

Islamischer Religionsunterricht im ‚Norden‘ und ‚Westen‘

Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – ein Zwischenstand

Jörg Ballnus

Der Islamische Religionsunterricht hat sich mittlerweile zu einem neuen Fach auf der Stundentafel verschiedener Schulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen entwickelt. Wenn auch die flächendeckende Einführung noch in weiter Ferne liegt, hat sich aus den ersten Schritten für dieses neue bekenntnisgebundene Fach ein Netzwerk entwickelt, welches Schule, Lehre und Forschung miteinander verbindet und versucht, optimale Bedingungen für den weiteren Aufbau zu schaffen. Die ersten zukünftigen Lehrkräfte stehen in beiden Bundesländern bereits im Vorbereitungsdienst. Auf sie warten die Schulbehörden mit großer Ungeduld, helfen sie doch auch, die derzeitige Knappheit an Lehrkräften zu lindern und endlich mit dem neuen Fach Schritt für Schritt in die Fläche zu gehen. Wie kann es im Umfeld von zunehmender Säkularisierung und Religionskritik sowie steigenden Drucks auf den katholischen und evangelischen Religionsunterricht gelingen, ein derartiges Fach im Lernort Schule zu verankern? Wie gelingt beispielsweise die Kooperation mit den anderen verantwortlichen Institutionen der bekenntnisgebundenen Formate im schulischen Kontext? Halten die bisherigen Ergebnisse einer kritischen Betrachtung durch Staat, Religion und Gesellschaft sowie den Schulen stand? Welche Aufgaben sind noch zu bewältigen und welche Ergebnisse liegen bereits vor?

Das Unterrichtsfach Islamische Religion ist nach einem fast zehn Jahre andauernden Schulversuch an niedersächsischen Grundschulen seit dem Schuljahr 2013/2014 in den Regelbetrieb überführt worden. Im Sekundarbereich I wird das Fach seit dem Schuljahr 2014/2015 angeboten. Für alle Schulformen gilt der Grundsatz, dass das Fach jeweils von der niedrigsten Jahrgangsstufe ausgehend angeboten wird. Aktuell werden von 32 Lehrerinnen und Lehrern an insgesamt 55 öffentlichen Schulen in Niedersachsen 2.373 Schüler/-innen der Jahrgangsstufen 1 bis 5 unterschiedlicher Schulformen unterrichtet. Die Einrichtung dieses neuen Schulfaches erfolgte auf Grundlage der §§ 124–127 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG), auf denen auch die Einrichtung des katholischen und des evangelischen Religionsunterrichts basiert.¹ Schätzungen zufolge gab es im Jahr 2013 ca. 45.000 muslimische Schüler/-innen in Niedersachsen.²

1 Vgl. *Niedersächsischer Landtag*: Anfrage der Abgeordneten Björn Thümler und Kai Seefried (CDU) an die Landesregierung, eingegangen am 28.04.2015, an die Staatskanzlei übersandt am 04.05.2015. Aden, Jens: Islamischer Religionsunterricht stärkt die Integration. In: *SchVwNI* 9 (2017) 243.

2 Vgl. *Spenlen, Klaus*: Islamischer Religionsunterricht. Status Quo und Perspektiven. In: *Barz, Heiner/Ders.* (Hg.): *Islam und Bildung*, Wiesbaden 2018, 37.

In Nordrhein-Westfalen beläuft sich die Zahl auf ca. 415.000 muslimische Schüler/-innen. Im letzten Schuljahr besuchten 20.000 von ihnen den Islamischen Religionsunterricht an 234 Schulen. 119 Grundschulen, 115 Schulen der Sekundarstufe I, vier Schulen der Sekundarstufe II und seit diesem Schuljahr auch 15 Berufskollegs bieten Islamischen Religionsunterricht an.³ Damit gibt es jetzt Beispiele aus allen Schulformen in Nordrhein-Westfalen.

Mit steigenden Absolventenzahlen der lehramtsbezogenen Studiengänge im Fach Islamische Religion an der Universität Osnabrück wird sich das Fach auch stärker in die Fläche hinein entwickeln können. Aktuell belegen 108 Studierende den BA-Studiengang *Bildung, Erziehung und Unterricht* für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. Insgesamt 132 Studierende sind in den unterschiedlichen Studiengängen für das Fach Islamische Religion im Sommersemester 2018 eingeschrieben. Diese Zahlen werden mit großer Wahrscheinlichkeit kontinuierlich zunehmen, sodass mittelfristig dem Wunsch des Landes nach einem weiteren Wachsen des neuen Unterrichtsfaches in die Fläche entsprochen werden kann.

Etwas höher fallen die Zahlen in Nordrhein-Westfalen aus, wo der Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern für dieses Fach durch die Migrationsgeographie im Vergleich zu Niedersachsen noch einmal viel größer ist. Insgesamt waren an der Westfälischen Wilhelms-Universität im Sommersemester 2018 313 Studierende eingeschrieben, die in verschiedenen Studiengängen für die unterschiedlichen Schulformen ausgebildet werden. Immerhin sind seit dem Start beider Vorhaben gut 15 Jahre vergangen, wenn die Etablierung der Lehramtsausbildung als Start begriffen werden kann, wobei die Ent-

wicklung in Nordrhein-Westfalen ja viel früher am Institut für Lehrerbildung in Soest begonnen hatte.

THESE 1:

Der Islamische Religionsunterricht muss sich zunehmend stärker in den rechtlichen Rahmenbedingungen abbilden lassen.

Aktuelle außenpolitische Entwicklungen erleichtern dieses Unterfangen nicht unbedingt. Verschiedene Entwicklungen könnten die großen Verbände zugunsten von Privatpersonen schwächen. Die Frage ist, ob und wie dadurch die rechtlichen Vorgaben der *res mixtae* eingehalten werden können.

THESE 2:

Beide Universitäten haben von Grund auf fachwissenschaftliche, religionspädagogische sowie fachdidaktische Perspektiven curricular etabliert.

Welche Entwicklungen macht dieser mit Sicherheit noch nicht abgeschlossene Prozess? Wie fügt sich die Islamische Theologie unter dem Anspruch von zeitgemäßer Lehre und Forschung in den Fächerkanon der Universität ein?

THESE 3:

Die Islamische Religionspädagogik und die Fachdidaktik befinden sich in einer Phase der Adaption und eines schrittweisen Übergangs zu eigener Theoriebildung.

Studierende kommen mit heterogenen Perspektiven in die Studiengänge. Gleichzeitig sind die Studierenden auf die Phasen der Lehrer/-innenbildung nach dem Universitätsabschluss vorzubereiten. Hierbei geht es insbesondere auch um die Außenwahrnehmung der Akteurinnen und Akteure im Rahmen schulischer Prozesse.

³ Vgl. Rüger, Ekkehard, online verfügbar: https://www.wz.de/nrw/modellprojekt-islamunterricht-in-allen-schulformen_aid-33258859 (Stand: 18.11.2018).

1. Rechtliche Rahmenbedingungen des Faches

Der Artikel 7.3 des Grundgesetzes bietet eigentlich eine genaue Definition dessen, was seitens der Religionsgemeinschaft(en) geleistet werden muss, um als dauerhafter Ansprechpartner des Staates einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht anbieten zu können. Doch hier fangen die Probleme an. Bisher ist es nicht dazu gekommen, dass in den neun Bundesländern, in denen der Islamische Religionsunterricht angeboten wird, auch wirklich eine anerkannte Religionsgemeinschaft aus der religiösen Landschaft der in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslime die Aufgabe eines Ansprechpartners für den Staat erfüllt, wie es *Judith Luig* beschreibt. Unterschiedliche Kooperationsmodelle bestimmen den Status quo. Besonders dramatisch ist, dass in gleich vier Bundesländern (Bayern, NRW, Baden-Württemberg und Saarland) im laufenden Schuljahr 2018/19 die Fristen dieser Modelle auslaufen. Weiter beschreibt *Judith Luig* die Lage in Hessen als dramatisch, da mit *Ditib* der einzige sunnitische Kooperationspartner verloren zu gehen drohe. Fast noch drastischer ist ihre Annahme, dass das Angebot auch ganz verschwinden könne, falls es keine Lösung gebe.⁴ Das ist eigentlich sehr unbefriedigend, wenn bedacht wird, wie lange schon die Partner/-innen über die Gestaltung der Rahmenbedingungen dieses Faches gemeinsam im Gespräch sind. Es ist daher wenig verwunderlich, dass es bisher keine einzige Körperschaft des öffentlichen Rechts gibt, wengleich dieser Status für die Partnerschaft im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG nicht zwingend notwendig wäre.

Laut *Ufuq Olgun* scheiden sich nun aber genau daran die Geister. Was ist nötig, um als Religionsgemeinschaft anerkannt zu werden? Die Eintragung als Körperschaft des öffentlichen Rechts, wie beispielsweise bei der Katholischen Kirche, gehöre demnach nicht dazu. Es reiche daher aus, wenn ein eingetragener Verein, eine „einfache Religionsgemeinschaft“ oder nur eine „Religionsunterrichtsgemeinschaft“ sich um die Durchführung des Religionsunterrichts bewerben würde. Auflagen wie Mindestschüler/-innenzahl, eindeutiges religiöses Bekenntnis, Bewertung der Dauerhaftigkeit sowie Treue und Loyalität zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung seien allerdings auch hier Grundvoraussetzungen. Bislang, so *Ufuq Olgun*, sei es jedoch noch nicht zu einer staatlichen Anerkennung im Sinne des Grundgesetzes gekommen.⁵

Ein Blick nach Nordrhein-Westfalen zeigt, dass auch muslimische Dachverbände immer wieder an der erhofften Anerkennung als Religionsgemeinschaft scheitern, weil sie die verfassungsrechtlichen Voraussetzungen für einen islamsichen Religionsunterricht eben immer noch nicht erfüllen, wie das OVG Münster im November 2017 dem Zentralrat der Muslime und dem Islamrat beschied.⁶ Die nicht vorhandene „Sachautorität und -kompetenz für identitätsstiftende religiöse Aufgaben“ und die nicht nachgewiesene „religiöse Autorität in der gesamten Gemeinschaft bis hinunter zu den Moscheegemeinden“ waren ausschlaggebend für das Urteil. Dazu gehört u. a., dass der Dachverband in seiner Satzung mit Sachautorität und Sachkompetenz für identitätsstiftende religiöse Aufgaben ausgestattet ist und die von ihm in Anspruch genommene religiöse Autorität in

4 Vgl. *Luig, Judith*: Islamunterricht, A wie Allah. In: Die Zeit vom 30.07.2018. In: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-07/islamunterricht-zukunft-schulen-hessen-bayern-nrw/komplettansicht> (Stand: 10.11.2018).

5 Vgl. *Olgun, Ufuq*: Islamische Religionsgemeinschaften als politische Akteure in Deutschland, Wiesbaden 2015, 88f.

6 Vgl. OVG Münster, Aktenzeichen: 19 A 997/02.

der gesamten Gemeinschaft bis hinunter zu den Moscheegemeinden reale Geltung hat.⁷

In Niedersachsen hat der Entscheid des OVG Münster vorerst keine Auswirkung, wie die schriftliche Antwort auf eine mündliche Anfrage der *Grünen* im Landtag über die Zusammenarbeit mit muslimischen Religionsgemeinschaften in Niedersachsen darlegt. Hier übernimmt ein von *Ditib Niedersachsen* und *Schura Niedersachsen* verantworteter Beirat die Funktion des Ansprechpartners für das Land.⁸

Demnach stehe die Infragestellung der Zuständigkeit der beiden islamischen Landesverbände *Schura Niedersachsen – Landesverband islamischer Gemeinschaften in Niedersachsen e. V.* und *Ditib – Landesverband Niedersachsen e. V.* aktuell nicht zur Debatte. Weiter heißt es, dass in Niedersachsen islamischer Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG erteilt werde und von beiden Verbänden Anträge auf Feststellung der Zuständigkeit als Ansprechpartner für Religionsunterricht vorlägen.⁹

Wohin soll aber nun die Reise gehen, wenn Mitte 2019 in Nordrhein-Westfalen die Fristen auslaufen? Anscheinend reifen in verschiedenen Bundesländern neue Konzepte, wie die Zuständigkeit der Ansprechpartner/-innen in Sachen des Islamischen Religionsunterrichts geregelt werden könnte. *Özcan Celik* beschreibt die Situation des Beirats wie folgt: Der Beirat für den Islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen besteht aus acht Mitgliedern.

Vier Mitglieder werden von den muslimischen Verbänden entsandt und die anderen vier Mitglieder werden vom Ministerium für Schule im Einvernehmen mit den Verbänden bestimmt. Am 31. Juli 2019 wird das „Gesetz zur Einführung von Islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach“ außer Kraft treten.¹⁰

Das Beiratsmodell in Nordrhein-Westfalen besteht aus acht Parteien, die aus den teilnehmenden muslimischen Verbänden und dem Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik an der Universität Münster gebildet werden. Der Sitz des Dachverbandes *Ditib* ruht derzeit. Das Land sucht laut *Ekkehard Rüger* derzeit aber nach einer Lösung für den Zeitraum nach Juli 2019.¹¹

Baden-Württemberg suche nach neuen Wegen, die natürlichen Ansprechpartner für den Islamischen Religionsunterricht an einen Tisch zu bringen. Da das bisherige Modellprojekt nicht wie erwünscht funktioniert habe, solle es laut *Judith Luig* nun eine Stiftung, einen sogenannten *Sunnitschen Schulrat*, geben. Die muslimischen Verbände sollen dann Vertreter/-innen entsenden, die über Stundenpläne und Lehrordnung entscheiden. Ebenso schlug der nordrhein-westfälische Verband der Islamlehrer/-innen ein neues Modell vor. In Hessen stünde möglicherweise *Ditib* als Kooperationspartner für den Islamischen Religionsunterricht vor dem Aus.¹² Offenbar besteht noch viel Erfahrungsspielraum im Organisieren der res mixtae in den verschiedenen Bundesländern, wobei deutlich wird, dass es unterschiedliche Konzepte geben wird, wie die oben gezeigte

7 Vgl. http://www.ovg.nrw.de/behoerde/presse/pressemittteilungen/01_archiv/2017/50_171109/index.php (Stand: 12.11.2018).

8 Vgl. *Spielhaus, Riem/Herzog, Martin* (Hg.): Die rechtliche Anerkennung des Islams in Deutschland. Ein Gutachten für die Friedrich-Ebert-Stiftung. Arbeitspapier Religion und Politik 1, Berlin 2015, 26.

9 Vgl. <http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/lt-dezember-plenum-top-20-schriftliche-antwort-auf-die-muendliche-anfrage-nr-14-zusammenarbeit-mit-muslimischen-religionsgemeinschaften-in-niedersachsen-160356.html> (Stand: 12.11.2018).

10 Vgl. *Celik, Özcan*: Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland: Erwartungen der Muslime. Konzepte der Kooperation zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat, Münster 2017, 47.

11 Vgl. https://www.wz.de/nrw/modellprojekt-islamunterricht-in-allen-schulformen_aid-33258859 (Stand: 12.11.2018).

12 Vgl. *Luig* 2018 [Anm. 4].

Vielfalt der Lösungsmöglichkeiten andeutet. Dennoch ist zu erwarten, dass die muslimische Verbandslandschaft allen Widrigkeiten zum Trotz angemessen in den Organisationsformaten vertreten sein sollte, da die Ansprechpartner/-innen in Sachen des Islamischen Religionsunterrichts nicht (nur) aus Einzelpersonen bestehen können, wenn es um die Mitsprache bei der weiteren Entwicklung dieses Angebots auf Grundlage von Art. 7 Abs. 3 GG gehen soll. Aber auch der Faktor Zeit scheint hier immer wichtiger zu werden, da es aufgrund der bisherigen Erfahrungen in den beiden Bundesländern eben nicht leistbar sein wird, die für den Islamischen Religionsunterricht verantwortlichen Religionsgemeinschaften ‚über Nacht‘ zu bekommen. Hier sind ggf. weitere Übergangsphasen zu planen, um so eine schrittweise Annäherung von Staat und Religionsgemeinschaft zu gewährleisten.

2. Islamische Theologie im Fächerkanon der Universität unter dem Anspruch von zeitgemäßer Lehre und Forschung

Grundsätzlich ist erkennbar, dass beide Standorte im Bereich der Lehramtsausbildung im Vergleich zu den Angeboten theologischer Studiengänge beispielsweise bezüglich der Sprachausbildung andere Schwerpunkte legen. Das ist der Binnensystematik der Islamischen Theologie geschuldet, die einer originalsprachlichen (arabischen) Durchdringung der Offenbarungstexte wie auch der sie rezipierenden Texte bedarf. Daher steht die Entwicklung pädagogisch-didaktischer Kompetenzen im Zentrum.¹³ Hinzu kommt die für alle Lehr-

amtsstudiengänge übliche Enge bezüglich der möglichen Leistungspunkte, die in beiden Phasen des jeweiligen Faches studierbar sind. Von den insgesamt 300 Leistungspunkten stehen in Osnabrück insgesamt 63 Leistungspunkte für das Fachstudium zur Verfügung; in Münster – je nach gewählter Schulform – in insgesamt vergleichbaren Größenordnungen. Im Kontext einer fachwissenschaftlichen Ausbildung muss es also einerseits darum gehen, die theologischen Diskurse zu lehren, wie andererseits anzubahnen, die Inhalte aus der Theologie für die Planung von Religionsunterricht vorzubereiten.

Hierbei gelte es, so *Tuba Isik*, dass sich die Islamische Theologie in einem Prozess theologisch-theoretischer Selbstfindung gegenüber anderen Fachbereichen in Kontexten universitärer Lehre verorten müsse.¹⁴ Diese Perspektive beschreibt die gegenwärtige Situation fachwissenschaftlicher und religionspädagogischer wie fachdidaktischer Perspektiven, denen sich beide Standorte ausgesetzt sehen. Zunächst sind beide Institute außerhalb theologischer Fakultäten angesiedelt. Hiermit könnten Schwierigkeiten hinsichtlich der Integration eines bekenntnisgebundenen Faches in kulturwissenschaftliche Organisationsstrukturen entstehen, wie es *Christian Waldhoff* beschreibt.¹⁵ Ebenso stellt er zwei zentrale Probleme dar, da es natürlich zu hinterfragen sei, ob es in der Gegenwart überhaupt eine wissenschaftliche Behandlung islamischer Glaubensinhalte und des Koran gebe und wer der notwendige Ansprechpartner für *res mixtae* sei.¹⁶ Während die Beiratsproblematik weiter oben schon angesprochen worden ist, soll es hier um die

13 Vgl. *Spielhaus, Riem*: Der Umgang mit innerreligiöser Vielfalt im islamischen Religionsunterricht in Deutschland und seinen Schulbüchern. In: *Ders./Štimac, Zrinka* (Hg.): *Schulbuch und religiöse Vielfalt*, Göttingen 2018, 93–118, 101f.

14 Vgl. *Isik, Tuba*: Die Bedeutung des Gesandten Muhammad für den Islamischen Religionsunterricht, Paderborn 2015, 13.

15 Vgl. *Waldhoff, Christian*: Islamische Theologie an staatlichen Hochschulen. In: *BThZ* 30 (2013) 325–348, 337 (Recht und Religion).

16 Vgl. ebd.

Fragen eines Transfers und einer Beheimatung bekenntnisgebundener Systematiken der Islamischen Theologie im Kontext von Wissenschaftlichkeit gehen.

Die verschiedenen Zweige der Islamischen Theologie speisen sich überwiegend aus den beiden Offenbarungskorpora Koran und Sunna. Unterschiedliche Anwendungsebenen entwickelten dann eine Dogmatik, eine Normenlehre sowie die Quellenlehre von Koran und Hadith selbst. All diese Wissenschaftszweige werden von den fachwissenschaftlichen Perspektiven der Lehramtsstudiengänge abgebildet, die selbstverständlich durch religionspädagogische wie fachdidaktische Bezüge, interreligiöse Perspektiven und auch sprachpraktische Zugänge begleitet werden. Grundlegend geht es in den fachwissenschaftlichen Zugängen einerseits um klassische und moderne Zugänge zur Scharia. *Serdar Kurnaz* beschreibt, dass es sich hier auch um Reibungsflächen klassischer und moderner Zugänge handle, deren Harmonisierung durchaus möglich erscheine.¹⁷ Schließlich bleibt die Forderung nach einer historischen KoranAuslegung, die es nach *Felix Körner* ja eigentlich schon von Beginn an gegeben habe, wenn damit die Übersetzung des Textgehalts in einen neuen Kontext gemeint sei.¹⁸ *Ömer Özsoy* spricht davon, dass es nicht Aufgabe sei, den Koran der Moderne zu unterwerfen, sondern vielmehr darum gehen müsse, „den ursprünglichen Sinn des Korans in seinem eigenen historischen Bedeutungskosmos zu

begreifen, um ihn dann in neueren Kontexten zum Sprechen zu bringen.“¹⁹

Dieser kurze Exkurs soll illustrieren, worum es bei dem Anspruch zeitgemäßer Lehre und Wissenschaftlichkeit an beiden hier vorgestellten Standorten der Islamischen Theologie, aber auch insgesamt an allen anderen Standorten in Deutschland gehen muss. Weiterhin spielen aber auch Fragen nach der normativen Wirkung des Islam eine wichtige Rolle, da Studierende eben nicht aus der Reproduktion normativer Grundannahmen heraus den Islam wissenschaftlich erkunden können, sondern auf die Vielfalt der Lösungsmöglichkeiten und ihre möglichen Interaktionen im Kontext gesellschaftlicher wie pädagogischer Anfragen an den Islam aufmerksam gemacht werden müssen.

3. Die islamische Religionspädagogik und die Fachdidaktik befinden sich in einer Phase der Adaption und eines schrittweisen Übergangs zu eigener Theoriebildung

Grundsätzlich bedient der islamische Religionsunterricht eine sehr heterogene Schülerschaft – sowohl in religiöser als auch kultureller Perspektive. Im Gegensatz zu den homogenen Lerngruppen des Katholischen und Evangelischen Religionsunterrichts setzt sich eine typische Lerngruppe im Fach des Islamischen Religionsunterrichts aus Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen kulturellen Herkünften zusammen. *Rauf Ceylan* beschreibt diese Situation dahingehend, dass sich das gesamte „muslimische Mosaik“ der Herkunftsnationen widerspiegeln. Hinzu kommen diverse theologische

17 Vgl. *Kurnaz, Serdar*: Hermeneutische Modelle der islamischen Tradition, Moderne Lesarten, Tore zum interreligiösen Gespräch. In: *Schröder, Bernd/Behr, Harry H./Boehme, Katja* u.a. (Hg.): *Buchstabe und Geist. Vom Umgang mit Tora, Bibel und Koran im Religionsunterricht*, Berlin 2017, 99–123, 112.

18 Vgl. *Körner, Felix*: Historisch-kritische Koranexegese? Hermeneutische Neuansätze in der Türkei. In: *Meyer-Blanck, Michael/Hasselhoff, Görgo K.* (Hg.): *Krieg der Zeichen? Zur Interaktion von Religion, Politik und Kultur*, Würzburg 2016, 57–74, 57.

19 *Özsoy, Ömer*: Das Unbehagen der Koranexegese. In: *Frankfurter Zeitschrift für islamische-theologische Studien* 1 (2014) 28–68, 62.

Lesarten des Islam sowie die beiden großen muslimischen Konfessionen, die sunnitische und die schiitische. Auch in puncto Religiosität kommen hier unterschiedliche Ausprägungen und Vorstellungen in den Lerngruppen zusammen. Diese Heterogenität gilt es zu bündeln, um letztlich alle Schüler/-innen ansprechen zu können.²⁰ All dies beschreibt eine erste Grundannahme für den Islamischen Religionsunterricht hinsichtlich seiner schulischen Rahmenbedingungen.

Eine eigene Theoriebildung liegt derzeit nur in Ansätzen vor und religionspädagogische wie religionsdidaktische Praxismodelle werden bisher vorwiegend adaptiv aus dem Korpus der Ergebnisse der Katholischen und Evangelischen Religionsdidaktik angewendet. Gleichzeitig findet auch eine Rezeption eigener muslimischer Ansätze und Modelle statt. Grundsätzlich fehlt es aber noch an der Forschung zu verschiedenen Themenfeldern:

- Religionspädagogik als Teil der Islamischen Theologie;
- Konzepte religiösen Lernens;
- empirische Forschung zu Religiosität und Religion am Lernort Schule.

Wenn der Theologie die grundsätzliche Rolle einer Übersetzerin theologischer Lehrgebäude, Dogmen sowie einer sich aus den theologischen Quellen speisenden Ethik zukommt, ist die Religionspädagogik die adressatenbezogene Übersetzung und Inszenierung von religiösen Lernprozessen in den verschiedenen Lernorten. Doch welche theologischen Inhalte spielen beispielsweise bei der Erstellung der Kerncurricula²¹ eine Rolle? Werden die Rechts-

schulen und die theologischen Denkschulen berücksichtigt? Wird die Heterogenität des Islam in Deutschland bedacht? Inwieweit leisten die muslimischen Religionsgemeinschaften einen theologischen Beitrag?

Die niedersächsischen Kerncurricula für den Islamischen Religionsunterricht lehnen sich an die Disziplinen der Islamischen Theologie an und bereiten diese inhalts- bzw. prozessbezogen und kompetenzorientiert auf. Sechs inhaltsbezogene Kompetenzbereiche bilden die Islamische Theologie ab:

- nach dem Menschen fragen;
- nach Gott, Glauben und Handeln fragen;
- nach Koran und Sunna fragen;
- nach Muhammad und anderen Propheten fragen;
- nach Religionen fragen;
- nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen.²²

Das konsekutive Kerncurriculum für den Sekundarbereich I folgt dann mit einer Ergänzung der Geschichte des Islam.²³ Ebenso spricht das Kerncurriculum für den Sekundarbereich I von einer Abbildung des pluralen theologischen Erscheinungsbildes des Islam. Neben dem „Wissenserwerb“ geht es v.a. um eine „verstehende Einübung“ und schließlich um eine Reflexion von Glaubensinhalten und -praxis.²⁴ Auch die Kernlehrpläne aus Nordrhein-Westfalen sind grundsätzlich neu entwickelt worden, stellen aber die

Sekundarbereich I: Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule, Schuljahrgänge 1–4, Islamischer Religionsunterricht, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover 2010; Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover 2014.

20 Vgl. *Ceylan, Rauf*: Raus aus den Koranschulen. Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte. In: *Theo-Web* 14 (2015) 169–183, 172.

21 Ich beziehe mich auf die beiden aktuellen niedersächsischen Kerncurricula für den Islamischen Religionsunterricht in der Grundschule und im

22 Vgl. Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule, Schuljahrgänge 1–4, Islamischer Religionsunterricht, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover 2010, 7–10.

23 Vgl. Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover 2014, 22.

24 Vgl. ebd., 5f.

Unterrichtenden vor höhere fachdidaktische Hürden, wenn die Vielzahl der inhaltsbezogenen Kompetenzformulierungen überprüfbar gemacht werden soll.²⁵ Anders als in Niedersachsen existieren jedoch in Nordrhein-Westfalen Lehrpläne für alle Schulformen.²⁶ Das niedersächsische Kerncurriculum für den Sekundarbereich II befindet sich hingegen gegenwärtig in der Erstellung, was auch dem Umstand geschuldet ist, dass mittlerweile auch an der Universität Osnabrück das Studium im Fach Islamische Religion für alle Schulformen möglich ist.

Kompetenzorientierter Religionsunterricht kann sich nicht darin erschöpfen, Fähigkeiten zu vermitteln und Probleme lösen zu können.²⁷ Allein diese Perspektive legt nahe, die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht stärker noch als bisher zum Gegenstand der Forschung zu machen. Vor dem Hintergrund neu entwickelter Kerncurricula besteht die Frage für den Islamischen Religionsunterricht v. a. darin, inwieweit überhaupt inhaltsbezogene Kompetenzformulierungen entstehen und wie sie die Bedürfnisse des Faches abbilden.

Aus der bisherigen Praxis der Lehre lässt sich auf wichtige Baustellen für folgende Bereiche schließen:²⁸

- Begleitung und Transfer in kompetenzorientiertes Unterrichten;
- Vermeidung von Katechese (schwierig, aber lösbar!);
- Aufgreifen aktueller gesellschaftlicher Debatten im Unterricht: Frieden, Gewalt, Men-

schenrechte, Gleichberechtigung, Pluralität, Evolutionstheorie;

- Theologische Aufbereitung von Fragen der Zeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Schluss

Die grundlegenden Erwartungen an das Fach sind bisher erfüllt worden. Aus den an runden Tischen entwickelten Rahmenrichtlinien sind in Niedersachsen wie auch in Nordrhein-Westfalen Kerncurricula und Kernlehrpläne gewachsen. Mittlerweile befinden sich über 130 Studierende in Osnabrück in einer der beiden Phasen des Lehramtsstudiums. 16 Studierende haben mit Erfolg die wichtige Praxisphase des GHR-300-Masterprogramms absolviert und erste praktische Schulerfahrung innerhalb eines kompletten Schulhalbjahres sammeln können. 14 Studierende nehmen derzeit daran teil. Aber auch die beteiligten Schulen konnten in diesem Kontext neue Erfahrungen sammeln, da diese Praxisphasen gerade von ihrer engen Verzahnung mit den Schulen leben. Vier Osnabrücker Absolventinnen befinden sich im Referendariat. Ähnlich sieht es in Münster aus, wo derzeit über 300 Studierende in das Lehramtsstudium eingeschrieben sind. Seit Herbst 2017 befinden sich 21 Referendarinnen und Referendare im Vorbereitungsdienst.²⁹

Jens Aden beschreibt den Islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen als ein Fach, das ‚angekommen‘ sei. Gleichzeitig sei es kein katechetisches Angebot, sondern führe zu reflexivem Verstehen und Begegnen mit der eigenen Religion. In einer Zeit, die Wachsamkeit gegenüber Missbräuchen von Religion forderte, sei dies ein zentrales Anliegen.³⁰ Kritik kann in diesem Prozess nur helfen, wie sie beispielsweise von *Kerstin Gäfgen-Track* formuliert wird.

25 Vgl. Lehrplan Grundschule Islamischer Religionsunterricht: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/klp_rel_islam/LP_Islamischer_Religionsunterricht_GS_Endfassung.pdf (Stand: 18.11.2018).

26 Vgl. *Rüger* 2018 [Anm. 3].

27 Vgl. *Halbfas, Hubertus*: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust, Ostfildern 2012, 142.

28 Eigene Beobachtungen aus der Praxis der Lehre im Kontext aus Vorbereitungsseminar und Begleitseminar des niedersächsischen GHR-300-Modells.

29 Vgl. *Rüger* 2018 [Anm. 3].

30 Vgl. *Aden, Jens*: Islamischer Religionsunterricht stärkt die Integration. In: *SchVwNI* 9 (2017) 243.

Sie beschreibt Islamischen Religionsunterricht und die für die Lehre verantwortliche Islamische Theologie als ‚noch nicht angekommen‘. Ihr geht es einerseits darum, dass der Islamische Religionsunterricht eigene Dogmen und Überlieferungen kritisch hinterfragen soll, und andererseits darum, dass es an der Universität eine historisch-kritische Auseinandersetzung mit dem Koran geben müsse.³¹ Hierzu ist anzumerken, dass die Ausbildung bereits Dinge umsetzt, die im Rahmen eigener Reflexion und äußerer Impulse die Wissenschaftlichkeit der Islamischen Theologie Prüfungen und Änderungen unterzogen hat. Ebenso finden sich bereits Antworten auf diese Fragen in der Lehre der fachwissenschaftlichen Ebenen der Islamischen Theologie (vgl. These 2). Grundsätzlich ist zu sagen, dass trotz aller berechtigten Kritik ein neues Schulfach in die Schulen gekommen ist. Das gilt einerseits für die Lehrkräfte und deren Verortung in den Kollegien der beteiligten Schulen, aber auch für

die Ausbildung und die Weiterentwicklung der curricularen Struktur des neuen Unterrichtsfaches, die ja erst einmal mühsam am Runden Tisch ausgehandelt werden musste. Andererseits haben sich Lehre und Forschung an den Universitäten Münster und Osnabrück etabliert.

Dennoch bleibt zu sagen, dass sich diese neue Disziplin immer noch in ihrer Findungsphase bewegt und nach wie vor auf starke Impulse aus der Grundlagenforschung angewiesen ist, um auch künftig die Islamische Religionspädagogik und ihre Didaktik voranzubringen. Dies gilt im Übrigen auch für die fachwissenschaftlichen Bezüge, die einer ‚Übersetzung‘ auf die Bedürfnisse des Islamischen Religionsunterrichts und seiner vorrangigen Adressatinnen und Adressaten bedürfen, was gleichermaßen für die Rezeption und Adaption der didaktischen Konzepte aus der christlichen Religionspädagogik gilt und was auch Anstoß für eigene didaktische Konzepte sein kann und muss.

Dr. Jörg Ballnus

*Institut für Islamische Theologie,
Universität Osnabrück, Kamp 46/47,
49074 Osnabrück*

31 Vgl. Gäfgen-Track, Kerstin: <https://www.rundblick-niedersachsen.de/religionsunterricht-hilft-gegen-fremdenfeindlichkeit/> (Stand: 19.11.2018).