

Islamischer Religionsunterricht im ‚Süden‘

Bayern und Baden-Württemberg – zwischen Modellversuch und Ungewissheit

Elisabeth Naurath

Vor 70 Jahren verkündete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, in deren Präambel auf die Religionsfreiheit verwiesen wird. Dem Recht, eine Religion zu haben, korrespondiert das Recht zur Kritik, zur Distanz, zur Konversion. Gewünscht ist ein offener gesellschaftlicher Diskurs, der von gegenseitigem Respekt getragen ist und der Diskriminierung religiöser Gemeinschaften entgegensteht. Hinzu kommt, dass bei Betrachtung der statistischen Ausgangslage auffällt, dass die meisten der Schüler/-innen islamischen Glaubens eine deutsche Staatsbürgerschaft haben.

Dennoch ist es für die überwiegende Mehrheit der muslimischen Heranwachsenden auch in Bayern und Baden-Württemberg nicht möglich, einen ihrer Religionszugehörigkeit entsprechenden schulischen Religionsunterricht zu besuchen. Obwohl eine Fülle von bildungstheoretischen Argumenten für ein flächendeckendes Angebot Islamischen Religionsunterrichts an allen Schularten spricht, muss man konstatieren, dass die im Grundgesetz verankerte Intention, dem Religionsunterricht als einzigem Schulfach – gemäß den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften – ein Geltungsrecht zuzusprechen, trotz der durchaus großen Schülerzahl weitgehend noch nicht verwirklicht ist. Hintergrund ist freilich, dass

den Vätern und Müttern des Grundgesetzes bei der Abfassung des Artikels 7.3 GG die institutionelle Verankerung der christlichen Kirchen als Religionsgemeinschaften vor Augen stand und die religionssoziologische Entwicklung eines wachsenden Bevölkerungsanteils muslimischen Glaubens noch nicht absehbar war.

Dennoch halten auch die in den ersten Artikeln verankerten Grundrechte – insbesondere der Religionsfreiheit in GG 4 – dafür, eine von der Religionszugehörigkeit unabhängige, gleichberechtigte Partizipationsfähigkeit an der Gesellschaft zu ermöglichen. Will sagen: Der Geist des Grundgesetzes spricht dafür, zum Wohl der Kinder und Jugendlichen Wege zu suchen, einen ihrer Religionsgemeinschaft entsprechenden konfessionellen Religionsunterricht zu konstituieren mit dem Ziel religiöser Orientierung und Identitätsentwicklung. Unterschiede der institutionellen Verankerung und Verfassung der Religionsgemeinschaften selbst sind diesem Ziel meines Erachtens prinzipiell nachzuordnen. Dies bedeutet: Es müssen Möglichkeiten gefunden werden, eine auch von den Kirchen zu unterscheidende institutionelle Form zu generieren, um das prinzipielle Anliegen eines Religionsunterrichts ‚nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften‘ zu verifizieren und zu legitimieren. Anders gesagt: Nur weil der Islam in seiner institutionellen

Form nicht dem Christentum (und Judentum) entspricht, kann ihm nicht das grundgesetzlich verankerte Recht auf Religionsunterricht seiner Heranwachsenden verwehrt werden.

Insofern sind alle Bundesländer in ihren Landesregierungen dazu aufgefordert, eine dieser Bevölkerungsgruppe angemessene Etablierung eines – wie auch immer konkretisierten – konfessionellen Religionsunterrichts zu gewährleisten. Auch wenn muslimische Verbände im Unterschied zu den Kirchen nicht als Körperschaften öffentlichen Rechts anerkannt sind und damit in gewisser Weise ein einheitliches Gegenüber zum Staat fehlt, hat jedes Bundesland im föderalen Bildungssystem die Aufgabe, religiöse Bildung zu organisieren. Dies kann beispielsweise über die Konstituierung von Beiräten geschehen, die geeignet sind, die Religionsgemeinschaft der Muslime quasi vertretend abzubilden. Selbstverständlich bedeutet dies für die islamische Community, dass sie alles daran setzen müsste, für ihre nachfolgenden Generationen zur konstruktiven Verständigung und Einigung in Sachen Islamischer Religionsunterricht an unseren Schulen zu kommen – auch wenn dies impliziert, die Einheit in der Differenz zu finden. Im Vordergrund dieses – in der Tat komplizierten – Bedingungsgefüges sollen und müssen die Schüler/-innen stehen, die in ihrer religiösen Identitätsbildung zu fördern und zu unterstützen sind, um eine bildungstheoretisch verantwortete Demokratie- und Pluralitätsfähigkeit mit ihrer Religionszugehörigkeit zu verbinden. Von daher komme ich mit Blick auf die Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg zu folgenden, zunächst plakativ formulierten Thesen:

THESE 1:

„Man kann einen Modellversuch nicht bis in alle Ewigkeit verlängern!“ – Das heißt: Es bedarf des politischen Willens der Landesregierungen, aber auch der Kooperationsfähigkeit aufseiten der islamisch glaubenden Bevölkerung, um für deren

Kinder und Jugendliche ein flächendeckendes Angebot religiöser Bildung zu etablieren.

THESE 2:

„Gut ausgebildete islamische Religionslehrkräfte fallen nicht plötzlich vom Himmel!“ – Das heißt: Es bedarf eines dringenden Ausbaus wissenschaftlich orientierter Lehramtsausbildung für Islamische Religionslehrkräfte. Nur so kann eine gesicherte Qualität religiöser Bildung zukünftig gewährleistet werden.

THESE 3:

„Islamischer Religionsunterricht kann vergleichbar den christlichen Fächern nur ein konfessioneller Religionsunterricht sein – kein Ethikunterricht!“ – Das heißt: Es bedarf einer gleichberechtigten Anerkennung Islamischen Religionsunterrichts im Konzert konfessioneller religiöser Bildung.

1. „Man kann einen Modellversuch nicht bis in alle Ewigkeit verlängern!“

Pluralität ist nicht nur Kennzeichen der deutschen Gesellschaft insgesamt, sondern auch der muslimischen Bevölkerung im Besonderen. Daher bedarf Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel einer am sozialen Frieden ausgerichteten Gesellschaft einer Befähigung *aller* zur Teilhabe. Das ‚Dass‘ dieser auf Gleichberechtigung basierenden sozialen Inklusion hängt an der rechtlich abgesicherten, flächendeckenden Ermöglichung einer schulischen Bildung für alle. In diesem Kontext ist auch der Religionsunterricht als bildungstheoretisch verankertes Schulfach der eigenen Religionszugehörigkeit zu sehen – insbesondere bei einer von der Mehrheit abweichenden Religionszugehörigkeit. Inklusion meint hierbei, dass sich nicht die/der Einzelne als Minderheit in ein durch die Mehrheit bestimmtes System zu integrieren hat, sondern dass – ausgehend von der Heterogenität der Gesellschaft – die Rahmenbedingungen so

beschaffen sein sollten, dass gleichberechtigte Teilhabe für alle möglich und förderlich ist. Es muss daher in aller (!) Interesse sein, dass Kinder und Jugendliche muslimischen Glaubens bestmöglich zur Partizipation an der Gesellschaft befähigt werden, weil sie bereits vollwertige Mitglieder unserer Gesellschaft sind. Genau diesem Ziel dient ein dem christlichen Religionsunterricht adäquaterer Islamischer Religionsunterricht, der auf diese Weise institutionell wie atmosphärisch in die Schule eine Kultur der Anerkennung, Wertschätzung und Gleichberechtigung einträgt.

Problematisch ist nun allerdings die Situation, wenn sowohl in Bayern als auch in Baden-Württemberg im Jahr 2019 die Phase der sogenannten Modellversuche endet und damit die rechtliche Fundierung eines islamischen Religionsunterrichts und seine flächendeckende Einführung infrage stehen.

Zunächst ist die schwierige Ausgangslage festzustellen, die eine verlässliche Statistik zu muslimischen Bevölkerungszahlen als ‚terra incognita‘ charakterisiert. Während katholische und protestantische Kirchenmitglieder schon aufgrund der kirchensteuerlichen Regelungen statistisch erfasst werden, gibt es für Muslime in Bayern und Baden-Württemberg – wie auch für Deutschland generell – kein Register der Religionsgemeinschaften, das die Zahlen verlässlich erfassen könnte. Zu der grundgesetzlich nach Art. 140 nicht geforderten Erfassung der Religionszugehörigkeit kommt hinzu, dass es für Muslime unüblich ist, sich namentlich in Verbänden einzutragen – man geht davon aus, dass nur ca. 20% der Muslime überhaupt institutionell zu verorten sind. Auch die Zahl der sogenannten ‚Kulturmuslime‘, die eine säkular geprägte Religiosität leben (vergleichbar dem sogenannten ‚Weihnachtschristentum‘) dürfte nicht gering sein.

Was heißt das konkret? Eine von der Bayerischen Akademie der Wissenschaften im Jahr 2015 in Auftrag gegebene Studie zum Thema

‚Islam in Bayern‘ wurde vom Erlanger Zentrum für Islam und Recht in Europa (EZIRE) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) unter Federführung von Prof. Dr. Mathias Rohe im Juli 2018 der Öffentlichkeit vorgestellt.¹ Hier wird konstatiert, dass aufgrund fehlender aktueller Daten auf Zahlen der Studie ‚Muslime in Deutschland‘² von 2008 zurückgegriffen werden müsse, wonach 13% der rund 4,5 Mio. Muslime in Deutschland in Bayern leben. Interessant ist hierbei, dass ca. zwei Drittel der bayerischen Muslime sunnitischen Glaubens sind und die Türkei als Herkunftsregion der (Groß-)Elterngenerationen auszumachen ist. Allerdings haben sich durch die Flüchtlingszahlen von 2015/2016 die Herkunftsländer und damit auch die zugehörigen Glaubenshintergründe der muslimischen Zuwanderung stark ausdifferenziert, sodass – trotz fehlender Zahlen – der Anteil der Muslime aus arabischsprachigen Ländern jedenfalls deutlich gestiegen ist. Trotz des Desiderats verlässlicher Statistiken zu bayerischen Muslimen lässt sich zusammenfassend sagen, dass „seit mehr als 100 Jahren muslimisches Leben zu Bayern“³ gehört und hinsichtlich seiner nationalen, kulturellen und religiösen Zusammensetzung stark durch Pluralität gekennzeichnet ist, wobei die heutige Schüler/-innengeneration muslimischen Glaubens mehrheitlich Deutschland als ihre Heimat und sich selbst als Teil dieser Gesellschaft sieht.

Hinsichtlich der Schüler/-innenzahlen islamischer Religionszugehörigkeit gibt es jedoch

1 *Rohe, Mathias/Jaraba, Mahmoud* (Hg.): Islam in Bayern. Policy Paper für die Bayerische Staatsregierung im Auftrag der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. (EZIRE), Erlangen-Nürnberg 2018.

2 *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (Hg.): Muslimisches Leben in Deutschland. GESIS Datenarchiv, Köln 2008.

3 Vgl. *Jonker, Gerdien/Nowar, Nina/Müssig, Stephanie*: Die vergessene Geschichte des Islam in Bayern. In: Akademie Aktuell. Zeitschrift der Bayerischen Akademie der Wissenschaften 2/2018, 18–23, 23.

mehr Klarheit: Neben einer recht kleinen Schülergruppe im alevitischen Religionsunterricht (im Schuljahr 2014/15 waren dort 116 Schüler/-innen eingetragen) werden ca. 100.000 muslimische Heranwachsende an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet. Allerdings haben nur ca. 15% die Möglichkeit, einen Religionsunterricht ihres Glaubens zu besuchen. In pädagogisch-historischer Perspektive ist hierbei zu sehen, dass die wachsende Zahl muslimischer Schüler/-innen bis in die 1980er-Jahre entweder aus schulorganisatorischen Gründen für das Fach Ethik verpflichtet wurde oder aber einen muttersprachlichen Unterricht von türkischen Lehrkräften erhielt.⁴ Vergleichbar hierzu wurde auch ‚Islamische Unterweisung‘ in deutscher Sprache v. a. für muslimische Heranwachsende nichttürkischer Herkunft angeboten. Dafür konnten die Lehrkräfte eine Fortbildung an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen absolvieren. Hinzu kommt die religiöse Unterweisung in den sogenannten Koranschulen, die außerhalb des Schulalltags für die Kinder und Jugendlichen in den Moscheegemeinden stattfand und bis heute weiterhin stattfindet.

Mit dem Schuljahr 2004/2005 wurde in Bayern – und damit deutschlandweit erstmals – ein Unterricht in Islamischer Religionslehre als Modellversuch eingeführt, nachdem man seit 2003 angefangen hatte, Religionslehrkräfte hierfür auszubilden. Dabei handelt es sich allerdings

nach Aussage des Kultusministeriums nicht um einen konfessionellen Religionsunterricht, der vergleichbar dem Angebot des christlichen Religionsunterrichts nach Art. 7.3 GG unterrichtet wird: „Es geht nicht um klassischen Religionsunterricht, sondern um staatlich kontrollierte Aufklärung, damit sie nicht in falschen Händen stattfindet.“⁵ Problematisch ist nun die Situation insofern, als nach mehrmaliger positiver Evaluierung des Modellversuchs dieser – in Bayern wie auch in Baden-Württemberg – im Herbst 2019 ausläuft und es nicht sinnvoll erscheint, ein Modell auf dem Hintergrund überzeugender Ergebnisse mit dem Vorläufigkeit suggerierenden Charakter eines ‚Modells als Provisorium‘ fortzuführen. Vielmehr stellt sich die Frage, ob und wie eine zukunftsweisende Anschlussregelung gefunden werden kann.

Erreicht wird über diesen Weg des Modellversuchs ‚Islamischen Unterrichts‘ allerdings nur ein geringer Bruchteil der Schüler/-innen muslimischen Glaubens. Aus diesem Grund hat der Bayerische Lehrerinnen- und Lehrerverband (BLLV) in einer Petition im Bayerischen Landtag gefordert, dass Islamischer Unterricht ab 2019 zum Regelangebot werden müsse. Vorausgegangen war diesem Prozess ein Studientag zum Thema ‚Quo vadis Islamischer Religionsunterricht‘ in Nürnberg am 24.11.2017, der mit einer Petition der rund 130 Teilnehmenden für ein bedarfsgerechtes Angebot Islamischen Unterrichts endete. Konkret heißt es, dass vom Bayerischen Landtag, dem Kultusministerium und der Schulaufsicht Folgendes gefordert wird:⁶

■ der bedarfsgerechte Ausbau Islamischen Unterrichts an Grund-, Mittel- und Realschu-

4 ‚Religiöse Unterweisung in türkischer Sprache‘ heißt der Unterricht, der seit 1986 an Grund- und Hauptschulen Bayerns angeboten wird: „Bei diesen Lehrkräften handelt es sich in aller Regel um Lehrkräfte, die in Bayern für einen auf fünf Jahre befristeten Zeitraum nach dem so genannten Entsendeverfahren unterrichten. Sie erhalten für ihre Tätigkeit einen befristeten Arbeitsvertrag. Die Lehrkräfte unterliegen der bayerischen Schulaufsicht.“ So Müller, Ingrid M.: Modellversuch Islamunterricht. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Staatsinstitut für Schulqualität Bildungsforschung, München 2008, 6.

5 So Horst Seehofer (<https://www.km.bayern.de/extern/meldung/3200/bayern-geht-beim-islamunterricht-seinen-eigenen-weg-weiter.html>; Zugriff am 4.12.2018).

6 Vgl. <https://www.bllv.de/themen/weitere-themen/islamunterricht/die-resolution/petitionen-des-bllv/> (Zugriff am 4.12.2018).

- len, Gymnasien sowie im Beruflichen Schulwesen;
- eine schrittweise Steigerung der Quote von derzeit lediglich 15% der muslimischen Schüler/-innen, die am muslimischen Unterricht teilnehmen;
 - unverzüglich eine gründlichere fachwissenschaftlich-theologische Begleitung der Lehrer/-innen und die Bereitstellung entsprechender personeller Kapazitäten;
 - eine fachwissenschaftlich fundierte und religionspädagogisch begründete Evaluation als Grundlage für die Fortschreibung curricularer Vorgaben;
 - die Beibehaltung bewährter Standards des Modellversuchs bei der Überführung in ein Regelangebot;
 - die Sicherung der Unterrichtsqualität durch Festlegung und Überprüfung von Mindeststandards (vergleichbar mit denen nebenamtlicher Kräfte der christlichen Kirchen) hinsichtlich der Kompetenzen der muslimischen Lehrkräfte, um eine Vergleichbarkeit des Faches und eine Stellung ‚auf Augenhöhe‘ zu erlangen;
 - an allen Schularten die Schaffung einer fachwissenschaftlich und fachdidaktisch qualifizierten Fachbetreuung mit islamischem Hintergrund und entsprechender Expertise für die Lehrer/-innen des Islamischen Unterrichts;
 - der Einsatz an maximal drei Schulen für die muslimischen Lehrer/-innen und die Gewährung von Entlastungsstunden für Wegezeiten von mehr als einer Stunde pro Tag;
 - die Entfristung aller befristeten Arbeitsverträge bei adäquater Qualifikation und die Verbeamtung jener Lehrer/-innen, bei denen die entsprechenden Voraussetzungen vorliegen;
 - die Verbesserung der Ausbildung und die Ausweitung der Ausbildungskapazitäten in allen drei Phasen (Praktika, Seminare sowie Angebote der Fort- und Weiterbildung);
 - die Schaffung eines Expertenbeirats, der sich aus Musliminnen und Muslimen zusammensetzt, als Ansprechpartner für Fragen des Islamischen Unterrichts in Bayern.
- Diese meines Erachtens in allen Teilen überzeugende Auflistung zeigt deutlich den Handlungsbedarf, um Missstände auch für die Unterrichtenden einzudämmen bzw. eine bereits offensichtliche Abwanderung der wenigen ausgebildeten Islamlehrkräfte in andere Bundesländer zu begrenzen.
- Grundsätzlich ist weiterhin ungewiss, wie mit Ende des Modellversuchs im Herbst 2019 die muslimischen Schüler/-innen in ihrer Religionszugehörigkeit unterrichtet werden können, da ein verfassungsgerechter Partner, d.h. ein oder mehrere islamische Verbände, die als ‚Religionsgemeinschaft‘ etwa in einem Beirat Anerkennung fänden, derzeit nicht in Sicht ist. Über einen vom Landesverband der DITIB im Jahr 2014 eingereichten Antrag wurde aufgrund der institutionellen Anbindung an die türkische Religionsbehörde DIYANET – erschwert durch die politische Entwicklung in der Türkei – noch nicht entschieden. Darüber hinaus muss man eine durch starke Pluralität gekennzeichnete „muslimische Organisationslandschaft in Bayern“⁷ feststellen, die sich zum Teil auch sehr uneins ist.⁸
- Mit Blick auf die These 1 lässt sich bezüglich der bayerischen Situation resümieren: Auch wenn der Staat im Grunde nicht verpflichtet ist, die verfassungsrechtlichen Vorgaben, welche Bedingung einer Einrichtung eines als Religionsgemeinschaft anerkannten Kooperationspartners sind, zu generieren, müsste es in seinem

7 *Rohe/Jaraba* 2018 [Anm. 1], 18.

8 „In den neu gegründeten Migrantenorganisationen vollzieht sich nun mit dem Generationenwechsel auch ein Perspektivenwechsel: Es lässt sich eine Entwicklung vieler Organisationen von Migrantenvereinigungen mit auch religiösen Anliegen hin zu deutschen religiösen Organisationen mit unterschiedlich stark erkennbaren ethnisch-kulturellen Prägungen erkennen.“ (ebd.)

dringlichen Interesse und damit ausdrücklichen politischen Willen liegen, das Zustandekommen eines Islamischen Religionsunterrichts gemäß Art. 7.3 intensiv zu fördern.

Ganz ähnlich ist die Situation in Baden-Württemberg, wo die Landesregierung eventuell mithilfe einer Stiftung die Voraussetzungen einer rechtlich akzeptablen Trägerschaft schaffen möchte. Da der im Jahr 2014 eingeführte Modellversuch, der ursprünglich nur bis zum Schuljahr 2017/18 beschlossen war, bereits bis 2019 verlängert wurde, steht auch hier die Sicherung eines auf Kontinuität setzenden Angebots infrage. Dies, obwohl die Ausgangssituation in Baden-Württemberg (wie auch Bayern) insofern aussichtsreich ist, da beide Bundesländer mit der Einrichtung der vom Wissenschaftsrat 2010 geforderten Zentren für Islamausbildung an den Universitäten Tübingen und Erlangen-Nürnberg ein Studium Islamischer Religionspädagogik im gut strukturierten Kontext eines grundständigen Studiums Islamischer Theologie aufbauen konnten.

2. ‚Gut ausgebildete islamische Religionslehrkräfte fallen nicht plötzlich vom Himmel!‘

Nach Nordrhein-Westfalen (ca. 33%) ist Baden-Württemberg (16,6%) das Bundesland mit der zweithöchsten Zahl an Musliminnen und Muslimen in Deutschland. Leider gibt es auch hier nur geschätzte Zahlen, sodass man davon ausgeht, dass nur 3% (ca. 6.000) Schüler/-innen in ihrer Religion im Südosten Deutschlands unterrichtet werden. Dies, obwohl – wie gesagt – die Ausbildungsmöglichkeiten institutionell sehr positiv zu bewerten sind: So wurde im Jahr 2011 an der Universität Tübingen das Zentrum für Islamische Theologie (ZITH) gegründet. Es konnte seinen Lehrbetrieb mit dem darauf folgenden Wintersemester für das Bachelor-Studium ‚Islamische Theologie‘ und dem Lehramtsstudium ‚Islamische Religionslehre‘ (ab Wintersemester

2013/14 als Bachelor bzw. Master of Education) – sowie Islamische Theologie im europäischen Kontext und Islamische Praktische Theologie (Seelsorge) – aufnehmen. Als erstes der vier vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten universitären Zentren für Islamische Theologie (neben Erlangen-Nürnberg, Frankfurt-Gießen, Münster-Osnabrück) wurde mit Unterstützung eines konfessionsgebundenen Beirats (DITIB, IGBD, VIKZ und zwei unabhängigen muslimischen Experten) das Ausbildungsprogramm von Theologie- und Lehramtsstudium entwickelt. Betrachtet man das Organigramm des ZITH,⁹ so beeindruckt die fachwissenschaftliche Breite der Forschungszweige wie Islamische Glaubenslehre, Koranwissenschaften, Praktische Theologie, Recht, Geschichte und Gegenwartskultur, Religionspädagogik sowie Hadith und prophetische Tradition.

In Bayern ist es gegenwärtig so, dass Lehramtsstudierende die Möglichkeit haben, ‚Islamischen Unterricht‘ als Erweiterungsfach im Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS) der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg zu studieren. Mit Beginn des Wintersemesters 2015/16 können Studierende muslimischen Glaubens an Grund-, Mittel- und Realschulen ergänzend zur grundständigen universitären Lehramtsausbildung das Fach ‚Islamischer Unterricht‘ belegen. Dies wird auch für das Lehramt Gymnasium via Zertifikatsstudium angeboten. Mit dem erfolgreichen Erwerb von 60 ECTS-Punkten in den Modulen Systematik des Islam, der Koran als Primärquelle des Islam, Hadith / Sunna, Fachsprache des Islam, Islam und Gesellschaft sowie Pädagogik und Fachdidaktik des Islam erfüllen die Studierenden die Zulassungsvoraussetzungen

9 Vgl. https://uni-tuebingen.de/index.php?elD=tx_securedownloads&p=134107&u=0&g=0&t=1552475715&hash=cc6a756193855d47f84bb06e6f17b9103b8cec7d&file=/fileadmin/Uni_Tuebingen/Dezernat/Dezernat_1/Zentrum_f%C3%BCr_Islamische_Theologie/Organigramm_ZITH_-_Stand_Dez_2017.pdf (Stand: 08.03.2019).

für das erste Staatsexamen im Fach Islamischer Unterricht, das wiederum aus zwei Klausuren in der islamischen Fachwissenschaft und einer in Fachdidaktik besteht.

Zukunftsweisend wäre es, möglichst rasch die Lehramtsausbildung für den Islamischen Religionsunterricht intensiv auszubauen, um bei der Umsetzung eines flächendeckenden Unterrichtsangebots qualifizierte Lehrkräfte einsetzen zu können. Hierzu ist es wünschenswert, einen weiteren universitären Standort, möglichst im Süden Bayerns, anbieten zu können. Mit der Universität Augsburg steht im Erbe der Friedensstadt ein in mehrerer Hinsicht geeigneter Kontext zur Verfügung, denn mit dem Aufbau der Forschungs- und Kooperationsstelle für Interreligiöse Bildung (FIB) an der Seite des etablierten Zentrums für LehrerInnenbildung und interdisziplinäre Bildungsforschung (ZLBib) sind Strukturen vorgezeichnet, die für eine Einführung des Studiengangs Islamische Religionspädagogik günstig sind. Hinzu kommt, dass die seit dem Wintersemester 2017/18 angebotene Zusatzqualifikation Interreligiöse Mediation (ZIM) für alle Lehramtsstudierenden, Referendarinnen bzw. Referendare und Lehrkräfte mit großem Erfolg bereits ein differenziert religiöses, religiös-kooperatives und zugleich interreligiöses Lehrangebot etablieren konnte.¹⁰ Auf der Basis dieses Standortvorteils haben bereits einige Studierende islamischen Glaubens ihr großes Interesse am Studium islamischer Religionspädagogik im Süden Bayerns bekundet.

So wäre es möglich, in enger Kooperation mit dem Zentrum für Islamische Theologie in Erlangen-Nürnberg via Lehrexport (insb. Lehraufträge in den theologischen Fachwissenschaften) einen

10 Vgl. Naurath, Elisabeth: Zusatzqualifikation Interreligiöse Mediation – ein Angebot für alle Lehramtsstudierenden an der Universität Augsburg. In: Eisenhardt, Saskia/Kürzinger, Kathrin/Naurath, Elisabeth u. a. (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen 2019, 330–333.

Studiengang Islamische Religionspädagogik mit Schwerpunkt Islamische Religionsdidaktik in der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg aufzubauen, um nach sechs bis acht Semestern fachwissenschaftlich und fachdidaktisch qualifizierte Lehrkräfte an den Schulen einsetzen zu können. Evident wäre dies auch für den wissenschaftlichen Nachwuchs, denn bereits jetzt gibt es zahlreiche Anfragen für Promotionsvorhaben im Bereich Islamische Religionspädagogik, um zeitnah die religionsdidaktische Professionalisierung in Deutschland voranzubringen. Dies ist wiederum Voraussetzung dafür, auf der Basis theologischer Grundlagen einen konfessionellen Religionsunterricht islamischer Couleur anbieten zu können, der wissenschaftlich und bildungstheoretisch fundiert die Pluralität des deutschen Islam im Rahmen seiner grundgesetzlichen Verankerung abbildet.

3. ‚Islamischer Religionsunterricht kann vergleichbar den christlichen Fächern nur ein konfessioneller Religionsunterricht sein – kein Ethikunterricht!‘

Gegenwärtige politische Bestrebungen, den Islamischen Unterricht in Bayern nach Ablauf des Modellversuchs im Sinne eines ethisch ausgerichteten Unterrichts für muslimische Schüler/-innen anzubieten, sind meines Erachtens sehr kritisch zu bewerten. Äußerst problematisch, da diskriminierend und vorurteilsgenerierend, erscheint der Eindruck, dass ein Ethikunterricht für Muslime wohl nicht schaden könne und es von daher doch sinnvoll sei, angesichts der komplizierten rechtlichen Situation lieber einen Ethik- statt einen Religionsunterricht einzuführen. Dagegen spricht jedoch eindeutig, dass es sich hierbei nicht nur um eine inhaltliche Reduzierung handeln würde sondern vielmehr das Profil des Ganzen verloren ginge, denn die grundlegend konzeptionelle Umformung eines konfessionell ausgerichteten

Religionsunterrichts zu einem Ethikunterricht lässt sich weder theologisch noch pädagogisch rechtfertigen. Wie beispielsweise in der christlichen Religionspädagogik klar betont wird, dass religiöse Bildung nicht mit ethischer Bildung gleichgesetzt werden kann – wengleich natürlich ethische Dimensionen immer Teil religiöser Bildung sind –, so kann auch umgekehrt nicht gelten, dass ethische Bildung mit religiöser Bildung gleichzusetzen oder gar zu ersetzen sei.

Ein konfessionell verankerter Religionsunterricht, der eben qua Verfassung nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften unterrichtet werden soll, beinhaltet grundlegende theologische Implikationen, die auf der Basis der heiligen Texte und Glaubenstraditionen die Gottesbeziehung der Einzelnen wie auch der Glaubensgemeinschaft fundieren. Religiöse Bildung, die eben nicht nur religionskundliche oder ethische Bausteine liefert, sondern via Religionsunterricht intendiert, den Glauben mit Instrumenten wissenschaftlicher Theologizität und unterrichtspraktischer Diskursivität nachzudenken und damit selbstreflexive Kompetenzen zu fördern, ist in einem weiteren, von ethischen Fragestellungen zwar nicht zu trennenden, aber zu unterscheidenen Rahmen zu verstehen.

Neben dieser theologisch fundierten Kritik geht es jedoch auch um weitreichende pädagogische Argumente, die gegen ein wie auch immer geartetes Konzept von Ethikunterricht für Muslime stehen: Wie Schüleräußerungen und Interviews mit Lehrkräften zeigen,¹¹ liegt der Gewinn des Angebots Islamischen Religionsunterrichts an den Schulen vor allem darin, dass die muslimischen Heranwachsenden in einer Atmosphäre der Gleichberechtigung und Wertschätzung zu theologischen Fragen und lebensrelevanten Themen

aus der Perspektive islamischer Lebensdeutungen authentische Sachinformationen erhalten, die sie gemeinsam mit Lehrkräften ihrer Religion sichten und diskutieren können. Dieser Unterricht bietet in bildungstheoretischer Hinsicht einen evident wichtigen Raum und Zeit für die Beschäftigung und Klärung der eigenen Religiosität, die ansonsten ungeklärt, mehr oder weniger einseitigen Einflüssen oder gar fundamentalistischen Verkehren durch das Internet ausgesetzt wäre.

Mitnichten geht es dabei ausschließlich um ethische Belange, sondern dezidiert um Glaubensfragen – gewissermaßen auch im Sinne einer Orthodoxie und Orthopraxis: ‚Was glauben wir Muslime, wenn...?‘, ‚Wie stehen wir zu?‘ Nicht selten sind jugendliche Muslime – gerade in einem gesellschaftlichen Klima der Stereotypisierung und Anfeindung – herausgefordert, ein Selbstbewusstsein aufzubauen, das ihnen hilft, sich im Konzert muslimischer Pluralität mit verschiedenen Sichtweisen zu beschäftigen, diskursfähig zu werden und eigene Orientierung zu finden. Von daher kann es weder aus theologischen noch pädagogischen Gründen eine zukunftsweisende Perspektive sein, einen islamischen Religionsunterricht als Ethikunterricht zu definieren – zumal dies kaum die Unterstützung islamischer Verbände als Glaubensgemeinschaften finden dürfte.

Auch vonseiten des Angebots christlichen Religionsunterrichts kann nur ein adäquater und gleichgestellter islamischer Religionsunterricht an den Schulen wünschenswert sein, um auf Augenhöhe zu kooperieren. Gegenwärtig wird mit Blick auf den Diskurs um die Zukunft des Religionsunterrichts befürwortet, dass neben einer weiterhin bestehenden konfessionellen Ausrichtung die Kooperationsfähigkeit in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Hinsicht gestärkt werden soll.¹² Um der

11 Vgl. die Evaluationen wie z.B. *Holzberger, Doris*: Evaluation des Modellversuchs ‚Islamischer Unterricht‘. Bericht zur Datenerhebung im Schuljahr 2013/2014. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München 2014.

12 Vgl. *Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik* u.a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*, Freiburg i.Br. 2017.

wachsenden Pluralität und Heterogenität der Schüler/-innen auch in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht gerecht zu werden, bedarf es einer Förderung der Dialog- und Pluralismusfähigkeit. Ein elementarer Baustein hierzu liegt darin, im schulischen Kontext einander in Offenheit und Interesse begegnen, mögliche Vorurteile abbauen und Verstehenswege bahnen zu können. Die Erfahrung zeigt, dass allein religionskundliche Elemente im konfessionellen christlichen Religionsunterricht oder Ethikunterricht nicht ausreichen, um einem gesellschaftlich wachsenden Antiislamismus und Antisemitismus der nachfolgenden Generationen vorzubeugen.

Vielmehr bedarf es um der Integration der religiösen Minderheiten in unserem Land willen einer Anerkennung insbesondere der sogenannten abrahamisch verbundenen Religionen, die in einem gleichberechtigten Religionsunterricht Ausdruck findet. Dort, wo die Schülerzahlen gegeben sind, sollte es möglich sein, auch Islamischen oder Jüdischen Religionsunterricht anzubieten. Auf diesem Weg kann es gelingen, interreligiöse Kompetenzen zu fördern, um im Horizont eines Ineinandergreifens kognitiver, emotionaler wie auch pragmatischer Lerndimensionen effektive Friedenspädagogik an unseren Schulen für unsere Gesellschaft zu betreiben. Besonders geeignet ist der Ausbau projektbezogener Kooperationen, um themenbezogen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen und Religionen zur Sprache zu bringen und hierbei zu entdecken, dass Vorstellungen von anderen Religionen wie auch Einstellungen zur eigenen Religiosität sich durchaus auch im Diskurs klären bzw. konstruieren. Erste konstruktive Impulse gibt es bereits in Best-Practice-Beispielen¹³ und ließen sich kontextuell bedingt für die Zukunft ausbauen.

13 Vgl. hierzu bes. Eisenhardt/Kürzinger/Naurath 2019 [Anm. 10], 267–334.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Verstehen wir Bildung „als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“¹⁴, so ist die Forderung unabdingbar, dass alle Heranwachsenden schulischer Bildung als Voraussetzung gerechter Teilhabe an der Gesellschaft bedürfen. Hiervon ist das Recht auf religiöse Bildung nicht ausgeschlossen, sondern vielmehr im Rahmen der grundgesetzlich verankerten Religionsfreiheit als Teil des Persönlichkeitsrechts inkludiert. Dieser verfassungsrechtliche Rahmen garantiert in einem freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat eine Persönlichkeitsbildung der Einzelnen, die zum einen religiöse Positionierung miteinbezieht und zum anderen ausdrücklich im Interesse der Gemeinschaft, der Gesellschaft fundiert ist. Für die Menschen muslimischer Religionszugehörigkeit darf dies nicht weniger gelten als für alle anderen.

Dr. Elisabeth Naurath

Professorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Institut für Evangelische Theologie der Universität Augsburg, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg

14 Kirchenamt der EKD (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Denkschrift des Rates der EKD, Hannover 2003, 46.