

gen und Dokumente aufmerksam studieren, denn diese geben jeweils offen Auskunft über den Übergangscharakter beider Modelle.⁸⁷ Darüber hinaus sollte man sich vor Augen führen, dass in Anbetracht von Pluralität und Individualität im religiösem *Bekenntnis* – auch und vor allem im christlichem Kontext – eine prinzipielle Anfrage bzw. Überdenken des Grundgesetzes in Bezug auf Art. 7. Abs. 3 für die Zukunft mehr als angebracht erscheint.

3.3 Zwischenfazit

Für dieses Kapitel sollen hier nun die wichtigsten Punkte nochmals zusammengefasst und entsprechend paraphrasiert dargebracht werden. Die Geschichte der Islamkunde und des Islamischen Religionsunterrichtes zeigen, dass seit Ende der 1970er Jahre Nordrhein-Westfalen als erstes Bundesland nachhaltig begonnen hatte, muslimischen Migrantenkindern ein entsprechendes Unterrichtsangebot zu unterbreiten, dessen gesellschaftspolitische Stoßrichtung und Bedeutung für Nordrhein-Westfalen – und über die Grenzen Nordrhein-Westfalen hinaus – mitnichten zu unterschätzen ist. Der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht (MEU), die später erweiterte Islamische Unterweisung und deren Modifikation zur Islamkunde in deutscher Sprache kennzeichnen den Weg zum vorläufigen Endpunkt des Islamischen Religionsunterrichtes. Dies wurde realisiert unter Zuhilfenahme des Instrumentes eines Beirates in Kooperation mit dem Staat bzw. dem Land. All dies sind wichtige Wegmarken hin zum ordentlichen Islamischen Religionsunterricht nach Art. 7. Abs. 3 GG, so heißt es zumindest. Auf einen nicht ganz so langen Zeitraum vermag der Islamische Religionsunterricht in Niedersachsen zurückzublicken. Bemerkenswert ist jedoch, dass man in Niedersachsen nicht den vermeintlichen Umweg über einen religionskundlichen Unterricht wie in Nordrhein-Westfalen beschritten hat.⁸⁸ Wie zuvor dargelegt, war man an einigen Grundschulen und sogar an einer Realschule in katholischer Trägerschaft so mutig, den *Sprung ins kalte Wasser* zu wagen, hier in Zusammenarbeit mit Eltern und Gemeinden ein entsprechendes Angebot zu entwickeln und auf den Weg zu bringen. In Bezug auf die *Korrelationsfrage* als die Kernfrage dieser Arbeit, d.h. der Frage nach dem Vorhandensein korrelativer Konzeptionen in den Lehrplänen beider Länder, ist dessen Definition bzw. *Korrelationsverständnis* durchaus interessant. Auffällig ist das massivere und konkretere Bezugneh-

87 »Dieses Beiratsmodell ist eine Brücke, keine Krücke«, versicherte Löhrmann. »Es erlaubt uns, einen vollwertigen Religionsunterricht anzubieten. Es ist ein klares Signal, dass es uns ernst ist mit der Einführung des islamischen Religionsunterrichts. Der Beirat werde auch keine Dauerlösung sein. Und die Anerkennung einer muslimischen Glaubensgemeinschaft werde man nicht aus den Augen verlieren, versprach die Grünen-Politikerin.« (Gasper, Margot, Islamunterricht. »Dieses Modell ist eine Brücke, keine Krücke«, veröffentl. am 08. Dezember 2011, in: Aachener Zeitung.de, <http://www.aachener-zeitung.de/lokales/region/islamunterricht-dieses-modell-ist-eine-bruecke-keine-kruecke-1.396203> [eingesehen am 08.12.2011, 22:41 MEZ]).

88 Die bis 2012 offiziell praktizierte Islamkunde in deutscher Sprache war ein per se nicht-bekenntnisorientiertes Unterrichtsangebot, das ab dem Schuljahr 2012/13 sukzessiv durch den Islamischen Religionsunterricht ersetzt wurde, zunächst für das Grundschul-Kapitel, dann erweitert für die anderen Kapitel der Sekundarstufe I und II in Nordrhein-Westfalen.

men auf die Korrelationsdidaktik, sei es unter den Schlagworten wie *Korrelation* oder *Verschränkung* oder weiterführend Lebenswirklichkeit und Tradition, die beide prinzipiell aufeinander bezogen, verschränkt, korreliert werden sollen. Diese Tatsache dürfte auf den regen Austausch zwischen den verschiedenen Lehrplanentwicklungsgruppen, die ihrerseits in Soest unter Klaus Gebauer parallel zueinander arbeiteten und so beeinflussten, zurückzuführen sein. Einig scheint man sich in beiden Bundesländern im Hinblick auf die Zielsetzung und Funktion der Korrelation zu sein. Irka Mohr (2009) fasst dies sehr treffend zusammen:

»Als Methode und didaktisches Prinzip zur Überwindung einer ›blinden Übernahme und unreflektierten Imitation‹ verstehen die Rahmenrichtlinien die Korrelation. Als kritische und produktive Wechselbeziehung zwischen Glaubensüberlieferung und Erfahrung des heutigen Menschen soll die Korrelation dafür sorgen, dass die Kinder traditionelle Haltungen – ihrer Eltern – kritisch befragen.«⁸⁹

Kritisch zu hinterfragen wäre an dieser Stelle, ob die Korrelation in der Lage ist, im Beziehungsgeflecht zwischen Kindern und Eltern so zu wirken, wie es laut Lehrplan vorgesehen ist. Zumal der in den Elternhäusern gepflegte Islam auch eine eindeutige kulturelle Färbung besitzt, die erheblichen Einfluss auf die Identitätsbildung der Kinder und Jugendlichen hat. Bestes Beispiel hierfür sind die unterschiedlichen Riten zur Begehung der Festtage und dergleichen. Somit wäre eine Öffnung und Betonung der Pluralität des Islam auch in kultureller Hinsicht durchaus wichtig, um die besagte Lebenswirklichkeit und Erfahrung der Schülerinnen und Schüler tatsächlich zu berücksichtigen.⁹⁰ Wichtig ist in Bezug auf die Lehrpläne allgemein, dass diese bestimmte Erwartungen der Länder bzw. der *Lehrplanentwickler* widerspiegeln, sie stellen also in gewisser Hinsicht *Konstrukte* dar. Sie geben Auskunft über die Meinungen und Standpunkte der besagten Landesregierungen und der Lehrplankommissionen. Sie geben jedoch nicht Auskunft über innerislamische Diskurse zu bestimmten Themen.⁹¹ Eine weitere interessante Frage ist, wie die Eltern und die Schülerinnen und Schüler zu den häufigen Auseinandersetzungen zwischen Verbänden einerseits und Landesregierungen andererseits stehen. Diese Frage erscheint seitens der betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern eher von sekundärer, wenn nicht bisweilen tertiärer Bedeutung zu sein.⁹² Im Zusammenhang mit meiner Forderung nach einem Überdenken

89 Kiefer/Mohr, Irka-Christin (Hg.), *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde*, 68–69.

90 »Wie aber kann der islamische Religionsunterricht angesichts dieser Aufgabenstellung eine Kontinuität zu den Wissens- und Glaubensbeständen der Elterngeneration oder mindestens einen Anschluss an diese herstellen? Wenn Kinder Teile eines familiären Systems und aus diesem nicht herauszulösen, sondern in diesem zu stärken sind, ist es erforderlich, neben der religiösen auch die ethnische Zugehörigkeit wertzuschätzen. Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts müsste folglich sein, dem Islam nicht nur als Religion, sondern auch als Kultur Raum zu geben, so dass Kinder lernen, die biografischen Erfahrungen der Eltern zu reflektieren und zu würdigen, sich jedoch eine eigene Perspektive zuzugestehen.« (Dies., *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde*. Viele Titel – ein Fach?, Bielefeld 2009, 69)

91 Vgl. ebd., 59.

92 »In February of 2005 a symposium was held in Stuttgart under the title: »On the way to Islamic Religious Education in Germany«, where the projects for Islamic religious education in Germany

und gegebenenfalls einer Änderung des Grundgesetzes sollte man sich die Geschichte vor Augen führen, die hier in Deutschland zum religiösen Mainstream christlicherseits geführt hat und auf die weiteren Entwicklungen Einfluss nahm und nimmt.⁹³ Abschließend, auch als Überleitung zur Thematik des nächsten Kapitels, sei an dieser Stelle nochmals die gesellschaftspolitische und bildungspolitische Lage der Muslime in Deutschland, aber auch in Europa, vergegenwärtigt. Wie bereits ausgeführt wurde, erfolgte in den letzten Jahrzehnten eine verstärkte Migration von Menschen mit muslimischen Bekenntnis in die meisten westeuropäischen Industrienationen, so dass *der Islam* in Gesellschaften und politische Systeme gelangte, die hierauf keineswegs vorbereitet waren und teilweise bis heute – vor allem aus institutioneller Sicht – sich nicht darauf einzustellen bereit sind. Die gesellschaftlichen Verhältnisse sind in Bezug auf die Muslime in Deutschland weitaus andere als beispielsweise in Frankreich oder in Großbritannien. So ist die besagte Arbeitsmigration und spätere Migration von Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlingen nach Deutschland prägend für *den Islam* – gerade hier in Deutschland, auch vor dem Hintergrund der oben bereits erwähnten Verfasstheit des Staatskirchenrechts und dergleichen. In Frankreich und Großbritannien spielt neben dem Verhältnis von Staat und Kirche (Religion) und den damit verbundenen gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen auch die Kolonialgeschichte eine tragende Rolle.⁹⁴ Unter bildungspolitischen Aspekten stellen sich noch weitere Fragen über die Zukunft der Etablierung des Islam im Bildungssystem Deutschlands bzw. Europas. Die Frage bleibt offen, wie sich die Ausbildung islamischer Geistlicher und Gelehrter an deutschen bzw. europäischen Hochschulen gestalten soll – in Deutschland beispielsweise analog zu den etablierten christlichen Studiengängen für evangelische bzw. katholische Theologie. Des Weiteren ist es fraglich, ob es überhaupt möglich oder

were presented. According to the scientific evaluation of these trials, 90 % to 100 % of Muslim pupils take part in Islamic religious education when it is on offer, regardless of whether the students were Shii, Sunni or even Alevi. It seems that the students and their parents are glad that Islamic religious education is taught in state schools and that they obtain the same educational privilege as do the Christian students. They certainly do not really care about all the disputes of the state officials with the representatives of Muslim associations. Pupils and parents alike would like that Islamic religious education was on offer nationwide in all schools with Muslim students.« (Fuess, *Islamic Education in Western Europe*, 235)

93 »In Western Europe, like Germany, Belgium and Austria. The historic background of these countries is that they were not as homogeneous as other European countries regarding the composition of their ethnicity or regarding their religious identity. Germany's religious organisation is not understandable without the religious wars of the seventeenth century, and the status quo since then, which more or less divided the country into 50 % Catholics and 50 % Protestants.« (Ebd.)

94 »The overall question remains, is it desirable to incorporate Muslims and their religious needs into European systems, which were never designed to serve them in the first place? But even the massive immigration of Muslims into Europe in the last forty years has not opened the opportunities to reform existing regulations and paved the way for a more flexible attitude towards religion. At least Muslims should have the feeling that they are legally equal to believers of other denominations in terms of their religious practice. For the time being Muslims will have to live with the fact that being a Muslim in Germany brings other legal obligations and rights in terms of public representation, building of mosques etc., which would not be encountered by Muslims in France or Great Britain.« (Ders., *Islamic Education in Western Europe. Models of Integration and the German Approach*. In: *Journal of Muslim Minority Affairs* 27/2 (2007), 236)

gar sinnvoll ist, vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses auch an dieser Stelle über gemeinsame, europäische bzw. internationale Standards in Bezug auf die Abschlüsse künftiger bzw. neugegründeter Institute nachzudenken.⁹⁵ Auch bleibt zu fragen übrig, wie man die von Irka Mohr treffend angemerkte kulturelle Bandbreite des Islam und die beschriebenen *nationalen Verhältnisse* europaweit aufgreift, wenn man die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler (inklusive Elternhaus) bei der Schaffung künftiger Ausbildungsmöglichkeiten ernst nehmen will. Albert Fuess meint hierzu: »I do not think that the attempts at the »nationalisation« of Islam, which we are witnessing to some extent at the present time, will result in a workable solution for the future.«⁹⁶ Diese grundlegenden Fragen sind noch offen. Sich ihrer von Zeit zu Zeit zu vergewissern ist notwendig, um den Fokus und die Zielsetzung der eigenen Ambitionen im Interesse der Sache nicht aus den Augen zu verlieren. Wie soeben angerissen, kann die Klärung der *Korrelationsfrage* nicht ohne die Klärung einiger Grundfragen vorstattegehen – und umgekehrt. Auch wäre es nicht sinnvoll bzw. pragmatisch, wenn bei aller Förderung und dem Aufbau von Studiengängen, Instituten etc. die Schülerinnen und Schüler als wesentliche Adressatengruppe/Klientel, bezogen auf den Schuldienst, außer Acht gelassen würden und man sich zu sehr auf die Verbände und Gelehrten fokussierte. In einem solchen Fall ginge die eigentliche Arbeit für und an den Menschen verloren sowie die eigentliche Basis für eine korrelative Theologie bzw. Didaktik. Im folgenden Kapitel soll weiterführend nach den Ursprüngen und den ideengeschichtlichen Hintergründen zur Korrelation vor dem Hintergrund der Kernfragestellung, den hierzu analysierten Lehrplänen und den darin vorgefundenen Konzepten zur Korrelation (sdidaktik) bzw. dem zugrunde liegenden Korrelationsverständnis geforscht werden.

95 »But this is also true for Christians, although probably to a lesser extent. Is this the price newcomers have to pay? Even if states do not want any form of religious education in state schools, like in France, there should be public or private institutions of higher learning, which train imams all over Europe. This would ensure that imams emerge out of the same cultural context as the rest of the Muslim community and would help diminish inner communal language problems and so on. When one thinks, for example, of the »Bologna Process«, which aims to install a better compatibility for student curricula throughout Europe by installing equivalent Bachelor and Master Degrees, then the question can be asked why not install a Bachelor of Islamic Theology curriculum throughout Europe, where the students can transfer easily between European countries? This might save us in the long run from an »Islam of France«, which is then trying to construct and justify its specific otherness as compared to an »Islam of Germany« or an »Islam of Great Britain«. (Ebd.)

96 Ders., Islamic Education in Western Europe. Models of Integration and the German Approach. In: Journal of Muslim Minority Affairs 27/2 (2007), 236.