

Wie viel und welcher Islam gehört in die Schule? – Chancen und Grenzen des Islamischen Religionsunterrichts (IRU)

Perspektive einer evangelischen Religionspädagogin

Ingrid Wiedenroth-Gabler

1 Reflexion von Entwicklungen, Profil und Herausforderungen des Islamischen Religionsunterrichtes in Niedersachsen

Ab 2006 war ich als wissenschaftlich-didaktische Beraterin bei der begleitenden Ausbildung der ca. dreißig Grundschullehrerinnen und -lehrer für den IRU beteiligt, bis 2014 auch bei der Entwicklung der Kerncurricula für Grundschule und Sekundarstufe. Ich habe damit aktiv die Phase begleitet, in der sich der IRU in Niedersachsen von einem Erweiterungsfach für herkunftssprachliche Lehrkräfte vornehmlich für Türkisch und Arabisch zu einem eigenständigen Studienfach im Rahmen der Zwei-Fächer-Lehramtsausbildung entwickelt hat. Folgende Stationen seien genannt: ab 2006 Weiterbildungsmaßnahme in Kooperation mit der Uni Osnabrück, Zertifikatsvergabe 2012, Masterstudiengang Osnabrück als zusätzliches Fach ab 2010, Zwei-Fächer-Bachelor in Osnabrück ab 2012.

Derzeitig lässt sich folgender Entwicklungsstand feststellen: Die Qualifikation erfolgt nunmehr über das grundlegende Studium oder das Ergänzungsstudium sowie die zertifizierte Weiterbildung. Maßgeblich für die Berechtigung zur Unterrichtserteilung ist die Idschaza des Beirats. Seit 01.02.2018 ist ein Fachseminar für Islamische Religion für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiVD) eingerichtet worden. Interessierte Lehrkräfte werden (zusätzlich) durch das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) in Kooperation mit der Universität Osnabrück qualifiziert. Es hat sich ein Netzwerk entwickelt mit regelmäßigen, regional abgehaltenen Sitzungen zur Information über didaktische und fachdidaktische Entwicklungen, das die Förderung der Zusammenarbeit und den Austausch von Unterrichtsmaterial ermöglichen soll. Die sehr gute personelle Ausstattung mit Professuren, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Post-Docs, Hilfskräften des Instituts für Islamische Theologie in Osnabrück und dessen hohe mediale Präsenz indiziert, welche wichtige gesellschaftliche Bedeu-

tung der Entwicklung einer eigenständigen islamischen Religionspädagogik und Theologie beigemessen wird.

Obwohl ich während der Phase meiner Beratung und Qualifizierung ausdrücklich das Recht auf islamisch-theologische Eigenständigkeit bei der Auswahl der Inhalte respektierte und keinesfalls dazu beitragen wollte, dass sich die islamische Religionspädagogik auf der Folie der christlichen Religionspädagogik konturiert, sind mir einige grundlegende Konfliktpunkte bewusst geworden, die ich mehrfach in Form von Thesen und Beiträgen publiziert habe (Wiedenroth-Gabler 2011; 2014; 2015).

Diese betreffen vor allem

- die Frage nach den wissenschaftlichen Standards der Ausbildung;
- das Verhältnis von Einweisung in Glaubenswahrheiten und den Anforderungen eines kritisch-reflexiven Bildungsauftrages;
- den Umgang mit Pluralität und religiöser Mündigkeit.

Im Folgenden werden dazu zehn Thesen formuliert.

2 Zehn Thesen zur Entwicklung eines pluralitätsfähigen IRUs

2.1 Die Diskussion über die Legitimation des Religionsunterrichtes an allgemeinbildenden Schulen betrifft mittlerweile sowohl christlichen wie islamischen Religionsunterricht gleichermaßen. Wir sitzen im selben Boot. Das Gelingen des IRU ist Voraussetzung für eine breite gesellschaftliche Anerkennung des konfessionellen Religionsunterrichtes insgesamt.

Die Einführung des IRUs und dessen verfassungsrechtliche Grundlagen nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz sind immer wieder Anlass für mediale und öffentliche Diskussionen. In den Internetforen gibt es reflexartig (Hiller 2013, 85-89) und weitgehend einhellig ablehnende Reaktionen, die die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichtes zugunsten eines ›neutralen‹ Faches Ethikunterricht für Alle fordern. Christliche Religionspädagoginnen und -pädagogen können dementsprechend die Entwicklung des IRU nicht ignorieren.

Vom Gelingen des IRU hängt die Akzeptanz konfessionell-religiöser Bildungsangebote in der Schule insgesamt ab.

2.2 Trotz der mitunter vehement vorgetragenen Forderung von Religionskritikern nach der strengen Trennung von Staat und Religion wird man anerkennen müssen, dass Religion ein wichtiger Faktor des Schullebens ist. Die grundgesetzlich garantierte Religionsfreiheit ermöglicht auch »konfrontative Religionsausübung«. Der Religionsunterricht ist der (einzige) Ort, an dem Religion explizit bearbeitet werden kann.

Die Säkularisierungsthese, dass mit einer gesellschaftlichen Modernisierung zwangsläufig ein Relevanzverlust von Religion einhergehe, wird seit ca. zwanzig Jahren zunehmend kritisiert und weiterentwickelt (Berger 2013). Während christlich institutionalisierte Religion tatsächlich ›verschwindet‹, kann insbesondere für Muslime Religion zu einem wichtigen Identitätsmarker werden, wie, wie etliche Studien zeigen (Halm & Sauer 2017; Wensierski & Lübcke, 2007; Uslucan, Liakova & Halm 2011, 29; Pfeiffer, Baier & Kliem 2018, 60; Pollack, Müller, Rosta & Dieler 2016, 10ff.; Brettfeld & Wetzels 2007, 122). Dabei sind auch Tendenzen zu religiöser Fundamentalisierung und Radikalisierung erkennbar.

Die Schule als ›Ort der unentrinnbaren Nähe‹ ist besonders betroffen von religiöser und kultureller Pluralität und Heterogenität. In Abwandlung des Mottos von Hans Küng könnte man formulieren: Ohne Religionsfrieden kein Schulfrieden. Religiöse Vielfalt kann bereichernd sein, insbesondere im Hinblick auf Festtraditionen, bedingt aber auch Konfliktpotential im Hinblick auf Bildungsinhalte wie Sexualkunde, Biologieunterricht, Schwimmunterricht und schulorganisatorische Fragestellungen wie Klassenfahrten, koedukativen Unterricht, Schulverpflegung. Insbesondere die Einhaltung von islamischen religiösen Pflichten wie Ritualgebet, Fasten, religiöse Kleidung beinhaltet Klärungsbedarf. Hieraus lässt sich direkt eine wichtige Begründung für den Religionsunterricht ableiten, der mit der eigenen Tradition vertraut machen, Offenheit für fremde Traditionen anbahnen und Perspektiven für gemeinsames Handeln aufzeigen kann. Wie in keinem anderen Fach können hier religiöse Fragen aus der Innenperspektive geklärt und mit der Außenperspektive korreliert werden. Dies kann in das Schulleben und die Gestaltung des Schulethos hineinwirken.

2.3 IRU ist eine gesellschaftlich erforderliche Konsequenz garantierter Religionsfreiheit. Unabhängig von der Autonomie bei der Auswahl der Inhalte durch die Religionsgemeinschaft gilt die staatliche Schulaufsicht in dem gleichen Umfang wie für jedes andere Unterrichtsfach. IRU kann deshalb keine explizite Sonderstellung am Lernort Schule einnehmen.

Konfessioneller Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz konkretisiert das Recht auf Religionsausübung und gewährleistet damit die in Art. 4 zugesicherte Religionsfreiheit in positiver und negativer Dimension. Aufgrund zunehmender religiöser Pluralität muss deshalb neben evangelischem und katholischem auch islamischer und nach Bedarf z.B. alevitischer und jüdischer Religionsunterricht angeboten werden. Die staatliche Neutralität macht es erforderlich, dass, wie es auch grundgesetzlich garantiert wird, der Unterricht nach den »Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt wird und dementsprechend die legitimierten Vertreterinnen und Vertreter dieser Religionsgemeinschaften als Ansprechpartner des Staates dies sicherstellen. Hier gilt der Grundsatz der ›*res mixta*‹, der eine ausgewogene Gewichtung von staatlichen Bildungsvorgaben und Grundsätzen der Religionsgemeinschaften bedingt. Somit kann die staatliche Schulaufsicht als Vor-

aussetzung, also ›conditio sine qua non‹ aller Schulfächer und dementsprechend auch des IRUs verstanden werden. Entsprechend muss sich der IRU wie jeder andere Religionsunterricht an den allgemeinen Bildungszielen der Schule ausrichten. Diese lassen sich nach dem Niedersächsischen Schulgesetz mit folgenden Zielvorstellungen konkretisieren (Erlass MK 1973, bestätigt von der KMK 2005):

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln,
- zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen.

Darum kann Religionsunterricht weder ›Kirche noch Synagoge noch Moschee in der Schule‹ sein. Für alle Fächer maßgeblich ist ein kritisches Bildungsverständnis, das auf die Freiheit und Selbstbestimmung des Individuums abzielt. Damit basiert der IRU nicht nur auf dem staatlich garantierten Grundrecht auf Religionsfreiheit und freie Religionsausübung, sondern muss dieses Recht umgekehrt wahren und konkretisieren.

2.4 Die Erwartungen von Staat, Kirche, Bildungspolitik und islamischen Verbänden an den IRU sind heterogen und spannungsreich. Der dadurch entstehende Erwartungsdruck ist auf ein realistisches Maß zu begrenzen. Islamische Theologie und Religionspädagogik kann ein spezifisches Profil entwickeln, das sich aber an dem Verbindenden und Allgemeinen der Geistes- und Bildungswissenschaften ausrichten muss: Bildungsauftrag, gesellschaftliche Relevanz, Umgang mit Pluralität, Ambiguitätstoleranz, wissenschaftliche und didaktische Standards.

Wie an kaum ein anderes Fach werden an den IRU hohe, teilweise widersprüchliche Erwartungen gestellt: er soll für das Individuum identitätsstärkend und religiös beheimatend wirken, integrationsförderlich sein und Extremismus und Fundamentalismus vorbeugen. Von den islamischen Verbänden wird demgegenüber eher eine Glaubenseinweisung intendiert. Dieses Spannungsverhältnis muss insbesondere von den muslimischen Lehrkräften ausgehalten werden. Dazu braucht es qualifizierte, wissenschaftlich fundierte universitäre Ausbildungsstätten, in denen der interdisziplinäre Diskurs mit den anderen theologischen und erziehungswissenschaftlichen sowie gesellschaftswissenschaftlichen Fächern gefördert wird.

2.5 In den letzten zehn Jahren hat sich der IRU zunehmend institutionalisiert und theologisch und religionspädagogisch profiliert. Die bestehenden christlich geprägten theologisch-religionspädagogischen Institute können mit den erprobten religionsdidaktischen Konzepten Anregungen liefern, eigene islamische wissenschaftsorientierte Grundsätze und Standards zu entwickeln. Darüber hinaus muss die islamische Religionspädagogik ebenso wie die evangelische und katholische als Verbundwissenschaft ihr Profil mit der allgemeinen Pädagogik und Didaktik sowie den Human- und Gesellschaftswissenschaften entwickeln. Ungeach-

tet des spezifisch theologischen Profils hat sich der IRU wie jedes andere Schulfach zu seiner pädagogischen Legitimierung an wissenschaftlich begründeten und bildungspolitisch vorgegebenen sowie schulgesetzlich verankerten Standards zu orientieren.

Die in den letzten Jahren in Osnabrück und Münster eingerichteten universitären Standorte können mittlerweile auf viele Forschungsprojekte und wissenschaftliche Veröffentlichungen zur Entwicklung einer islamischen Theologie und Religionspädagogik verweisen (Ucar 2011; Ucar & Bergmann 2010; Sarikaya & Aygün 2016; Klement & Topalovic 2019). Hier müssen wie bei allen Fächern der universitären Lehramtsausbildung die Zielvorgaben von Wissenschaftsministerium und Kultusministerium miteinander verschränkt werden. Die Aufgabe wird darin bestehen, das jeweils spezifisch islamische Profil im Hinblick auf religiöse Quellen, Gotteslehre, Anthropologie und Bildungsverständnis mit allgemein gültigen wissenschaftlichen Maßstäben zu korrelieren. Dies betrifft theologische Fragen zur Quellen-Hermeneutik und dem Offenbarungsverständnis im engeren Sinn, religionssoziologische Empirie und fachdidaktische Konzepte im weiteren Kontext und Vorgaben von nationalen und föderalen Bildungskommissionen im umfassenden Rahmen (Khorchide 2014, 28-41).

2.6 Die mittlerweile auf der Basis von wissenschaftlichen islamisch-theologischen und religionspädagogischen Positionen entwickelten Kerncurricula zum IRU sind angepasst an bildungspolitisch vorgegebene curriculare Normen. Grundsätzlich eröffnen sie die Chance, religiöse Einstellungen und Handlungen sowie ethische Standpunkte in der gegebenen Pluralität zu behandeln.

Die Struktur und der formale Aufbau der Kerncurricula für den IRU in Niedersachsen orientieren sich an den allgemeinen Vorgaben der Kompetenzorientierung und den Kompetenzmodellen des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Auch hier sollen prozessbezogene Kompetenzen wie Wahrnehmungs-Deutungs-, Kommunikations-, Gestaltungs- und Urteilskompetenzen erworben werden. Die inhaltlichen Kompetenzen richten sich aus an der Binnenlogik der islamischen Theologie, so dass keine ›thematische Kopie‹ des evangelischen oder katholischen KCs vorgenommen wird. Ähnlich wie in den neueren Standpunktpapieren der Evangelischen Kirche erfolgt im Kerncurriculum für den IRU eine grundsätzliche Bejahung von religiöser und weltanschaulicher Pluralität. Zielsetzungen wie Inklusion, Geschlechtergerechtigkeit, Toleranz gegenüber religiöser und weltanschaulicher Differenz sowie das Wahrnehmen gemeinsamer Perspektiven werden als Paradigmen des schulischen Bildungsauftrages anerkannt. Allerdings zeigt beispielsweise die Diskussion über Fragen zur geschlechtlichen Vielfalt im Zusammenhang mit der Neubearbeitung des Grundschulcurriculums das Spannungsfeld zwischen Traditions- und Gesellschaftsorientierung auf. Es ist damit zu rechnen, dass ausgehend vom IRU der Diskurs um religiöse Orientierungen von Muslimen und gelebte islamische Religiosität in einer nichtmuslimischen Mehrheitsgesell-

schaft angeregt und intensiviert wird. Auch hier gilt, dass gesellschaftlich anerkannte Standards und verfassungsrechtliche Grundrechte gleichermaßen eingehalten werden müssen.

2.7 Ein pluralitätsfähiger IRU muss bezüglich der Schülerinnen und Schüler die Pluralität der religiösen und ethischen Wertesysteme berücksichtigen und die Beteiligten zur Selbstbestimmung der religiösen Identität und zu einem toleranten und respektvollen Zusammenleben mit der nichtmuslimischen Mehrheit in einem Klima wechselseitiger Anerkennung anregen. Dabei ist die Spannung zwischen autonomen und theonomen Werten sowie zwischen fundamental und liberal interpretierter Orthopraxie und Orthodoxie auszubalancieren.

Auch für den IRU gilt das Prinzip der negativen Religionsfreiheit, wonach sich muslimische Schülerinnen und Schüler aus Gewissensgründen abmelden können. Auch hier gilt das Gebot der Meinungsfreiheit und der Achtung von Pluralität hinsichtlich religiöser Vorstellungen und religiös motivierter Lebenspraxis. Einengend ist demnach ein rein verkündigender Unterricht mit dem Ziel, die Beteiligten zu einem bestimmten Glaubensbekenntnis und einer festgeschriebenen Glaubenspraxis zu führen. Die religiöse Mündigkeit des einzelnen muslimischen Kindes und Jugendlichen mit seinem jeweiligen familiären Hintergrund ist genauso zu beachten wie die Vielfalt der säkular oder teilweise (noch) christlich geprägten gesellschaftlichen kulturellen Systeme und Wertorientierungen. Dies beruht auf der Achtung der grundgesetzlich garantierten Menschen- und Freiheitsrechte. Normative, gewissermaßen theonom verankerte Werte und Regeln sind auf ihre Vereinbarkeit mit freiheitlichen Werten wie Menschenwürde, Gleichberechtigung der Geschlechter, Selbstbestimmung und Demokratie zu reflektieren. Die Spannung zwischen traditionell begründeten Normen und Geboten und der Wertepluralität muss genauso ausbalanciert werden, wie die Spannung zwischen der muslimischen Gemeinschaft/der Umma und dem Individuum mit seinem eigenen ethisch-reflexiven Urteil. Dies gilt gerade auch im Hinblick auf die Kompetenzüberprüfung und Leistungsbewertung; auch hier sollte anstelle von kritikloser Übereinstimmung mit Glaubenslehren auch kritische Distanz und Reflexivität erwartet werden. Diese sollte nicht sicherstellen, dass die Lernenden kritiklos mit Glaubenslehren übereinstimmen, sondern ob sie zur kritischen Distanz und Reflexion fähig sind. Den Lehrkräften kommt als »Symbol für Religion« eine große Verantwortung zu. Keine Lehrkraft sollte normativ Auskunft geben müssen, dass es nur eine einzige dogmatische Auslegung der Glaubenssätze und der Orthopraxie geben darf. Die Pluralität gelebter islamischer Religiosität sollte sich entsprechend auch bei der gelehrten Religion wiederfinden lassen.

2.8 Ein pluralitätsfähiger IRU sollte bezüglich der Inhalte plurale hermeneutische Lesarten der Primärquellen anbieten, den universalen Geltungsanspruch des Islams und Klassifizierungen von »guten und schlechten Muslimen« sowie von Nichtmuslimen als »Ungläubige« kritisch reflektieren und relativieren. Dazu gehört

auch die Aufgabe, religiösen Fundamentalismen und Radikalisierungen vorzubeugen.

Jeder Religion ist der Wahrheitsanspruch immanent, dies gilt auch aus dem Binnenverständnis des Islams heraus im Hinblick auf Monotheismus und die Gültigkeit der Glaubensartikel sowie die Normativität der Gebote und Regeln. Gleichwohl gelten auch hier die Regeln einer konstruktivistischen Perspektive auf Wahrheit und Wirklichkeit. So muss deutlich werden, dass das eigene religiöse Bekenntnis an die menschliche Wahrnehmung und menschliche Sprache und Erkenntnis gebunden ist. Dies erfordert die Befähigung, verschiedene Perspektiven von religiöser Innen- und Außensicht zu verschränken, bekenntnisorientierte Glaubenssätze mit religionswissenschaftlichen Erkenntnissen zu korrelieren und zwischen dem Einüben religiöser Sprache und dem Sprechen über Religion zu unterscheiden. So gibt es auch im Hinblick auf die Entstehung des Korans eine Bandbreite von hermeneutischen Zugängen. Diese bewegen sich zwischen dem Postulat eines übergeschichtlichen, ewig gültigen Ur-Korans und der Vorstellung, dass sich Verkündigung und Niederschrift des Korans in bestimmten geschichtlichen Kontexten vollzogen haben, die bei der Auslegung mitbedacht werden müssen (Özsoy 2006, 78-98). Differente wissenschaftliche hermeneutische Lesarten der normativen islamischen Texte sollten dementsprechend im IRU besonders bei der Interpretation von unterschiedlichen Suren und Hadithen zu Juden, Christen und Andersgläubigen angewendet werden. Ähnlich wie im christlichen Religionsunterricht erfordert dies eine kritische Aufarbeitung der eignen Glaubensstraditionen und -geschichte. So ist jede Rechtfertigung von verbaler und physischer Gewalt im Namen Gottes oder als Auftrag der Religion vehement zu bestreiten. Stattdessen müssen Grundsätze der Verständigung und Toleranz eingeübt werden. IRU muss dazu beitragen, eigene religiöse Überzeugungen reflektiert und argumentativ mit anderen religiösen und nichtreligiösen Vorstellungen ins Gespräch zu bringen, ohne die andere Person und/oder deren Position negativ zu bewerten. Die Ziele des Unterrichts schließen ein, mit Heterogenität umgehen zu können und Ambiguitätstoleranz zu entwickeln. Dazu gehört auch eine kritische Auseinandersetzung mit der gegenwärtig gesellschaftlich wahrnehmbaren Wirksamkeit islamischer Religion. Dies umfasst Islamismus und salafistische Radikalisierung ebenso wie Islamfeindlichkeit. Die geforderte Anerkennung der gesellschaftlichen Realität schließt die kritische Analyse von Internetquellen und fundamentalistischen Schriften mit ein. Ein IRU muss sich gegen lebensfeindliche Religionsausübung eindeutig positionieren und damit einen Beitrag zur Radikalisierungsprävention leisten.

2.9 Ein pluralitätsfähiger RU müsste auch im Hinblick auf die beteiligten Lehrkräfte die innerislamische Pluralität abbilden. Angesichts der dringend zur Deckung des Unterrichtsbedarfs benötigten Studierenden und Lehrenden sind restriktive Normierungen wenig einladend und vertrauensbildend und erhöhen den Konformitätsdruck. Die heterogene Schule braucht muslimische Lehrkräfte gera-

de im Hinblick auf den Umgang mit religiös und ethnisch begründeten Konflikten. Dies erfordert von den islamischen Verbänden wertschätzende, unterstützende Verhaltensweisen anstatt Kontrolle und Restriktion.

Die Schule braucht Lehrkräfte mit muslimischem Bekenntnis, einerseits als Religionslehrkräfte, um den mehr als 68000 muslimischen Schülerinnen und Schülern (Niedersächsisches Kultusministerium 2019, 40) in Niedersachsen das Fach IRU anzubieten, andererseits, um muslimisch orientierte Wertvorstellungen und religiös geprägte Handlungsweisen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verstehen zu können. Angesichts des Zuzugs von muslimischen Flüchtlingen kann dies als gesellschaftliche Integrationsaufgabe bewertet werden.

Dass die islamischen Verbände bei der Erteilung der Lehrerlaubnis für den IRU eine Idschaza-Ordnung in Entsprechung zu evangelischen und katholischen Verfahrensweisen zugrunde legen, ist einleuchtend. Allerdings sollte dabei kein Konformitätsdruck im Hinblick auf eine bestimmte muslimische Lebensweise aufgebaut werden, um einerseits die religiöse Eigenständigkeit der einzelnen Muslima und des einzelnen Muslims zu respektieren und andererseits dem Spektrum von traditionellen bis eher liberalen Interpretationen des Islams gerecht zu werden. Eine enge normative Fixierung und Kontrolle durch den Beirat dürfte weniger einladende, als eher abschreckende Wirkung haben.

2.10 Ein pluralitätsfähiger (islamischer, christlicher, jüdischer) Religionsunterricht muss in kooperativer Zusammenarbeit untereinander und mit dem Ethikunterricht darauf abzielen, plurale Wertsysteme, religiöse und weltanschauliche Orientierungen und Lebensentwürfe in Auseinandersetzung mit dem Gemeinsam-Angehenden und Geltenden in ein ausgeglichenes Verhältnis zu bringen. Neben binnenreligiösen Lerneinheiten ist hier auch Team-Teaching und konstruktive Zusammenarbeit im Fächerverband nötig, um ›Parallelgesellschaften‹ zu verhindern. Wünschenswert wäre neben konfessionellem Religionsunterricht ein gemeinsames wertebildendes Fach mit interreligiösen/interweltanschaulichen Anteilen.

Obwohl ethisches Lernen zu den allgemeinen Zielen schulischer Bildung gehört, erfolgt eine explizite Auseinandersetzung darüber nach gängigem Schulgesetz bisher nur im Religions- und/oder Ethikunterricht bzw. im Fach Werte und Normen. Organisatorisch erfordert dies die Trennung der Klassengemeinschaften in nach Konfession oder Weltanschauung differierten Lerngruppen. Sowohl die Religionsunterrichte unterschiedlicher Provenienz als auch Ethikunterricht müssen einen Beitrag zur Pluralitätsfähigkeit der Lernenden und Unterrichtenden leisten, die befähigt, religiöse und nichtreligiöse Standpunkte und Wertorientierungen als Ausdruck von Freiheit und Selbstbestimmung des Subjektes gleichberechtigt anzuerkennen. Pluralitätsfähigkeit positioniert sich zwischen den Polen von Relativismus (Beliebigkeit aller Positionen) und Fundamentalismus (Ausschließlichkeitsanspruch der eigenen Position) und beinhaltet neben der Sensibilität für Differenzen auch die Identifikation des Gemeinsamen. Wie kann die Gesellschaft zukünftig

unter den Zielsetzungen von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität gestaltet werden? Wie lassen sich Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden gegenüber einem auf Ausbeutung natürlicher Ressourcen und Gewinnmaximierung ausgerichteten Wirtschaftssystem realisieren? Die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und Mitwirkung kann in der Klassengemeinschaft eingeübt werden. Die in einer religiös homogenen Gruppe erarbeiteten ethischen Grundsätze sollen in übergreifenden Lernangeboten in religiös/weltanschaulich heterogenen Lerngruppen differenziert reflektiert werden. Dies erfordert die Entwicklung von interreligiöser und interkultureller Kompetenz (Willems 2011; Schambeck 2013). Bei aller Wertschätzung des konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts und des gleichberechtigten Faches Werte und Normen sollten Modelle entwickelt werden, in denen gemeinsame Lernphasen im Klassenverband mit konfessionell/weltanschaulich differenzierten Epochen korreliert werden. Damit wird das Ziel der religiösen Orientierung in der eigenen Glaubensgemeinschaft verbunden mit der Frage nach der gemeinsamen Aufgabe zur Gegenwarts- und Zukunftsgestaltung.

Literatur

- Berger, Peter. L. (2013): Nach dem Niedergang der Säkularisierungstheorie. Mit Kommentaren von Detlef Pollack (Hg.), Thomas Großbölting, Thomas Gutmann, Marianne Heimbach-Steins, Astrid Reuter und Ulrich Willems sowie einer Replik von Peter L. Berger. Münster.
- Erlass: Stellung des Schülers in der Schule. Erl. d. MK v. 18. 6.1973 – 301 – 403/1/1 – 5/73 (SVBl. 7/1973, 191 und 10/1973, 2).
- Halm, Dirk & Sauer, Martina (2017): Religionsmonitor 2017. Muslime in Europa. Integriert, aber nicht akzeptiert. Gütersloh.
- Hiller, Simone (2013): Der islamische Religionsunterricht im Diskurs. Eine Diskursnetzwerkanalyse von Printmedien und Wissenschaftsbeiträgen. In: Religionspädagogische Beiträge, H. 69/2013, 85-89.
- Khorchide, Mouhanad (2014): Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht – Eine Reflexion. In: Rainer Möller, Clauß Peter Sajak & Mouhanad Khorchide (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster, 28-41.
- Klement, Karl & Topalovic, Said u.a. (2019): Islamstunde: Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Berlin.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2019): Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen. Stand: Schuljahr 2017/2018. Hannover.
- Özsoy, Ömer (2006): Die Geschichtlichkeit der koranischen Rede und das Problem der ursprünglichen Bedeutung von geschichtlicher Rede. In: Felix Körtner

- (Hg.): *Alter Text – neuer Kontext. Koranhermeneutik in der Türkei heute*. Freiburg i.Br. u.a., 78-98.
- Pfeiffer, Christian; Baier, Dirk & Kliem, Sören (2018): *Zur Entwicklung der Gewalt in Deutschland Schwerpunkte: Jugendliche und Flüchtlinge als Täter und Opfer. Zentrale Befunde eines Gutachtens im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (BMFSFJ)*. Zürich.
- Pollack, Detlef; Müller, Olaf; Rosta, Gergeley & Dieler, Anna (2016): *Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland. Repräsentative Erhebung von TNS Emnid im Auftrag des Exzellenzclusters »Religion und Politik« der Universität Münster*. Online: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2016/06_2016/studie_integrations_und_religion_aus_sicht_t_rkeist_mmiger.pdf [letzter Zugriff 22.5.2019].
- Sarikaya, Yasar & Aygün, Adem (2016) (Hg.): *Islamische Religionspädagogik: Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis (Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik)*. Münster.
- Schambeck, Miriam (2013): *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen.
- Ucar, Bülent & Bergmann, Danja (2010): *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele*. Göttingen.
- Ucar, Bülent (Hg.) (2011): *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte*. Frankfurt a.M.
- Uslucan, Haci Halil; Liakova, Marina & Halm, Dirk (2011): *Islamischer Extremismus bei Jugendlichen – Gewaltaffinität, Demokratiedistanz und (muslimische) Religiosität. Expertise des ZfTI im Auftrag des DJI*. Essen.
- von Wensierski, Hans-Jürgen & Lübcke, Claudia (Hg.) (2007): *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*. Opladen und Farmington Hills.
- Wiedenroth-Gabler, Ingrid (2011): *Islamische Religionslehrkräfte zwischen theologischem Anspruch, gesellschaftlichen Anforderungen und schulischem Alltag. Herausforderungen für eine Islamische Religionspädagogik*. In: Bülent Ucar (Hg.): *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte*. Frankfurt a.M., 301-317.
- Wiedenroth-Gabler, Ingrid (2014): *Wie pluralitätsfähig ist der islamische Religionsunterricht?* In: *Evangelisch-Lutherische Landeskirche Hannover (Hg.): Christen und Muslime in Niedersachsen. Beiheft 5, 2015: Islamischer Religionsunterricht: Taugt, was in der Theorie richtig ist, auch in der Praxis?*. Hannover, 16-23.

- Wiedenroth-Gabler, Ingrid (2015): Wie pluralitätsfähig ist der islamische Religionsunterricht (IRU) in Niedersachsen? Eine evangelische Perspektive. In: Braunschweiger Beiträge. H. 144-1/2015, 45-49.
- Willems, Joachim (2011): Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. Wiesbaden.

