

in Deutschland und der zuvor bereits beschriebenen Aufbausituation der Institutionen zu berücksichtigen, ebenfalls ein mit fünf offenen und halboffenen Fragen versehenes Leitfadeninterview mit den Professoren der nunmehr vorhandenen Lehrstühle und Seminare durchgeführt. Auf diese Weise erhoffe ich mir eine lebendige Binnenperspektive, um die Entwicklung auf dem akademischen Sektor in Deutschland wiedergeben zu können und die Beantwortung meiner Kernfragestellung einfließen zu lassen. Um hierzu internationale Diskurse berücksichtigen zu können, wurden verschiedene Experten aus dem Ausland befragt. Deshalb wurden in diesem Zusammenhang in erster Linie Fachartikel zur Kernfragestellung genutzt. Sie runden die sekundärliteraturbezogene Recherche ab. Am Ende der Arbeit stelle ich verschiedene interdisziplinäre Ansätze, die ich teilweise aus meiner eigenen Unterrichtspraxis heraus entwickelt habe, den Ergebnissen meiner Arbeit gegenüber. So möchte ich neue Entwicklungsansätze formulieren und diese zur Diskussion stellen. Dies soll im Interesse der Sache geschehen, um weitere Anstöße zur Generierung einer islamischen Fachdidaktik innerhalb der Islamischen Religionslehre (Religionspädagogik bzw. Theologie) zu liefern.

2.5 Stand der Forschung

Der Stand der gegenwärtigen Forschung zur Kernfragestellung bzw. *Korrelationsfrage* lässt sich nicht einfach abbilden, da es sich doch um eine sehr komplexe Fragestellung handelt, die von mehreren Seiten anzugehen ist. Nach Michael Kiefers und Irka-Christin Mohrs gemeinsamen Forschungsarbeiten aus dem Jahre 2009⁴² stellt sich die Lage zur Forschung in und über die Islamische Religionspädagogik und -didaktik wie folgt dar:

»Die religionspädagogische und -didaktische Reflexion der Praxis des Islamunterrichts und die Systematisierung der Unterrichtserfahrung haben erst begonnen. Die Lehrerinnen und Didaktiker stecken noch tief in der Praxis.«⁴³

Des Weiteren diagnostizieren Kiefer und Mohr im Detail, dass:

1. »die Diskussion um eine islamische Religionspädagogik und -didaktik aus der Unterrichtspraxis und den unmittelbar aus ihr erwachsenden Aufgabenstellungen heraus geführt wird.
2. die Gegenstände einer islamischen Religionsdidaktik noch nicht diskutiert sind.
3. die im Unterricht angewandten Methoden in der Grundschule überwiegend der Grundschuldidaktik und in der Sekundarstufe I und II überwiegend angrenzenden Fächern wie den anderen Religionsunterricht und Fächer der Werteerziehung entnommen werden. Die Lehrerinnen und Lehrer wählen jedoch nicht nur

42 Vgl. Kiefer, Michael/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?, Bielefeld 2009.

43 Dies., Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?, Bielefeld 2009, 207.

Methoden, Materialien und Geschichten aus dem Fundus anderer aus, sondern entscheiden im Zuge dessen auch, an welchen Stellen die Instrumente ungeeignet oder sogar als unislamisch zu bewerten sind.

4. die Reflexion von Prämissen und Zielen in der Diskussion bisher randständig ist.«⁴⁴

Kiefer und Mohr konstatieren im Abschluss ihrer Arbeit, dass die

»Islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik in Deutschland [...] sich in den Anfängen [befindet]. Ihre Gegenstände und Prinzipien sind bislang nur in Einzelaspekten überhaupt diskutiert. Die Ausarbeitung und Konturierung der neuen Fachwissenschaft liegt, wie auch die Einleitung des islamischen Religionsunterrichts selbst, ausnahmslos in den Händen von Autodidaktiken, die aus angrenzenden Wissenschaftsbereichen stammen. Für die Theorie wie für die Praxis besteht ein hoher Bedarf an Expertise. Hinzu kommt, dass die Akteure in Schule und Universität sich zahlreichen Anforderungen, Ansprüchen und Beeinflussungen ausgesetzt sehen, die von islamischen Verbänden, Moscheegemeinden, Eltern, Kollegien und Schulleitung, Politik und Medien ausgehen.«⁴⁵

Im Hinblick auf die *Korrelationsfrage* dieser Arbeit lassen sich vier Kristallisationspunkte festhalten, um den Stand der Forschung transparenter darzustellen bzw. den Ergebnissen von Kiefer und Mohr gegenüberzustellen:

1. Zur *Korrelationsfrage* bzw. zur korrelativen Didaktik und Theologie liegen grundlegende Arbeiten und Diskussionen vor. Des Weiteren existieren in beiden christlichen Theologien bzw. Religionspädagogiken verschiedene konzeptionelle und auch methodische Vorschläge zur Weiterentwicklung der Korrelation.⁴⁶
2. Obwohl es sich bei der Islamischen Religionspädagogik/Theologie um eine junge Disziplin handelt und der Islamische Religionsunterricht vielerorts noch am Anfang steht, existieren nichtsdestoweniger hierzu einige Arbeiten. Hier lässt sich feststellen, dass es einige Beiträge mit religionspädagogischen und -didaktischen Anspruch gibt, die größtenteils von Vertretern der neuen Lehrstühle und Seminare verfasst und herausgegeben wurden.⁴⁷ Des Weiteren sind die Beiträge der diesbe-

44 Ebd., 207–208.

45 Ebd., 223.

46 Konkretes hierzu in Kap. 4. Die wichtigsten Arbeiten und Interpreten seien hier in Kürze genannt: Die Arbeiten von Friedrich Schweitzer und Karl Ernst Nipkow zur Elementarisierung: 2011, 2008, 2007, 2005, 1979 | Zur Symboldidaktik seien die Arbeiten von Hubertus Halbfas: 1983, 1997 | Peter Biehl: 1999, 2002 | Des Weiteren die Arbeiten von Robert Mahling: 2010 und Burkhard Möhring-Plath: 2001 sowie von Ingrid Wiedenroth-Gabler: 2003 | Zu den Hintergründen u.a. korrelativer Religionsdidaktik sind die Arbeiten von Reinold Boschki: 2012, 2003 und Hans Mendl: 2011, 2008, 2005, 2001 | Zur Korrelationsdidaktik insbesondere Rudolf Englert: 2011, 2008, 2002, 1998, 1992 | Weitere Entwicklungstendenzen: Ziebertz, Hans-Georg: 2001 und Andreas Prokopf: 2009.

47 Auszugsweise seien hier die reichhaltigen Arbeiten von Bülent Uçar genannt, so u.a. seine Reihen: Osnabrücker Islamstudien, Bde. 1–7 u.a. Frankfurt a.M. 2010–2012. Sowie Beiträge zur Islamischen Religionspädagogik, Bde 1–4, Hamburg 2009–2011. Und die von ihm herausgegebene Zeitschrift HIKMA seit 2010. Des Weiteren seien die Arbeiten von Harry Harun Behr zu nennen, so z.B. die von ihm herausgegebene Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI) seit 2007.

züglichen gegenwartsbezogenen Islamwissenschaft zu nennen, die in den letzten Jahren in Zusammenhang mit Schulversuchen und aktuellen bildungs- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen erschienen sind. Diese Arbeiten befassen sich jedoch mit einzelnen Themen, die nicht direkten Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit nehmen, aber thematisch naheliegen und deshalb nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Es liegen also Arbeiten zum Islamischen Religionsunterricht sowohl inhaltlicher als auch formaler Art vor, die sich mit der Entwicklungsgeschichte, den bildungspolitischen Bezügen, religionspädagogischen Inhalten und teilweise didaktischen Konzepten hierzu befassen.⁴⁸ In diesen Zusammenhang sind auch die einschlägigen Arbeiten zu Lehrplan- und Lehrtextanalysen zu nennen, die zwar interessante Zusammenfassungen und kritische Anfragen beinhalten, die aber in pädagogischer, didaktischer und theologischer Hinsicht keine substanzielle Weiterentwicklung im Sinne einer islamischen Binnenperspektive darstellen. Ferner

48 Vgl. Bartsch, Konzepte und Modelle zur Vermittlung der Lehrinhalte im deutschsprachigen Islamkunde-Unterricht. | Kiefer, Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen. | Mohr, Irka-Christin, Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich. Dissertation, Bielefeld 2005a. | Kiefer, Michael/Gottwald, Eckart/Uçar, Bülent (Hg.), Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008, 73–82.121–140. | Kiefer/Mohr, Irka-Christin (Hg.), Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Uçar, Bülent, Die Akzeptanz der Islamkunde in NRW. In: Staatlicher Islamunterricht in Deutschland. Die Modelle in NRW und Niedersachsen im Vergleich, In: Stefan Reichmuth et al.ii (Hg.), Münster 2006, 53–60. | Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.), Islamische Religionspädagogik. Materialien und Fortbildungsmodule für die Qualifizierungsmaßnahme der Islamkunde-Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen, Soest 2006. | Uçar, Bülent, Erfahrungen am Beispiel der Islamkunde in NRW. Geschichte, Status quo, Lehrpläne, Didaktik und Ausblick. In: Die Stellung der Frau im Islamischen Religionsunterricht. Dokumentation der Tagung am 6. Juli 2006 an der Universität Münster. (Islam und Recht), In: Janbernd Oebbeke, Muhammad Kalisch, Emanuel Towfigh (Hg.), Frankfurt a.M. 2007, 13–33. | Ders., Islamischer Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. In: Kontexte Januar (2008), 15–17. | ders., Didaktik, Methodik und Inhalte eines Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. | Ders., Batılı İslamologların Modernist Müslümanlara Bakışı ve Avrupa Üniversitelerinde İslam Din Eğitimi ile İlahiyat Bölümleri (Die Sicht westlicher Islamwissenschaftler auf modernistische Muslime und Islamische Theologie bzw. Religionspädagogik an europäischen Universitäten). In: Rihle. Üç aylık İlim, Kültür, Medeniyet Dergisi3 (2008), 108–113. | Ders., Der Islamische Religionsunterricht in Deutschland. Aktuelle Debatten, Projekte und Reaktionen. In: Islamische Erziehung in Europa, In: Ednan Aslan (Hg.), Wien 2009, 87–108. | Ders., Religion an öffentlichen Schulen. Vorträge und Statements unter anderem von Wolfgang Huber, Robert Zollitisch, Lothar Bisky, Andrea Fischer, Norbert Lammert, Richard Schröder und Wolfgang Thierse. In: epd-Dokumentation2 (2009), 39–41 | Steppat, Fritz, Islam als Partner. Islamkundliche Aufsätze 1944–1996, Würzburg 2001. | Mohr, Irka-Christin, Muslime zwischen Herkunft und Zukunft. Islamischer Unterricht in Berlin, Berlin 2000. | Gebauer, Klaus, Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen (1979–1995) – begleitende Informationen und Kommentare, Bönen 1995. | Özdil, Ali-Özgür, Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland – Religionsunterricht – religiöse Unterweisung für Muslime – Islamkunde, Hamburg 1999. | Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens – 24 Unterrichtseinheiten für die Grundschule. Entwurf, Bönen 1995. | Reichmuth, Stefan (Hg.), Staatlicher Islamunterricht in Deutschland – die Modelle in NRW und Niedersachsen im Vergleich, Berlin 2006. | Baumann, Urs, Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen, Frankfurt a.M. 2001.

ist hier anzumerken, dass die ersten Arbeiten (Bücher und Unterrichtsmaterialien) und Lehrpläne gewiss als Pionierwerke verstanden werden können.⁴⁹ Praxisbezogene Unterrichtsforschung in Bezug auf den Islamischen Religionsunterricht ist nach wie vor selten. Selbiges gilt für die wenigen empirischen Arbeiten in Bezug auf die weiterführende Generierung einer brauchbaren Fachdidaktik nach modernen Standards zur Theoriebildung über die Praxis, was die Erschließung der *Korrelationsfrage* nicht gerade vereinfacht.⁵⁰

Weitere relevante einzelne Arbeiten beschäftigen sich mit bildungsgeschichtlichen und -politischen Aspekten in verschiedenen Ländern Europas und der islamischen Welt in Zusammenhang mit religiöser Bildung sowie auch mit Bildung im Islam allgemein. Gleichwohl können und dürfen Beiträge der historischen wie auch der gegenwartsbezogenen Islamwissenschaft nicht vergessen werden, da viele Quellen der klassischen religiösen Gelehrsamkeit bekannt, aber unter pädagogischen oder didaktischen Gesichtspunkten größtenteils nicht erschlossen sind.⁵¹

-
- 49 Vgl. Behr, Harry Harun, Curriculum Islamunterricht. Analyse von Lehrplanentwicklungen für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischen Denkens. Dissertation, Bayreuth 2005. | Kiefer, Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen | Mohr, Muslime zwischen Herkunft und Zukunft | Dies., Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich, Bielefeld 2006b | Aslan, Ednan, Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg als wissenschaftliches Projekt. In: Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen, In: Urs Baumann (Hg.), Frankfurt a.M. 2001, 242–248. | Ders., Islamische Erziehung in Europa, Wien 2009. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Islamkunde in deutscher Sprache – Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Klasse 1 bis 4, Frechen 2006. | Siegele, Anna, Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes an deutschen Schulen – Probleme, Unterrichtsansätze, Perspektiven, Frankfurt a.M. 1995.
- 50 Vgl. Uslucan, Haci H., Islam in der Schule. Integrationshindernis oder -chance? In: Betrifft: Mehrheiten, Minderheiten 4 (2006), 8–9; Bertenrath, Zita, Muslimische und christliche Gottesvorstellungen im Klassenraum – Eine qualitative Studie mit Schülerinnen und Schülern im islamischen und christlichen Religionsunterricht, Hamburg 2011; Ulfat, Fahimah, Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott – Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichtes, Paderborn 2017.
- 51 Von Bedeutung sind hier folgende Arbeiten: Makdisi, George, The rise of colleges. Institutions of learning in Islam and the West, Edinburgh 1981. | Ders., The rise of humanism in classical Islam and the Christian West, Edinburgh 1990. | Ders., Religion, law and learning in classical Islam, Hampshire/Brookfield 1991. | Lowry, Joseph E. (Hg.), Law and education in medieval Islam, Warminster 2004. | Günther, Advice for teachers, 89–128. | Ders., In our days religion has once again become something alien. Al-Khattabi's Critique of the State of Religious Learning in Tenth-century Islam. In: »Text and Society«. American Journal of Muslim Social Scientists, special issue, In: Todd Lawson (Hg.) 2008, 1–30. | Ders., Praise to Book! Al-Jahiz and Ibn Qutayba on the Excellence of the Written Word in Medieval Islam. In: Franz Rosenthal Memorial Volume, In: Yohanan Friedmann (Hg.), Jerusalem 2006, 125–143. | Ders., Be Masters in That You Teach and Continue to Learn. Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory. In: Comparative Education Review – Special Issue on Islam and Education. Myths and Truths 50/3 (2006), 367–388. | Meier, Fritz, Ein Knigge für Sufi's. In: Bausteine I. (Beirut Texte und Studien, 53a), In: Erika Glassen, Gudrun Schubert (Hg.), Stuttgart 1992, 53–95. | Rosenthal, Franz, Knowledge Triumphant. The Concept of Knowledge in medieval Islam, Leiden 1970. | Wheeler, Brannon M. (Hg.), Teaching Islam, New York 2003. Bauer, Thomas (Hg.),

3. Des Weiteren müssen, um die Hintergründe und Rahmenbedingungen zur korrelativen Didaktik nachvollziehen zu können, die Arbeiten verschiedener christlicher Theologen, welche sich thematisch mit Pluralität und Individualität im Rahmen des interreligiösen Dialoges mit dem Thema Islam bzw. Islam in der Schule (Islamischer Religionsunterricht) befassen, berücksichtigt werden.⁵²
4. Bei der Erforschung bzw. Berücksichtigung der Hintergründe zu den Prämissen und Kontexten der Korrelationsdidaktik müssen sozialwissenschaftliche bzw. soziologische Aspekte genauer betrachtet werden, wobei im Fokus des Interesses vor allem religionssoziologische und sozialpsychologische Schwerpunkte im Vordergrund stehen. Die Eruiierung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zwischen Migration, Integration, Assimilation und deren Auswirkungen auf die Identitätsbildung und damit auch auf die religiöse Sozialisation der Betroffenen ist von enormer Bedeutung. Kurz gefasst könnte man nach der Situation der Muslime in der deutschen Gesellschaft, ihrer Milieuverortung und ihren Partizipationsmöglichkeiten (Bildungszugängen) fragen. Da die gegenwärtige Geschichte der Muslime in Europa geprägt ist von Migration, existieren vergleichsweise viele Arbeiten mit sozialwissenschaftlichen bzw. soziologischen Themenschwerpunkten.⁵³ Solche Arbeiten können auch von Interesse sein, weil sie Auskunft über das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit innerhalb einer Gesellschaft und damit auch über die Lebenswirklichkeit der Muslime geben können.⁵⁴ Diese Lebenswirklichkeit ist als

Islamischer Religionsunterricht. Hintergründe, Probleme, Perspektiven, Münster 2004. | Bukow, Wolf-Dietrich (Hg.), Islam und Bildung, Opladen 2003.

- 52 Obermann, Andreas, Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen, Berlin 2006. | Graf, Peter (Hg.), Der Islam im Westen – der Westen im Islam. Positionen zur religiös-ethischen Erziehung von Muslimen, Göttingen 2004. | Kienzler, Klaus (Hg.), Islam und Christentum – Religion im Gespräch, Münster 2001.
- 53 Vgl. Ceylan, Rauf (Hg.), Islam und Diaspora Analysen zum muslimischen Leben in Deutschland aus historischer, rechtlicher sowie migrations- und religionssoziologischer Perspektive, Frankfurt a.M. 2012. Ceylan, Rauf/Borchard, Michael, Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess. Gemeindepädagogische Perspektiven, Osnabrück 2011. Böckler, Stefan et al., Integration zwischen Distanz und Annäherung. Die Ergebnisse der Ersten Duisburger Integrationsbefragung, Duisburg 2009. Ceylan, Rauf, Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen. Ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Lehre und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf den Integrationsprozess der muslimischen Kinder und Jugendliche in Deutschland, Hamburg 2008.
- 54 Irka-Christin Mohr formuliert ihre Kritik mit Blick auf das Islamverständnis der muslimischen Gemeinden sowie mit Blick auf die Forderung der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft an »die Muslime« angetragene Forderung zur Vereinheitung (oder Vereinheitlichung?) und Institutionalisierung. Sie meint hierzu, dass das Islamverständnis, welches »dem jeweiligen Unterrichtsmodell zugrundeliegende Interpretation des Islam definiert« (Mohr, Irka-Christin, Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich, veröffentl. 2012, <http://www.hbs-hessen.de/archivseite/po/mohr.htm> [eingesehen am 24.11.2012, 22:13 MEZ, 2) und damit auch Einfluss auf »das Verhältnis der muslimischen Minderheit zu ihren eigenen internen Minderheiten (ebd.) hat. Vor diesem Hintergrund richtet Mohr folgende weiterführende Fragen in diesem Zusammenhang an die verschiedenen Unterrichtsmodelle hierzu: »Werden islamische Strömungen und Minderheiten berücksichtigt oder wird ein normativ verstandener sunnitischer Islam vermittelt? Wird der Universalismus des Islam oder seine kulturspezifische Ausprägung betont? Ganz einfach gesagt geht es

eine der *Korrelationsprämissen* zu verstehen. All diese genannten Aspekte sind Teil des alltäglichen Lebens und damit Realität der Muslime in Deutschland.⁵⁵ Auf diese Realität wird u.a. auch in den Lehrplänen der Bundesländer hingewiesen, die in unterschiedlichen Formen bis dato den Islamischen Religionsunterricht anbieten.⁵⁶ Versucht man, den Stand der Forschung zur *Korrelationsfrage* auf europäischer Ebene zusammenzufassen, stellt sich die Situation ähnlich diffizil dar. Über die Kernfragestellung dieser Arbeit hinaus müssen die Bedingungen zur Einrichtung eines Islamischen Religionsunterrichtes allgemein und mit den hiermit verbundenen rechtlichen, administrativen und funktionalen Aspekten im Zusammenspiel von Staat und Glaubensgemeinschaft bzw. Schule und Schülerschaft berücksichtigt werden. Markant sind hierbei folgende Aspekte, welche die verschiedenen Entwick-

darum, an welche Kinder von welchen muslimischen Eltern sich der Unterricht wendet, d.h. wer dazugehört zur »Umma« und wer nicht. Die Frage, wer Muslim ist und wer darüber die Definitionsgewalt besitzt, entscheidet darüber, ob Unterricht über den Islam gesamtislamisch, ethnisch, essentialistisch oder multireligiös konzipiert ist. Das Verhältnis »des« Islam zu seinen Minderheiten interessiert mich deshalb, weil es das Verhältnis der Muslime zu den Nichtmuslimen indirekt mitbestimmt.« (Ebd.) Mohr vertritt hierbei folgende These: »In allen hier vorgestellten Ländern [Belgien, Großbritannien, Niederlande und Österreich] sieht sich die muslimische Minderheit mit der Forderung der Mehrheit konfrontiert, sich unter einem Dach zu einen und den gewünschten Ansprechpartner für die Öffentlichkeit bereitzustellen. Dieser Zwang zur Vereinheitlichung könnte mit zu der sich im Religionsunterricht niederschlagenden Dominanz der Sunna beziehungsweise Unterdrückung der inneren Vielfalt beigetragen haben.« (Ebd., 3)

- 55 Vgl. Öztürk, Halit, *Wege zur Integration. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland*, Bielefeld 2007. | Bendel, Petra, *Integration von Muslimen*, München 2006. | Alacacioğlu, Hasan, *Deutsche Heimat Islam*, Münster 2000. | Schäuble, Martin, *Black Box Dschihad. Daniel und Sa'ed auf ihrem Weg ins Paradies*, München 2011.
- 56 Am Beispiel Nordrhein-Westfalen hierzu: Landesinstitut für Schule (NRW), *Islamkunde in Nordrhein-Westfalen. Einige Infos*. Stand 01. Januar 2007, veröffentl. am 01. Januar 2007, <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/svislam/download/islamkunde.pdf> [eingesehen am 08.01.2013, 21:20 MEZ, 15. Des Weiteren: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), *Rahmenrichtlinien für den Schulversuch islamischer Religionsunterricht*, Hannover 2003, 10f. Und: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, *Lehrplan für die islamische Unterweisung in deutscher Sprache. Grundschule, Hauptschule; Jahrgangsstufen 1 bis 10*, München 2005, 15f. Es existieren derzeit zwei unterschiedliche Modelle des Unterrichtes in den jeweiligen Bundesländern, welche sich aus den rechtlichen Rahmenbedingungen ergeben. Es stehen sich der *Islamkundliche Unterricht* und der *Islamische Religionsunterricht* gegenüber. Bei dem Islamkundlichen Unterricht handelt es sich um einen bekenntnisfreien Religionsunterricht. Derzeit finden auf Ebene der Bundesländer folgende Unterrichtsangebote statt: In Bayern und Schleswig-Holstein findet ein Islamkundlicher Unterricht statt, welcher staatlicherseits verantwortet wird, hierbei werden die Verbände und Gemeinden vor Ort nicht einbezogen. Des Weiteren existiert in Hamburg und Bremen ein Sonderfall, in dem interkonfessionell Schülerinnen und Schüler aller Religionsgemeinschaften gemeinsam unterrichtet werden. In Bezug auf einen ordentlichen Islamischen Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG muss kritisch differenziert werden zwischen *Modellversuchen* und den Arrangements einzelner Bundesländer mit den Interessenvertretern der Muslime vor Ort. In Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und dem Saarland versucht man einen ordentlichen Religionsunterricht unter Zuhilfenahme von Beiräten zu realisieren. In Hessen, Niedersachsen und Berlin existieren entsprechende Vereinbarungen zwischen den jeweiligen Verbänden und dem Bundesland.

lungsverläufe verdeutlichen und in Bezug auf den aktuellen Entwicklungsstand zur Sache in Deutschland ebenso von Interesse sind:

- a) Rechtliche Rahmenbedingungen, die Anerkennung der Muslime als Glaubens- bzw. Religionsgemeinschaft, die damit notwendige Schaffung entsprechender Organe und Institutionen als Ansprechpartner des säkularen Staates.
- b) Das Vorhandensein einheitlicher Lehrpläne
- c) Die Situation und Versorgung von und mit Lehrkräften, Unterrichtsmaterialien, Lehrbüchern ist hierfür bezeichnend. Folgende Länder kommen aufgrund ihrer diesbezüglichen Verfasstheit in Betracht: Belgien, Österreich, Niederlande und Großbritannien. Sie alle weisen eine ähnlich hohe Anzahl muslimischer Migranten wie Deutschland auf und bieten innerhalb des öffentlichen Schulsystems ein Unterrichtsangebot in Bezug auf den Islam an.⁵⁷ Gerne werden Belgien und Österreich herangezogen als durch und durch gelungene Vorbilder für eine nationale wie auch im europäischen Kontext internationale Lösung im Hinblick auf die Einrichtung eines Islamischen Religionsunterrichtes sowie die Anerkennung und Integration der jeweils hiesigen Muslime.⁵⁸

57 Vgl. Mohr, Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich, 1. Hier weiterführend ihre Dissertation: dies., Islamischer Religionsunterricht in Europa.

58 So wird dies gerne in Fachkreisen von Kolleginnen und Kollegen postuliert, aber auch die deutschsprachige Presse nimmt entsprechende Meinungsbilder an und führt in diesem Zusammenhang auch Belgien als Vorbild an. Vgl. exemplarisch: Weingärtner, Daniela, Unterm Strich: Islam als Religionsfach Nummer 1 – Was Deutschland von Belgien lernen kann, veröffentl. am 18. Januar 2012, <https://www.badische-zeitung.de/kolumnen-sonstige/unterm-strich-islam-als-religionsfach-nummer-1--54858497.html> [eingesehen am 24.11.2012, 15:23 MEZ]. Irka Mohr fasst gerade das Beispiel dieser beiden Länder trefflich zusammen: »Die Beispiele von Belgien und Österreich zeigen, daß der immer wieder beschworene muslimische Ansprechpartner kein Garant für einen nicht-normativen, kritischen Religionsunterricht ist, der mit den allgemeinen Bildungszielen der deutschen Schulen harmoniert. Die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich ist zwar ein Ansprechpartner des Staates, seine sunnitische Mehrheit unterdrückt jedoch die innere Vielfalt des Islam und seine kulturspezifischen Ausprägungen und setzt eine normative Vorstellung von Islam fest. Belgien kann man als Gegenstück dazu lesen. Dort ist es nur aufgrund der massiven Intervention des Staates zu einer gewählten Repräsentanz der Muslime gekommen, in der die Sitze nach Quoten vergeben wurden, um die Minderheiten zu schützen. Der Staat hat hier sogar verhindert, daß Milli Görüs Mitglieder gewählt wurden.« (Mohr, Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich, 5) Noch differenzierter und umfassender konstatiert Michael Kiefer: »In Belgien, Österreich und den Niederlanden sind die islamischen Gemeinschaften zum Teil seit Jahrzehnten als Religionsgemeinschaft gesetzlich anerkannt und damit den christlichen Religionsgemeinschaften gleichgestellt. Trotz dieser im Vergleich zu Deutschland formal günstigen Ausgangslage gestaltete sich die Entwicklung und Einführung islamischer Unterrichtsangebote schwierig und konfliktreich. In Österreich und Belgien führte die staatlicherseits geforderte Institutionalisierung des Islam zur Schaffung einheitlicher Gremien, die nicht in der Lage oder willens sind, die real vorzufindende Richtungsvielfalt widerzuspiegeln. Lehrreich ist vor allem das belgische Beispiel. Dort erbrachte die vom Staat mit großem Aufwand initiierte Konstruktion einer einheitlichen repräsentativen Vertretung nicht die gewünschte innermuslimische Einigung. Aufgrund interner Differenzen um die Besetzung der Führungsspitze war das Gremium im Jahr 2003 handlungsfähig. Auch in Österreich führte der Prozess der institutionellen Vergemeinschaftung in eine zentrale Organisation zu Problemen und Konflikten. Deutlich werden diese z.B. in dem von der IGGiÖ verantworteten Islamunterricht, der die kleineren konfessionsartigen Gruppen – z.B. Aleviten – faktisch nicht be-

Dies kann nicht völlig unkritisch und ohne Vorbehalt geschehen, da es auch in den jeweiligen Ländern verschiedene Entwicklungsphasen gab und gibt, Gesetze und Bildungswesen im Detail von deutschen Verhältnissen divergieren und nicht immer übernommen werden können. Dennoch lassen sich in Bezug auf strukturelle Fragestellungen und Probleme in Zusammenhang mit der Einrichtung eines Islamischen Religionsunterrichtes gewisse interessante wie praktische Erkenntnisse gewinnen und gegebenenfalls neue Lösungsansätze im deutschen Kontext generieren.

Um mit Belgien zu beginnen, stellt sich die Situation in Bezug auf die Einführung des Islamischen Religionsunterrichtes wie folgt dar: Die Muslime sind vor Ort als Glaubens- und Religionsgemeinschaft anerkannt und fungieren als Ansprechpartner für den Staat. Die Schaffung eines einheitlichen Lehrplans, die Rekrutierung und Qualifizierung von Lehrkräften und die Generierung von Unterrichtsmaterialien und Lehrbüchern sind hierdurch gesichert. In Belgien ist der Religionsunterricht bzw. Ethikunterricht an öffentlichen Schulen verpflichtend. 1974 wurden die Muslime per Gesetz durch den belgischen Staat als Konfession – und zwar alle Muslime (!) – anerkannt.⁵⁹ Das heißt, hiernach ist der Islamische Religionsunterricht konfessionell verfasst und alle möglichen Strömungen innerhalb des Islam können darunterfallen. Man kann de facto vielmehr von einem multikonfessionellen bzw. konfessionell heterogenen Islamischen Religionsunterricht ausgehen.⁶⁰ Seit Mitte der 1970er Jahre wurde der Islamische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen sukzessive eingeführt. Indes führte der Mangel an fehlenden Repräsentanten der muslimischen Gemeinschaft u.a. dazu, dass zwanzig Jahre lang kein einheitlicher Lehrplan für den Islamischen Religionsunterricht vorlag.⁶¹ Gleichwohl existieren auch in Belgien gewisse institutionelle Strukturen, die den funktionalen und administrativen Rahmen hierzu bilden. So war bis 1989 das Islamische Kulturzentrum in Brüssel für die Koordinationsarbeit zwischen Staat und Muslimen verantwortlich.⁶² Dieses Zentrum wird von der Islamischen Weltliga und den muslimischen Staaten unter Vorsitz des saudischen Botschafters geführt. Dieses

rücksichtigt und damit ausschließt. Als großes Problem erwies sich bislang, auch die akademische Lehrerausbildung. In Österreich lässt die IGGiÖ einen Teil der Lehrerausbildung von arabischsprachigem Personal durchführen. Da die zumeist türkischsprachigen Lehramtskandidaten über keine oder nur geringe Arabischkenntnisse verfügen, muss das zukünftige Lehrpersonal von der eigentlichen Aufnahme des Studiums umfangreiche Arabischkenntnisse erwerben.« (Kiefer, *Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen*, 213) Bedenklicher sind die Ergebnisse der Studie von Khorchide, Mouhanad, *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft: Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*, Wiesbaden 2009. In dieser Studie tritt, vorsichtig ausgedrückt, ein zweifelhaftes Verständnis von Demokratie, Gewalt und Islam unter den befragten Islamlehrerinnen und Islamlehrern in Österreich zutage. Diese Studie sorgte bei ihrem Erscheinen aufgrund ihrer Brisanz für ein entsprechendes Echo in den Medien, Politik und innerhalb der Islamischen Gemeinschaft in Österreich.

59 Vgl. Mohr, *Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich*, 2.

60 Vgl. ebd.

61 Vgl. ebd.

62 Vgl. ebd.

war bereits vor der offiziellen Anerkennung der Muslime als Religionsgemeinschaft Ansprechpartner des belgischen Staates in allen die Muslime betreffenden Fragen.⁶³ Das Zentrum verfasste eine offizielle Erklärung zu dessen Verständnis von Islam, um seinen Anspruch auf die Vertretung aller Muslime in Belgien zu legitimieren. Diese Erklärung stellt universelle Dimensionen über kulturelle und ethnische Diversität dar.⁶⁴ In der Praxis fühlen sich anscheinend nur die nichttürkischen und nach ihren Herkunftsländern entsprechend orientierten Muslime durch das Zentrum vertreten.⁶⁵ Das bedeutet für den Islamischen Religionsunterricht zu jener Zeit⁶⁶:

»Der islamische Religionsunterricht berücksichtigte in dieser Phase vor allem die sunnitische Richtung und reduzierte die innere Vielfalt des Islam auf eine ethnische, vor allem zwischen türkischen und maghrebinischen Muslimen differenzierende Unterscheidung. Damit bildete der Unterricht die Konfliktlinien in der muslimischen Minderheit ab. Bis 1986 fand der Unterricht für die türkischstämmigen Kinder auf türkisch [sic!] und überwiegend mithilfe der offiziellen türkischen Schulbücher statt, in denen heterodoxe islamische Strömungen wie die Alewiten oder auch Orden wie die Süleymançilar nicht berücksichtigt wurden. Die Verknüpfung islamischer Inhalte mit dem türkischen Nationalismus in den Schulbüchern aus der Türkei verstärkte die ethnische Konzeption dieses Religionsunterrichts. Er erinnert an die islamische Unterweisung im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts, so wie sie in vielen deutschen Bundesländern organisiert ist. Der Religionsunterricht für die arabischsprachigen Kinder war nach dem gleichen Muster organisiert.«⁶⁷

Seit Mitte der 1980er Jahre wurden die Sprachen Französisch und Flämisches auch für den Unterricht verbindlich vorgeschrieben. Nach wie vor existierte kein einheitlicher Lehrplan und die Lehrkräfte waren gezwungen sich mit entsprechendem Unterrichtsmaterial aus niederländischen und französischen Lehrwerken zu behelfen.⁶⁸ Ein weiterer interessanter Aspekt, der durch die folgende Äußerung durchscheint, ist die Frage nach der Lehrerpersönlichkeit und -biografie bzw. biografischen Lehrens und Lernens in Zusammenhang mit der Schaffung eines Islamischen Religionsunterrichts und den entsprechenden formalen Voraussetzungen. »Den Aussagen der LehrerInnen zufolge legten sie die Unterrichtsinhalte entsprechend ihrem eigenen Verständnis vom Islam fest, ohne die lokalen Moscheegemeinden zu Rate ziehen zu müssen.«⁶⁹ Vor diesem Hintergrund interessieren natürlich die Zahlen der Schülerinnen und Schüler, die am Unterricht teilnehmen. Laut Irka-Christin Mohr nehmen gegenwärtig mehr als die Hälfte der muslimischen Kinder und Jugendlichen am Islamischen Religionsunterricht teil.⁷⁰ In Zusammenhang mit der Einrichtung der Beiräte als Ansprechpartner und re-

63 Vgl. ebd.

64 Vgl. ebd.

65 Vgl. Dies., Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich, veröffentl. 2012, <http://www.hbs-hessen.de/archivseite/pol/mohr.htm> [eingesehen am 24.11.2012, 22:13 MEZ].

66 D.h. hier Mitte bis Ende der 1980er Jahre.

67 Ebd., 2.

68 Vgl. ebd.

69 Ebd., 2–3.

70 Vgl. ebd., 3.

präsentative Organe der Muslime für den Staat ist die Entwicklung in Belgien von Interesse, gerade weil diese nicht völlig konfliktlos verlaufen ist. Obwohl bereits 1974 per Gesetz eine repräsentative Vertretung der Muslime in Belgien gefordert wurde, wurden erst Ende 1998 erste Wahlen hierzu abgehalten. Hier wurde eine Quotenregelung eingebracht, die en détail wie folgt aussieht: Die in Belgien innerhalb der Muslime vorhandenen Hauptethnien sind Türken, Marokkaner und andere proportional zu ihrem Bevölkerungsanteil vorhandene Minderheiten wie die Aleviten.⁷¹ Intention dieser Regelung ist es (und somit vielleicht auch interessant bei der Einsetzung von Ansprechpartnern für den deutschen Staat) eine möglichst breite Mitwirkung aller relevanten islamischen Strömungen zu gewährleisten und die jahrzehntelangen Streitigkeiten im Hinblick auf einen legitimen Vertretungsanspruch für alle Muslime zu beenden. Die bereits mehrfach erwähnte Problematik um die Schaffung eines einheitlichen Lehrplans wird derzeit von der *Exekutif des Musulmans de Belgique* erarbeitet.⁷² In Österreich existiert ein Ansprechpartner für den österreichischen Staat zur Kooperation und Erteilung für einen Islamischen Religionsunterricht.⁷³ Die formalen Prämissen sowohl rechtlicher als auch akademischer Art scheinen zunächst optimal zu sein. Dennoch existieren an den dortigen Universitäten bislang nur zwei Lehrstühle für Islamische Religionspädagogik. Es mangelt noch an entsprechender Grundlagenforschung und Facharbeiten.⁷⁴

71 Ich verwende diese Schreibweise, weil die u.a. von Irka Mohr verwendete Diktion *Alewiten* zur Verwechselung mit *Alawiten* führen kann (vgl. Dies., Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich, veröffentl. 2012, <http://www.hbs-hessen.de/archivseite/pol/mohr.htm> [eingesehen am 24.11.2012, 22:13 MEZ, 3]).

72 Vgl. ebd.

73 Die Anerkennung der bosnischen Muslime durch die K&K Monarchie erfolgte per Gesetz 1912.

74 Siehe im Detail hierzu: Universität Wien. Rechtswissenschaftliche Fakultät. Institut für Rechtsphilosophie, Religions- und Kulturrecht, Islamischer Religionsunterricht in Österreich und Deutschland, veröffentl. 2005, http://spl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_rechtsphilo/IslamRU_ExSumPub2005.pdf [eingesehen am 29.11.2012, 21:30 MEZ, 6–11 liefert detaillierte Daten zu der Anzahl der Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie zu den Abmeldungen u. dergl. Des Weiteren werden die Schwierigkeiten, die in Rahmen der dargelegten empirischen Untersuchung in Bezug auf die Praxis der Religionslehrerinnen und Religionslehrer und die weitere Entwicklung des Islamischen Religionsunterricht in Österreich beleuchtet. | Fuess, Albert, Islamic Education in Western Europe. Models of Integration and the German Approach. In: Journal of Muslim Minority Affairs 27/2 (2007), 215–239 | Bodenstein, Mark, Islamisierung von Muslimen? Fragen zur Institutionalisierung muslimischer Repräsentanz und Religionslehrerausbildung in Deutschland und Österreich. Dissertation, Universität Erfurt 2008 | Khorchide, Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft: Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen. | Bair, Johann, Das Islamgesetz. An den Schnittstellen zwischen österreichischer Rechtsgeschichte und österreichischem Staatsrecht, Wien 2002. | Gartner, Barbara, Der Islam im religionsneutralen Staat. Die Problematik des muslimischen Kopftuches in der Schule, des koedukativen Sport- und Schwimmunterrichts, des Gebetsrufs des Muezzins, des Schächtens nach islamischen Ritus und des islamischen Religionsunterrichts und des muslimischen Bestattungswesens in Österreich und Deutschland, Frankfurt a.M. 2006. | Dörler, Elisabeth, Verteidigung leben und lernen am Beispiel von türkischen Muslimen und Vorarlberger Christen, Feldkirch 2003. | Schmidinger, Thomas, Islam in Österreich – zwischen Repräsentation und Integration. In: Österreichisches Jahrbuch für Politik, In: Andreas Khol et al.ii (Hg.), Wien 2007, 235–254. | Stricker, Maja, Sondermodell Österreich? Die islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGIÖ), Klagenfurt 2008. | Strobl, Anna, Islam in Österreich. Eine religionssoziologische

In den benachbarten Niederlanden steht die Forschung im Hinblick auf religionspädagogische bzw. religionsdidaktische Fragestellungen ebenfalls noch am Anfang.⁷⁵ Nach Aussagen niederländischer Expertinnen und Experten existieren wohl mittlerweile einzelne Facharbeiten, die jedoch weitestgehend alleine dastehen.⁷⁶

Die Ausgangssituation in Großbritannien unterscheidet sich von der der genannten europäischen Staaten. Das Schul- und Hochschulsystem in Großbritannien divergiert stark von den bisher genannten Staaten. Dies zeigt sich anhand privater und öffentlicher (staatlicher) Schulen zwischen eher säkularen und konfessionellen Einrichtungen. Ferner befinden sich entsprechende Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte an öffentlichen Hochschulen im Aufbau.⁷⁷ Der gesellschaftliche Rahmen, in dem das Leben der Muslime stattfindet, ist stärker als in allen anderen genannten Staaten von sozialen Unterschieden und rassistischen Ressentiments geprägt.⁷⁸

Wichtig an dieser Stelle ist abschließend festzuhalten, dass es im europäischen Kontext nationale Unterschiede, d.h. verschiedene Typen und Modelle im Hinblick auf einen Islamischen Religionsunterricht bzw. Religionsunterricht allgemein gibt. Diese Länder-Typen und Modell-Komplexe sind im Wesentlichen durch historisch gewachsene Strukturen, Institutionen und die hier hinter stehenden Verständnisse von Re-

Untersuchung, Frankfurt a.M. 1997. Dies., Einzigartiger Rechtsstatus – Die Muslime in Österreich. In: Herder Korrespondenz 60/4 (2006), 200–204. | Ornig, Nikola, Die zweite Generation und der Islam in Österreich. Eine Analyse von Chancen und Grenzen des Pluralismus von Religionen und Ethnie, Graz 2006.

- 75 Vgl. Delsing, Nathal M., *Rituals of birth, circumcision, marriage, and death among Muslims in the Netherlands*, Leuven 2001. Hoffer, Cornelis Bernadette Maria, *Volksgehoof en religieuze geneeswijzen onder moslims in Nederland. een historisch-sociologische analyse van religious-medisch denken en handelen*, Amsterdam 2000.
- 76 So nach Aussage von Karima Joundi M. A. von der Universität Leiden/Hogeschool Ipabo Amsterdam anlässlich des internationalen Symposiums des Zentrums für Interkulturelle Islam-Studien der Universität Osnabrück: Religionen in der Schule die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts vom 15.–17.01.2009 in Osnabrück: »Two MA studies have been made about this teaching-method.«
- 77 Vgl. Haussmann, Werner, *Dialog mit pädagogischen Konsequenzen. Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit; ein Vergleich der Entwicklungen in England und der BRD*, Hamburg 1993. | European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, *Auswirkungen der Bombenanschläge vom 7. Juli 2005 in London auf muslimische Gemeinschaften in der EU*, Luxemburg 2006. | Quraishi, Muzammil, *Muslims and crime. A comparative study*, Aldershot 2005. | Schwab, Christa, *Integration von Moslems in Großbritannien und Frankreich*, Wien 1997. | Lewis, Philip, *Islamic Britain. Religion, politics and identity among British muslims: Bradford in the 1990s*, London 1994. Kiefer, *Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen*, 64f. | Mohr, *Islamischer Religionsunterricht in Europa*, 209ff. | Nielsen, Jørgen, *Islam in Westeuropa*, Hamburg 1995, 85ff. | Baumann, *Islamischer Religionsunterricht*, 213ff.
- 78 Vgl. Nielsen, *Islam in Westeuropa*, 196–198. | Joly, Danièle, *Britannia's crescent. Making a place for Muslims in British society*, Aldershot 1995. | Demant, Froukje/Maussen, Marcel/Rath, Jan, *Muslims in the EU: Cities Report. Preliminary reserach report and literature survey*, veröffentl. 2007, http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/museucitiesnet_20080101_o.pdf [eingesehen am 25.07.2018, 11:38 MEZ]. | European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, *Muslims in the European Union: Discrimination and Islamophobia*, veröffentl. 2006, http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/156-Manifestations_DE.pdf [eingesehen am 25.07.2018, 11:32 MEZ].

ligion und Staat zu verstehen. Dies gilt insbesondere für die rechtlichen Fragen und Aspekte, die in der Interaktion von Staat und Gesellschaft bzw. Glaubensgemeinschaft zutage treten. Albert Fuess unterscheidet vier Modelle (I–IV), welche er an den jeweiligen landesbezogenen Eigenheiten festmacht und kategorisiert: Modell I bezeichnet Fuess als *Laïcité*, was für die Neutralität des Staates und dessen strikte Trennung von der Religion steht.⁷⁹ Modell II bezieht sich auf jene Staaten, in denen die Verfassung keinerlei Anerkennung der Religionsgemeinschaften vorsieht und das Fach *Religion für alle* sowie konfessionelle Schulen propagiert.⁸⁰ Das Modell III ist gekennzeichnet von der staatlichen Anerkennung der Religionsgemeinschaften, dies bezieht sich sowohl auf alteingesessene als auch neu dazugekommene Gemeinschaften. In Bezug auf einen Religionsunterricht verfährt man nach dem Credo *gläubige LehrerInnen unterrichten gläubige SchülerInnen* in staatlichen Schulen.⁸¹ Das Modell IV ist charakterisiert durch die gänzliche Missachtung anderer Religionsgemeinschaften, dieses Modell ist auf Italien beschränkt, hier bestimmt der Katholizismus alle öffentlichen Auseinandersetzungen im Hinblick auf andere Religionen bzw. Religionsgemeinschaften.⁸² Irka-Christin Mohr unterscheidet im Vergleich zu Fuess lediglich zwei Typen anstatt – wie zuvor dargestellt – vier Modelle. Sie macht dies an den unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Islamischen Religionsunterrichtes fest.⁸³ Sie unterscheidet zwischen

»[dem] Typ 1 [, den] [...] Österreich und Belgien [bilden], deren Verfassungen die formale Anerkennung von Religionsgemeinschaften vorsehen. Diese Anerkennung ist wiederum Voraussetzung für den konfessionsgebundenen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Beide Staaten haben schon Ende der 70er Jahre diesen Schritt der Anerkennung des Islam vollzogen. Sie verfügen über jahrelange Erfahrung mit islamischem Religionsunterricht. Die muslimische Minderheit hat in beiden Ländern die Möglichkeit der Einrichtung von islamischem Religionsunterricht wahrgenommen, den Unterricht professionalisiert und ihn zunehmend erweitert. Der Religionsunterricht scheint als Mittel für die religiöse Basiserziehung der Kinder akzeptiert zu werden, so daß islamische Konfessionsschulen bisher keine Rolle spielen«

und dem Typ 2, den

»die Niederlande und Großbritannien [aufweisen], deren Verfassungen die formale Anerkennung von Religionsgemeinschaften nicht vorsehen und deren öffentliches Bildungsangebot keinen konfessionsgebundenen Religionsunterricht beinhaltet. Stattdessen bietet die öffentliche Schule ein Pflichtfach für alle SchülerInnen: »geestelijke stromingen« beziehungsweise »Religious Education« an. Beide Staaten haben außerdem eine Revision des gesamten Curriculums durchgeführt. Ziel war dabei, den kul-

79 Dieses Modell bezieht sich auf Frankreich und die frankophonen Regionen der Schweiz (vgl. Fuess, *Islamic Education in Western Europe*, 216).

80 Großbritannien, Niederlande, Skandinavien und Irland fallen hierunter (vgl. ebd.).

81 Dies gilt für Belgien, Österreich, Deutschland, Spanien und deutschsprachige Teile der Schweiz. In Bezug auf einen Islamischen Religionsunterricht wurden die Muslime in Spanien, Belgien und Österreich offiziell anerkannt. Vgl. ebd.

82 Vgl. ebd.

83 Vgl. Mohr, *Islamischer Religionsunterricht im europäischen Vergleich*, 1.

turellen Pluralismus der eigenen Gesellschaft in der Schule stärker zu vermitteln und die nationale Zugehörigkeit für Minderheitenkulturen zu öffnen. Die Betonung in der Schulpolitik beider Länder liegt auf der interkulturellen und nicht auf der interreligiösen Pädagogik. Sowohl in Großbritannien als auch in den Niederlanden reicht vielen muslimischen Eltern die Vermittlung religiöser oder religionskundlicher Inhalte an den öffentlichen Schulen nicht aus. Deshalb wendet sich die Aufmerksamkeit einiger Eltern auf die Gründung von Privatschulen: in den Niederlanden gibt es mittlerweile 30, in Großbritannien sogar 80 islamische Privatschulen.⁸⁴

In diesem Zusammenhang sind die Arbeiten von Irka-Christin Mohr, Michael Kiefer und Mark Bodenstein von Interesse für die deutschen Verhältnisse.⁸⁵ In Bezug auf einen Islamischen Religionsunterricht bleibt mit Blick auf die gesamtdeutsche Situation, aber auch insbesondere in Anbetracht der beiden angeführten Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen festzuhalten, dass es – vereinfacht gesprochen – zwei Unterrichtstypen bzw. Modelle gibt: Einerseits den religionskundlichen Unterricht in deutscher Sprache, wie er in Nordrhein-Westfalen praktiziert wurde, andererseits den konfessionell gebundenen Religionsunterricht, den man momentan in beiden Bundesländern als Islamischen Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes⁸⁶ abzuhalten und zu etablieren versucht. Letzte thematische Kristallisationspunkte, die an dieser Stelle nicht außer Acht gelassen werden dürfen, sind die rechtlichen Aspekte des Islamischen Religionsunterrichtes. D.h., es geht um die Frage, welche gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Erteilung eines dem Grundgesetz nach konfessionell gebundenen Religionsunterrichtes in Deutschland erfüllt sein müssen. Auch hier scheint eine gewisse Heterogenität der Meinungen vorzuherrschen, was die Einrichtung eines eben solchen Unterrichtes mancherorts erschwert bzw. verzögert.⁸⁷

84 Ebd.

85 Vgl. Kiefer, Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen. | Bodenstein, Islamisierung von Muslimen?.

86 Vgl. Art. 7 Abs. 3 GG.

87 Vgl. Bock, Wolfgang (Hg.), Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe, Tübingen 2007. | Anger, Thorsten, Islam in der Schule – rechtliche Wirkungen der Religionsfreiheit und der Gewissensfreiheit sowie des Staatskirchenrechts im öffentlichen Schulwesen, Berlin 2003.

