzeption wurde der Religionsunterricht als „Kirche in der Schule“ verstanden und der Religionslehrer als Zeuge des Glaubens und Vertreter der Gemeinden. Beide Kirchen haben schon vor vielen Jahren diese Konzepte verworfen. So erteilte der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ aus dem Jahr 1974 der Vorstellung eines Religionsunterrichtes als „Kirche in der Schule“ eine Absage und forderte eine klare Unterscheidung zwischen Gemeindeerziehung und Religionsunterricht.

Nachfolgend sollen nun skizzenhaft die im Schuljahr 2010/2011 laufende Schulversuche vorgestellt werden.

### **Islamkundliche Modelle**

In Nordrhein-Westfalen wird Islamkunde in deutscher Sprache (früher Islamische Unterweisung) seit dem Schuljahr 1999/2000

---

landesweit an derzeit ca. 150 Schulen der Jahrgangsstufen 1 bis 10 angeboten. Mit ca. 10.000 bis 12.000 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern bildet die nordrhein-westfälische Islamkunde mit dem in Bayern erteilten Islamischen Unterricht in quantitativer Hinsicht die Spitze der Schulversuche. Die Islamkunde ist ordentliches Lehrfach, d. h., die im Unterricht erbrachten Leistungen sind prüfungs- und versetzungsrelevant. Das Unterrichtsangebot wird in formaler Hinsicht als Fach der Werteerziehung ausschließlich vom Staat verantwortet; den Unterricht dürfen allerdings nur muslimische Lehrkräfte erteilen. Bei der Entwicklung der Curricula waren muslimische Experten beteiligt. Die Zustimmung islamischer Organisationen wurde nicht eingeholt. Der Unterricht steht allen muslimischen und nicht-muslimischen Schülerinnen und Schülern offen. Im Vordergrund stehen sunnitische Inhalte. Für alevitische Schülerinnen und Schülern führt das Land seit dem Jahr 2008 ein eigenes Unterrichtsangebot (alevitischer Religionsunterricht) durch. Der Schulversuch Islamkunde soll nach dem Willen aller im Landtag vertretenen Parteien mittelfristig in einen ordentlichen Islamischen Religionsunterricht überführt werden.

In Schleswig-Holstein wird seit dem Schuljahr 2007/2008 an mittlerweile 13 Grundschulen des Landes Islamunterricht angeboten. Das Unterrichtsangebot wird ausschließlich vom Staat verantwortet. Der Lehrplan für die Grundschule wurde auf der Grundlage der niedersächsischen Rahmenrichtlinien erarbeitet, die vom Ministerium um alevitische Inhalte erweitert wurden. Das Unterrichtsangebot ist ein gesamtislamisches Unterrichtsangebot, das sich an alle konfessionsartigen Strömungen (Sunniten, Aleviten, Schiiten) richtet. Das Unterrichtsangebot, das nicht benotet wird, soll ausgebaut werden. Im vergangenen Schuljahr haben 365 Kinder am Unterrichtsangebot teilgenommen.

## „Bekenntnisorientierte“ Modelle

In Baden-Württemberg wird seit dem Schuljahr 2006/2007 an zehn ausgewählten Grundschulen das Fach Islamische Religionslehre erteilt. An dem Schulversuch nahmen im Schuljahr 2009/2010 ca. 1000 Kinder teil. Der Unterricht wird ausschließlich für sunnitische Schülerinnen und Schüler erteilt. Für die alevitischen Schülerinnen und Schüler wird an zwei Standorten Alevitischer Religionsunterricht erteilt. Die curricularen Grundlagen der Islamischen Religionslehre sind in den sogenannten Bildungsstandards für Islamische Religionslehre festgehalten, die das Kultusministerium in Baden-Württemberg im Jahr 2006 veröffentlichte. Die Bildungsinhalte wurden von einer ministeriell eingesetzten Steuerungsgruppe erarbeitet, der vier sunnitische Verbandsvertreter, ein Vertreter der Aleviten und zwei Religionspädagogen angehörten. Im Juli 2010 hat der Ministerrat die Fortsetzung des Schulversuchs bis zum Schuljahr 2013/2014 beschlossen. Fünf weitere Grundschulen sollen in diesem Schuljahr dazukommen. Darüber hinaus ist an sechs Hauptschulstandorten die Ausdehnung auf die fünfte und sechste Klasse geplant.

In Bayern wurden mit Beschluss des Ministerrats vom 17. März 2009 die Schulversuche Islamische Unterweisung und der Islamunterricht nach dem „Erlanger Modell“ in den Modellversuch Islamischer Unterricht überführt. Unterrichtet wird in allen Schulformen auf der Grundlage der Lehrpläne des „Erlanger Modells“, die für die gesamte Primar- und Sekundarstufe I vorliegen. Der Islamische Unterricht ist kein konfessioneller Unterricht im strengen Sinne, da keine reguläre islamische Religionsgemeinschaft beteiligt wurde. Allerdings wurden im Rahmen einer Lehrplangruppe lokale Gemeinden (Erlangen) als auch muslimische Eltern bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrpläne beteiligt. Das neue Fach soll in den nächsten Jahren sukzessiv bayernweit ausgedehnt werden. Im Schuljahr 2010/2011 haben

---

ca. 256 Schulen das neue Fach angeboten. Bayern führt damit den mit Abstand größten Schulversuch in Deutschland durch.

In Niedersachsen wird der Schulversuch Islamischer Religionsunterricht seit dem Schuljahr 2003/2004 an Grundschulen durchgeführt. In den vergangenen Jahren wurde der Schulversuch mehrfach ausgeweitet. Im Schuljahr 2010/2011 bieten 42 Schulen das Fach an. Die Inhalte der Rahmenrichtlinien für die Primarstufe wurden am „Runden Tisch“ mit der SCHURA Niedersachsen und der DITIB abgestimmt. Der Unterricht ist als gesamtislamisches Unterrichtsangebot konzipiert und richtet sich an Schülerinnen und Schüler aus den verschiedenen religiösen Glaubensrichtungen des Islam (Sunniten und Schiiten). Eine Ausdehnung des Faches auf die Jahrgangsstufen fünf bis zehn ist derzeit nicht geplant.

Seit dem Schuljahr 2004/2005 wird in Rheinland-Pfalz der Modellversuch Islamischer Religionsunterricht durchgeführt. In den ersten Versuchsjahren wurde das Fach lediglich an einer Grundschule in Ludwigshafen erprobt. Da dort nach Auffassung der Landesregierung keine anererkennungsfähige islamische Religionsgemeinschaft zur Verfügung stand, wurden die Inhalte des Projekts mit einem Christlich-Islamischen Gesprächskreis und der Türkischen Frauenbildungsstätte IGRA e. V. abgesprochen. Zwischenzeitlich wurde der klein dimensionierte Schulversuch geringfügig ausgeweitet. Im Schuljahr 2009/2010 nahmen insgesamt 281 Kinder an zwei Grundschulen und 6 weiterführende Schulen am Modellprojekt teil. Die Landesregierung steht einer Ausweitung positiv gegenüber.

### **Berlin und Bremen**

Nach Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes ist der Religionsunterricht in den Bundesländern in Übereinstimmung mit den Inhalten einer Religionsgemeinschaft zu gestalten. Der Artikel gilt nach der soge-

nannten Bremer Klausel (Art. 141 GG) jedoch nicht in Bremen und Berlin, da in beiden Länder vor dem Inkrafttreten des Grundgesetzes in den jeweiligen Landesverfassungen anderslautende Regelungen bestanden.

### **Berlin: Islamischer Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung der Religionsgemeinschaften**

In Berlin liegt die Erteilung des Religionsunterrichts in alleiniger Verantwortung der Religionsgemeinschaften. Sofern Religionsunterricht durchgeführt wird, handelt es sich faktisch um einen freiwilligen Privatunterricht an öffentlichen Schulen. Die im Unterricht erbrachten Leistungen sind nicht versetzungs- und prüfungsrelevant. Die staatliche Aufsicht beschränkt sich allein auf die Prüfung der Rahmenlehrpläne. Der Unterricht selbst wird von der Schulleitung zweimal im Jahr unangemeldet überprüft. Die Kultusbehörde ist verpflichtet, die Räumlichkeiten in öffentlichen Schulen zu stellen und gewährt Zuschüsse für die Lehrergehälter. Der islamische Religionsunterricht wird an Berliner Schulen durch Lehrkräfte der Islamischen Föderation in Berlin e.V. (IFB) erteilt. In einem jahrelangen Rechtsstreit gelang es der Islamischen Föderation, die wegen ihrer Nähe zur islamistisch orientierten Milli Görüş sehr umstritten ist, im Jahr 1998 ihren Anspruch auf Erteilung von Religionsunterricht durchzusetzen. Im Schuljahr 2009/2010 bot die IFB an 30 Berliner Grundschulen Islamischen Religionsunterricht an. Nach Angaben der IFB nehmen ca. 4700 Schülerinnen und Schüler am Unterricht teil.

### **Bremen: Islamkunde**

Seit dem Schuljahr 2002/2003 wird an einer Schule der Modellversuch Islamkunde durchgeführt. Derzeit ist der Schulversuch auf die Jahrgangsstufen 5 und 6 beschränkt. Das Fach wird parallel zu den Fächern Biblische Geschichte und Philosophie angeboten. Die Schü-

---

lerinnen und Schüler können zwischen diesen drei Angeboten wählen, müssen sich aber auch für ein Fach entscheiden. Das Konzept für die Islamkunde wurde am „Runden Tisch“ unter der Beteiligung von lokalen Moscheevereinen, Institutionen und Kirchenvertretern erarbeitet. Grundsätzlich will Bremen das Fach „Religion“ einführen, in dem Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Bildung gemeinsam unterrichtet werden. Hierzu soll ein Beirat eingesetzt werden, an dem die Kirchen, die jüdische Gemeinde und relevante islamische Verbände beteiligt werden.

### **Hamburger Modell**

Neben den religionskundlichen und bekenntnisorientierten Grundmodellen gibt es das Hamburger Modell Religionsunterricht für alle. Diese Sonderform des Religionsunterrichts ist stark interreligiös und dialogisch orientiert und berücksichtigt christliche, jüdische, islamische, alevitische und buddhistische Inhalte. Alleiniger Vertragspartner der Hansestadt Hamburg ist die Nordelbische Evangelisch-Lutherische Kirche. Sie kann durch die Gemischte Kommission Schule/Kirche bei der Verabschiedung von Rahmenplänen und Stundentafeln für das Fach Religion mitwirken. Unterhalb der staatskirchlichen Verantwortungsebene wurde 1995 der Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg eingerichtet, der die Mitgestaltung und Mitverantwortung des Religionsunterrichts für alle durch die Hamburger Religionsgemeinschaften institutionell absichern soll. An dem Gremium beteiligen sich Mitglieder verschiedener evangelischer Kirchen, der Buddhistischen Gesellschaft, des Tibetischen Zentrums, der Jüdischen Gemeinde, der SCHURA-Hamburg und des alevitischen Kulturzentrums. Hamburg führt darüber hinaus derzeit Gespräche mit der Schura, DITIB und VIKZ über inhaltliche und vertragliche Fragen eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3. Die Gespräche sind noch nicht abgeschlossen.

---

## Fazit

Elf Jahre Schulversuche, das ist in der Tat eine lange Zeit und viele sind der Ansicht, dass man sich diese schulischen Versuchsanordnungen hätte sparen können. Dieser Sicht der Dinge kann ich jedoch nicht zustimmen. Die Generierung eines gänzlich neuen Faches, das über keine religionspädagogische und didaktische Bezugswissenschaften verfügt, ist eine komplexe und schwierige Aufgabe. Im Rahmen der Schulversuche wurden in den vergangenen Jahren sehr viele Praxiserfahrungen in zehntausenden Unterrichtsstunden gesammelt, die nun die Basis für den Aufbau einer islamischen Religionspädagogik bieten. Messbar sind die Fortschritte durchaus bei den Curricula und den Unterrichtswerken. Betrachten wir z. B. die zweite Generation der NRW-Lehrpläne. Mittlerweile liegen für alle Jahrgangsstufen moderne und ganzheitliche Lehrpläne für die Islamkunde vor, die den Vergleich mit anderen Fachlehrplänen nicht scheuen müssen.



## 7. Diskussion

*Teilnehmer: Heidemarie Ballasch, Werner Klein, Ulla Ohlms,  
Reinhold Reitschuster, Dr. Ulrich Seiser*

*Moderation: Prof. Dr. Mathias Rohe*

*Reinhold Reitschuster, Werner Klein,  
Dr. Ulrich Seiser, Heidemarie Ballasch,  
Ulla Ohlms (v.l.n.r.)*



*Tagungsteilnehmer verfolgen  
die Podiumsdiskussionen*



*Heidemarie Ballasch*

*Niedersächsisches Kultusministerium, Referat für pädagogische Grundsatzangelegenheiten, Arbeitsschwerpunkt: Koordinierung des Schulversuchs „Islamischer Religionsunterricht“, Publikationen zum „Islamischen Religionsunterricht“ in Niedersachsen*

## Schulversuch Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen

Die niedersächsische Landesregierung sah und sieht es als ihre Verpflichtung an, das grundgesetzlich verbrieftete Recht auf konfessionellen Religionsunterricht allen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, nicht nur christlichen, jüdischen, orthodoxen oder alevitischen Schülerinnen und Schülern, sondern insbesondere auch muslimischen Schülerinnen und Schülern. Mit dem Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“ und der geplanten Einführung von „Islamischem Religionsunterricht“ als ordentliches Unterrichtsfach für nahezu 49.000 muslimische Schülerinnen und Schüler wird daher das Recht auf religiöse Bildung anerkannt.

---

Niedersachsen befindet sich noch auf dem Weg zur Einrichtung eines ordentlichen Unterrichtsfachs „Islamischer Religionsunterricht“, da die notwendigen rechtlichen Erfordernisse nach Art. 7 Abs.3 GG bisher nicht erfüllt waren.

Um sich der fehlenden Übereinstimmung von islamischen Organisationsstrukturen und verfassungsrechtlichen Anforderungen anzunähern, hat die Niedersächsische Landesregierung zu Beginn des Schulversuchs im Herbst 2002 einen „Runden Tisch islamischer Religionsunterricht“ einberufen. Zur inhaltlichen Absicherung des Schulversuchs wurden Repräsentanten der maßgeblichen islamischen Verbände in Niedersachsen mit dem Ziel eingeladen, zu einem gegenüber dem Land einheitlich auftretenden Ansprechpartner zu gelangen, der autorisiert ist, Aussagen über einen gemeinsamen religiösen Glaubenskonsens der Muslime zu treffen.

Seit dem 01.08.2003 wird „Islamischer Religionsunterricht“ im Rahmen eines Schulversuchs an mittlerweile 42 Grundschulschulstandorten angeboten. Im laufenden Schuljahr 2010/2011 sind über 2.000 Schülerinnen und Schüler zum „Islamischen Religionsunterricht“ angemeldet.

Der Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“ wurde bisher jedes Jahr zeitlich verlängert und auf weitere Standorte ausgeweitet, sodass der Versuch derzeit die Zeitspanne vom 01.08.2003 bis zum 31.07.2014 umfasst. Der Unterricht im Umfang von zwei Wochenstunden wird in deutscher Sprache von Lehrkräften islamischen Glaubens erteilt.

Der Schulversuch verfolgt das Ziel, den Schülerinnen und Schülern islamischen Glaubens ein Religionsunterrichtsangebot zu machen, das den verfassungsmäßigen und schulgesetzlichen Voraussetzungen entspricht.

Er soll

- einen Beitrag zur Integration leisten und damit gesellschaftlich parallelen Strukturen entgegenwirken,
- den Schülerinnen und Schülern Wissen und Kenntnisse über ihre eigene und über andere Religionen vermitteln und sie zu einer mündigen Glaubensentscheidung befähigen,
- sie in der Unterrichtssprache Deutsch „sprachfähig“ in ihrer Religion machen.

Die Akzeptanz des Islamischen Religionsunterrichtes ist bei Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften gleichermaßen sehr hoch. Muslimische Eltern erleben ihre Religion im schulischen Kontext auf Augenhöhe mit den christlichen Religionen.

Die Beteiligung seitens der muslimischen Schülerinnen und Schüler liegt in den einzelnen Jahrgängen oft bei nahezu 100 %. Die Schülerinnen und Schüler nehmen sehr motiviert an dem Unterricht teil und erleben sich durch den islamischen Religionsunterricht als gleichgestellt mit den Schülerinnen und Schülern des christlichen Religionsunterrichtes.

Der Schulversuch wurde seit dem Schuljahr 2005/2006 bis zum Schuljahr 2007/2008 wissenschaftlich begleitet. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zeigen u.a., dass bei den Schülerinnen und Schülern die Orientierung in Richtung Integration leicht zugenommen und Orientierungen der Separation deutlich abgenommen haben. Aus allen Ergebnissen, die uns vorliegen, kann zusammenfassend gesagt werden, dass gerade die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zu dem Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“ als ein wichtiger Hinweis gedeutet werden können, dass die von der Niedersächsischen Landesregierung angestrebten integrativen Ziele auch tatsächlich erreicht werden. Der Schulversuch trägt zur Integration bei und stärkt die kulturelle Identität muslimischer

---

Schülerinnen und Schüler. Annahmen, der „Islamische Religionsunterricht“ könnte separative Haltungen oder die Ablehnung anderer Religionen stärken, können eindeutig zurückgewiesen werden. Muslimische Schülerinnen und Schüler möchten genauso offen und respektvoll mit anderen Religionen umgehen wie christliche bzw. nicht-konfessionelle Schüler und Schülerinnen.

Neben den rechtlichen Problemen, die es zu überwinden galt und gilt, hat Niedersachsen dafür Sorge getragen, Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht zu qualifizieren.

Um den Bedarf an universitär ausgebildeten Lehrkräften zukünftig abdecken zu können, wird seit dem Wintersemester 2007/2008 an der Universität Osnabrück der Masterstudiengang „Islamische Religionspädagogik“ angeboten. In diesem Ergänzungsstudiengang werden islamische Religionslehrer für Grund-, Haupt- und Realschulen ausgebildet. Mit den ersten Studienabsolventen der Universität Osnabrück ist ab dem Jahr 2011 zu rechnen.

### **Rechtliche Voraussetzungen für die Einführung von Islamischem Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach**

Die Landesregierung hat dem Runden Tisch immer wieder zugesichert, dass sie sich dafür einsetzt, islamischen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach einzurichten, wenn die verfassungsrechtlichen Hürden beseitigt sind.

Dem Runden Tisch wurde mehrfach die rechtliche Lage erläutert, die es ermöglichen könnte, in Niedersachsen islamischen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach einzuführen. Um Islamischen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach

---

einzuführen, bedarf es eines legitimierten Ansprechpartners auf muslimischer Seite. Sowohl Schura als auch DITIB, die beiden Verbände, die in Niedersachsen nahezu 90 % der niedersächsischen Moscheevereine vertreten, können aus verfassungsrechtlicher Sicht derzeit nicht als Religionsgemeinschaft anerkannt werden.

Daher wurde dem Runden Tisch die von der Deutschen Islam Konferenz (DIK) erarbeiteten verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen eines islamischen Religionsunterrichts mit der Bitte um Prüfung zur Kenntnis gegeben. Konkret wurden die Verbände gebeten zu diskutieren, ob sie den Vorschlag der Deutschen Islam Konferenz (Ergebnis der UAG der AG 2 von Herrn Prof. Dr. de Wall), der ein sogenanntes „Vertretermodell“ und einen zu gründenden „Beirat“, der als Ansprechpartner für das Land dienen könnte, beinhaltet, umsetzen könnten.

Der Bitte haben die Verbände entsprochen. Den islamischen Verbänden ist es in Niedersachsen im Januar 2011 gelungen, sich zu einem Beirat zusammenzuschließen, der dem Land gegenüber als legitimer Ansprechpartner die islamischen Glaubensgrundsätze vertreten kann (bisher fehlt die Unterschrift von DITIB; Stand: 04.03.2011). Die Beiratslösung beruht auf dem pragmatischen Vorschlag der DIK, dass sich Moscheevereine, die als Religionsgemeinschaft anerkannt werden können, vertreten lassen können (sogenanntes Vertretermodell, Ziffer VI des Papiers der DIK „Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen eines islamischen Religionsunterrichts“, Stand: 20.02.2008).

Bei Nachweis des Beirats, dass er die in Niedersachsen ansässigen Moscheevereine vertritt, würde die flächendeckende Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach nach einem zeitlich gestaffelten Stufenplan ab 2012 erfolgen.



*Werner Klein*

*Ministerialrat im Kultusministerium des Landes Hessen,  
Diplom-Pädagoge*

## Entwicklung, Stand und Projekt- planung der Einführung eines is- lamischen Religionsunterrichts in Hessen

CDU und FDP hatten in ihrer Koalitionsvereinbarung für die Legislaturperiode 2009 – 2014 Folgendes festgelegt: „Wir werden erneut prüfen, ob mit einem legitimierten Ansprechpartner eine Vereinbarung zur Erteilung islamischen Religionsunterrichts in deutscher Sprache getroffen werden kann. Sollte dies nicht der Fall sein, werden wir im Fach Ethik eine verpflichtende religionskundliche Unterweisung in islamischer Religion einführen.“

In diesem Sinne ist es das primäre Ziel, einen bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht auf der Grundlage von Art. 7 Abs. 3

des Grundgesetzes einzurichten. Zu berücksichtigen ist dabei :

- dass ein geeigneter und legitimer Ansprechpartner für die Einführung des islamischen Religionsunterrichts gefunden werden muss,
- dass der Unterricht in deutscher Sprache und von dafür qualifizierten Lehrkräften gehalten werden soll,
- dass die Verfassungskonformität gewahrt ist,
- dass der Prozess zur Erstellung von Curricula und der Ausbildung von Lehrkräften langwierig sein wird,
- dass die Ausbildung der Lehrkräfte in staatlicher Verantwortung liegt. Mit der Ausbildung kann begonnen werden, wenn im Sinne der Koalitionsvereinbarung feststeht, ob es einen bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht, Islamkunde oder eine Mischform geben wird. Die inhaltliche Ausrichtung und Schwerpunktsetzung der Lehrerbildung hängt von einer solchen Entscheidung ab,
- dass die Konzeption der Lehrinhalte für Curricula primär in der Verantwortung der Religionsgemeinschaften liegt, da nur diese ihre religiösen Inhalte definieren können. Der Staat muss prüfen, ob diese mit den allgemeinen Erziehungszielen zu vereinbaren sind.

Derzeit besteht in keinem Bundesland bekenntnisorientierter islamischer Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz, vor allem weil kein legitimer Ansprechpartner zur Verfügung steht. Die verschiedenen Modelle in den Bundesländern beruhen daher vor allem auf Mischformen zwischen Islamkunde und einem bekenntnisorientierten Unterricht. Oftmals wurden von den Ländern sogenannte „Runde Tische“ eingeführt, die als „Statthalter“ für eine Religionsgemeinschaft nach Art. 7 Abs. 3 GG dienen und de facto den islamischen Religionsunterricht und das ihm zugrunde liegende Curriculum legitimieren.



---

Dieses Modell entspricht auch der Ziffer XII. eines Papiers der Deutschen Islam Konferenz („Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen eines islamischen Religionsunterrichts 28.02.2008.), über den allerdings kein Einvernehmen erzielt werden konnte:

„Wegen der besonderen Bedeutung des Religionsunterrichts für die Religionsfreiheit der Schüler und Eltern sollte seine Einführung bei Bedarf nicht daran scheitern, dass die Qualifikation einer Organisation als Religionsgemeinschaft noch nicht endgültig feststeht. In solchen Fällen ist es als Übergangslösung zu einem Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG denkbar, mit im Land verbreiteten Organisationen zu kooperieren, die Aufgaben wahrnehmen, welche für die religiöse Identität ihrer Mitglieder wesentlich sind. Damit ist die Erwartung verbunden, dass diese Organisationen innerhalb einer absehbaren Frist alle Merkmale einer Religionsgemeinschaft unzweifelhaft erfüllen.“

Auch in Hessen wurde ein „Runder Tisch“ unter Beteiligung verschiedener islamischer Verbände und Organisationen eingerichtet. Die bisherige Entwicklung in Hessen lässt sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die erste Sitzung des Runden Tisches tagte am 20.08.2009 unter der Federführung des Hessischen Ministeriums für Justiz, Integration und Europa. Folgende Ergebnisse wurden festgehalten:

*„1. Alle Anwesenden begrüßen die Zielsetzung der Landesregierung, einen bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht in Hessen zu ermöglichen.“*

*2. Der angestoßene Prozess wird als schwierig und möglicherweise langwierig erachtet.“*

*3. Die Landesregierung sieht sich in dem begonnenen Verfahren als Dienstleister und möchte den muslimischen Organisationen helfen, die notwendigen Voraussetzungen zu erfüllen.“*

2. Die zweite Sitzung des Runden Tisches tagte am 04.12.2009. Das Hessische Ministerium für Justiz, Integration und Europa gibt 10 Punkte bekannt, die erfüllt sein müssen, um nach Art. 7 Abs. 3 GG islamischen Religionsunterricht anbieten zu können.
3. Sieben Verbände und Organisationen des „Runden Tisches“ haben in einem Schreiben vom 07.05.2010 an Justizminister Jörg-Uwe Hahn, Kultusministerin Dorothea Henzler und an die Ministerin für Kunst und Wissenschaft, Eva Kühne-Hörmann, ihre Bereitschaft zur Kooperation erklärt. Sie wollen einen gemeinsamen bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht anbieten und den Inhalt gemeinsam gestalten. Um verfassungsrechtlich als Religionsgemeinschaft gelten zu können, müssten die Verbände jedoch die vom Hessischen Ministerium für Justiz, Integration und Europa vorgegebenen 10 Punkte erfüllen. Alternativ biete sich das oben beschriebene „Statthalter“-Modell an.
4. Am 31.05.2010 fand die dritte Sitzung des Runden Tisches erstmals unter Federführung des Hessischen Kultusministeriums statt. Hier wurde beschlossen, dass die muslimischen Verbände geeignete Personen für eine Arbeitsgruppe vorschlagen, die ein Kerncurriculum mit Kompetenzen und Inhaltsfeldern für einen bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht für die Primarstufe 1 - 4 erarbeiten soll.
5. Auf der konstituierenden Sitzung der Arbeitsgruppe am 08.09.2010 tauschten sich die Vertreter der Verbände über ihre Vorstellungen für die zukünftige Zusammenarbeit aus. Die internen Arbeitsabläufe und Arbeitstreffen der Gruppe werden von Prof. Takim von der Universität Frankfurt begleitet und koordiniert. Das Hessische Kultusministerium hat

---

der Arbeitsgruppe alle derzeit im Bundesgebiet vorhandenen Lehrpläne für islamischen Religionsunterricht zur Verfügung gestellt. Als strukturelle Orientierung wurden den Mitgliedern der Arbeitsgruppe auch die hessischen Entwürfe der Kerncurricula für evangelische und katholische Religion übermittelt.

6. Am 13.12.2010 fand die zweite gemeinsame Arbeitsgruppensitzung mit dem Hessischen Kultusministerium statt. Als Zwischenergebnis teilte Prof. Takim mit, dass sich die Arbeitsgruppe inhaltlich auf das niedersächsische Kerncurriculum für die Grundschule von 2010 geeinigt habe. In dieser Vorlage seien auch unterschiedliche theologische Ausrichtungen des Islam angemessen berücksichtigt. Intern will die Arbeitsgruppe noch eine Expertenanhörung organisieren. Anschließend sollen die Inhalte des niedersächsischen Curriculums an das Konzept der hessischen Bildungsstandards angepasst werden. Hierzu sollen auch Fachleute des Instituts für Qualitätsentwicklung einbezogen werden. Die nächste gemeinsame Sitzung der Arbeitsgruppe wurde für den 17.02.2011 vereinbart. Auf einer anschließend zu terminierenden Sitzung des Runden Tisches soll über den Planungsstand berichtet werden, eine Vertretung des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst soll über erste Überlegungen zur Lehrerausbildung an Hessischen Universitäten berichten.

### **Alevitischer Religionsunterricht**

Seit dem Schuljahr 2009/2010 wird in Hessen bekenntnisorientierter alevitischer Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach im Sinne von Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz angeboten. In diesem Schuljahr konnte das Angebot auf insgesamt 9 Grundschulen ausgeweitet werden. Der Lehrplan wurde von der Alevitischen Gemeinde

Deutschland (AABF) erarbeitet und nach Prüfung durch das Hessische Kultusministerium in Kraft gesetzt. Die vier bereits vorher an hessischen Schulen tätigen Lehrkräfte wurden mit Zustimmung der AABF als Religionslehrer eingesetzt. Ein sukzessiver Ausbau der Angebote ist je nach Bedarf vorgesehen. Entscheidend ist hierbei das Erreichen einer Gruppengröße von mindestens 8 Schülern.



*Reinhold Reitschuster*

*Oberschulrat bei der Senatsverwaltung für Bildung,  
Wissenschaft und Forschung Berlin, Verfasser der Broschüre  
„Islam und Schule – Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer  
an Berliner Schulen“*

Für das Land Berlin ist Art. 141 Abs. 3 Satz 1 Grundgesetz (GG), wonach Religionsunterricht an öffentlichen Schulen mit Ausnahme bekenntnisfreier Schulen ordentliches Lehrfach ist, nicht anwendbar. Es gilt auf der Grundlage einer Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts die sogenannte „Bremer Klausel“, die besagt, dass Art. 7 Abs. 3 GG keine Anwendung in einem Land findet, in dem am 1. Januar 1949 eine andere Regelung galt.

Im Land Berlin ist Religions- und Weltanschauungsunterricht daher kein ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen. Gemäß § 13 Abs. 1

---

des Schulgesetzes für das Land Berlin ist Religions- und Weltanschauungsunterricht ein freiwilliges Unterrichtsangebot der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften. In diesem Rahmen gibt es zwei Träger, die islamischen Religionsunterricht anbieten: die Islamische Föderation, ein Zusammenschluss von Moscheegemeinden sowie das Kulturzentrum anatolischer Aleviten. Für den Religions- und Weltanschauungsunterricht stellt die Schule Räume zur Verfügung, integriert das Fach in die Stundenpläne und übernimmt – bis auf einen geringen Eigenanteil – die Personalkosten der Träger.

Die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften legen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Rahmenlehrpläne vor, die daraufhin geprüft werden, ob sie mit den Zielen der Berliner Schule und dem Grundgesetz übereinstimmen, und es wird einzeln geprüft, ob die bei den Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften angestellten Lehrkräfte die Vorgaben des Schulgesetzes erfüllen.

Diese Voraussetzungen der Lehrkräfte für die Erteilung von Religionsunterricht an der Berliner Schule sind im Schulgesetz für das Land Berlin definiert. Die Lehrkräfte werden bei der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung von den Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften angemeldet. § 13 (2) SchulG. bestimmt, dass der Religionsunterricht von Personen mit der Befähigung für ein Lehramt und einer Prüfung im Fach Religionslehre oder von Personen, die ein fachwissenschaftliches Studium an einer Hochschule oder eine vergleichbare Ausbildung abgeschlossen haben, erteilt wird. Sie werden von den Religionsgemeinschaften beauftragt. Von Personen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, sind die für die Ausübung eines Lehramtes erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse nachzuweisen. Als geeigneter Nachweis gilt das Große Deutsche Sprachdiplom des Goethe-Instituts oder ein gleichwertiger Nachweis.

Seit dem Jahre 1980 bemühte sich die Islamische Föderation mehrfach durch die Vorlage von Rahmenlehrplänen um die Einrichtung islamischen Religionsunterrichtes an Berliner Schulen. Diese Rahmenlehrpläne wurden mehrfach von der Senatsverwaltung abgelehnt, bis das Berliner Verwaltungsgericht im Jahre 2001 die Senatsverwaltung verpflichtete, den islamischen Religionsunterricht auf der Grundlage des vorgelegten Rahmenlehrplans zuzulassen. Kernpunkt der Auseinandersetzung war die Frage, inwieweit es sich bei der Islamischen Föderation um eine religiöse Organisation handele, inwieweit der islamische Religionsunterricht (so wie er im Rahmenlehrplan angelegt ist) die freie Entwicklung des eigenen Gewissens (Art. 2, Abs. 1 GG) fördere und die Gleichberechtigung von Männern und Frauen (Art. 3, Abs. 2 GG) beachte. Das Gericht entschied, dass die Islamische Föderation zur Erteilung von Religionsunterricht befugt sei und dass die durch das Grundgesetz garantierte Religionsfreiheit nur dann erlaube, gegen einen Religions- oder Weltanschauungsunterricht einzuschreiten, wenn er „in vollem Umfang oder doch hinsichtlich tragender Prinzipien der Verfassung“ von den Bildungszielen abweiche. Dies könne nicht allein mit einzelnen Einwänden gegen den Rahmenlehrplan begründet werden, sondern nur durch Beanstandungen der Unterrichtspraxis.

Inwieweit die Unterrichtsinhalte den Vorgaben des Schulgesetzes und des Grundgesetzes entsprechen (z. B. Unterricht in deutscher Sprache, Verfassungstreue) wird durch regelmäßige Unterrichtsbesuche überprüft und in Berichten dokumentiert. In den letzten Jahren kam es zu keinen nennenswerten Beanstandungen.

Der islamische Religionsunterricht wird von der Islamischen Föderation seit dem Schuljahr 2002/2003 und vom Kulturzentrum anatolischer Aleviten seit dem Schuljahr 2003/2004 in der Grundschule (Jahrgangsstufe 1 - 6) angeboten. Im laufenden Schuljahr 2010/2011 besuchen 4982 Schülerinnen und Schüler den islamischen Religionsunterricht.



*Dr. Ulrich Seiser*

*Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus,  
Grundsatzabteilung mit Themen: Lehrerfortbildung,  
pädagogische Grundsatzfragen, Prävention und Integration,  
Publikationen zum Thema: „Islamische Religion im schulischen  
Unterricht: Bayern“*

## Modellversuch „Islamischer Unterricht“ an bayerischen Grund-, Haupt-/Mittel-, Realschulen und Gymnasien

### 1. Ausgangslage

An bayerischen Schulen werden derzeit etwa 111.000 muslimische Kinder und Jugendliche unterrichtet. Dies entspricht einem Anteil an der Schülerschaft von rd. 6%. Die Hürden, die sich der Einrichtung von Islamischem Religionsunterricht für Muslime an öffentlichen Schulen im Sinne des Art. 7 Abs. 3 GG in den Weg stellen, bestehen nach wie vor und auf ungewisse Dauer fort. Zu den rechtlichen Voraussetzungen für die Einrichtung gehört, dass sich der religiös- weltanschaulich neutrale

Staat einer Religionsgemeinschaft als Ansprechpartner gegenüber sieht, die legitimiert ist, Aussagen über Glaubensinhalte zu treffen. Trotz aller Bemühungen von Seiten des Staates und der Gesellschaft ist eine Islamische Religionsgemeinschaft gem. Art. 7 Abs. 3 GG aber weder auf Bundesebene noch in einem Land der Bundesrepublik Deutschland erkennbar.

Daher kann in Bayern zwar derzeit kein Islamischer Religionsunterricht im formellen Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG eingerichtet werden. Um der Nachfrage gerecht zu werden, treten jedoch Übergangslösungen an dessen Stelle, die einem Islamischen Religionsunterricht inhaltlich nahe kommen. Als eine solche ist der Modellversuch „Islamischer Unterricht“ konzipiert.

## **2. Modellversuch „Islamischer Unterricht“**

Bis zum Schuljahr 2008/09 waren an öffentlichen Schulen drei Unterrichtsmodelle für Schüler und Schülerinnen muslimischen Glaubens eingerichtet:

- die „Religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens in türkischer Sprache“ (ISUT)
- die „Islamische Unterweisung in deutscher Sprache“ (ISUD) und
- der „Islamunterricht“ nach dem Erlanger Modell

Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat diese Modelle ab dem Schuljahr 2009/10 durch den auf fünf Jahre befristeten erweiterten Modellversuch „Islamischer Unterricht“ als einheitliches Unterrichtsangebot für alle muslimischen Schüler/innen ersetzt.



---

### 3. Einzelfragen

#### 3.1 Rahmenbedingungen des Islamunterrichts (IU)

Der Islamische Unterricht findet im laufenden Schuljahr 2010/11 an 256 Grund- und Hauptschulen (überwiegend an Grundschulen) in den Jahrgangsstufen 1-9 statt.

Im Realschulbereich ist er an vier staatlichen Realschulen in Nürnberg und Erlangen und einer städtischen Realschule in Fürth in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 eingerichtet. An Gymnasien konnte der Modellversuch bisher nur am Dürer-Gymnasium Nürnberg in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 eingerichtet werden. Im Schuljahr 2010/11 erhalten 10 477 Schülerinnen und Schüler an Grund- und Hauptschulen Unterricht in IU.

Beim Modellversuch Islamunterricht waren die Vorsitzenden der Islamischen Religionsgemeinschaft Erlangen bzw. Nürnberg bzw. Fürth direkte Ansprechpartner. Wegen der landesweiten Implementierung des Erlanger Modells ist die Bedeutung der lokalen Trägervereine beim IU relativiert worden; sie beraten allerdings das Kultusministerium in einer eigenen Arbeitsgruppe des Runden Tisches.

#### 3.2 Lehrplan und Lehrmaterialien

Der Lehrplan des Erlanger Modells für die Grund- und Hauptschule wurde dem Modellversuch Islamischer Unterricht aller Schularten unverändert zugrunde gelegt; er ist auch Bezugspunkt für die Inhalte der Lehrerbildung. Der Lehrplan geht von einem Konsens zwischen den muslimischen Glaubensrichtungen und Rechtsschulen aus. Meinungsverschiedenheiten zwischen Sunniten und Schiiten sind bisher an das Ministerium nur in einem Fall herangetragen worden.

Der Islamische Unterricht zielt nicht auf die Erziehung, sondern auf die Befähigung zum Glauben; dementsprechend vermittelt er vor allem religiöse Kompetenz. Es steht der Entscheidung der einzelnen Lehrkraft frei, auf welchen Wegen die religiöse Kompetenz vermittelt wird; auch katechetische Inhalte und Gebete werden in einem solchen Konzept ihren Platz haben.

Neben Saphir 5/6 ist als Lehrmittel zugelassen: „Mein Islambuch“, Oldenbourg Verlag, für die Jahrgangsstufen 1 und 2. Anschlussbände befinden sich im Zulassungsverfahren.

### **3.3 Lehrerinnen und Lehrer**

- Grund- und Haupt-/ Mittelschule: 64 Lehrerinnen und Lehrer
- Realschulen: 5 Lehrerinnen und Lehrer
- Gymnasium: eine Lehrerin

Die Lehrerinnen und Lehrer haben in der Mehrzahl eine akademische Ausbildung in der Türkei und wurden über das ehemalige Entsendeverhältnis übernommen. Zusätzlich gibt es Lehrkräfte, die ein reguläres Lehramtsstudium absolviert haben.

### **3.4 Weiterentwicklung des Islamunterrichts**

Die Arbeit konzentriert sich derzeit auf die Vertiefung der Inhalte der Lehrerbildung (Staatsexamen, Lehrerfortbildung). Die Weiterentwicklung des Islamischen Unterrichts wird von den Ergebnissen des Modellversuchs abhängen. Die Entscheidung über die Richtung wird auf der Grundlage einer Evaluation getroffen, die sowohl das Gesamtkonzept als auch die Akzeptanz an den Schulen in den Blick nehmen wird; sie ist für die Schuljahre 2012/13 und 2013/14 vorgesehen.

## 8. Mitwirkung von Muslimen in den Ländern: Religionsverfassungsrecht und muslimische Ansprechpartner

*Prof. Dr. Heinrich de Wall*

*Seit 2001 Inhaber des Lehrstuhls für Staatskirchen- und Kirchenrecht sowie Verwaltungsrecht an der Universität Erlangen-Nürnberg, Publikationen zum Staatskirchenrecht und zum Religionsunterricht, Vorträge über die Förderung von Imamen im säkularen Staat*



*Prof. Dr. Heinrich de Wall*

### **Einleitung: Die Kooperation des Staates mit Religionsgemeinschaften beim Religionsunterricht**

Ein zentrales Problem bei der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts ist die Kooperation der für die Schulen zuständigen Länderministerien mit muslimischen Ansprechpartnern. Dies zeigt

sich derzeit in einer Reihe von Bundesländern wie Hessen, Nordrhein-Westfalen oder Niedersachsen. An dieser Stelle kann es nicht darum gehen, die verfassungsrechtlichen Grundlagen für den Religionsunterricht und die aufgrund Art. 7 III Satz 2 GG erforderliche Mitwirkung von Religionsgemeinschaften in den Einzelheiten systematisch zu erläutern. Auch kann es nicht darum gehen, die Ergebnisse der Arbeitsgruppe 2 der ersten Deutschen Islam Konferenz zu diesem Thema im Detail auszubreiten. Allerdings soll auch nicht auf eine kurze Erinnerung daran verzichtet werden, weshalb die Beteiligung von Religionsgemeinschaften beim Religionsunterricht erforderlich ist und welche Schwierigkeiten es im Zusammenhang mit der tatsächlich vorhandenen Organisationsstruktur des Islam in Deutschland gibt. Das soll Ausgangspunkt für einige Bemerkungen zu Lösungsmöglichkeiten und ihrer verfassungsrechtlichen Tragfähigkeit sein. Insbesondere möchte ich auf die Übertragbarkeit der Beiratslösung, wie sie vom Wissenschaftsrat für die Beteiligung islamischer Religionsgemeinschaften bei islamisch-theologischen Hochschuleinrichtungen angeregt wurde, auf den Religionsunterricht hinweisen.

Zunächst also eine Erinnerung an die verfassungsrechtlichen Grundlagen: Nach Art. 7 III Satz 2 GG wird der Religionsunterricht unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Das ist Ausdruck der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates, die auch die Inkompetenz des Staates zur Entscheidung religiöser Fragen beinhaltet. Der Staat kann keine religiösen Dogmen aufstellen und damit auch nicht die Inhalte eines konfessionsgebundenen Religionsunterrichts bestimmen, wie er im Grundgesetz vorgesehen ist. Das kann allein die betreffende Religionsgemeinschaft tun. Dabei setzt das Grundgesetz mit dem Begriff der Religionsgemeinschaft die kollektive und dauerhaft organisierte, also die korporative Religiosität voraus. Vorausgesetzt wird darüber hinaus die Unabhängigkeit der Religionsgemeinschaften vom Staat, wie sie auch im Verbot der

---

Staatskirche und im Selbstbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften gem. Art. 140 GG i.V.m. Art. 137 I bzw. III WRV garantiert wird. Anderenfalls bedürfte es ja nicht der Formulierung von Grundsätzen der Religionsgemeinschaften, wie sie Art. 7 III Satz 2 GG vorsieht.

Als Element der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates und im Interesse der Religionsfreiheit, die sowohl die individuelle als auch die korporative Komponente der Religionsausübung umfasst, ist der Staat bei der Einrichtung eines konfessionellen Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen auf die Existenz von kooperationsfähigen und -bereiten Religionsgemeinschaften angewiesen.

### **Der Begriff der Religionsgemeinschaft**

Eine Religionsgemeinschaft ist ein dauerhafter Zusammenschluss von Angehörigen einer Religion (bzw. eines Bekenntnisses) zur umfassenden, gemeinsamen Ausübung und Pflege ihrer Religion. An die organisatorische Struktur des Zusammenschlusses dürfen wegen der Religionsfreiheit (Art. 4 I, II GG) und des Selbstbestimmungsrechts der Religionsgemeinschaften keine hohen Anforderungen gestellt werden. Das Selbstbestimmungsrecht erstreckt sich auch auf die organisatorische Gestalt der Gemeinschaft. Eine „Verkirchlichung“, wie das manchmal polemisch formuliert wird, wird von niemandem verlangt. Lediglich Mindestmerkmale sind vorgegeben. Hier soll nicht auf alle einzelnen Probleme des Begriffs der Religionsgemeinschaft im Allgemeinen eingegangen werden, sondern nur auf für den islamischen Religionsunterricht wichtige Aspekte.

Als Mindestanforderungen, die eine Gemeinschaft erfüllen muss, um als Religionsgemeinschaft für die zur Erteilung des Religionsunterrichtes erforderliche Kooperation in Frage zu kommen, lassen sich folgende Merkmale herausarbeiten: Als erstes muss sich die Gemein-

schaft der Religionsausübung widmen. Das schließt andere, z.B. soziale und kulturelle Aktivitäten nicht aus: Allerdings dürfen diese nicht im Vordergrund stehen bzw. muss der Bezug solcher Aktivitäten zum religiösen Hauptzweck erkennbar und plausibel sein. Die Religionsgemeinschaft muss organisatorisch so stabil sein, dass sie über einen hinreichenden Zeitraum Kontinuität verspricht. Sie muss eine Zahl von Zugehörigen umfassen, die die Etablierung eines Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach mit der dafür erforderlichen Mindestschülerzahl in dem jeweiligen Land auf Dauer erwarten lässt. Es muss Kriterien bzw. Regeln über die Zugehörigkeit zur Religionsgemeinschaft geben, die einerseits diese personelle Stärke hinreichend sicher feststellen und dokumentieren lassen. Auf andere Aspekte der Regeln über die Zugehörigkeit komme ich noch zurück. Schließlich muss es Regeln über die Vertretung der Gemeinschaft gegenüber dem Staat geben, die diesem die Feststellung ermöglichen, dass sein Gesprächspartner für die Festlegung der Grundsätze der Religionsgemeinschaft berechtigt ist.

An sich sind also die Anforderungen an die Organisationsstruktur von Religionsgemeinschaften gering. Dass sie dennoch ein Hauptproblem für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts in Deutschland sind, hängt mit der Organisationsstruktur islamischer Gemeinschaften in Deutschland zusammen, die wiederum auch mit der Einwandererstruktur, der Einwanderungsgeschichte und der vergleichsweise kurzen Zeit zu tun hat, die die entsprechenden Gemeinschaften in Deutschland bisher hatten, um feste Organisationsstrukturen zu bilden. Die zahlreichen Moscheegemeinden bzw. -vereine vor Ort kommen, auch wenn sie die Begriffsmerkmale der Religionsgemeinschaft erfüllen dürften, aus naheliegenden Gründen je für sich als Ansprechpartner für den Religionsunterricht auf Dauer nicht in Betracht. Religionsunterricht ist eine überlokale Angelegenheit, die von den Ländern getragen wird. Allerdings sind auch ortsübergreifende muslimische Organisationen nichts Neues

---

und existieren schon länger. Sie waren in der Vergangenheit aber zum Teil nicht sehr stabil. Zum Teil waren sie auch heterogen zusammengesetzt – aus religiösen und anderen Vereinigungen.

Zudem war zweifelhaft, ob Dachverbände, das heißt Organisationen, die wiederum aus Organisationen bestehen, als Religionsgemeinschaften i.S.v. Art. 7 III S. 2 GG qualifiziert werden können. Das Bundesverwaltungsgericht hat, meines Erachtens völlig zu Recht, entschieden, dass auch ein Dachverband Religionsgemeinschaft sein kann. Allerdings hat das Gericht insofern eine Einschränkung gemacht, als ein Dachverband seiner Ansicht nach nur dann eine Religionsgemeinschaft sein kann, wenn er sich nicht auf die bloße Interessenvertretung der Untergemeinschaften beschränkt. Vielmehr ist erforderlich, dass für die Identität einer Religionsgemeinschaft wesentliche Aufgaben auch auf der Dachverbandsebene wahrgenommen werden (Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichts (BVerwGE), Bd. 123, S. 59). Man kann sich darüber streiten, ob diese Einschränkung mit dem Selbstbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften (Art. 140 GG i.V.m. Art. 137 III WRV) in Einklang zu bringen ist. Es würde jedenfalls erhebliche Zeit benötigen, diese Frage endgültig zu klären. Da aber sowohl durch die Politik als auch durch Vertreter der Muslime eine möglichst rasche Einführung des Religionsunterrichts angestrebt wird, muss nach Möglichkeiten gesucht werden, diese Frage einstweilen offen zu lassen, ohne die verfassungsrechtlichen Vorgaben zu verletzen.

### **Der islamische Religionsunterricht und die Vielzahl der islamischen Organisationen**

Wenn das Grundgesetz fordert, dass der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen ist, wird ein Zusammenhang zwischen Konfession und Organisation vorausgesetzt. Es wird davon ausgegangen, dass

Religionsgemeinschaften gerade nach konfessionellen Kriterien zusammengesetzt sind. Die Religionsgemeinschaft fasst die Angehörigen eines Bekenntnisses oder, wie z.T. im Fall der evangelischen Landeskirchen, verwandter Bekenntnisse für ein bestimmtes Gebiet, ein Territorium, zusammen. Dies kommt in der klassischen Definition der Religionsgemeinschaft durch Gerhard Anschütz deutlich zum Ausdruck: Religionsgemeinschaft ist „ein die Angehörigen eines und desselben Glaubensbekenntnisses – oder mehrerer verwandter Glaubensbekenntnisse (unierte evangelische Landeskirchen!) – für ein Gebiet (ein Land, Teile eines Landes, mehrere Länder, das Reichsgebiet) zusammenfassender Verband zu allseitiger Erfüllung der durch das gemeinsame Bekenntnis gestellten Aufgaben“ (Gerhard Anschütz, Die Verfassung des Deutschen Reiches, 14. Aufl., Berlin 1933, Neudruck 1960, Art. 137, S. 633).

Im Bereich der muslimischen Organisationen haben wir es aber mit Organisationen zu tun, die – jedenfalls auch – nach anderen als konfessionellen Kriterien zusammengesetzt sind. Denn soweit ich die Stellungnahmen der muslimischen Verbände verstehe, gibt es keine grundlegenden religiösen Unterschiede zwischen den in Betracht kommenden Verbänden, die die Definition unterschiedlicher Grundsätze im Sinne des Art. 7 III Satz 2 GG mit sich bringen müssten. Es handelt sich insofern in den für den Religionsunterricht entscheidenden Fragen nicht um konfessionell unterschiedliche Gemeinschaften, sondern um Gemeinschaften, die sich nach der Herkunft ihrer Anhänger oder Ähnlichem unterscheiden. Dabei schließt diese Pluralität von Gemeinschaften desselben religiösen Bekenntnisses, aber unterschiedlicher Herkunftsländer etc. nicht die Qualifizierung der einzelnen Gemeinschaften als Religionsgemeinschaften aus, wenn sie die übrigen Merkmale erfüllen. Allerdings stellt sich die Frage, wie die Festlegung der Grundsätze für den Religionsunterricht bei einer Vielzahl von entsprechenden Gemeinschaften zu bewerkstelligen ist.



---

Zwar wäre es, unterschiedliche konfessionelle Richtungen vorausgesetzt, durchaus denkbar, dass auch mehrere, von verschiedenen islamischen Gemeinschaften getragene Religionsunterrichte stattfinden. Schließlich gibt es ja auch keinen christlichen, sondern einen katholischen, einen evangelischen und zum Teil auch einen orthodoxen Religionsunterricht. Aber nicht nur wird ein solcher getrennter Unterricht, soweit ich sehe, ernsthaft von niemandem politisch angestrebt. Es müsste auch plausibel gemacht werden, inwiefern es überhaupt relevante konfessionelle Unterschiede zwischen den Organisationen gäbe. Art. 7 III GG unterscheidet nach Grundsätzen der Religionsgemeinschaften und meint damit die religiösen Grundsätze, nicht solche der Herkunft o.Ä. Eine Differenzierung nach solchen Kriterien würde für einen sprachlich differenzierten Unterricht sinnvoll sein. Es geht aber um die Einführung eines Religionsunterrichts in deutscher Sprache, nicht um einen Sprachunterricht. Darüber hinaus würde eine Zersplitterung die Einführung des islamischen Religionsunterrichts auch deshalb erschweren oder gar ganz gefährden, weil sie die Frage aufwerfen würde, ob die jeweilige Gemeinschaft alleine genügend Anhänger für die Einrichtung eines eigenen Religionsunterrichts auf Dauer versammeln könnte. Schließlich wäre zu berücksichtigen, ob eine konfessionelle Differenzierung auf Dauer Wiederhall unter den Muslimen fände, die ihre Kinder in den Religionsunterricht schicken.

Da sich aus diesen Gründen ein solches multireligiöses Modell, das auch Folgeprobleme etwa für die Einführung islamisch-theologischer Fakultäten nach sich zöge, verbietet, muss der deutsche Staat, in diesem Fall also die für den Religionsunterricht zuständigen Länderministerien, in Rechnung stellen und darauf reagieren, dass für einen islamischen Religionsunterricht eine Vielzahl von Vereinigungen gleichen Bekenntnisses als mögliche Ansprechpartner in Betracht kommen. Bei diesen ist wiederum nach wie vor zweifelhaft, ob die jeweiligen Dachorganisationen, die natürlich im Interesse der Praktikabilität und der Repräsentanz am ehesten in Betracht kom-

men, ihrerseits Religionsgemeinschaften sind oder ob das (nur) für ihre Unterorganisationen gilt.

### **Die Einrichtung von Beiräten für den islamischen Religionsunterricht**

Die Mehrzahl der zu berücksichtigenden Organisationen und die Unklarheit, welche Ebene als Religionsgemeinschaft zu qualifizieren ist, legen es nahe, die hier in Betracht kommenden Akteure an einen Tisch zu bringen, um eine gemeinsame Formulierung der Grundsätze des Religionsunterrichtes zu ermöglichen. Hierfür bietet sich eine Beiratslösung an, wie sie der Wissenschaftsrat für die Lösung der ähnlichen Probleme im Bereich der Etablierung islamischer Theologie an deutschen Universitäten vorgeschlagen hat. Dieses Modell, das vor dem Hintergrund der spezifischen Organisation der Hochschulen entwickelt wurde, wäre natürlich für den Religionsunterricht zu modifizieren. Anders als die Universitäten und Fakultäten sind ja etwa die Schulen nicht als Träger eigener Grundrechtspositionen zu berücksichtigen. Aber ein gemeinsames Gremium, das die unterschiedlichen Akteure zur gemeinsamen Willensbildung und Vertretung zusammenfasst, ist dessen ungeachtet geeignet, die offenen Fragen zu lösen oder stellt zumindest einen Weg dar, trotz noch offener Fragen im Hinblick auf die Repräsentanz der Muslime bei der Lösung der eigentlichen Aufgabe voranzukommen: im Interesse der muslimischen Schüler einen islamischen Religionsunterricht zu etablieren.

Die in Betracht kommenden islamischen Organisationen könnten also jeweils auf Landesebene einen Beirat für den islamischen Religionsunterricht bilden. In diesen Beirat wäre eine bestimmte, im Einzelnen zu bestimmende, Anzahl von sachkundigen Personen zu entsenden. Diese Personen müssten seitens der islamischen Gemeinschaften mit der Befugnis ausgestattet werden, für die jeweilige

---

Gemeinschaft die Grundsätze des Religionsunterrichts festzusetzen. Sie würden insofern als Vertreter der jeweiligen Gemeinschaft fungieren. Dabei könnte offen bleiben, ob der jeweils auf Landesebene agierende Dachverband (Landesverband oder Bundesverband) selbst als Religionsgemeinschaft zu qualifizieren ist oder ob lediglich die Unterverbände, die einzelnen Moscheegemeinden, Religionsgemeinschaften und damit Subjekt der Vertretung durch die entsprechende Person sind. Allerdings müsste nachgewiesen werden, dass die Personen nach den Satzungen der beteiligten Gemeinschaften berechtigt sind, für Dachverband und Unterverbände zu handeln.

Der Trennung von Staat und Religionsgemeinschaften und dem Selbstbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften würde es am ehesten entsprechen, wenn dieser Beirat auf der Grundlage einer Vereinbarung der betreffenden muslimischen Gemeinschaften – ohne Beteiligung der Länder bzw. Kultusministerien – gebildet würde. Die Vereinbarung müsste Festlegungen über den Aufgabenbereich, die Zusammensetzung, Verfahren und Entscheidungsfindung und Vertretung enthalten, müsste also eine Art Satzung für den Beirat sein. Nicht ausgeschlossen sind aber auch andere Konstruktionen – etwa ein Beirat unter Leitung eines – in religiösen Fragen nicht stimmberechtigten – staatlichen Vertreters oder die Konstituierung des Beirats durch gesetzliche Regelung – sofern das Selbstbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften und deren Befugnis zur Bestimmung der Grundsätze des Religionsunterrichts sowie die religiös-weltanschauliche Neutralität des Staates in solchen Modellen gewahrt bleiben. Nicht ausgeschlossen ist erst recht eine bloße Organisationshilfe durch die Kultusbehörden für die Bildung eines solchen Beirats, etwa indem man die beteiligten Gemeinschaften an einen Tisch bringt, ihnen dieses Modell nahelegt, Hilfe bei der Formulierung der Satzung vermittelt etc.

Die Länder ihrerseits müssten beurteilen, ob der Beirat die Aufgabe übernehmen kann, die Mitwirkungsrechte der Religionsgemeinschaften für einen Religionsunterricht wahrzunehmen, ob die in ihm vertretenen Gemeinschaften die erforderliche Kontinuität und Anhängerschaft garantieren etc. Sofern also plausibel gemacht werden kann, dass ein solcher Beirat eine hinreichende Anzahl von islamischen Gemeinschaften ausreichender Stärke erfasst, wenn die Frage der Vertretungsbefugnis der „Beiräte“ hinreichend geregelt ist und wenn zu erwarten ist, dass eine gemeinsame Meinungsbildung über die Grundsätze des Religionsunterrichts stattfinden kann, wäre das Land gehalten, diesen Beirat als Gegenüber zu akzeptieren.

Im Land Niedersachsen ist dieser Weg eingeschlagen worden. Dank der Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft der islamischen Verbände, des DITIB Landesverbandes Niedersachsen-Bremen und der Schura Niedersachsen, konnte am 18.01.2011 eine Einigung über die Bildung eines Beirats für den islamischen Religionsunterricht erzielt werden. Hierbei dürfte auch der Einsatz des Kultusministeriums und die nachhaltige Unterstützung für den islamischen Religionsunterricht durch die Politik in Niedersachsen, namentlich die amtierenden und früheren Kultusminister und Ministerpräsidenten, eine Rolle gespielt haben. Jedenfalls ist auf der Grundlage dieses Standes durch das Kultusministerium angekündigt worden, ab 2012 schrittweise einen regulären islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen einzuführen.

### **Religionszugehörigkeit und Anmeldeungslösung für den Religionsunterricht**

Nicht durch einen Beirat zu klären wäre die Problematik der Zugehörigkeit der Schüler zu einer der im Beirat repräsentierten Religionsgemeinschaften. Ein ordentliches Lehrfach und damit grundsätzlich Pflichtfach kann der islamische Religionsunterricht nur für solche

---

Schüler sein, die der jeweiligen Religionsgemeinschaft angehören. Zum Schutz der negativen Religionsfreiheit überlässt Art. 7 II GG – noch weitergehend - ungeachtet der Religionszugehörigkeit den Erziehungsberechtigten das Recht, über die Teilnahme am Religionsunterricht zu entscheiden. Sie haben damit ein Recht, die konfessionszugehörigen Schüler vom Religionsunterricht abzumelden. Dieses Modell setzt voraus, dass es Regeln über die Zugehörigkeit zur Religionsgemeinschaft gibt. Diese Regeln müssen sicherstellen, dass niemand ohne Rücksicht auf seinen Willen von einer Religionsgemeinschaft als Mitglied in Anspruch genommen wird. Die Forderung nach Regeln für die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft darf keinesfalls als typisch deutsche Vereinsmeierei abgetan werden. In positiver Hinsicht wird damit derjenige erfasst, der der Religionsgemeinschaft zugerechnet wird und für den die Religionsgemeinschaft die kollektiven Aspekte seiner Religionsausübung organisiert und gegenüber dem Staat repräsentiert. Neben dieser integrierenden Funktion haben eindeutige Regeln über die Zugehörigkeit aber auch eine Schutzfunktion für denjenigen, der sich nicht von einer Religionsgemeinschaft vereinnahmen lassen möchte. Sie werden von der negativen Religionsfreiheit derjenigen gefordert, die nicht religionszugehörig sein möchten. Niemand braucht sich von einer Religionsgemeinschaft ohne Rücksicht auf seinen Willen vereinnahmen lassen und sich auch nicht von ihr repräsentieren lassen. Das gilt nicht nur für den Bereich des Religionsunterrichts. Solche Regeln über die Zugehörigkeit haben die islamischen Gemeinschaften bisher nicht oder nur in Ansätzen entwickelt. Dieses Problem könnte aber durch eine Anmeldeungslösung für den Religionsunterricht entschärft werden. Man könnte insofern davon ausgehen, dass die Anmeldung zum Religionsunterricht die Zugehörigkeit zu einer der Gemeinschaften bedeutet, in deren Sinne der Religionsunterricht erteilt wird. Da eine solche Anmeldung natürlich immer auf Freiwilligkeit beruhen muss, sind die Religionsfreiheit der Kinder und Eltern und das Erziehungsrecht Letzterer auf jeden Fall gewahrt.

Vorausgesetzt ist damit freilich auch die Erwartung, dass eine hinreichende Zahl von Muslimen ihre Kinder zu einem islamischen Religionsunterricht anmelden würde. Die bisherigen Erfahrungen mit Modellversuchen geben aber Grund zu der Annahme, dass dies der Fall sein wird.

### **Die Kombination von Anmeldungslösung und Beiratslösung**

Die Anmeldungslösung kombiniert mit einer Beiratslösung würde die derzeitigen Fragen und Probleme, die der Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts entgegenstehen, vorerst in den Hintergrund treten lassen. Sie kann insofern eine Zwischenlösung sein, als sich vielleicht in einigen Jahren eine feste Organisationsstruktur des Islam etabliert hat und Unklarheiten über die Eigenschaft der beteiligten Verbände als Religionsgemeinschaften beiseite geräumt sind. Die Beiratslösung weist aber darüber hinaus. Sie ist auch dann verfassungsrechtlich unbedenklich, wenn die organisatorischen Unklarheiten nicht mehr bestehen. Die beteiligten Religionsgemeinschaften sind nicht daran gehindert, auch in Zukunft freiwillig an ihr festzuhalten und ihr durch Art. 7 III S. 2 GG garantiertes Mitwirkungsrecht weiter durch den Beirat ausüben zu lassen. Die Beiratslösung würde insofern derzeit einen dilatorischen Kompromiss darstellen, also einen Kompromiss, der Unklarheiten nicht klärt, sondern offen lässt, um auf dem Weg zur Lösung der Probleme voranzuschreiten. Sie könnte aber auch dann bestehen bleiben, wenn ihr dilatorischer Charakter überwunden wird.

Diese Lösung ist aber nicht verallgemeinerbar und nicht auf den bestehenden Religionsunterricht der christlichen Konfessionen übertragbar. Wo das kirchliche Selbstbestimmungsrecht zu Organisationsformen geführt hat, die unproblematisch die Anforderungen an Religionsgemeinschaften im Sinne des Art. 7 III Satz 2 GG erfül-

len und wo das Selbstbestimmungsrecht dieser Gemeinschaften in dem Sinne ausgeübt wird, dass ein nach Konfessionen getrennter Religionsunterricht stattfindet, ist für die Übertragung eines solchen vereinheitlichenden Beiratsmodells kein Platz. Es dient der Überwindung von Streitfragen und Unklarheiten im Bezug auf die Organisation der Muslime und ist in seiner Tragfähigkeit auf diese Konstellation beschränkt. Hierfür ist es aber ein gangbarer und verfassungsrechtlich akzeptabler Weg.

## 9. Diskussion:

*Annett Abdel-Rahman, Muhamed Bascelic, Erol Pürlü, Süleyman Tenger*

*Moderation: Prof. Dr. Mathias Rohe*



*Erol Pürlü, Muhamed Bascelic, Annett Abdel-Rahman (v.l.n.r.)*



*Annett Abdel-Rahman*

*Lehrerin und islamische Religionspädagogin, Referentin für Bildung im Vorstand des Schura - Landesverbandes der Muslime Niedersachsen e.V., Autorin des Lehrwerkes „Bismillah – Wir entdecken den Islam 1/2“*

## Mitwirkung von Muslimen in den Ländern: Religionsverfassungsrecht und muslimische Ansprechpartner

In Niedersachsen läuft der Schulversuch für den bekenntnisorientierten Islamischen Religionsunterricht seit 2003. Mittlerweile wurde das Kerncurriculum für die Grundschule fertiggestellt und mit SCHURA, DITIB und dem ZMD, den zu diesem Zeitpunkt am Runden Tisch sitzenden Verbänden, abgestimmt. In Niedersachsen vertritt die SCHURA einen großen Teil der Muslime unterschiedlicher kultureller Herkunft als Landesverband. Im Vorstand befinden sich Ver-



---

treter sunnitischer und schiitischer Glaubensausrichtungen, so dass man davon ausgehen kann, dass gemeinsam mit DITIB somit über 80% der in Niedersachsen lebenden Muslime durch beide Verbände vertreten werden.

Der nächste wichtige Schritt für Niedersachsen war es, eine Möglichkeit zu finden, den verfassungsrechtlichen Rahmen für einen ordentlichen Religionsunterricht zu definieren, mit dem ein konfessioneller RU an ordentlichen Schulen eingeführt werden kann. Für diesen Fall wurde seitens Herrn Prof. de Wall mit der UAG der AG 2 der DIK der Vorschlag entwickelt, einen Beirat einzurichten, der als Ansprechpartner für das Land Niedersachsen gilt und der die Anliegen und Grundsätze von DITIB und SCHURA und damit der durch sie repräsentierten Muslime vertritt.

SCHURA und DITIB haben am 17. Januar 2011 in einem Gespräch mit dem Kultusminister Herrn Dr. Althusmann und dem Ministerpräsidenten Herrn McAllister bekanntgegeben, sich auf die Bildung eines Beirates geeinigt zu haben.

Dem Beirat in Niedersachsen werden jeweils zwei von SCHURA und von DITIB zu benennende Personen angehören und ein Vorsitzender, der nicht stimmberechtigt ist. Die Aufgabe des Beirats wird es hier sein, über die Übereinstimmung des Religionsunterrichts mit den Grundsätzen der durch ihn repräsentierten Religionsgemeinschaften zu entscheiden und über Erteilung bzw. Entzug der Lehrerlaubnis für die Lehrkräfte des Religionsunterrichts. Ebenso ist er Ansprechpartner für beide Seiten in allen anderen Belangen des Religionsunterrichts.

In den Beirat können weitere Mitglieder aufgenommen werden, wenn sie nach Inhalt ihrer Tätigkeit und der Zahl ihrer Mitglieder vergleichbar mit SCHURA und DITIB sind.

---

Wichtig ist, dass der Beirat für seine Aufgaben die Hilfe kompetenter Personen außerhalb des Beirats in Anspruch nehmen darf. Ebenso ist wichtig hervorzuheben, dass die Beiratsmitglieder nicht ihre persönliche Meinung transportieren, sondern die Beschlüsse ihrer jeweiligen Gemeinden kommunizieren.

In der Diskussion des Panels wurde insbesondere die Erteilung/Entziehung der Lehrbefugnis seitens des Beirats erwähnt und Befürchtungen des Missbrauchs artikuliert. Hier ist deutlich hervorzuheben, dass eine Lehrerlaubnis-Ordnung nur transparent festgelegte, nachvollziehbare – und von einem Verband unabhängige – Kriterien enthalten kann. Dazu wird die SCHURA gemeinsam mit DITIB in Kooperation mit der Universität Osnabrück und in Anlehnung an die „Vokation“ bzw. „missio canonica“ eine Lehrerlaubnis-Ordnung erstellen, die für alle zukünftigen Islamlehrer gleichermaßen und gleichberechtigt gilt.



*Erol Pürlü*

*Dialogbeauftragter des Verbandes der Islamischen Kulturzentren e.V. (VIKZ)*

## Der islamische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen

Der Verband der Islamischen Kulturzentren sowie die im Koordinationsrat der Muslime (KRM) zusammengeschlossenen islamischen Religionsgemeinschaften befürworten die Einrichtung eines bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen als ordentliches Unterrichtsfach nach Artikel 7 Abs. 3 des GG.

Hierzu wurde in der ersten Phase der DIK im Februar 2008 ein Papier verabschiedet, in dem die verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen eines islamischen Religionsunterrichts nach ausgiebigen Diskussionen und auf wissenschaftlicher Basis festgehalten wurden. Dieses nach Prof. Dr. de Wall benannte Papier stellt einen Konsens zwischen den staatlichen und den muslimischen Vertretern der DIK dar, bis auf die darin enthaltene Ziffer XII, bei der kein Einvernehmen erzielt werden konnte.

Die Ziffer XII klammert vorläufig den Status der Religionsgemeinschaft einer islamischen Organisation bei der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts aus. Dadurch soll den staatlichen und den muslimischen Ansichten Rechnung getragen werden. Aus Sicht der staatlichen Vertreter erfüllen die islamischen Organisationen derzeit nicht alle Kriterien der Religionsgemeinschaft, um als Ansprechpartner gegenüber dem Staat aufzutreten. Hingegen verstehen sich die islamischen Organisationen nach ihrem Selbstverständnis als Religionsgemeinschaften und erfüllen ihrerseits die besagten Kriterien.

Aufgrund dieses Umstandes und der Bedeutung des Religionsunterrichts für die Gleichberechtigung der muslimischen Schülerinnen und Schüler schlägt Ziffer XII für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts Übergangslösungen vor, sofern „die Qualifikation einer Organisation als Religionsgemeinschaft noch nicht endgültig feststeht. In solchen Fällen ist es als Übergangslösung zu einem Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG denkbar, mit im Land verbreiteten Organisationen zu kooperieren, die Aufgaben wahrnehmen, welche für die religiöse Identität ihrer Mitglieder wesentlich sind.“<sup>1</sup>

Bezüglich Übergangslösungen werden von muslimischen Vertretern Bedenken geäußert. Sie können zu Sonder- und Dauerlösungen führen oder gar Organisationen Tür und Tor öffnen (z.B. Elterverbänden), die sich nicht im eigentlichen Sinne um Religion kümmern. Daher wollen Muslime keine Sonderstellung, sondern wie alle anderen Religionsgemeinschaften gleichbehandelt werden.

Drei Jahre nach der Verabschiedung dieses Papiers ist man bei der Einführung des islamischen Religionsunterrichts in den Ländern

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Heinrich de Wall / UAG der AG 2 (DIK): Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen eines islamischen Religionsunterrichts, 20.02.08

---

bezüglich verfassungsrechtlicher Zusammenarbeit zwischen islamischen Religionsgemeinschaften und der staatlichen Seite noch nicht weitergekommen. In manchen Bundesländern ist das Befürchtete eingetreten, wie in Bayern, wo mit einer islamischen Religionsgemeinschaft begonnen wurde und sich nunmehr Insellösungen verselbständigt haben. Manch ein Vertreter der Bundesländer sieht sogar Übergangslösungen als Dauerlösung an. In anderen Bundesländern wird ein Beiratsmodell für die mögliche Zusammenarbeit mit islamischen Organisationen als Übergangslösung vorgesehen (wie z.B. in Niedersachsen).

Der VIKZ, aber auch andere islamische Religionsgemeinschaften, haben ihre konstruktive Kooperation zur Einführung eines islamischen Religionsunterrichts immer wieder durch Beteiligung an Runden Tischen und Gesprächskreisen wie in Niedersachsen, Hessen, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen unter Beweis gestellt.

Nach ihrem Selbstverständnis verstehen sich der VIKZ sowie andere islamische Organisationen in und außerhalb der DIK als Religionsgemeinschaften, die allumfassende Aufgaben in der Pflege der Religion übernehmen. Allen sind Moscheegemeinden angeschlossen, in denen die umfassende Erfüllung der religiösen Aufgaben gewährleistet wird. Der VIKZ selbst erfüllt die Kriterien einer Religionsgemeinschaft im Sinne des de Wall-Papiers. Ferner ist die Frage der Religionsgemeinschaft des VIKZ durch ein Gutachten von Prof. Dr. jur. Jörg Müller-Volbehr aus dem Jahre 1993 geklärt. Auch nach der Einschätzung des Innenministeriums NRW im Jahre 1994 handelt es sich beim VIKZ um eine Religionsgemeinschaft, die von der Meldepflicht nach dem deutschen Vereinsgesetz aufgrund des damaligen Religionsprivilegs befreit wurde.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Schreiben des Innenministeriums vom 12.08.1994, Az: IV A3-224: Befreiung des VIKZ von der Meldepflicht im Rahmen des damaligen Religionsprivilegs: §2 Abs. 2 Nr. 3 des deutschen Vereinsgesetzes vor der Abschaffung im Jahre 2001 besagte, dass Religionsgemeinschaften und Vereinigungen, die sich die gemeinschaftliche Pflege einer Weltanschauung zur Aufgabe machen, keine Vereine im Sinne des Vereinsgesetzes waren.

# 10. Lehrpläne und Lehrmaterialien – was gibt es, was wird ge- braucht?

*Prof. Dr. Bülent Ucar*

*Professor für Islamische Religionspädagogik in Osnabrück,  
Islamforscher*



*Prof. Dr. Bülent Ucar*

## **Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Lehrpläne und Lehrziele**

Zur Erörterung einer islamischen Fachdidaktik in Deutschland fehlen hauptsächlich seriöse Grundlagenforschung, die Analyse islamischer Primärquellen und Werke islamischer Gelehrter bezüglich allgemeiner und Religionspädagogik und -didaktik und empirische Untersuchungen der Diasporasituation, der sozialen Lage in Deutschland, der Heterogenität der ethnischen Herkunft und religiösen Sozialisation und der Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern. Es gilt Erkenntnisse der modernen Pädagogik und der katholi-

schen bzw. evangelischen Fachdidaktik auf den IRU<sup>1</sup> zu beziehen, zu vergleichen und ggf. zu modifizieren. Ähnliches gilt für die Analyse der Lehrpläne und der Unterrichtsmaterialien<sup>2</sup>.

Für bisherige Lehrplanmacher<sup>3</sup> in Deutschland steht fest, dass die Aneignung von religiösem Basiswissen einhergeht mit Hinführung zu verantwortlichem Denken und Verhalten, dem Erwerb bestimmter Kompetenzen sowie der konkreten Handlungsorientierung. IRU soll demnach die religiöse Identitätsbildung unterstützen, die Schülerinnen und Schüler konflikt- und sprachfähig machen, die religiöse Entwicklung stabilisieren, verschiedene Glaubensüberzeugungen und -haltungen beachten und respektieren helfen, religiöse Rituale verständlich machen und sich am allgemeinen Bildungsauftrag der Schule orientieren. Natürlich kann neben elementarer Wissensvermittlung im IRU auch eine Ein- und Hinführung in die Lehre des Bekenntnisses erfolgen, die auf dem Glauben der Lehrkraft fußt und eine Vertiefung bereits bestehender religiöser Bindungen der Schülerinnen und Schüler verfolgt, ohne jedoch über einen Angebotscharakter hinauszugehen.

IRU nimmt den Schüler ganzheitlich wahr und reduziert ihn nicht auf die Rezeption von Wissen, fördert die Aneignung bestimm-

---

<sup>1</sup> Islamischer Religionsunterricht.

<sup>2</sup> Erste genehmigte Schulbücher und Arbeitshefte für Grundschule und Sek. I, Mein Islambuch 1/2, 3, 4 (Schulbücher und Lehrermaterialien), erschienen im Oldenbourg Schulbuchverlag, Bismillah – Wir entdecken den Islam/Islam verstehen 1/3, 3, 4, 5, 6, (Schulbücher, Arbeitshefte, Lehrerhandreichungen), erschienen bei Schroedel, EinBlick in den Islam 5/6, erschienen im Anadolu Verlag; Saphir 5/6, 7/8, 9/10 (Schulbücher, Lehrercommentare und Arbeitsmaterialien) erschienen im Kösel-Verlag; Die schöne Quelle 3, erschienen im Onel Verlag. Diese Analyse bezieht sich auf die Richtlinien für den Unterricht in den 1980er und -90er Jahren, inzwischen gibt es neue Lehrpläne und Kernlehrpläne in folgenden Bundesländern Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Rheinland-Pfalz und Bremen.

<sup>3</sup> Der Verfasser war in Nordrhein-Westfalen in den letzten Jahren als Lehrplanentwickler für die Grundschule und die Sek. I zunächst als Lehrer anschließend Dr. Klaus Gebauer im Amt nachfolgend als fachlicher und organisatorischer Leiter im Landesinstitut für Schule (Soest) und im Ministerium für Schule und Weiterbildung (Düsseldorf) beteiligt.

ter Fertigkeiten und Fähigkeiten, die einen tieferen Anspruch auf Wahrheit und Verbindlichkeit haben können, wie sachgerecht Glaubenskonflikte erfassen und ertragen, Streitkultur einüben, Argumentations- und Kommunikationsfähigkeit erlernen, Differenzen nachvollziehen, Unterschiede verstehen und respektieren, wie auch die Einführung in hermeneutische Fähigkeiten in Bezug auf eigene religiöse Texte.

So unterstützt IRU nicht nur Persönlichkeitsbildung und Reifung der religiösen Identität, sondern auch die Integration in die Gesellschaft insgesamt als emotionaler Bezugspunkt im Prozess der Persönlichkeitsfindung.

Die meisten Lehrpläne orientieren sich bei der Festlegung der Themeneinheiten und Inhalte zum einen an der Lebenswirklichkeit und zum anderen an religiösem Faktenwissen, Letzteres in eher spezifisch religiösen Themen, wie Ritus, Kultus, Glaubensgrundsätze und -überlieferungen etc. Diese beiden Aspekte sind sicherlich vor dem Hintergrund des tawhīd-Gedankens im Islam nicht wirklich voneinander zu trennen. Einige Lehrpläne (Bsp. Nordrhein-Westfalen) beziehen diese Inhalte auf die Beziehung des Schülers zu sich selbst, zu seinen Mitmenschen, zur Schöpfung und zu Gott. Ein Quervergleich der Inhalte auf der Grundlage der unterschiedlichen Lehrpläne (Islamkunde, Islamische Unterweisung, Islamunterricht, Islamischer Religionsunterricht etc.) zeigt, dass trotz unterschiedlicher Ansätze – islamkundlich vs. bekenntnisorientiert – die Themenbereiche Moschee, Koran, Mohammed, Propheten, Gott, Šahāda, Gottesattribute, Beten, Sprechen mit Gott, Fasten, Tugendhaftigkeit, Auferstehung, Schöpfung, Pilgerfahrt, Zakāt, Engel, Feste, Ich, Familie und Gemeinschaft und interreligiöse Elemente<sup>4</sup> nahezu durchgehend

<sup>4</sup> Bülent Ucar, „Erfahrungen am Beispiel der Islamkunde in NRW. Geschichte, Status quo, Lehrpläne, Didaktik und Ausblick“, in: Janbernd Oebbecke, Die Stellung der Frau im islamischen Religionsunterricht. Dokumentation der Tagung am 6. Juli 2006 an der Universität Münster, Frankfurt/M. 2007, S. 25-26.



---

aufzufinden sind. Insgesamt sind – mit Ausnahme einiger marginaler Gruppierungen – zwischen den Muslimen und damit auch in fast allen Lehrplänen in Deutschland, das Credo, die Glaubensgrundlagen, die fünf Säulen, also die wesentlichen gottesdienstlichen Handlungen und der Bereich der ethisch-moralischen Werte identisch.

Meines Erachtens besitzt die Erkenntnislehre von drei bzw. vier Ebenen der islamischen Mystik auch für die Didaktik des IRU Relevanz. Dieser zufolge gibt es neben den Stufen Wissen (‘ilm al-yaqīn), dem unmittelbaren Sehen (‘ayn al-yaqīn), der sorgfältigen Anwendung des Wissens (ḥaqq al-yaqīn) eine weitere von Wissen und Handeln unabhängige Stufe, das tiefe Hineintauchen (ḥaқиqat al-yaqīn), die nur mit Gottes Hilfe erreicht werden kann. Diese kann Dritten nicht erklärt, sondern nur mit bekannten Bildern und Symbolen nahe gebracht werden<sup>5</sup>. M. E. kann im IRU lediglich anwendbares Wissen vermittelt und zum Glauben hingeführt werden<sup>6</sup>. Eine Erschließung der Bedeutung und Tiefe des Glaubens ist folglich gar nicht vermittelbar, was die Darstellung von authentischen Glaubenserfahrungen selbstverständlich nicht ausschließt.

Gleichzeitig ist hervorzuheben: Eine vollständige Neutralisierung und Nivellierung der Glaubens- und Praxisebene mit dem Hinweis auf das liberale und progressive Bildungsideal leuchtet mir nicht ein, so wenig ein Sportunterricht ohne Turnen, ein Musikunterricht ohne Instrumente auskommt, braucht der RU die praktische Ebene. Bloßes Theoretisieren, Entmystifizieren und Rationalisieren wird niemandem ausreichen. Kritische Reflexion braucht im bekenntnisgebundenen Unterricht eine substanzielle Basis. Die Ausklammerung der Spiritualität und in der Tradition der Aufklärung stehende Verkopfung

---

<sup>5</sup> Vgl. ‘Abdulkarīm al-yīlī, Marātib al-wuḡūd wa bayān aқиqat ibtidā i kulli mawḡūd. Istanbul 2006, S. 23-25.

<sup>6</sup> „Doch wenn sie sich abkehren, dann bist du für nichts verantwortlich außer für die klare Verkündigung.“ Koran 16/82.

---

der Religion bedeutet häufig auch eine Entleerung und am Ende Hybridisierung der Grundelemente der religiösen Kernbotschaft.

Die Ausrichtung der Lehrpläne erfolgt mehrheitlich ganzheitlich, orientiert sich grundsätzlich an der Trias Kopf, Herz und Hand und nimmt weder eine wissens- bzw. kenntnislastige Haltung ein noch blenden sie die emotionale Seite aus. Aufgrund der rechtlichen Zuordnung der Fächer in den verschiedenen Bundesländern ergeben sich jedoch gerade in diesem in enger Beziehung zum persönlichen Glauben stehenden Fach einige ernst zu nehmende Schwierigkeiten für das Zusammenspiel von Wissen, Glaube und Praxis im Religionsunterricht. Nach der gesetzlichen Lage darf ein islamkundlicher Unterricht nur informieren und Kenntnisse vermitteln, jedoch nicht zum Glauben hinführen oder gar erziehen. Der im islamkundlichen Unterricht zu haltende Abstand zum Unterrichtsstoff lässt sich bei einer homogenen Lerngruppe nur künstlich verwirklichen. Dass die Übergänge zwischen dem religionskundlichen und dem bekennenden Ansatz fließend sind, spiegelt sich m. E. in sehr vielen Lehrplänen wie auch in der Schulpraxis wieder, wo vieles von der Motivation und Einstellung der Lehrkraft, sowie der Lerngruppe abhängt. Die hier vermittelten Kenntnisse liefern die Grundlage für die Aneignung einer persönlichen Haltung zum Glauben und religiöser Fähigkeiten. Erst der weitere Umgang damit erlaubt es, diese zum inneren Glaubensbereich der Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu setzen.

Erziehung findet in der Schule nach deren allgemeinen Erziehungszielen immer statt, der Vermittlung von Werten wie Toleranz, Solidarität und Verantwortungsbewusstsein ist daher auf der Grundlage religiöser Normen auch in einem islamkundlichen Unterricht selbstverständlich, ohne rechtliche Grenzen zu überschreiten, wobei sich die religiöse Heterogenität selbst bei gleichem Bekenntnis so vielfäl-

---

tig gestaltet, dass die Gefahr der Indoktrination auf pädagogischer Ebene nicht zu befürchten ist.

Der Wunsch den praktischen Glaubensvollzug aus dem Unterricht zu verbannen<sup>7</sup>, liegt beispielsweise bei den rituellen Gebetshaltungen oder der Waschung fern der Schulrealität und blendet die spirituelle Ebene eines Religionsunterrichts und einen wichtigen Teil des Erlernens, Erfahrens und handlungsorientierten Lernens aus. Schließlich ist der von allen Landesregierungen als Ziel anvisierte Religionsunterricht keine neutrale, meta-religiöse Kunde, sondern ein in konfessioneller Gebundenheit und Positivität stattfindender Unterricht. Er trägt einerseits zur Verwirklichung des Grundrechts auf die freie Ausübung des eigenen Glaubens in der Schule bei und hat andererseits auch die Aufgaben, einen Beitrag zur Integration im Interesse von Schule und der Gesellschaft zu leisten und als Instrument zur Prävention gegen religiösen Extremismus zu fungieren.

Dies macht es m. E. geradezu notwendig den praktischen Bezug des Religionsunterrichts auch in diesem kennen zu lernen und umzusetzen. „Ziel der Ethik ist nicht Erkenntnis, sondern Handeln“, unterstreicht Aristoteles die Handlungsorientierung wie auch der Prophet in diversen *ḥadīth*en. Nach der islamischen Lehre haben Kenntnisse selbst keinen Eigenwert, denn erst durch die Erkenntnis, die immer handlungsorientiert ist, werden sie bedeutend.

Die Kontroverse zwischen Theorie und Praxis, Handlung und Wissen bildet jedoch keinen unversöhnlichen Kontrast, vielmehr besteht eine Korrelation beider Komponenten. Nur eine auf einer bestimmten grundsätzlichen Haltung und Lebensanschauung bzw. einem Lebenssinn basierende Praxis kann in sich eine tiefere Bedeutung bergen und auch dauerhaft anwendbar bleiben. Daher besteht im IRU kein Entweder-Oder zwischen der konkreten Anwendung des

---

<sup>7</sup> Siehe etwa Lehrplan Schleswig Holstein (2007), S. 7.

gelernten Stoffes und dem Erwerb von religiösen Fertigkeiten und Detailkenntnissen, die erst gemeinsam pädagogisch nachvollziehbar und theologisch akzeptabel werden.

Der Wissenserwerb bildet die Grundlage für den Glauben und der Glaube für eine religiös-ethisch gewünschte Lebensführung, wobei der Wissenserwerb (‘ilm), der Glaube (‘imān), sowie die Hingabe, Vertiefung (ihsān) und die Praxis (‘amal) auf dem freien Willen der Beteiligten beruhen müssen. Die Vermittlung hat vielmehr auf Respekt, Einfühlbarkeit, Liebe und vorbildliches Verhalten zu achten<sup>8</sup>. Der IRU hat auf dieser Grundlage einen Beitrag für die konfliktfreie Selbstfindung und Integration in das schulische und gesellschaftliche Leben zu leisten.

Weiterhin ist das eigentliche Ziel islamischer Erziehung die Erziehung der Seele, die Läuterung des Geistes, die Bildung des Verstandes sowie die Pflege der Gesundheit des Menschen. Dieses Zwischenziel bildet in der islamischen Pädagogik die Grundlage für Weisheit, Erkenntnis und Hingabe zu Gott<sup>9</sup>. Inwiefern dieses mit dem Bildungsauftrag der Schule und der besonderen Rolle des Religionsunterrichts innerhalb des Grundgesetzes einhergeht, muss noch genauer ausgeführt und diskutiert werden. Die meisten Lehrpläne orientieren sich auf der Lernzielebene m. E. zurecht an gewissen Kompetenzen, die sie aus den islamischen und pädagogischen Quellen ableiten, dieses jedoch kaum nachvollziehbar erläutern. Diese Kompetenzen müssten sich auf der ganzheitlichen Ebene zudem an grundgesetzkonformen islamischen Endzielen orientieren und zu ihrer religiösen und pädagogischen Legitimation mehr Informationen zu ihrer Bestimmung liefern.

---

<sup>8</sup> Vgl. Koran 6/160, 16/31, 41/33.

<sup>9</sup> Yasemin Karakasoglu/Halit Öztürk, „Erziehung und Aufwachsen junger Muslime in Deutschland. Islamisches Erziehungsideal und empirische Wirklichkeit in der Migrationsgesellschaft“, in: Hans J. von Wensierski/Claudia Lübcke, Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen 2007, S. 166-168, hier S. 70.

---

Fast alle Lehrpläne beinhalten weiterhin interreligiöse Elemente, zugleich wird kaum auf traditionelle Konzepte muslimischer Erziehung eingegangen, wobei jedoch häufig islamische Primärquellen zitiert werden. Mankos fast aller Lehrpläne liegen jedoch darin, dass neben der oben erwähnten Lernzielebene auch kaum nachvollziehbare Kriterien für die Themenauswahl genannt werden, sie keine oder nur unzureichende Kriterien beinhalten, wie mit islamischen Quellen umzugehen ist und diese auszulegen sind, und es fehlen sehr häufig erklärende Stellungnahmen, von welchem Menschenbild die curricularen Vorgaben ausgehen. Recht einheitlich wird mit der Frage des Memorierens von Koranversen und der Vermittlung von Kenntnissen aus dem Bereich des islamischen Katechismus umgegangen. Diese werden zwar zurecht nicht grundsätzlich abgelehnt, jedoch unter pädagogische Auflagen gestellt.

Im Bezug auf Transkription und islamische Quellen fällt auf, dass es völlig unterschiedliche Schreibweisen zwischen den Lehrplänen gibt, teilweise innerhalb eines Lehrplans verschiedene Transkriptionen variieren und mal die türkische, mal die arabische Aussprache die Grundlage für die Transkription bildet. Hier bedarf es unbedingt einer Vereinheitlichung der Schreibweise und der Festlegung von Kriterien für die Verwendung von koranischen Fachbegriffen.

Abschließend gibt es zwischen den Lehrplänen – ob islamkundlich oder bekenntnisorientiert – insgesamt große thematische, methodische und didaktische Überschneidungen; Prinzipien, Lernziele und -inhalte sind bei unterschiedlichen Färbungen weitgehend deckungsgleich. Wissensvermittlung, Identitätsbildung, Wertevermittlung und der interreligiöse bzw. interkulturelle Dialog bilden gleichbleibende Konstanten der Lehrpläne. Eine religiöse Selbstfindung, die mit Sachlichkeit und Kritikfähigkeit einhergeht, kann eine geeignete Basis dafür liefern, auch mit Menschen anderer Bekenntnisse in einen offenen und ehrlichen Dialog einzutreten. Die religiöse Zugehörigkeit verhilft dem Einzelnen hierbei zu notwendiger

Geborgenheit und Selbstsicherheit, beeinflusst jedoch nicht seine Vernunft und seine elementare Menschlichkeit, sondern unterstützt ihn vielmehr begleitend innerhalb dieses Prozesses.

## 11. Diskussion:

*Annett Abdel-Rahman, Bernd Ridwan Bauknecht,  
Lamyia Kaddor, Amin Rochdi, Prof. Dr. Bülent Ucar*

*Moderation: Dr. Michael Kiefer*



*Annett Abdel-Rahman*

*Lehrerin und islamische Religionspädagogin, Referentin für Bildung im Vorstand des Schura - Landesverbandes der Muslime Niedersachsen e.V., Autorin des Lehrwerkes „Bismillah – Wir entdecken den Islam 1/2“*

## Lehrpläne und Lehrmaterialien – was gibt es, was wird gebraucht?

Angesichts der Tatsache, dass wir uns erst am Anfang einer Islamischen Religionspädagogik befinden, lässt sich die Frage des Panels

---

erweitern auf: Was fehlt uns für eine unterrichtstaugliche und profilierte Religionspädagogik, nicht nur hinsichtlich des Lehrmaterials, sondern auch hinsichtlich didaktischer und methodischer Entscheidungen, die täglich relevant sind - für Lehrer, die Islamunterricht erteilen und für Schüler, die an diesem Unterricht teilnehmen?

Die bisherigen Lehrmaterialien und auch einige Curricula gehen momentan eher davon aus, systematische Kenntnisse zu vermitteln, die klassischen 5 Säulen stehen dabei im Vordergrund. Aber auch schüler- und kompetenzorientiertes Lernen wird immer stärker beachtet, so z.B. im Kerncurriculum für IRU Niedersachsen. Trotzdem gilt es für den IRU auch spezifische didaktische Entscheidungen zu diskutieren:

- So fehlt noch eine wissenschaftliche Diskussion, nach welchen Auswahlkriterien und nach welcher Schwerpunktsetzung die beiden Hauptquellen Koran und Sunna (und weitere Quellen?) eingesetzt werden. Welche entwicklungspsychologischen Erkenntnisse über das Gottesverständnis von Kindern und Jugendlichen, über ihre Auffassungen von Religion und Spiritualität sind Grundlage für eine adäquate Auswahl theologischer Inhalte im Unterricht. Wie sieht die Lebenswirklichkeit der äußerst heterogenen Schülerschaft konkret aus, zu der diese Inhalte in Bezug gesetzt werden sollen? Eine entsprechende Korrelationsdidaktik entsteht hier erst in Ansätzen.
- Wie werden Koranverse oder Hadithe ausgewählt: nach ihrer inhaltlichen Aussage, ihrer ästhetischen Dimension, ihrer Bedeutung für die religiösen Rituale oder nach ihrem historischen Zusammenhang? Angebote, wie eine didaktische Elementarisierung religiöser Inhalte vorgenommen werden kann, gibt es erst sehr wenige. Die Menge an Lehrwerken für

---

den IRU ist noch sehr überschaubar. Wissenschaftliche Aufsätze, Diskussionen und Studien dazu sind erst im Entstehen.

- weitere Fragen sind: Wie gehen wir mit den spezifischen Anforderungen der Bilddidaktik um? Welche ethischen Werte vermitteln wir im Religionsunterricht? Welche Terminologien benutzen wir: arabische, türkische, deutsche – lassen sich hier christlich geprägte Begrifflichkeiten heranziehen oder müssen ganz neue geschaffen werden? In den verschiedenen Lehrbüchern finden wir hier keine einheitliche Vorgehensweise.
- Und last but not least: Wie betten wir IRU in den Schulalltag, in das pädagogische Konzept einer Schule ein, damit er kein Fremdkörper bleibt, sondern integrativer Bestandteil des Schullebens ist?

Die letzten Jahre wurde die Einrichtung eines IRU stark unter dem Aspekt der verfassungsrechtlichen Möglichkeiten betrachtet. Durch das Beiratsmodell und die Entstehung von Landesverbänden und Kooperationen verschiedener Verbände sind hier Lösungsmöglichkeiten gefunden.

Damit ist es jetzt – dringend – an der Zeit, sich auf die Inhalte und die Qualität des Unterrichts und auch der Lehrwerke zu konzentrieren.





*Bernd Ridwan Bauknecht*

*Seit 2004 Lehrer für Islamkunde an einer Haupt- und drei Grundschulen in Bonn, Mitwirkung an diversen Lehr- und Unterrichtsbüchern, weitere Publikationen zu islamischer Religionspädagogik sowie Muslimen und Islam in Deutschland, Gründung des „Vereins der Lehrerinnen und Lehrer für Islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen“*

## Islamkunde und IRU – Sachlagen und Notwendigkeiten

Lā yukallifu-llāhu nafsān illā wus‘ahā, „Gott lastet keiner Seele mehr auf, als sie tragen kann.“ (2,286)

Nach der Logik dieses Koranverses scheint die Korrelationsdidaktik, die Verschränkung der Lebenswelt von Lernenden mit den Unterrichtsinhalten, geradezu verpflichtend. So war Mohammed nicht nur Prophet, sondern auch Lehrer seiner Gemeinde und kannte vielerlei Arten des Lehrens, die sich nach dem Verständnis der einzelnen

Menschen richteten<sup>1</sup>. Überlieferungen (aḥādīṭ) berichten davon, dass Mohammed während des Betens solange in der Niederwerfung verweilte, bis die beiden auf seinem Rücken spielenden Enkelkinder Hasan und Husain von alleine herabstiegen und er das Gebet weiterführen konnte. Nicht Formalismus und bloße Pflichterfüllung, sondern aḥlāq, die Charakterbildung zur wahrhaften Menschlichkeit, waren von Bedeutung.

Die einzige Möglichkeit diesem Anspruch im Schulunterricht annähernd gerecht zu werden, ist der schülerzentrierte Unterricht. Selbstreflexion und eigenverantwortliches Lernen müssen im Vordergrund stehen. Dabei ist der individuelle Glaube jedes einzelnen Schülers zu respektieren und zu schützen. Steht dieser Glaube im vermeintlichen Widerspruch zur Klaviatur religiös-kulturell geprägter Muster, so beginnen hier die wichtigsten Anforderungen an eine Religionspädagogik.

Schon heute sind die täglichen Herausforderungen an die Lehrkräfte im Schulversuch sehr hoch. In der Sekundarstufe sind die Interessen der Jugendlichen vielfältig: Freundschaft, Partnerschaft, Sexualität, Fragen nach Gewalt oder Extremismus, persönliche Zukunft, Existenzialismen, Normen und Pflichten usw. Die Etablierung einer islamischen Theologie, die auch im Dienste der Religionspädagogik stehen muss, ist längst überfällig. In den Schulversuchen arbeiten ausgebildete Lehrkräfte und Islamwissenschaftler seit bis zu elf Jahren. Gerade von ihnen wurde in dieser Zeit sehr engagiert und in mühseliger Pionierarbeit Unterricht und Unterrichtsmaterial entwickelt. Doch die strukturelle Unterstützung war defizitär, weshalb sich drei Hauptforderungen ergeben:

---

<sup>1</sup> Vgl. Muhiddin Okumuşlar, Von lehrerzentrierter Unterweisung zum schülerorientierten Unterricht. In: Bülent Ucar/Danja Bergmann (Hg.), Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Osnabrück 2010, S. 201-206.

- 
- a. Die arbeits- und tarifrechtliche Gleichbehandlung der Lehrkräfte und Islamwissenschaftler aus den Schulversuchen und die Eingliederung in den Schuldienst sind längst überfällig.
  - b. Die Lehrkräfte und Islamwissenschaftler aus den Schulversuchen müssen Gelegenheit zur besseren Vernetzung erhalten. Eine bundesweite Tagung islamischer Religionslehrer wäre sinnvoll.
  - c. Die langjährigen Erfahrungen der Lehrkräfte und Islamwissenschaftler in den Schulversuchen müssen zu einem Theorie/Praxis-Austausch an den Universitäten genutzt werden. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität muss forciert werden.



*Lamya Kaddor*

*Mitherausgeberin des Lehrbuchs „Saphir“, Islamkundelehrerin  
in NRW, Liberal-Islamischer Bund e.V.*

## Unterrichtsmaterialien für den Islamunterricht in deutscher Sprache

„Saphir - Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime“  
(Hrsg. Lamya Kaddor, Rabeya Müller, Harry Harun Behr;  
Kösel-Verlag, München)

Die Schulbuchreihe Saphir 5/6, 7/8, 9/10 ist jeweils mit einem nicht genehmigungspflichtigen Lehrerkommentar als Begleitheft herausgegeben. Der Schulbuchband 5/6 ist als genehmigtes Schulbuch in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Bayern, Bremen und Niedersachsen zum Schuljahr 2008/2009 erschienen. Es wurde mit dem Sonderpreis des „Best European Schoolbook Award“ ausgezeichnet. Im Schuljahr 2011/2012 wird der Schulbuchband 7/8 folgen (genehmigt in Nordrhein-Westfalen, Bayern und Niedersachsen) und vor-

aussichtlich wird der Schulbuchband 9/10 zum Schuljahr 2013/2014 in den Druck gehen.

### **Die Rahmenbedingungen und Ziele des Unterrichtswerks Saphir**

Das Unterrichtswerk Saphir antwortet auf den Weimarer Aufruf der KMK an die Schulbuchverlage, „ihrer Verantwortung für die interreligiöse und die interkulturelle Erziehung in den Lehr- und Lernmitteln gerecht zu werden“ (ebd.). Es unterstützt das aktuelle politische Bemühen, dem gesetzlich verankerten Bildungsauftrag nachzukommen und den Islam bzw. die Musliminnen und Muslime in die bundesrepublikanische Schullandschaft noch besser zu integrieren.



Mit dem Unterrichtswerk Saphir

- wird in didaktisch angemessener Weise der Islam für eine gesellschaftliche Situation entfaltet, die als säkular und pluralistisch zu kennzeichnen ist;
- erhalten die muslimischen Schülerinnen und Schüler ein „eigenes“ Schulbuch für „ihren“ Unterricht in deutscher Sprache;
- wird der vielfach beklagte Mangel an Unterrichtsmaterialien zur Umsetzung curricularer Vorgaben behoben.

Das Unterrichtswerk Saphir ist diesen Zielen gleichfalls verpflichtet. Es erreicht diese Ziele durch

- schülergemäß dargebotene Informationen über die wichtigsten islam-theologischen Themen gemäß der Lehrpläne in sach- und fachgerechter Weise,
- das grundlegende Korrelationsprinzip mit seiner Betonung der Bezugnahme auf Glauben und Leben der Jugendlichen sowie durch
- die durchgehende, die Schülerinnen und Schüler stärkende Kompetenz- und Handlungsorientierung.

### **Die schulbuchdidaktischen Überlegungen**

Das Unterrichtswerk Saphir ist insofern innovativ, als mit ihm erstmals eine deutschsprachige zeitgemäße islamische Religionspädagogik Eingang in schulische Lehr- und Lernprozesse findet. Folgende Prinzipien lagen der Schulbuchentwicklung zugrunde:

#### **Die Lehrpläne**

Für ein hilfreiches Schulbuch sind die Themen der Lehrpläne eine verbindliche Vorgabe. Das Schulbuch dient sowohl dem sachlich-informierenden Islamkunde-Unterricht, stellt zudem auch Angebote zur Habitualisierung für den bekenntnisorientierten Unterricht bereit.

#### **Erfahrungs- und Lebensweltorientierung**

Im Unterricht muss die Relevanz eines jeden Themas aufscheinen: im individuellen, im sozialen Umfeld der Jugendlichen, in ihren jeweiligen Lebenswelten, in der Erwachsenenwelt, in der „größeren“ Öffentlichkeit, den Medien, im Islam, evtl. auch in anderen Religionen. Wenn die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fragen

---

stellen, sich zu dem Thema in Beziehung setzen und „Anknüpfungspunkte“ zu ihren Lebenswelten entdecken können, ist bildendes Lernen möglich.

### **Persönlichkeitsentwicklung**

Religiöse Identität ist ein integraler Bestandteil des Gesamtkomplexes der personalen und sozialen Identität. Die Angebote im Unterrichtswerk Saphir zielen daher darauf hin, die Heranwachsenden in ihrem religiösen Bewusstwerdungsprozess zu begleiten und dadurch ihre Personwerdung zu unterstützen.

### **Praktisches Lernen**

Saphir 7/8 enthält Impulse für ein handlungsorientiertes Lernen, das über das herkömmliche „Schulbuchlernen“ hinausweist, und zwar in mehrfachem Sinn:

- als ein aktives Lernen mit allen Sinnen,
- als ein Lernen, das konkrete Handlungsimpulse vermittelt sowie personale Kompetenzen trainiert für das eigene Leben in der Gegenwart,
- als ein Lernen, das den Unterricht öffnet, sowohl fächerübergreifend als auch den Lernraum Schule überschreitend,
- als ein soziales Lernen, das Gemeinschaft und Solidarität fördert,
- als ein Lernen, das die Metareflexion und Subjektkontrolle der SchülerInnen im Unterrichtsgeschehen fördert.

### **Differenzierung**

Jeder Schüler nimmt auf seine Weise wahr, jede Schülerin lernt auf ihre Weise. Eine konsequente Individualisierung ist im Schulbuch zwar nicht einlösbar, aber Saphir berücksichtigt, dass die SchülerIn-

nen unterschiedlichste Voraussetzungen sowohl in kognitiver und motivationaler Hinsicht als auch im Hinblick auf ihre religiöse Sozialisation in den Unterricht mitbringen.

### Bebilderung

Die Bilder in Saphir dienen dem Erkenntnisgewinn im didaktischen Prozess, sie übernehmen keine bloße illustrative Funktion.



### Sprache

Einem Schulbuch für deutschsprachigen Unterricht entsprechend werden auch die Suren des Korans grundsätzlich in Deutsch präsentiert. An didaktisch sinnvoller Stelle wird jedoch die eine oder andere Passage zusätzlich in arabischer Schrift angeboten. Gerade weil der Unterricht in deutscher Sprache stattfindet, wird Wert darauf gelegt, dass wichtige arabische Begriffe (z.B. sakā) eine sachangemessene deutsche Übersetzung erfahren.





*Amin Rochdi*

*Erweiterungsstudium „Islamische Religionslehre“ (Zertifikat),  
Lehrtätigkeit im Rahmen des Modellversuchs „Islamischer  
Religionsunterricht“ an der Geschwister-Scholl-Realschule  
Nürnberg (unter päd. LV Prof. Behr), wissenschaftliche  
Hilfskraft am IZIR, Veröffentlichung mehrerer Publikationen  
zum Thema „Islamischer Religionsunterricht“*

## „Islamischer Religionsunterricht in Deutschland - Perspektiven und Herausforderungen“

In Bayern sind für den Modellversuch „Islamischer Unterricht“, der mit dem Schuljahr 2010/11 bereits an 256 Schulen der Primar- und Sekundarstufe I (GS, HS, RS, GYM) angeboten wird, jeweils die ersten Bände der Reihe „Mein Islambuch“ (Primarstufe) und „Saphir“ (Sekundarstufe) als Lernmittel zugelassen.

Der überwiegende Teil der in Bayern unterrichtenden Islamlehrer sind Quereinsteiger und fungieren als Fachlehrkräfte. Gerade

von diesem Personal wird immer wieder der Ruf nach geeignetem Material laut. Mit Sicherheit sind die oben genannten Schulbücher und die in den Lehrerkomentaren angefügten Arbeitsblätter eine sinnvolle Unterstützung für die Lehrenden, jedoch sollte mit Blick auf die Qualitätssicherung und der wichtigen Rolle, die diesem Fach zugrunde liegt, ein besonderes Augenmerk auf die Unterrichtenden selbst gelegt werden. Denn gutes Material ist kein Garant für einen gelungenen Islamunterricht.

Deshalb sind folgende drei Kernkompetenzen unabdingbar für ein Gelingen der Modellversuche (die Reihenfolge in absteigender Wichtigkeit!): sprachliche Kompetenz, pädagogische Kompetenz, theologische Kompetenz bzw. Sachkompetenz;

### **Sprachliche Kompetenz**

Gerade in einem Fach, in dem eine philosophisch-diskursive Gesprächskultur vorherrschen sollte, ist eine fehlerfreie Artikulierung der Lehrkraft unabdingbar. Zumal könnten in einer Phase der subjektiven Identitätsfindung und religiösen Orientierung Verständnisprobleme weitreichende Folgen haben. Im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler, die das muslimische Lehrpersonal als Vorbild sehen, ist das Beherrschen der deutschen Sprache unabdingbar. Die Begriffsbildung – als einer der Leitprinzipien des Islamischen Unterrichts – kann nur durch Personal mit einer entsprechenden Kompetenz in der deutschen Sprache erreicht werden. Hier muss ein Sprachlevel von mindestens C1 – besser noch C2 – Voraussetzung für eine entsprechende Anstellung sein.

### **Pädagogische Kompetenz**

Als Teil des regulären Unterrichts muss die Lehrkraft, die den islamischen Religionsunterricht leitet, dieselben pädagogischen Fä-

higkeiten an den Tag legen, wie es seine Kollegen anderer Fächer tun. Dabei wäre ein reguläres Studium des Lehramtes dringend zu empfehlen. Gerade die Schieflage im Bereich der Erziehung und Klassenführung bringen das Fach oftmals in die Lage eines sanktionsfreien Raumes, der aus Sicht der Schülerinnen und Schüler nicht Teil des regulären Unterrichts ist. Dementsprechend schwierig wird es, die Inhalte sinnstiftend zu vermitteln. Das fehlende Referendariat<sup>1</sup> solcher Lehrkräfte hat meist die Folge, dass es für sie oftmals schwer abzuschätzen ist, welche Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen in bestimmten Situationen angemessen sind, um die Klasse auf das Wesentliche zu fokussieren. Zudem ist für ein Bestehen des Faches im Fächerkanon der öffentlichen Schule die gelungene didaktische Reduktion unabdinglich, damit den jungen Heranwachsenden die Inhalte „fassbar“ gemacht werden können. Es reicht hierbei nicht Theologe zu sein, da es ansonsten zu einer Sachorientierung kommt, die das Individuum nicht mehr im Blick hat.

### **Sachkompetenz**

Selbstverständlich erwartet man von einer Lehrkraft für den Islamischen Unterricht die Kompetenz sich theologisch richtig und adäquat artikulieren zu können. Oftmals wird diese Kompetenz als die vermeintlich Wichtigste angesehen. Jedoch zeigen die Modelle in Baden-Württemberg und Bayern, dass pädagogisch und sprachlich gut geschultes Personal in Form von Fort- und Weiterbildungen die nötigen Inhalte für das Fach erhalten und den Unterricht führen können.

Mithilfe der aufgezeigten Kompetenzen kann es gelingen, den Islamischen Unterricht stabil in den Fächerkanon zu verankern und im Sinne der qualitativen Entwicklung das Fach auf den heutigen Stand der Didaktik zu heben.

---

<sup>1</sup> Rochdi, A: Zur Frage des Referendariats für muslimische Religionslehrkräfte, in: Zeitschrift der Religionslehre des Islam, Heft 7 (2010), Nürnberg 2010. Download unter: [www.izir.de](http://www.izir.de)

## 12. Schlussbetrachtungen zur Tagung der DIK am 13. und 14. Februar 2011 in Nürnberg

*Prof. Dr. Mathias Rohe*

*Inhaber des Lehrstuhls für Bürgerliches Recht, Internationales  
Privatrecht und Rechtsvergleichung an der Universität  
Erlangen-Nürnberg, Gründungsdirektor des Erlanger Zentrums  
für Islam und Recht in Europa*



*Prof. Dr. Mathias Rohe*

- a. Es kristallisieren sich zwei Hauptaufgabenfelder für die weitere Etablierung des IRU nach dem deutschen Verfassungsmodell heraus: Die Organisation der Kooperation Staat-Muslime und die praktische Umsetzung vor Ort (Ausbildung, Inhalte, Materialien).
- b. Besonders vehement diskutiert wird die Beteiligung der muslimischen Seite. Dabei sind die konkreten Inhalte des bereits erteilten Unterrichts im Grundsatz weitgehend unstrittig, während offenbar die Erwartungen muslimischer Organisati-

---

onen und Eltern an die Lehrkräfte und die Unterrichtsziele ein breiteres Spektrum bieten (Stichwort Frömmigkeit – Mündigkeit). Streitig ist insbesondere der Umfang der Mitwirkung von muslimischen Organisationen, über deren Status als Religionsgemeinschaften noch keine Einigkeit besteht. Ohne Zwischenlösungen, die sich allerdings als Provisorien verstehen müssen, wird sich ein zügiges Vorankommen nicht realisieren lassen.

- c. Ein drängendes Anliegen ist die Entwicklung von Lehrmaterialien zur Entlastung der Lehrkräfte.
- d. Die konfessionelle Gliederung des Islam scheint gegenwärtig vergleichsweise geringe Probleme zu schaffen (Orientierung bislang vor allem auf den Grundschulbereich); sie wird jedoch zusehends bedeutsam für weiterführende Schulen. Die Positionierung der Aleviten ist insofern gelöst, als sich die Veranstaltung eines eigenständigen Unterrichts auf Dauer abzeichnet. Die Stellung der Ahmadiyya scheint noch ungeklärt.
- e. Erforderlich wird eine Positionierung des IRU im Hinblick auf religionspraktische Felder, die auch oder nur von Moscheen oder anderen außerschulischen Einrichtungen übernommen werden können bzw. sollen.
- f. Der Bund sieht in den Aktivitäten der DIK zum IRU (nur) die Schaffung eines Rahmens für Wissens- und Erfahrungsaustausch. Konkrete weitere Schritte müssen vor allem in den Ländern entwickelt werden. Hierfür lassen sich auch bereits etablierte Foren des Erfahrungsaustauschs nutzen, z.B. die nun zum vierten Mal (April 2011) im zweijährigen Turnus in Stuttgart stattfindende Fachtagung der Universitäten Erlangen-Nürnberg und Bayreuth und der Katholischen Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart zum IRU.



# 13. Programm

**Sonntag, 13. Februar 2011**

**Tagungsort:** Marmorsaal des Presseclubs,  
Gewerbemuseumsplatz 2, 90403 Nürnberg

16:30 Uhr      Anmeldung

16:45 Uhr      Begrüßung durch den Präsidenten des Bundesamtes  
*Dr. Manfred Schmidt*

17:00 Uhr      Rede des Staatsministers  
*Dr. Ludwig Spaenle, MdL, Bayerisches Staatsministerium  
für Unterricht und Kultus, Vizepräsident der  
Kultusministerkonferenz*

17:30 Uhr      Vortrag: Islamischer Religionsunterricht in Deutschland  
– Erwartungen und Vorbehalte  
*Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan*

18:15 Uhr      Anschließende Diskussion  
*Kenan Kolat (TGD), Hamideh Mohagheghi, Ulla Ohlms (KMK),  
Süleyman Tenger (DITIB), Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan*

*Moderation: Lamyia Kaddor*

19:00 Uhr      Empfang

**Montag, 14. Februar 2011**

**Tagungsort:   Großer Konferenzsaal,  
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge,  
Frankenstraße 210, 90461 Nürnberg**

- 09:30 Uhr      Anmeldung
- 09:50 Uhr      Begrüßung  
*Prof. Dr. Mathias Rohe*
- 10:00 Uhr      Rede des Bundesinnenministers  
*Dr. Thomas de Maizière, MdB*
- 10:30 Uhr      Impulsreferat: Aktuelle Entwicklungen in den Ländern: Art und  
Umfang der bestehenden Angebote, Unterschiede, Perspektiven  
*Dr. Michael Kiefer*
- 11:00 Uhr      Anschließende Diskussion mit Vertretern der Länder  
*Heidemarie Ballasch (Niedersachsen), Werner Klein (Hessen), Ulla Ohlms  
(NRW), Reinhold Reitschuster (Berlin), Dr. Ulrich Seiser (Bayern)*  
*Moderation: Prof. Dr. Mathias Rohe*
- 11:45 Uhr      Kaffeepause
- 12:15 Uhr      Impulsreferat: Mitwirkung von Muslimen in den Ländern:  
Religionsverfassungsrecht und muslimische Ansprechpartner  
*Prof. Dr. Heinrich de Wall*



- 
- 12:45 Uhr      Anschließende Diskussion mit Vertretern islamischer Organisationen der DIK  
*Muhammed Bascelic (IGBD), Omar Kuntich (ZMaD), Erol Pürlü (VIKZ), Süleyman Tenger (DITIB), Ali Ertan Toprak (AABF)*  
*Moderation: Prof. Dr. Mathias Rohe*
- 13:30 Uhr      Imbiss
- 14:00 Uhr      Impulsreferat: Lehrpläne und Lehrmaterialien – was gibt es, was wird gebraucht?  
*Prof. Dr. Bülent Ucar*
- 14:30 Uhr      Anschließende Diskussion  
*Annett Abdel-Rahman, Bernd Ridwan Bauknecht, Lamya Kaddor, Amin Rochdi, Prof. Dr. Bülent Ucar*  
*Moderation: Dr. Michael Kiefer*
- 15:15 Uhr      Zusammenfassung der Konferenz und Ausblick  
*Dr. Michael Kiefer, Prof. Dr. Mathias Rohe*

## Referenten und Moderatoren:

**Prof. Dr. Heinrich de Wall**, Lehrstuhl für Kirchenrecht, Staats- und Verwaltungsrecht, Universität Erlangen-Nürnberg

**Lamya Kaddor**, Mitherausgeberin des Lehrbuchs „Saphir“, Islamkundelehrerin in NRW, Liberal-Islamischer Bund e.V.

**Dr. Michael Kiefer**, Islamwissenschaftler und Publizist

**Prof. Dr. Mathias Rohe**, Lehrstuhl für Bürgerliches Recht, Internationales Privatrecht und Rechtsvergleichung der Universität Erlangen-Nürnberg, Gründungsdirektor des Erlanger Zentrums für Islam und Recht in Europa

**Prof. Dr. Bülent Ucar**, *Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik,  
Universität Osnabrück*

**Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan**, *Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für  
Türkeistudien und Integrationsforschung, Professur für Moderne Türkeistudien,  
Universität Duisburg-Essen*

## **Teilnehmer an Diskussionsrunden:**

**Annett Abdel-Rahman**, *Herausgeberin der Unterrichtsmaterialien „Bismil-  
lah“*

**Heidmarie Ballasch**, *Niedersächsisches Kultusministerium*

**Muhamed Bascelic**, *Generalsekretär der Islamischen Gemeinschaft der Bos-  
niaken in Deutschland (IGBD)*

**Bernd Ridwan Bauknecht**, *Islamkundelehrer in NRW*

**Werner Klein**, *Hessisches Kultusministerium*

**Kenan Kolat**, *Bundesvorsitzender der Türkischen Gemeinde in Deutschland  
(TGD)*

**Hamideh Mohagheghi**, *Theologin, Vorstandsvorsitzende der Muslimi-  
schen Akademie in Deutschland*

**Ulla Ohlms**, *Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW*

**Erol Pürlü**, *Dialogbeauftragter des Verbands der Islamischen Kulturzentren e.V.  
(VIKZ)*

**Reinhold Reitschuster**, *Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und  
Forschung Berlin*

**Amin Rochdi**, *Interdisziplinäres Zentrum für Islamische Religionslehre der  
Universität Erlangen-Nürnberg*

**Dr. Ulrich Seiser**, *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus*

**Süleyman Tenger**, *Imam und Religionspädagoge, Türkisch-Islamische Uni-  
on der Anstalt für Religion e.V. (DITIB)*

	Titel des Angebots	Angebot an wie vielen Schulen?	Wie viele muslimische Schüler gibt es?	Wie viele Schüler nehmen am IRU teil?	Wie viele Lehrkräfte für IRU gibt es?
Baden-Württemberg	Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“	10 Grundschulen	ca. 75.000	ca. 1.000	ca. 15
Bayern	Modellversuch „Islamischer Unterricht“	256 Grund- und Hauptschulen; 5 Realschulen; 1 Gymnasium	111.000	ca. 11.000	70
Niedersachsen	Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“	42 Grundschulen	48.834	2.074	29
Nordrhein-Westfalen	Modellversuch „Islamkunde in deutscher Sprache“	133 Schulen aller Formen	319.963	10.541	80
Rheinland-Pfalz	Modellversuch „Islamischer Religionsunterricht“	2 Grund- und 6 Sekundarschulen I	ca. 29.000	281	6
Schleswig-Holstein	Islamunterricht	13 Grundschulen	k.A.	ca. 365	10

In Berlin und Bremen wird auf Grund der Bremer Klausel (Art. 141 GG) kein konfessioneller Religionsunterricht im Sinne des Art. 7 Abs. 3 GG erteilt. In Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Saarland und Bayern wird alevitischer Religionsunterricht erteilt.



# IMPRESSUM

Herausgeber und Redaktion:  
Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz  
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge  
E-Mail: [DIK-Geschaeftsstelle@bamf.bund.de](mailto:DIK-Geschaeftsstelle@bamf.bund.de)  
[www.deutsche-islam-konferenz.de](http://www.deutsche-islam-konferenz.de)

Bildnachweis/Foto:  
BAMF  
Katy Otto / DIK

Layout:  
BAMF, Tatjana Bauer

Druck  
BAMF, Referat 114 - Innerer Dienst