

# **Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen. Ein Modellversuch zwischen politischem Anspruch und pragmatischem Schulalltag**

von

Ingrid Wiedenroth-Gabler

## *Abstract*

*Seit 2003 findet in Niedersachsen der Schulversuch Islamischer Religionsunterricht entsprechend Grundgesetz Artikel 7,3 statt, verbunden mit bildungspolitischen Intentionen wie Integration, Mündigkeit und Handlungsfähigkeit. Anhand von 5 offenen Fragen sollen Chancen und Probleme des Unterrichtsfaches zwischen idealen Zielvorgaben und pragmatischen Erfahrungen ausgelotet werden: Wie lassen sich Zielvorgaben der religiösen Mündigkeit realisieren? Wie gelingt eine Didaktisierung und Elementarisierung der Islamischen Glaubensgrundlagen? Wie lässt sich eine schultheoretische Legitimation erreichen? Wie sollen Lehrkräfte qualifiziert werden? Wie lassen sich Integration und ethisches Lernen in getrennten Religionsgruppen verwirklichen? Der Beitrag versteht sich als Angebot an christliche Religionspädagogik, Dialogpartner bei der Entwicklung einer Islamischen Didaktik zu sein.*

## **1. Der Schulversuch in Niedersachsen – Pädagogisch durchdachter Schritt in die richtige Richtung oder voreiliger politischer Aktionismus?**

Viele mögen es noch gar nicht mitbekommen haben: Seit 2003 wird in Niedersachsen Islamischer Religionsunterricht in konfessioneller Ausrichtung entsprechend dem Grundgesetz Artikel 7,3 erteilt – als Schulversuch an nun mehr als 26 Schulen von mehr als 25 Lehrkräften mit insgesamt ca 1400 Schülerinnen und Schülern. Der Schulversuch ist mittlerweile bis zum Jahre 2012 verlängert und gilt – wie die begleitende wissenschaftliche Evaluation von Herrn Dr. Haci-Halil Uslucan<sup>1</sup> ausweist – als Erfolg in Bezug auf die Zufriedenheit der beteiligten Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler. Man mag positiv bewerten, dass die Niedersächsische Landesregierung hier innovativ und pragmatisch neue Wege beschreitet und nicht zunächst die eindeutige Regelung der rechtlichen Voraussetzungen<sup>2</sup> abwartet, nämlich die Klärung, wer in Entsprechung zu den Staats-Kirchenverträgen von den Islamischen Verbänden als legitimierter Vertreter der Religionsgemeinschaften anzusehen ist. Der pragmatische Ansatz, einen „Runden Tisch“ zu installieren, bei dem Vertreter der Islamischen Verbände wie beispielsweise DITIB und der Niedersächsischen SCHURRA gemeinsam an der Erstellung von Rahmenplänen, Organisationsabsprachen sowie der begleitenden Ausbildung der Lehrkräfte mitwirken, trägt dazu bei, dass anstelle von wohlmeinenden (bildungs-)politischen Absichtserklärungen konkrete Modelle gelungener Zusammenarbeit zwischen Kultusministerium und Muslimen entstehen, die über Niedersachsen hinaus richtungweisend für die bundesweite Etablierung des Islamischen Religionsunterrichts sein können. Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass ungeachtet der hohen politischen Aufmerksamkeit und Wertschätzung des Projektes – es gilt als erklärtes Ziel des Ministerpräsidenten Christian Wulf, dass bis 2010 ein Staatsvertrag mit den Islamischen Verbänden zur regulären Einführung des Islamischen RU abgeschlossen werden soll – noch viele offene Fragen zu klären sind. So erscheint es durchaus berechtigt, wenn Kritiker anfragen, ob es verantwortbar ist, ein Fach einzurichten, ohne dass Ziele, Inhalte, di-

<sup>1</sup> Mittlerweile liegt ein 2. Bericht vor, der demnächst veröffentlicht wird.

<sup>2</sup> Zu den rechtlichen Voraussetzungen eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts vgl. STOCK 2003.

daktische Leitlinien und Standards, Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien sowie Kriterien für die Ausbildung der Lehrkräfte im Vorfeld geklärt sind. Als beteiligte wissenschaftliche Beraterin bei der didaktischen Ausbildung der Lehrkräfte<sup>3</sup> möchte ich auf 5 Baustellen verweisen, die in den nächsten Jahren zu bearbeiten sind.

## **2. Baustellen einer noch zu entwickelnden Islamischen Religionspädagogik**

### *2.1 Baustelle 1: Zielvorgaben des Islamischen Religionsunterrichts: Religiöse Mündigkeit oder Glaubenseinweisung?*

Im Vorspann zu den vorläufigen Rahmenrichtlinien für den Islamischen Religionsunterricht werden programmatisch Grundlagen und Zielvorstellungen ausgewiesen. Der Schulversuch soll einen notwendigen Beitrag zur Bildung und Erziehung leisten und die Auseinandersetzung mit den existentiellen Fragen des Menschen ermöglichen. Im Zentrum stehe der Glaube an Gott, die Beziehung zwischen Gott und Mensch, zwischen Gott und Schöpfung in Koran und Prophetentradition. Intendiert ist eine altersgemäße Auseinandersetzung mit dem Glauben und den Zeugnissen in den Schriften, die zur mündigen Glaubensentscheidung und zu eigenverantwortlichem Handeln in der Gesellschaft führen soll. Dazu bedürfe es einer Korrelation zwischen Glauben und Lebenswirklichkeit der Schüler im Sinne einer wechselseitigen Erschließung. Darum wird die blinde Übernahme und unreflektierte Imitation traditioneller Glaubenspraxis sowie die fraglose Auseinandersetzung mit der Überlieferung dezidiert ausgeschlossen. Damit werde ein Beitrag zur Identitätsbildung geleistet und die Voraussetzung zum respektvollen Umgang mit anderen Religionen und Weltanschauungen geschaffen.

Soweit, so gut! Man mag beim Studium dieser Formulierungen mutmaßen, dass im Hinblick auf geforderte Religionsmündigkeit und reflektierte Auseinandersetzung mit der Tradition eher die Vertreter des Kulturministeriums als die Vertreter der islamischen Verbände federführend gewirkt haben. Denn obwohl in jüngster Zeit auch von den islamischen Verbänden in der Bundesrepublik der Religionsfreiheit und damit auch einem möglichen Religionswechsel zugestimmt wird,<sup>4</sup> darf man die Augen nicht davor verschließen, dass die Apostasie – der „Abfall“ vom Islam – nach den Regeln der Scharia zivil- und strafrechtliche Konsequenzen bis hin zur Todesstrafe nach sich zieht. Auch die aktuelle Auseinandersetzung um den Münsteraner Islamwissenschaftler Kalisch<sup>5</sup> zeigt, dass die Freiheit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der islamischen Tradition von Seiten der Verbände durchaus an Grenzen stößt. Man kann dagegen halten, dass auch im evangelischen und katholischen Religionsunterricht eher religiöse Beheimatung als kritische Auseinandersetzung mit kirchlichen Positionen intendiert ist und dass es auch von kirchlicher Seite Einwirkungen in universitäre Lehrfreiheit gegeben hat. Gleichwohl wird es spannend sein, wie sich die Betonung der individuellen Selbstverantwortung und der religiösen Mündigkeit in den Lernprozessen im Islamischen Religionsunterricht denn auch fak-

---

<sup>3</sup> Seit 2006 soll eine Orientierung an Standards der universitären Lehramtsausbildung erfolgen. An der Ausbildung beteiligt sind seitdem eine Islam-Wissenschaftlerin, ein Vertreter der Islamischen Didaktik sowie eine Vertreterin der allgemeinen Didaktik.

<sup>4</sup> Dazu die Erklärung des Zentralrates der Muslime in Deutschland von 2002; <http://zentralrat.de/3035.php>. Zugriff 12.10.09.

<sup>5</sup> Muhammed Sven Kalisch ist deutscher Islamwissenschaftler und Inhaber des ersten Lehrstuhls für die Ausbildung islamischer Religionslehrer in der Bundesrepublik Deutschland an der Universität Münster. Nach Veröffentlichung von Thesen zur Historizität des Propheten Mohammed haben die Islamischen Verbände die Zusammenarbeit mit dem Institut in Münster aufgekündigt. Damit ist die Frage nach der Lehrerausbildung im Moment offen.

tisch realisieren lässt, zumal die Verbände zumindest indirekt stärker die Einweisung in die Glaubensgrundlagen des Islams und die Integration in die islamische Gemeinschaft, die Umma, favorisieren. Allerdings lässt sich festhalten: Wenn die Verbände der grundlegenden Zielbestimmung der religiösen Mündigkeit zustimmen, signalisieren sie Anerkennung der Religionsfreiheit und der grundlegenden Gleichberechtigung der Religionsgemeinschaften. Dies kann positive Impulse für den Diskurs um das Verhältnis zwischen Islam und Christentum liefern<sup>6</sup> und gleichzeitig Tendenzen zum Islamismus und religiösem Fundamentalismus entgegen steuern.

## *2.2 Baustelle 2: Elementarisierung und Didaktisierung der Grundlagen des Islams: Was soll wann warum gelernt werden?*

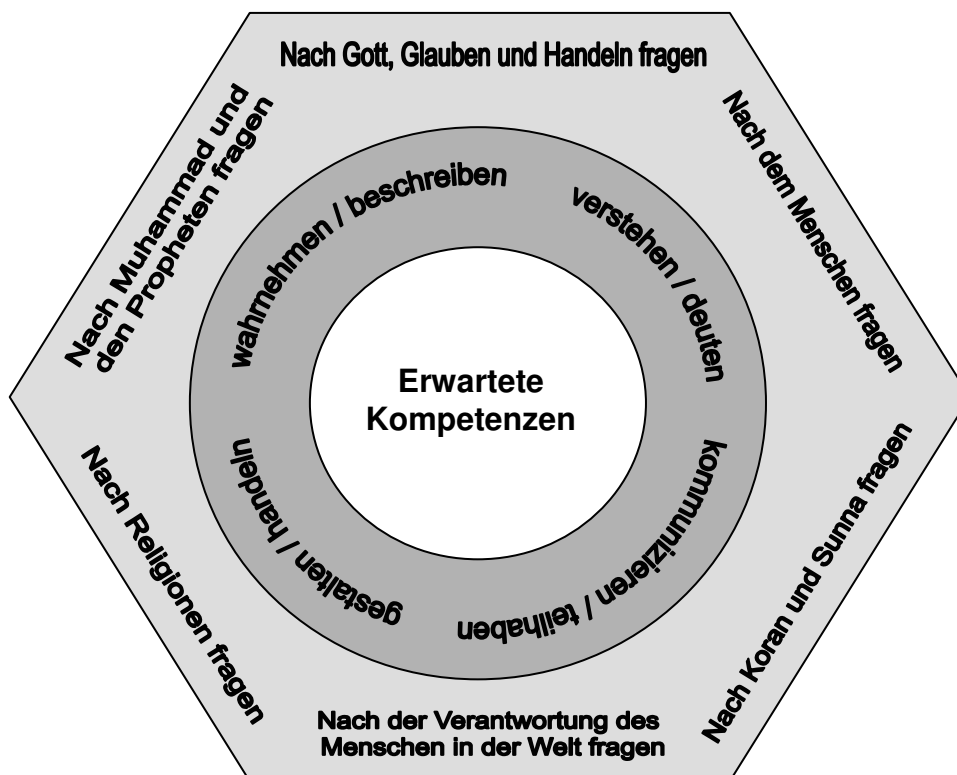
Natürlich kann man nicht erwarten, dass in der jungen Geschichte des Islamunterrichts in Deutschland bereits ausgereifte didaktische Konzepte entwickelt werden konnten, schließlich hat die evangelische und katholische Religionspädagogik mehr als 100 Jahre Vorsprung, um beispielsweise der Frage nach der Elementarisierung zentraler Glaubensinhalte nachzugehen. Hier hat sich mittlerweile ein gewisser Konsens entwickelt, wann welche biblischen Inhalte mit welchen didaktischen Implikationen im Unterricht behandelt werden sollten. Häufig ist die Auswahl und Didaktisierung der Inhalte auch gekoppelt an empirische Untersuchungen zur religiösen Entwicklung, was sich an der Frage deutlich machen lässt, ob Gleichnisse bereits in der frühen Grundschule behandelt werden sollten. Eine islamische Religionsdidaktik steht hier am Anfang.<sup>7</sup> So verwundert es nicht, dass der vorläufige Rahmenplan in Niedersachsen denn auch primär aus theologischer Perspektive als Stoffplan konzipiert wurde; dem Motto entsprechend: Alles was wichtig für den Islam ist, ist im Unterricht wichtig. Aus einer Verschränkung der 6 Glaubensaussagen (der Glaube an Gott, Gottes Engel, Koran und Schriften als Offenbarung, Propheten, insb. Mohammed, Leben nahe dem Tod, göttliche Vorsehung) mit den 5 Glaubensäulen (Glaubenszeugnis, Gebet, Fasten, Sozialabgabe, Pilgerfahrt) sind 10 verbindliche Themen entwickelt worden: Gott, Gottes Schöpfung, Der Koran, Der Prophet Mohammed, Die Propheten, Beten, Fasten, Miteinander leben, Gemeinschaft der Muslime, Begegnung mit anderen Religionen. Wie altersgemäße Zugänge und didaktische Elementarisierungen der Lernstoffe vorzunehmen sind, wird in Ermangelung von Unterrichtsmaterialien den Lehrkräften selbst überlassen. Es wird im Konsens mit den Verbänden intensiv zu diskutieren sein, welche Glaubensinhalte in welcher Klassenstufe mit welcher didaktischen Zielvorstellung behandelt werden sollen. Hier braucht es vor allem Fachleute mit religionspädagogischer Kompetenz, um neben der theologischen Relevanz dezidiert die didaktische Dimensionierung der Inhalte auszuweisen. Dabei muss die Perspektive von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen ausgeweitet werden, so dass ein Gesamtcurriculum entwickelt wird, das die Elemente von Subjekt-, Gesellschafts- und Traditionsorientierung sinnvoll miteinander verschränkt.<sup>8</sup> Die mittlerweile begonnene Evaluation der Rahmenrichtlinien mit dem Ziel, ein Kerncurriculum zu entwickeln, das den Standards von evangelischem und katholischem RU angeglichen ist, kann als Mut machender Schritt in die richtige Richtung gewertet werden. Hier wird mit vorläufiger Zustimmung des Runden Tisches ein Kompetenzmodell mit hoher Übereinstimmung zu anderen curricularen Vorgaben zugrunde gelegt:

---

<sup>6</sup> Den schwierigen, aber konstruktiven Weg des Miteinanders von Christen und Muslimen dokumentiert JASPER 2008.

<sup>7</sup> Erste Ansätze einer Systematisierung bisheriger Überlegungen aus unterschiedlichen Perspektiven werden aufgezeigt in SCHREINER/WULFF 2001; BILGIN 2007; dazu auch ANSELM 2007.

<sup>8</sup> Eine Bilanzierung Islamischer Lehrpläne in Europa findet sich in MOHR 2006.



Beeindruckend ist dabei besonders, dass die Perspektive auf das Subjekt, die Schülerinnen und Schüler, gelegt wird und deren Fragen Ausgangspunkt der Unterrichtsprozesse sind. So erfolgt hier ausdrücklich keine Deduktion theologischer Inhalte, sondern primär eine dezidiert pädagogische Ausrichtung, die dann in einem zweiten Schritt nach den theologischen Grundlagen fragt, um sie für die Lernenden zugänglich zu machen. Aus meiner Sicht ergeben sich aus der erforderlichen Didaktisierung und Elementarisierung der islamischen Grundlagen Impulse für eine weiterführende Diskussion darüber, was grundlegend für den islamischen Glauben ist, wie dieser wissenschaftlich und didaktisch reflektiert werden kann und wie sich der islamische Glaube in einer nicht-islamischen Gesellschaft leben lässt.

### 2.3 Baustelle 3: Bildungstheoretische Verankerung einer Islamischen Religionspädagogik: Wie passt der Islamische Religionsunterricht in die Schule?

Die vorhergehenden Fragen zu Elementarisierung der Inhalte und Didaktisierung lassen sich in einen übergreifenden Kontext einordnen. Die noch zu entwickelnde Islamische Religionsdidaktik muss sich nicht nur in Binnenperspektive über Ziele, Inhalte und didaktische Verfahren verständigen, sie muss eigene Konzeptionen in Analogie und Differenz zu Konzepten christlicher Religionspädagogik entwickeln und darüber hinaus das Gespräch mit der Allgemeinen Didaktik und Schulpädagogik suchen, um anschlussfähig zu sein und auf Augenhöhe an dem bildungstheoretischen und damit auch immer bildungspolitischen Diskurs teilnehmen zu können. Im engeren Sinn bezieht sich dies zunächst auf die religionspädagogischen Dimensionen, die sich in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik in den teilweise geschichtlich bedingten Konzeptionen<sup>9</sup> manifestiert haben. So unterscheidet man hier bekannter-

<sup>9</sup> Selbstredend ist es problematisch die Geschichte der Religionspädagogik als Abfolge zeitlich begrenzter Epochen zu charakterisieren, man muss davon ausgehen, dass es immer eine Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Ansätze gegeben hat. Jedoch lassen sich einige der Konzepte ohne den histori-

maßen nach verkündigungsorientierten / kerygmatischen, hermeneutischen, problemorientierten oder erfahrungsorientierten Ansätzen. Unter letzteren ließen sich dann die symboldidaktischen, ästhetischen, phänomenologischen und gegenwärtig kontrovers diskutierten performativen Zugänge subsumieren.<sup>10</sup> Die offene Frage ist dabei, ob und wie selbstständig die Islamische Religionspädagogik unterschiedliche Konzeptionen entwickeln kann und ob sie sich an der Konzeptionsgeschichte der evangelischen und katholischen Religionspädagogik orientieren sollte. Ist beispielsweise die aus christlicher Perspektive überholte Verkündigungskonzeption noch ein zeitgemäßer didaktischer Ansatz? Lässt das Verständnis des Korans als Offenbarung Gottes sich mit einer hermeneutischen oder gar problemorientierten Konzeption in Einklang bringen? Lassen sich die geläufigen Terminologien christlich verantworteter Religionspädagogik überhaupt auf Islamische Religionspädagogik anwenden oder müssen nicht völlig eigenständige Kategorien entwickelt werden, die wiederum auch nicht-islamische Didaktiken konstruktiv nach dem Grundlegenden und Spezifischen fragen lassen?

Nach meiner Einschätzung ist es unabdingbar, dass evangelische und katholische Religionspädagoginnen und -pädagogen das Gespräch suchen, ohne Bevormundungstendenzen aufzuweisen und das Gefühl zu vermitteln, Islamische Religionspädagogik müsse sich auf der Folie der christlichen entwickeln. Wie problembehaftet dies sein kann, zeigt sich an ganz konkreten Fragen der Unterrichtsgestaltung. Bestimmte erprobte und bewährte methodische Zugänge wie Malen, Spielen, Singen und Umgang mit Kunst sind aus islamischer Perspektive fragwürdig.

Trotz der notwendigen Entwicklung eigener Konzepte darf der Islamische Religionsunterricht kein Fremdkörper in der Schule sein, sondern muss bildungstheoretisch legitimiert und anschlussfähig an aktuelle lerntheoretische und pädagogische Grundlagen sein. So muss die Islamische Religionspädagogik mittelfristig auch das Gespräch mit den Human- und Gesellschaftswissenschaften wie Pädagogik, Psychologie, Soziologie etc. suchen. Gerade weil Eltern, Schüler, aber auch die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund oftmals durch andere Modelle von Schulbildung geprägt sind, ist eine Verständigung darüber, was Schule in der so genannten postmodernen Gesellschaft leisten soll, unumgänglich. Auch in diesem Zusammenhang mag daran erinnert werden, dass die evangelische und katholische Religionspädagogik sich immer wieder an zeitgeschichtlich bedingten Konzepten wie geisteswissenschaftlicher, lerntheoretischer, kommunikationstheoretischer bis hin zu kritisch-konstruktiver Didaktik orientiert hat und gegenwärtig intensiv am Diskurs über Kompetenzorientierung beteiligt ist. Auch hier wird zu fragen sein, wie die Vertreter einer Islamischen Fachdidaktik eine eigene Position entwickeln und ihre Stimme einbringen können, ohne hinter mittlerweile anerkannte Standards zurückzufallen.<sup>11</sup> So wird man angesichts von Unterrichtsforschung mittlerweile das Prinzip einer stärker konstruktiven als instruktiven Didaktik aufgrund lerntheoretischer Grundlagen favorisieren und die Eigentätigkeit des lernenden Subjektes betonen. Man muss sich allerdings im Klaren sein, dass beispielsweise entwicklungspsychologische Grundannahmen implizit anthropologische Grundannahmen beinhalten, die mit einer islamischen Anthropologie

---

schen Kontext nicht nachvollziehen und sind dementsprechend aufgrund gesellschaftlicher Prozesse verändert worden.

<sup>10</sup> Neuere Veröffentlichungen zur Religionspädagogik wie z.B. KUNSTMANN 2004 zeigen die Komplexität dieser Verbunddisziplin im Hinblick auf die wissenschaftstheoretische Verortung, die Orte religiöser Bildung sowie grundlegende didaktische Fragestellungen auf; inwieweit eine Islamische Religionspädagogik diese aufarbeiten oder rezipieren sollte, ist offen.

<sup>11</sup> Konstruktive Ansätze finden sich in den Veröffentlichungen von Harry Harun Behr, der an der Universität Erlangen/Nürnberg Islamische Religionslehrkräfte für Bayern ausbildet; dazu: BEHR / ROHE / SCHMID 2008 sowie in der Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI), 1 (2007), H. 2.

schwer in Einklang zu bringen sind. Dazu ein Beispiel: Das aus der Piaget-Tradition hervorgegangene Modell der sukzessiven Konstruktion von Moral nach Kohlberg geht ja bekanntlich davon aus, dass sich die Moral in hierarchischer Differenzierung von der Heteronomie zur Autonomie entwickelt. Auf der höchsten Stufe würde das Subjekt autonom Wertentscheidungen treffen, die einen Ausgleich von Gesellschaftsvertrag und einem prinzipiengeleiteten Gewissen anstreben.<sup>12</sup> Dieses Menschenbild ist bei genauer Betrachtung durch Reformation und Aufklärung geprägt, während islamische Anthropologie davon ausgeht, dass der Mensch von Gott mit der Möglichkeit geschaffen wurde, das Richtige zu tun und nach dem Willen Gottes zu leben. Zielvorstellung ist damit nicht Autonomie, sondern Gehorsam. Ein nach islamischen Vorstellungen vorbildlicher Muslim könnte demnach entsprechend Kohlbergs Kategorisierung nur eine Stufe im unteren Bereich erreichen! Noch problematischer wäre der Versuch, die Modelle zur Entwicklung des religiösen Urteils nach Oser / Gmünder oder die des Lebensglaubens nach Fowler auf muslimische Gläubige zu beziehen, denn bereits die Frage nach dem Gottesbild verstößt gegen das theologische Bilder-Verbot. Natürlich ist man sich darüber bewusst, dass Stufenmodelle bestenfalls heuristische Funktion haben und keine Allgemeingültigkeit beanspruchen können. Man wird aber zu fragen haben, welche Modelle sich eignen, um die religiöse und moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit je unterschiedlicher kultureller und religiöser Prägung zu beschreiben. Offenbar muss die Prämisse der kulturellen Unabhängigkeit – wie es die oben genannten Forscher nach dem Modell der sukzessiven Konstruktion vertreten – zugunsten der Beachtung von kultureller Differenz modifiziert werden. Anhand dieser knappen Anmerkungen mag deutlich sein, dass von einer Islamischen Religionspädagogik in den nächsten Jahren auch Impulse zur Unterrichtsforschung und Evaluation von Lernprozessen ausgehen können. Die Frage dabei kann sein: Welche Verstehensvoraussetzungen bringen muslimische Kinder aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten mit in den Unterricht? Wo gibt es Differenzen und Übereinstimmungen zwischen muslimisch und christlich geprägten Kindern und Jugendlichen bezüglich von religiösen und ethischen Urteilen<sup>13</sup>? Konstruktiv kann man dies auch als Herausforderung werten, die Anzahl der muslimischen Jugendlichen mit höheren Bildungsabschlüssen zu erhöhen und damit die Möglichkeiten zum Hochschulzugang und zu wissenschaftlicher Forschung nachdrücklich zu verbessern.

#### *2.4 Baustelle 4: Qualifikation der Lehrkräfte: Was sollen Lehrkräfte können und wie werden sie ausgebildet?*

Auch hierbei ist man in Niedersachsen einen pragmatischen Weg gegangen. Aus der Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer, die herkunftssprachlichen Unterricht in Türkisch oder Arabisch erteilen, hat man Personen angefragt, die bekenntnisorientiert Islamischen Religionsunterricht erteilen wollen und hat sie mit ausdrücklicher Zustimmung des „Runden Tisches“ zunächst auf Ebene von Fachseminarsansprüchen in Kursen fortgebildet und Hospitationskreise eingerichtet<sup>14</sup>. Anfangs standen die Vermittlung von didaktisch-methodischen Basis-Qualifikationen, die Erstellung von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten sowie die Entwicklung der Rahmenrichtlinien im Vordergrund. Im Hinblick auf die kulturellen und religiösen Differenzen, die theologischen und didaktischen Qualifikationen ergibt sich ein Bild größter Heterogenität.

<sup>12</sup> Die Auseinandersetzung über Kohlberg füllt Bände, vgl dazu ORTH / SCHULTE / WIEDENROTH-GABLER 2008, 227.

<sup>13</sup> Aufschlussreiche Erkenntnisse liefert dazu die Studie von ORTH / FRITZ 2007, DIES. 2008.

<sup>14</sup> Die Unterschiede zwischen dem Modell in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen werden analysiert in REICHMUTH / BODENSTEIN / KIEFER / VÄTH 2006.

Unterschiedliche Frömmigkeitsstile, unterschiedliche Vorstellungen von gutem Unterricht, unterschiedliche Bildungsniveaus treffen aufeinander. Der hohe Handlungsdruck führt dazu, dass anstelle theoretischer Auseinandersetzungen intensiv Hilfen zur Unterrichtsplanung sowie vor allem Unterrichtsmaterialien angefragt werden. Die hohe Aufmerksamkeit der Medien, der Eltern, der islamischen Verbände erhöhen den Druck, manche Lehrkraft empfindet eine Statusminderung innerhalb des Kollegiums aufgrund der neuen Aufgabe, nicht mehr herkunftssprachlichen Unterricht, sondern das Fach Religion unterrichten zu müssen. Die Lehrkräfte sind sich also sehr bewusst, dass ihre Rolle als islamische Religionslehrkraft eine besondere ist, die durch die fehlende Notenvergabe erschwert ist. Obwohl sie die Bedeutung des Faches hoch einschätzen und die Bestätigung durch die Schülerinnen und Schüler als Motivation werten, sind sie sich möglicher Konflikte bewusst, die sich in Anlehnung an die Religionswissenschaftlerin Irka-Christin Mohr<sup>15</sup> folgendermaßen skizzieren lassen.

Die Lehrkräfte sehen sich in dem Konflikt, den unterschiedlichen Erwartungen entsprechen zu müssen. Sie gestalten den Unterricht mit Blick auf die Innenperspektive, die vom runden Tisch vertreten wird (praktizierende Muslime als religiöses Vorbild) und die Außenperspektive des Kultusministeriums (Bildung und Mündigkeit). Hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts vermissen sie in Bezug auf Unterrichtsmaterialien und Intentionen Unterstützung und Eindeutigkeit.

Die Auswahl der Inhalte erfolgt in den derzeitigen Rahmenrichtlinien nach dem Kriterium der Verbindlichkeit für die islamische Lehre (6+5), eine Zielorientierung im Hinblick auf die Zukunft der Kinder erfolgt nicht. Das intendierte Ziel der Mündigkeit wird den Lehrkräften überlassen.

Die Einübung religiöser Praxis als Zieldimension ist laut RRL ausgeschlossen, so dass die Grenze zwischen Übung und Einübung nicht genau festgelegt ist und auf Grund fehlender Zielorientierung zur Verunsicherung führt. Den Lehrkräften fällt es schwer, eine Kontextualisierung von religiöser Praxis in kulturellen Bezügen zu hinterfragen. Unklar bleibt die Beziehung zwischen Verkündigung und selbstständiger Aneignung von Glaubensinhalten durch die Kinder. Die Lehrkräfte sind unsicher, wie sie zwischen normierenden („unser geliebter Prophet Mohammed“) und reflektierenden (mögliche Distanzierung, Bedeutung für die Lebenswelt der Kinder) Sprachspielen so wechseln können, dass sie die Glaubensgrundsätze befolgen, ohne die Kinder zu vereinnahmen. Da das Verhältnis zwischen Religion und Kultur unreflektiert bleibt, wird der Islam von den Lehrkräften mehrheitlich als einheitliche, feststehende Lehre begriffen, die verkündigt werden muss. Es fehlen Differenzierungsfähigkeit sowie die Beachtung von Multiperspektivität und Diskursivität. Die Lehrkräfte fühlen sich insbesondere gegenüber Eltern und Moschee-Lehrern unter Druck: Einerseits fürchten sie Kritik, dass sie die Lehren des Islam nicht korrekt verkündigen, andererseits fürchten sie Abmeldungen, wenn bestimmte Normen als verbindlich dargestellt werden. Gerade im Hinblick auf die islamische Ethik zeigen sich unterschiedliche Verhaltensweisen der Lehrkräfte: Auch wenn sie Normen persönlich oder theologisch hinterfragen, vertreten sie diese vor den Schülerinnen und Schülern als Zugeständnis an die Tradition oder aufgrund der vermeintlichen Verbindlichkeit. Wenn dies hinterfragt wird, dann betonen die Lehrkräfte die Privatsphäre des Gläubigen gegenüber Gott, sie übergehen die Norm stillschweigend oder sie ignorieren Verstöße.

Besonders die Lehrerinnen fühlen sich (aufgrund des fehlenden Kopftuchs) immer wieder herausgefordert, ihr Muslim-Sein zu „beweisen“.

---

<sup>15</sup> MOHR 2008.

Trotz der bestehenden Hospitationskreise und des Austausches über Internet-Plattformen fühlen sich die Lehrkräfte oft isoliert an den Schulen. Dies verweist auf das grundlegende Problem, wenn der Schulversuch nach Klärung der rechtlichen Voraussetzungen in ein ordentliches Unterrichtsfach überführt werden sollte. Woher sollen die Lehrkräfte rekrutiert werden, um das Fach flächendeckend einzuführen, wenn man davon ausgeht, dass 50 000 muslimische Kinder und Jugendliche in Niedersachsen versorgt werden sollen? Welche Standards der Lehrerbildung sollen für islamische Lehrkräfte gelten? Mittlerweile hat man an der Universität Osnabrück einen Master-Studiengang für Islamische Religionspädagogik eingerichtet, der aber zur Zeit nur von 4 Studierenden besucht wird. Man hofft die Anzahl der Bewerber zu erhöhen, indem man die Anforderungen für die Zulassung absenkt, so dass mittlerweile nur ein Unterrichtsfach nachgewiesen werden muss. Dennoch wird es noch eine lange Zeit dauern, bis man eine ausreichende Anzahl von Lehrkräften ausgebildet hat. Das Verfahren, über herkunftssprachlichen Unterricht Lehrkräfte anzuwerben, die dann im Schulversuch begleitend weiter gebildet werden, kann nur vorübergehend praktiziert werden, da man sonst die universitäre Ausbildung konterkariert und Lehrkräfte auf zwei Qualitätsstufen heranbildet. Auf Dauer muss auch die Qualifikation von islamischen Lehrkräften den Standards universitärer Lehrerbildung entsprechen. Auch hier wird man langfristig nur erfolgreich sein, wenn es gelingt, die Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nachdrücklich zu verbessern und gleichzeitig Anreize schafft, muslimische junge Erwachsene für die Wahl des Lehrerberufs zu motivieren.

Für die derzeitig tätigen Lehrkräfte bedarf es gerade von Seiten der christlichen Religionslehrkräfte der Unterstützung und Kooperation, um folgenden Fragen nachzugehen:

Auf welche Unterrichtsziele lassen sich die übergeordneten Erziehungsziele der mündigen Glaubensentscheidung und der Eigenverantwortung im Handeln konkret beziehen?

Wie sehen Lehrkräfte die Dimensionen des Glaubens und der Spiritualität in ihren Unterrichtszielen berücksichtigt?

Wie nehmen sie ihre Rolle angesichts der unterschiedlichen Bezugsgruppen wahr?

Wie legitimieren Lehrkräfte ihre Interpretation der islamischen Quellen, der Tradition, des Brauchtums?

Welche Hindernisse sehen Lehrkräfte auf dem Weg zu einem guten Religionsunterricht?

Als besondere Herausforderung werte ich dabei die Unterstützung der Lehrerinnen, da sie zum Teil gegen Widerstände durch ihre Berufstätigkeit Gender-Gleichberechtigung praktizieren und damit gerade für muslimische Mädchen Identifikationsangebote liefern.

## *2.5 Baustelle 5: Islamischer Religionsunterricht als Integrationsangebot: Wie kann getrennt für eine gemeinsame Zukunft gelernt werden?*

Die Einrichtung des Islamischen Religionsunterrichts nach Art 7,3 mag als notwendige Gleichberechtigung der Religionsgemeinschaften in Konsequenz von Artikel 4 gesehen werden und damit als Realisation der Religionsfreiheit gelten. Damit wird Integration in doppelter Weise deutlich: Zum einen wird die Bereitschaft der Mehrheitsgesellschaft deutlich, die religiöse Differenz anzuerkennen und das Recht auf religiöse Bildung wirksam werden zu lassen. Zum anderen wird die Bereitschaft der islamischen Verbände deutlich, gegen die Entwicklung einer Parallelgesellschaft aktiv an den Bildungsprozessen innerhalb der öffentlichen Schule beteiligt zu werden.



Dennoch wird man feststellen müssen, dass damit auch Segregationstendenzen verbunden sind. Wenn in Zukunft die Schülerinnen und Schüler Religion zunehmend als etwas Trennendes erleben, wird eine Verständigung über allgemein geltende Maßstäbe ethischer Orientierung im Klassenverband erschwert. Innerhalb der Stundentafel der Grundschule findet sich im Moment kein Fach, das interkulturelles und interreligiöses Lernen explizit thematisiert. Es wäre auf Dauer integrationsschädlich, wenn in dem je unterschiedlichen Religionsunterricht eine je unterschiedliche ethische Bildung erfolgt. Außerdem mag man sich fragen, ob in Zukunft dann auch andere Religionsgemeinschaften bei entsprechender Schülerzahl das Recht auf einen eigenen Religionsunterricht beanspruchen sollten. Darüber hinaus ist weiterhin ungeklärt, was mit den religions- und konfessionslosen Kindern in der Grundschule während des Religionsunterrichts passieren soll! Auch wenn ich keinesfalls das Modell des Religionsunterrichts für Alle propagiere, sondern aufgrund der Binnenperspektive eine konfessorische Ausrichtung für unerlässlich halte, plädiere ich langfristig für die zusätzliche Einrichtung eines ethisch ausgerichteten Faches, ergänzend zum konfessionellen Religionsunterricht. Hier hätten Modelle wie „Philosophieren mit Kindern“ oder das Projekt „Faustlos“ ihren Platz. Organisatorische Probleme wie zusätzlicher Lehrerberuf, Stundentafel sollten dabei kein Hindernis, sondern Herausforderung sein!

### **3. Fazit und Ausblick**

Insgesamt werte ich den Schulversuch als Schritt in die richtige Richtung. Gegen alle Bedenkenrträger kann man festhalten: Wege entstehen beim Gehen! Ungeachtet der vielen organisatorischen und theologischen sowie didaktischen Anfragen bin ich der Ansicht, dass eine Einrichtung des Faches bildungspolitisch zwingend notwendig ist. Die Forderung der Islamischen Verbände nach Gleichberechtigung in Bezug auf die Umsetzung von Art 7,3 werte ich als Zeichen, dass man in dieser Gesellschaft „angekommen“ ist und sich den Prämissen der staatlichen Schulaufsicht unterstellen will. Gleichzeitig ist dies als staatliches Integrationsangebot zu werten, dass man die zahlenmäßig zunehmende Gruppe der Muslime ernst nimmt und sich der Herausforderung stellt, Bildungsangebote zu unterbreiten.

Auch Religionspädagoginnen und -pädagogen evangelischer oder katholischer Provenienz werden sich mit dieser Anforderung auseinandersetzen müssen. Dies auch im eigenen Interesse, denn wenn man einen konfessionell orientierten Religionsunterricht bejaht, wird man dies Recht auch muslimischen Kindern zubilligen müssen. Die gegenwärtig oft wahrnehmbare Situation, dass in der Grauzone ein Religionsunterricht für Alle gegen schulrechtliche Vorgaben und Erlasse praktiziert wird, halte ich für unerträglich. Entweder werden die christlichen Kinder um ihr Recht auf guten Religionsunterricht im Sinne der curricularen Vorgaben gebracht oder die muslimischen Kinder werden religiös vereinnahmt. Stattdessen sollte man versuchen, alle Möglichkeiten der Kooperation in einer Fächergruppe zu realisieren. So ließen sich Unterrichtsprojekte vorstellen, bei der die muslimischen und christlichen Lehrkräfte ihre Rollen tauschen und über die jeweilige Fremdreligion erzählen. Auch gemeinsame Projekte zum ethischen Lernen wären denkbar.

Die Berichte aus der Praxis mögen abschließend verdeutlichen, dass die islamischen Religionslehrkräfte durchaus wegweisende Impulse geben können. Sehr anschaulich haben etliche Lehrerinnen und Lehrer erzählt, wie sie die Festtraditionen von Bairam- und Opferfest in das Schulleben eingebracht haben. Sie haben Geschenke und Glückwünsche erstellt und typische Speisen zubereitet, gemeinsam mit den anderen Kindern gegessen und von den Bräuchen erzählt. Dadurch haben muslimische Kinder ein hohes Maß an Bestätigung und Wertschätzung des Eigenen erfahren, umgekehrt haben nichtmuslimische Kinder Interesse für das ihnen Fremde entwickelt.

Umgekehrt sind die muslimischen Kinder bei christlichen Festen eingeladen worden. Die Lehrkräfte berichten auch von gemeinsam geplanten und durchgeführten Unterrichtsgängen in Kirchen und Moscheen sowie von gemeinsam geplanten Schulfeiern mit religiösen Elementen. Dadurch werden authentische Begegnungen mit gelebter Religion ermöglicht, die dazu beitragen, Eigenes zu verdeutlichen und den Umgang mit Differenz zu lernen.

Eine andere Lösung gibt es nicht, oder?

## Literatur

- ANSELM, HELMUT, Islam in der Schule, München 2007.
- BILGIN, BEYZA, Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft. Christentum und Islam im Dialog, Berlin 2007.
- BEHR, HARRY HARUN, ROHE, MATHIAS UND SCHMID, HANSJÖRG (Hg.), „Den Koran zu lesen genügt nicht!“ Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht. Reihe Islam und Bildung. Band 1, Münster 2008.
- JASPER, GERHARD, Unterwegs im Dialog ... Zum gelebten Miteinander von Christen und Muslimen, Münster 2008.
- KUNSTMANN, JOACHIM, Religionspädagogik, Tübingen / Basel 2004.
- MOHR, IRKA-CHRISTIN, Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich, Bielefeld 2006.
- MOHR, IRKA-CHRISTIN, „Hast du heute Islam?“ Ein Blick auf die Praxis des Islamischen Religionsunterrichts in Berlin und Niedersachsen, [http://www.zmo.de/muslime\\_in\\_europa/pressekit/material/Islamunterrichtveranstaltung/Vortrag%20Mohr.pdf](http://www.zmo.de/muslime_in_europa/pressekit/material/Islamunterrichtveranstaltung/Vortrag%20Mohr.pdf); Zugriff 10.10.2008.
- ORTH, GOTTFRIED / SCHULTE, ANDREA / WIEDENROTH-GABLER, INGRID, Leben im Regenbogen. Der Dekalog – AnGebote für Lebensregeln, Leipzig 2008.
- ORTH, GOTTFRIED / FRITZ, HILDE, „... und sei stolz auf das, was du bist“ Muslimische Jugendliche in Schule und Gesellschaft, Stuttgart 2007.
- ORTH, GOTTFRIED / FRITZ, HILDE, Ich muss wissen, was ich machen will ... Ethik lernen und lehren in der Schule, Göttingen 2008.
- REICHMUTH, STEFAN / BODENSTEIN, MARK / KIEFER, MICHAEL / VÄTH, BIRGIT (Hg.), Staatlicher Islamunterricht in Deutschland., Berlin, 2006.
- SCHREINER, PETER / WULFF, KAREN (Hg.), Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch, Comenius Institut Münster 2001.
- STOCK, MARTIN, Islamunterricht: Religionskunde, Bekenntnisunterricht – oder was sonst?, Münster 2003.

*Dr. Ingrid Wiedenroth-Gabler, AOR'in, Seminar für Ev. Theologie und Religionspädagogik an der TU Braunschweig; Beauftragte des Kulturministeriums für die Fortbildung der Lehrkräfte am Schulversuch Islamischer Religionsunterricht.*