

Der Islamische Religionsunterricht in Niedersachsen – Seine Entwicklung, Stand der Dinge, Spannungsfelder und was noch zu tun ist Perspektive eines Erziehungswissenschaftlers

Benjamin Franz

1 »Es war einmal an einer Braunschweiger Grundschule...« – Von der Notwendigkeit eines Islamischen Religionsunterrichts

Während meiner Tätigkeit als Vertretungslehrkraft an einer Braunschweiger Grund- und Hauptschule ging ich eines Tages über den Flur der Grundschule und sah dort drei mir bekannte Schüler an Arbeitsblättern arbeiten. Mit einem Augenzwinkern fragte ich im Vorbeigehen: »Na, seid ihr rausgeflogen?« Einer der Jungen antwortete: »Nein, die anderen machen Christen-Religion. Da machen wir nicht mit.« »Und was macht ihr stattdessen?«, fragte ich mit Blick auf die Arbeitsblätter. »Mathe.«

Diese Begebenheit aus dem Jahr 2009 verdeutlicht meines Erachtens gut, dass neben der verfassungsmäßigen Legitimation eines Islamischen Religionsunterrichts (im Folgenden IRU) nach Artikel 7,3 Grundgesetz (»Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.«) auch eine lebenspraktische Begründung angeführt werden kann. Der Staat – oder in der Wahrnehmung muslimischer Schüler möglicherweise die nicht-muslimische Mehrheitsgesellschaft – sendet ein problematisches Signal, wenn Klassengemeinschaften entlang der Religionszugehörigkeit getrennt werden und die muslimischen Schüler sich mit einem inadäquaten Unterrichtsangebot auf dem Schulflur wiederfinden. Nicht zuletzt, um eine Gleichbehandlung aller Schüler zu gewährleisten, die religiös-weltanschauliche Diversität in hiesigen Klassenzimmern angemessen zu berücksichtigen und solch exkludierende Vorgänge zu vermeiden, haben verschiedene Bundesländer einen Islamischen Religionsunterricht initiiert. Darunter ist auch das Land Niedersachsen, das in diesem Beitrag exemplarisch in den Blick genommen wird. Hier hat sich seit der

dargestellten Begebenheit hinsichtlich des Islamischen Religionsunterrichts viel getan. Dieser Prozess soll im Folgenden aufgezeigt und kritisch kommentiert werden.

2 Eine kurze Skizze der Entwicklung des IRU in Niedersachsen

Bereits 1984 stand das Thema IRU auf der Agenda der Politik. Eine Kommission der Kultusministerkonferenz, die sich mit der Frage von »Möglichkeiten religiöser Erziehung muslimischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland« befasste, bezeichnete die Einführung eines IRU als »überfällig« (zit.n. Langenfeld 2005, 18). Jedoch war es von der Idee bis zur Umsetzung ein längerer Weg: Am 24. Oktober 2001 – gut eineinhalb Monate nach den Anschlägen vom 11. September 2001 – erklärte der damalige Niedersächsische Ministerpräsident Sigmar Gabriel in einer Regierungserklärung mit dem Titel »Liberalität bewahren – Wehrhaftigkeit stärken«, die Entwicklung von Parallelgesellschaften verhindern, gleichzeitig aber kulturelle Bindungen und Identitäten achten und wertschätzen zu wollen. Dazu Gabriel wörtlich:

»Wir werden für eine Gleichbehandlung aller muslimischen Schülerinnen und Schüler mit ihren christlichen, jüdischen und konfessionslosen Altersgenossen sorgen. [...] Wir werden dabei auch die Möglichkeit zur Erteilung eines Islamischen Religionsunterrichts in deutscher Sprache, aber unter staatlicher Verantwortung, ermöglichen.« (zit.n. Fuess 2005, 49)

Dass die Niedersächsische Landesregierung das Thema eines Islamischen Religionsunterrichts zu eben jenem Zeitpunkt aufgegriffen hat, ist sicherlich nicht zufällig passiert, sondern von der damaligen weltpolitischen Lage beeinflusst. Wie im dritten Abschnitt beschrieben wird, hatten die Anschläge von New York sehr wahrscheinlich Einfluss darauf, dass die Frage von islamischer Religionslehre wieder in den Fokus der Politik rückte.

Eine Unterrichtung in islamischer Religion begann im Schuljahr 2003/2004 als Schulversuch an acht niedersächsischen Grundschulen. Dieser Schulversuch wurde in den Folgejahren sukzessive auf landesweit 43 Grundschulen ausgeweitet und erreichte mehr als 2.000 Kinder (Niedersächsisches Kultusministerium 2012, o. S.). Von vornherein wurde der Schulversuch als Übergangslösung auf dem Weg zur Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Unterrichtsfach entsprechend Artikel 7 Abs. 3 Grundgesetz angesehen (Niedersächsischer Landtag 2009, 13). Gemäß diesem Artikel sollen die Ziele und die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts nach den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft festgelegt werden. Daher bedarf es für einen bekenntnisgebundenen, ordentlichen Religionsunterricht einer Zusammenarbeit zwischen dem Staat und

den Religionsgemeinschaften, die den Unterricht zu einer sogenannten *res mixta*, einer gemeinsamen Angelegenheit von Staat und Kirche, werden lässt. Dieser Umstand barg ein Problem: Es mangelte an »einem repräsentativen und dauerhaften Ansprechpartner auf muslimischer Seite, der für die Ziele und Inhalte des muslimischen Religionsunterrichts autorisiert auftreten könnte.« (Ebd.) Die Lösung sollte ein runder Tisch »Islamischer Religionsunterricht« sein, an dem »alle relevanten Organisationen und Vereine der Muslime in Niedersachsen beteiligt sind« (ebd.) und der für die Dauer des Schulversuchs als Ansprechpartner des Landes bezüglich der Ausgestaltung der Lehrpläne fungiert.

Im Januar 2011 schlossen »SCHURA Niedersachsen – Landesverband der Muslime in Niedersachsen e.V.« und »DITIB Landesverband Niedersachsen – Bremen (DITIB)« eine Vereinbarung über die Bildung eines Beirats für den islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen. Das Ziel gemäß der Vereinbarung ist es, »den islamischen Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen Niedersachsens zu ermöglichen«, »die erforderliche Mitwirkung beim Religionsunterricht für die durch ihn repräsentierten Religionsgemeinschaften wahrzunehmen und die staatlichen Behörden bei seiner Durchführung zu unterstützen« (Beirat 2011, 1). Konkrete Entscheidungsbefugnisse hatte der Beirat »1. über die [Feststellung der] Übereinstimmung des Religionsunterrichts mit den Grundsätzen der durch ihn repräsentierten Religionsgemeinschaften, 2. über die Erteilung der Lehrerlaubnis für die Lehrkräfte des Religionsunterrichts [*Idschaza*] nach Eignungskriterien, die die in ihm repräsentierten Religionsgemeinschaften gesondert vereinbaren und dokumentieren, 3. über den Entzug der Lehrerlaubnis nach Nr. 2 in besonders zu begründenden Einzelfällen.« (ebd., 2) Die Landesregierung hatte mit dem Beirat keine *anerkannte Religionsgemeinschaft* im Sinne des Artikels 7,3 GG, jedoch einen Ansprechpartner auf Seite der niedersächsischen Muslime. Dies war eine wichtige Voraussetzung, um schließlich einen Islamischen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach zu initiieren.

Seit dem Schuljahr 2013/14 stand der IRU im Primarbereich (aufsteigend ab dem 1. Schuljahrgang) und seit dem Schuljahr 2014/15 im Bereich der Sekundarstufe I (aufsteigend ab dem 5. Schuljahrgang) gleichberechtigt mit allen anderen Unterrichtsfächern auf der Stundentafel. Im Jahr 2018 nahmen laut der Erhebung zur Unterrichtsversorgung 4.037 Schülerinnen und Schüler am Fach Islamische Religion an 62 Schulen von Aurich bis Göttingen teil (eine ausführliche Übersicht findet sich in der Antwort der Landesregierung Niedersachsen (2019), Drucksache 18/3673).

3 Erwartungen an das Fach

Die mit der Einführung eines IRU verbundenen Erwartungen gingen über die Erwartungen an andere Religionsunterrichte weit hinaus. In der politisch-gesellschaftlichen Debatte über dieses neue Fach waren nicht individuell ausgerichtete Zielsetzungen von religiöser Orientierungsfähigkeit, Identitätsbildung und Pluralitätsfähigkeit im Umgang mit anderen Religionen primäre Begründungsmuster. Viel eher wurde die gesellschaftliche Dimension eines solchen Unterrichts – mal implizit und meist recht explizit – betont. Diese Argumentationslogiken griffen sowohl die Politik als auch die islamische Religionspädagogik selbst auf. Gut veranschaulicht werden kann das anhand der Rede des damaligen Bundesinnenministers Thomas de Maizière auf einer Konferenz zum Thema »Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen« aus dem Jahre 2011. Die Einführung eines IRU sei »ein wertvoller Beitrag zur Integration« (de Maizière 2011, 9). Der Minister führte weiter aus, man wolle »raus aus den Hinterhöfen« (de Maizière 2011, 12) und einen Religionsunterricht unter staatlicher Aufsicht. Allgemein übliche Aspekte eines Religionsunterrichts, wie eine Erziehung zu Religionsmündigkeit, Offenheit und Dialog wurden genannt, allerdings als »wirksame Immunisierung gegen extremistische Positionen« (de Maizière 2011, 10) im Bereich der Radikalisierungsprävention verortet. Eine Herstellung dieses Zusammenhangs bei einem evangelischen, katholischen oder jüdischen Religionsunterricht ist schwerlich denkbar.

Doch auch ausgewiesene Fachleute aus der muslimischen Community machten die gesellschaftspolitischen und sicherheitsrelevanten Aspekte dieses Unterrichts stark. Bülent Uçar, seit 2008 Professor für Islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück und somit einer der Pioniere auf diesem Gebiet, bezeichnet den IRU als »Meilenstein der Integration« (Uçar 2011, 263; vgl. auch seinen Beitrag in diesem Band) und sieht »eine sicherheitspolitische Dimension« (Uçar 2011, 263) eines IRU auf dem Gebiet der präventiven Bekämpfung von Extremismus. Auch äußerte Uçar die Erwartung, dass durch die Erteilung des IRU in deutscher Sprache die Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler verbessert wird, wodurch wiederum auch ein Beitrag zur Radikalisierungs- oder zumindest zu Konfliktprävention geleistet wird: »Wer Konflikte nicht durch die Sprache austragen kann, wird andere Mittel suchen.« (Uçar 2011, 265)

Vor diesem Hintergrund ist es möglicherweise auch kein Zufall, dass der IRU nach den Anschlägen vom 11. September 2001 und der folgenden Debatte um die Rolle des Islam in europäischen Gesellschaften wieder auf die politische Agenda rückte. Der Islamwissenschaftler Albrecht Fuess schreibt den Terrorakten von 9/11 in diesem Zusammenhang eine »katalytische Rolle« zu und bezeichnet den IRU »als Maßnahme einer vorweggenommenen Krisenprävention« (Fuess 2005, 49).

Die vorangegangene Nennung steht nicht für die ausschließlichen Erwartungen an einen IRU. In der Fachliteratur und den Kerncurricula finden sich theologisch-didaktische Konzeptionen, die über die aufgeführten hinausgehen. Hier sollte verdeutlicht werden, dass dieses neue Fach mit einem Bündel von Erwartungen – Beitrag zur Integration, Konfliktprävention, Extremismusprävention, Verbesserung der Sprachfähigkeit – belegt und möglicherweise auch überfrachtet wurde.

4 Mit Blick in die Zukunft: Spannungsfelder um den IRU – Zwei Entwicklungsaufgaben für den Islamischen Religionsunterricht

Ich habe mich zum Wintersemester 2009/2010 für den Erweiterungsstudiengang Islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück eingeschrieben und das Ziel verfolgt, als Lehrkraft für Islamischen Religionsunterricht tätig zu sein. Sowohl im Laufe meines Studiums als auch im Rahmen meiner Arbeit als Mitverfasser des Kerncurriculums für den Islamischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I habe ich zwei Spannungsfelder identifiziert, die meines Erachtens nicht unwesentlich für die Frage der Erteilung eines Islamischen Religionsunterrichts sind, da sie die Lehrkräfte sowohl im Beruflichen als auch im Privaten nicht unwesentlich tangieren. Diese zwei Spannungsfelder möchte ich im folgenden Abschnitt skizzieren. Dazu möchte ich vorab bemerken, dass es sich bei Islamischer Theologie und Islamischer Religionspädagogik um zwei vergleichsweise junge Disziplinen handelt. Ebenso ist die Frage nach der Rolle des Islam in einer westeuropäischen Gesellschaft höchstens sechzig Jahre alt, tatsächlich erst seit Beginn dieses Jahrtausends Gegenstand der Debatte. Diese Punkte bedeuten, dass sich vieles noch in einem Klärungsprozess befindet, der sich in Anbetracht der Thematik mitunter als langwierig und schwierig darstellt. Ich möchte auch nicht in Abrede stellen, dass es andere bedeutende Entwicklungsaufgaben gibt, allerdings mit dem folgenden Abschnitt auf zwei aus meiner Sicht bedeutende Punkte hinweisen:

4.1 Spannungsfeld 1: Die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte

An Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht werden wie durch ein Brennglas verschiedene Erwartungen gestellt, die einen wesentlichen Einfluss nicht nur auf die Unterrichtstätigkeit, sondern auch auf die private Lebensführung der Lehrkräfte haben. Es handelt sich um je unterschiedliche Erwartungen von Schülern, Eltern, Moscheegemeinden, dem Kollegium und der Gesellschaft. Hierbei werde ich aus einer kleinen Fallstudie zitieren, die eine ehemalige Studentin von mir im Rahmen einer unveröffentlichten Masterarbeit mit dem Titel »Handlungsfeld – Spannungsfeld. Positionen muslimischer Lehrkräfte zu ihrem Abbruch einer Qualifizierungsmaßnahme für den IRU« (Rusch 2016) angefertigt

hat. In Interviews wurden Lehrkräfte im Schuldienst befragt, warum sie die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme zur Lehrkraft für Islamischen Religionsunterricht nach Beginn des Kurses abgebrochen haben.

4.1.1 Schüler, Eltern und curriculare Vorgaben

Grundlegend wird von Lehrkräften erwartet, dass sie fachlich kompetent sind und die jeweiligen Unterrichtsinhalte überzeugend vermitteln und vertreten können. Im Blick auf Lehrkräfte des Islamischen Religionsunterrichts kommt etwas weiteres hinzu. Für eine Englischlehrkraft ist beispielsweise anzunehmen, dass die Schüler und Eltern erwarten, dass die Sprache korrekt verwendet wird und landeskundliche oder literaturgeschichtliche Fragen umfassend und fundiert beantwortet werden können. Hingegen dürfte es für die Schülerseite keine Rolle spielen, inwiefern sich die Lehrkraft außerhalb ihrer Dienstzeit mit englischer Literatur beschäftigt oder in welcher Weise sie die Sprache pflegt. Anders stellt sich das bei Lehrkräften für Islamischen Religionsunterricht dar. Hier kann sehr wohl angenommen werden, dass auch die außerdienstliche Performanz aus Schüler- und Elternperspektive relevant für die Unterrichtstätigkeit ist. Im Kerncurriculum für den IRU in der Sekundarstufe I in Niedersachsen heißt es hierzu: »Die eigene religiöse Positionierung der Lehrkräfte ist für das Gelingen des Unterrichts entscheidend. Das macht sie spezifisch im Hinblick auf anderen Unterricht. Auf die Lehrkräfte kommt der Anspruch zu, dass die Schülerinnen und Schüler sie als authentische und wahrhaftige Personen erleben, die auch Raum lassen für individuelle Bezüge und Diskussionen. Dabei geht es nicht um uniformiertes, in sich geschlossenes, nicht hinterfragbares Vorbildverhalten, sondern um eine bewusste Bejahung einer islamischen Lebensweise und die Bereitschaft, die islamische Religion als Angebot einer Deutung der Welt einbringen zu wollen. Die Authentizität der Lehrkräfte ist ein wichtiges Kriterium für die inhaltliche Tiefe des Unterrichts, da sie eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass auch Schülerinnen und Schüler sich öffnen und über ihren Glauben, aber auch über ihre Fragen und Zweifel sprechen können.« (Niedersächsisches Kultusministerium 2014, 7f.) Konkret kann dies bedeuten, dass Lehrkräfte einen Normativitäts- bzw. Konformitätsdruck verspüren können. Die Frage, ob sie fünfmal täglich das Gebet verrichten, während des Ramadan fasten, sich an das Alkoholverbot halten, das Kopftuch tragen oder in welchen Lebensformen sie leben (unverheiratet, nicht-muslimischer Partner, gleichgeschlechtliche Partnerschaft), ist relevant mit Blick darauf, ob sie von Schülern und Eltern als authentisch wahrgenommen werden und beeinflusst somit auch die Unterrichtsarbeit im IRU.

In der Masterarbeit heißt es dazu, mit Ausnahme einer von vier für die Studie befragten Personen werde »von den Befragten bemängelt, dass die Richtlinien für die Vergabe der Idschaza stark am Privatleben und der privaten Auslebung des

Glaubens orientiert sind, dass also z.B. ein Moscheeengagement und das Einhalten islamischer Glaubensriten eingefordert werden [...]. Die Befragten bezeichnen das Handlungsfeld einer Lehrkraft für den IRU einstimmig als Spannungsfeld. Gründe hierfür finden sich in den Erwartungen des Beirats, der muslimischen SuS und [von] deren Eltern, die IRU-Lehrkraft müsse als Glaubensvorbild fungieren können, wobei SuS und ihre Eltern in Abhängigkeit von den eigenen Glaubensansichten sehr unterschiedliche und untereinander nicht vereinbare Erwartungen zum Ausdruck bringen können und dabei wenig Toleranz für andersdenkende MitschülerInnen und/oder Lehrkräfte aufbringen können. Die Befragten sehen sich demnach unter permanenter Beobachtung. Eine Befragte fasste den IRU als täglich zu bewältigenden »Drahtseilakt« [B4, #158] zusammen, der im Vergleich mit anderen Schulfächern, auch im Vergleich mit dem christlichen RU seinesgleichen suche.« (Rusch 2016, 62) Es ist anzunehmen, dass insbesondere Eltern bei einer eigenen persönlichen Nähe zum Thema nicht nur auf die Unterrichtsinhalte schauen, sondern auch darauf, wie sich die Lehrkraft z.B. zum Beten oder anderen Riten äußert, welcher Konfession und/oder Gemeinde sie angehört, wie sie sich kleidet oder sich im Privaten, an den Nachmittagen, an Wochenenden und in den Ferien verhält. Dabei kann es vorkommen, dass sich IRU-Lehrkräfte rechtfertigen müssen für Gesagtes und Getanes, oder eben Nichtgesagtes bzw. Nichtgetanes.

4.1.2 Moscheegemeinden

Lokale Moscheegemeinden können starke Partner bei der Erteilung eines IRU sein. Eine Kooperation bietet den Schülern einen Einblick in gelebten Islam im näheren Umfeld, es können Austauschrunden und Diskussionen initiiert und ein unmittelbarer Erfahrungszugang geboten werden, den die Schule allein in dieser Form nicht ermöglichen kann. Problematisch wird es, wenn Moscheegemeinden im schulisch verantworteten Religionsunterricht eine Konkurrenzveranstaltung zum eigenen Religions- oder Koranunterricht sehen und eine Abwehrhaltung entsteht, die an die Schüler herangetragen wird. Noch problematischer ist es, wenn sich die Skepsis nicht grundlegend auf den Unterricht, sondern auf die Lehrkraft bezieht und, wie im zuvor erwähnten Punkt, Aspekte der privaten Lebensführung in die Beurteilung einer Lehrkraft einbezogen werden, die dann an die Schüler und Elternschaft kommuniziert werden.

4.1.3 Kollegium

Auch das Kollegium kann die Arbeit einer Lehrkraft für den Islamischen Religionsunterricht erschweren. Sollte man meinen, dass ein solches Unterrichtsangebot von anderen Lehrkräften als sinnvolle Ergänzung des Fächerkanons wahrgenommen und die IRU-Lehrkraft als Mittlerin bei Fragen und Problemen als ein wertvoller Bestandteil des Kollegiums wahrgenommen wird, berichten die Lehrkräfte in

den Interviews vom Gegenteil. Dort heißt es: »Das Kollegium hingegen reagierte kritisch und mit »Erschrecken« [B1, #140] und hatte hohen »Gesprächsbedarf« [B1, #156].« (Rusch 2016, 50). Auch eine andere Befragte sprach von »gesellschaftlichen und innerkollegialen Vorbehalten dem Islam gegenüber« (Rusch 2016, 56), die sie zu spüren bekomme.

4.1.4 Gesellschaft

In Anbetracht der mitunter kontroversen Rolle des Islam in der politischen Debatte, ist es möglich, dass Vorbehalte aus der Gesellschaft an die IRU-Lehrkraft herangetragen werden. Qua Fakultas sind diese deutlich als Muslime erkennbar. Daher kann es passieren, dass sie als Stellvertreter für den Islam und alle damit verbundenen Phänomene identifiziert werden. Eine Befragte sprach in diesem Zusammenhang von einem »gesamtgesellschaftliche[n] Misstrauen«, das sie verspüre und als Belastung empfinde (Rusch 2016, 62).

4.2 Spannungsfeld 2: Inhaltliche Problemstellungen und die Frage der Positionierung

Das zweite Spannungsfeld besteht nicht in den äußeren Bedingungen des IRU, sondern in den Inhalten selbst. Einige Elemente der Scharia stehen in einem Konflikt mit dem Grundgesetz. Darwisch sieht in diesem Zusammenhang eine »partielle inhaltliche Unvereinbarkeit islamischer Glaubenslehren mit dem Grundgesetz« (Darwisch 2012, 73f.), und Langenfeld benennt die von ihr als »verfassungsrechtliche Schranken eines islamischen Religionsunterrichts« bezeichneten Punkte wie folgt: »(1) das islamische Strafsystem, (2) die fehlende Religionsfreiheit und Toleranz sowie (3) die Stellung der Frau.« (Langenfeld 2005, 33f.) Sie ergänzt nach weiteren Ausführungen: »Die Konfliktlinien sind damit klar markiert.« (Langenfeld 2005, 34)

Lehrkräfte für den IRU stehen in einem Dienstverhältnis zum jeweiligen Bundesland. Spätestens mit einer grundständigen Lehramtsausbildung erfolgt in der Regel die Berufung in das Beamtenverhältnis (wenn dieses im jeweiligen Bundesland für Lehrkräfte vorgesehen ist). Dieses fordert qua Eid ein, dass Verfassung und Gesetze befolgt und verteidigt werden (was auch den Pflichten von angestellten Lehrkräften entspricht).

Ich möchte im folgenden Abschnitt die kritischen Punkte auf die Ebene des schulisch-unterrichtlichen Handelns übertragen und anhand der Themen Religionsfreiheit, Homosexualität und Gleichberechtigung/Stellung von Mann und Frau aufzeigen, wie kompliziert eine unterrichtliche Behandlung und eine persönliche Positionierung für IRU-Lehrkräfte sein kann.

4.2.1 IRU und die Frage von Religionsfreiheit

Ausgewiesenes Ziel des IRU ist unter anderem eine Befähigung der Schüler, über die Annahme und Identifikation ihres Glaubens begründet selbst zu entscheiden (Niedersächsisches Kultusministerium 2014, 5). Diese Religionsmündigkeit, aber auch die grundgesetzlich garantierte Religionsfreiheit, schließt theoretisch auch die Entscheidung eines Schülers mit ein, seine (islamische) Religion abzulegen oder zu wechseln. Dem entgegen steht die vorherrschende Auslegung islamischen Rechts, die Apostasie, also die Abkehr vom Islam, hart bestraft. Die Sanktionen können hierbei bis zur Todesstrafe reichen (Langenfeld 2005). Diese Position kann auch durch Hadithe, hierbei handelt es sich um Äußerungen des Propheten Mohammeds, denen normativer Charakter zugesprochen wird, gestützt werden. So soll Mohammed nach der Hadith-Sammlung von al-Buchari, die bis heute höchste Autorität genießt, zur Abkehr vom Islam folgende Äußerungen getätigt haben: »Wer seine Religion wechselt, den tötet« (zit.n. Deutscher Bundestag 2006, 14). »Das Blut eines Muslims ist nur in drei Fällen freigegeben: bei Apostasie nach dem Glauben, nach Unzucht, nach legitimer Eheschließung und bei einem nicht als Blutrache verübten Mord« (zit.n. ebd.).

Diese Äußerungen bedingen, dass Apostaten noch heute in verschiedenen islamischen Ländern eine Verfolgung vom Gesetzgeber befürchten müssen. So war im Jahr 2014 ein Abfall vom Glauben in 21 Ländern, beinahe alle mit dem Islam als Mehrheitsreligion, unter Strafe gestellt (Fowid 2016). Was also tun, wenn ein Schüler im IRU zum Entscheid kommt, seiner Religion zu entsagen? Gemäß Grundgesetz sowie dem niedersächsischen Schulgesetz, das Personen ab 14 Jahren freistellt, sich vom Religionsunterricht abzumelden, muss die Lehrkraft dem Schüler diese Option aufzeigen und das Abmeldeverfahren unterstützen – gegebenenfalls kann ein Austausch über den Entscheid vorausgehen. Hier würde ich aber allein den Hinweis auf die drastischen Strafen für Apostaten aus dem Munde einer Lehrkraft für höchst problematisch erachten. Zudem würde die Lehrkraft keine gängige islamische Position vertreten, wenn sie einen Glaubensaustritt hinnimmt oder unterstützt – ohne an dieser Stelle negieren zu wollen, dass es Vertreter für diese Position gibt (vgl. hierzu den Beitrag von Conrad, in dem sich bspw. der ehemalige Generalsekretär der DITIB, Bekir Alboga, oder Mouhanad Khorchide, Professor für islamische Religionspädagogik, gegen einen Glaubenszwang aussprechen).

4.2.2 IRU und die Frage von Homosexualität

Wie schwierig das Thema Homosexualität nicht nur im Islam, sondern auch besonders im Islamischen Religionsunterricht ist, dokumentiert der Streit zwischen der niedersächsischen Landesregierung und dem aus DITIB und SCHURA bestehenden Beirat um folgenden Passus, der in das Curriculum für den IRU in der Grundschule aufgenommen werden sollte: »Der Unterricht [...] trägt darüber hinaus da-

zu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen, und thematisiert auch die Vielfalt sexueller Identitäten.« (Niedersächsisches Kultusministerium 2019, 2) Der Beirat wünschte, diesen Hinweis zu streichen. Der DITIB-Vorsitzende Ali Ünlü erklärte dieses Ansinnen damit, dass Homosexualität im Islam »verboten« sei und der fragliche Passus zur sexuellen Diversität nicht in Übereinstimmung mit dem Koran sei (zit.n. Bingener 2019). Scheinbar handelt es sich hier um eine mehrheitsfähige Meinung. In einer Studie des Wissenschaftszentrums Berlin von 2013 zeigten sich 57 Prozent der Befragten homophob, indem sie der Aussage zustimmten, dass sie keine homosexuellen Freunde wollen (Koopmans 2014, 16).

Dieser Position gegenüber steht nicht nur eine in der Frage von Homosexualität immer liberaler werdende gesamtgesellschaftliche Haltung (es sei nur daran erinnert, dass es – wohl einmalig in der Geschichte des Bundestages – einen von den Grünen initiierten Konfetti-Regen beim Beschluss der Ehe für alle gab). Auch das in Artikel 3 des Grundgesetzes formulierte Diskriminierungsverbot deckt ein »Verbot« von Homosexualität nicht.

In der schulischen Praxis, und damit auch im IRU, kann die Frage von Homosexualität in verschiedener Hinsicht relevant werden, sei es bei der unterrichtlichen Thematisierung von Toleranz und Minderheitenschutz, bei pädagogischen Maßnahmen, um Diskriminierung vorzubeugen oder zu begegnen (»schwul« als Schimpfwort) oder wenn Schüler homosexuell sind, was bei einem Anteil von 7,4 Prozent LGBT-Menschen (Statista 2016) auch in einem Islamischen Religionsunterricht nicht unwahrscheinlich ist.

Nehmen wir im letzten Fall an, ein entsprechender Schüler sieht in der IRU-Lehrkraft eine vertrauenswürdige Person und offenbart ihr seine Orientierung. Wie sieht hier eine adäquate Reaktion aus? Dem Schüler mitzuteilen, dass Homosexualität im Islam verboten sei und nicht praktiziert werden dürfe, darf nicht die Antwort eines Pädagogen im Landesdienst sein. Würde die Lehrkraft antworten, dass es kein Problem sei und gegebenenfalls Hilfe beim Coming-out-Prozess anbieten, stünde sie mit dieser Position in einem Gegensatz nicht nur zur Position des Beirats – der zudem auch für die Lehrerlaubnis der IRU-Lehrkräfte zuständig ist –, sondern auch grundlegend in einem Gegensatz zur vorherrschenden – selbstverständlich nicht ausschließlichen – islamischen Sicht auf Homosexualität.

4.2.3 IRU und die Frage von Gleichberechtigung

Verschiedene islamische Positionen stehen nicht im Einklang mit der grundgesetzlich abgesicherten Gleichberechtigung von Mann und Frau. Folgend zwei Beispiele: 1. Eine Schlechterstellung von Frauen im Falle von Erbschaften: im Koran, Sure 4,11, heißt es: »Allah verordnet euch hinsichtlich eurer Kinder: Auf eines männlichen Geschlechts kommt bei der Erbteilung gleichviel wie auf zwei weiblichen Ge-

schlechts.« 2. Die Frage von Gewalt gegen Frauen. Problematisch in diesem Zusammenhang erscheint Sure 4,34: »Und wenn ihr fürchtet, daß (irgendwelche) Frauen sich auflehnen, dann vermahnt sie, meidet sie im Ehebett und schlagt sie!«.¹ Auch im Bewusstsein der Problematik um die schlichte Nennung von Suren, ohne gleichzeitig verschiedene – auch liberale – Deutungen, die es in der islamischen Theologie gibt, zu erläutern, muss bemerkt werden, dass zumindest bei beiden Beispielen höchst problematische Interpretationen möglich sind.

Übertragen auf Unterrichtspraxis kann sich nun das Problem ergeben, dass die Lehrkraft Position beziehen muss, wie mit diesen Koran-Passagen umzugehen ist. Dabei ist zu bedenken, dass es sich beim Koran nach islamischem Verständnis um Gottes Wort an die Menschen handelt (auch wenn sich im Laufe der Zeit komplexe Verfahren und eigene Wissenschaften gebildet haben, um koranische Aussagen zu interpretieren). Zu sagen, dass diese Passagen in dieser Form zu praktizieren sind, geht nicht mit Blick auf die deutsche Gesetzeslage. Zu sagen, dass diese Passagen nicht gültig sind, deckt sich nicht mit einem traditionell-fundamentalistischen Verständnis des Korans als ewig gültige Offenbarung Gottes, die nicht an bestimmte Kontexte gebunden ist. Eine Lehrkraft und auch sonst keine Institution im Islam kann Suren oder einzelne Verse – Gottes Wort – nach diesem hermeneutischen Ansatz einfach für ungültig erklären. Im folgenden Abschnitt versuche ich Optionen aufzuzeigen, um dieses vermeintliche Dilemma aufzulösen.

4.3 Kurze Schlussbetrachtung der inhaltlichen Problemstellungen und Perspektiven

Im vorangegangenen Abschnitt habe ich zwei Problemfelder skizziert, die ich im Rahmen meines Studiums der Islamischen Religionspädagogik und meiner Tätigkeit als Mitverfasser des Kerncurriculums für den IRU identifiziert habe. In Bezug auf inhaltliche Problemstellungen stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, zwischen religiösem Dogma einerseits und gesetzlichen Vorschriften andererseits zu balancieren – dies stets mit verschiedenen Anspruchsgruppen und der Frage im Hintergrund, wie Lehrkraftaussagen und -positionen möglicherweise aufgefasst werden. Dieser Umstand kann eine große Belastung für die Lehrkraft darstellen. Die Islamische Religionspädagogik bzw. Theologie in Deutschland sollte nach Klärungen und Verfahrensweisen suchen, die Lehrkräften das Arbeiten in diesen Fällen erleichtert. Dabei ist es meines Erachtens entscheidend, dass nicht-fundamentale Hermeneutiken im IRU angewandt werden. »Liberale« oder »aufgeklärte« Positionen müssen als islamisch legitime Positionen aufgezeigt und zugelassen werden. Entsprechende Sicht- und Herangehensweisen existieren (siehe den folgenden Punkt 3), »Brückenbauer« müssen gesamtgesellschaftlich gestärkt werden

1 Alle Koran-Passagen nach Paret, abgerufen von koransuren.com.

– vor allem, wenn sie innerislamischem Druck ausgesetzt sind (hierzu exemplarisch die Kontroverse um den Münsteraner Professor Khorchide, bspw. in Kuhlmann 2013). Im ungünstigsten Fall kann sich aus einem fundamental orientierten IRU eine Diskussion um die Legitimität dieses meiner Einschätzung nach wichtigen Faches entwickeln. Die Ausbildung entsprechender hermeneutischer Kompetenz bei IRU-Lehrkräften muss hier in die Curricula der jeweiligen Universitäten aufgenommen werden. Forschung zu einer islamischen Religionspädagogik und Fachdidaktik im modernen Kontext, wie sie beispielsweise an den Universitäten in Osnabrück und Münster (hierzu exemplarisch o. V. 2019) bereits stattfindet, sollte meiner Einschätzung nach weiter fortgesetzt werden.

Klar ist: Der Islamische Religionsunterricht ist kein Integrationsunterricht. Religiöse Bildung muss im Zentrum eines solchen Unterrichts stehen. Trotzdem halte ich es für angeraten, in Anbetracht der Rolle des Islam in der deutschen, mehrheitlich nicht-muslimischen Gesellschaft religiöse Fragen in Bezug zu gesellschaftlichen Werten und Praktiken zu setzen. Der IRU sollte für junge Muslime der Raum sein – und er ist meines Erachtens der geeignetste, den es gibt –, in dem diese Aspekte offen, kritisch und immer mit Rückbindung an das Grundgesetz besprochen werden können. Im Bewusstsein anderer Ziele des IRU sollte dieser

1. eine Verbindung herstellen zwischen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, der religiösen Lehre und rechtsstaatlichen Prinzipien,
2. religiöse Fragestellungen mit gesellschaftlichen Fragestellungen verbinden und an Punkten, in denen Glaubensansichten dem Grundgesetz gegenüberstehen, eine Zivilisierung von Religion durch Bildung und Reflexion anstreben,²
3. im Sinne der Religionsmündigkeit kritisch-reflexive Anteile zu Ungunsten von normativen Elementen gewichten und hierbei besonders alternative, liberale oder um die Diktion von Mouhanad Khorchide zu benutzen, eine »humanistische Koranhermeneutik« vornehmen (vgl. hierzu die Ausführungen Khorchides in Khorchide 2013, 159-197),
4. ein Gegenarrativ zu salafistisch/extremistischen Orientierungsangeboten anbieten.

2 Während meiner Arbeit als Lehrer ist es mir bei Diskussion von kritischen Themen wie Homosexualität oder Antisemitismus oder bei Gesprächen über bestimmte Suren (bspw. 9,5, »Schwertvers«) immer wieder gelungen, dass Schüler/innen vor allem nach einer Reflexion harte Positionen abgeschwächt haben. Insofern halte ich einen geduldigen, kritischen Dialog für essentiell, wobei ich den IRU als besten Ort dafür sehe.

Literatur

- Ballasch, Heidemarie (2010): Schulversuch Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen. Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach. In: Kinan Darwisch & Katja Koch (Hg.): Dimensionen religiöser Erziehung muslimischer Kinder in Niedersachsen. Göttingen, 52-62.
- Beirat für den Islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen (2011): Beiratsvereinbarung vom 17.01.2011. o.O. Online: <https://www.beirat-iru-n.de/der-beirat/beiratsvereinbarung/> [letzter Zugriff: 25.07.2019].
- Bingener, Reinhard (2019): Islamunterricht am Limit. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18.02.2019. Online: https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/zusammenarbeit-von-staat-und-islamverbaenden-auf-tiefpunkt-16045238.html?printPagedArticle=true#pageIndex_o [letzter Zugriff: 06.06.2019].
- Conrad, Naomi (2014): Religionsfreiheit und Apostasie im Islam. Muslime, die nicht mehr glauben wollen. Online: <https://de.qantara.de/inhalt/religionsfreiheit-und-apostasie-im-islam-muslime-die-nicht-mehr-glauben-wollen> [letzter Zugriff: 06.10.2019].
- Darwisch, Kinan (2012): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: Darstellung und Analyse der islamischen Unterrichtsprojekte. Göttingen.
- De Maizière, Thomas (2011): »Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: ein wertvoller Beitrag zur Integration«. Rede anlässlich der Konferenz »Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen«, am 13. und 14. Februar 2011 in Nürnberg. Online: www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/Sonstiges/20130228-robbers-verfassungsrechtliche-rahmenbedingungen.pdf?__blob=publicationFile [letzter Zugriff: 13.05.2019].
- Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste (2006): Religionsfreiheit und Apostasie im Islam. Online: <https://www.bundestag.de/resource/blob/413722/7e5b4cf1052bd6cdba9ddefb9708ba57/wd-1-076-06-pdf-data.pdf> [letzter Zugriff: 06.10.2019].
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (2016): Länder mit Gesetzen zu »Glaubensabfall« oder »Blasphemie«. Online: <https://fowid.de/meldung/laender-mit-gesetzen-zu-glaubensabfall-oder-blasphemie> [letzter Zugriff: 06.10.2019].
- Fuess, Albrecht (2005): Fragen und Probleme eines islamischen Religionsunterrichts aus islamwissenschaftlicher Sicht. In: Christine Langenfeld u.a.: Islamische Religionsgemeinschaften und islamischer Religionsunterricht: Probleme und Perspektiven. Göttingen, 45-60.
- Khorchide, Mouhanad (2012): Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion. Freiburg i.Br.

- Konservative islamische Verbände diskutieren über Äußerungen von Mo-
uhanad Khorchide. Online: https://www.deutschlandfunk.de/muensteraner-islamtheologe-in-der-kritik.886.de.html?dram:article_id=239058 [letzter Zu-
griff: 06.10.2019].
- Koopmans, Ruud (2014): Religious fundamentalism and out-group hostility among
Muslims and Christians in Western Europe. Online: [https://bibliothek.wzb.eu/
pdf/2014/vi14-101.pdf](https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/vi14-101.pdf) [letzter Zugriff: 06.10.2019].
- Kuhlmann, Jan (2013): Münsteraner Islamtheologe in der Kritik. Deutschland-
funk, Tag für Tag 04.03.2013. Online: [https://www.deutschlandfunk.de/
muensteraner-islamtheologe-in-der-kritik.886.de.html?dram:article_id=](https://www.deutschlandfunk.de/muensteraner-islamtheologe-in-der-kritik.886.de.html?dram:article_id=239058)
239058 [letzter Zugriff: 27.04.2020].
- Langenfeld, Christine (2005): Die rechtlichen Voraussetzungen für islamischen Re-
ligionsunterricht. In: Dies u.a. (Hg.): Islamische Religionsgemeinschaften und
islamischer Religionsunterricht: Probleme und Perspektiven. Göttingen, 17-36.
- Niedersächsischer Landtag (2009): Kleine Anfrage mit Antwort. Drucksache
16/1484. Online: [https://www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/
drucksachen_16_2500/1001-1500/16-1484.pdf](https://www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/drucksachen_16_2500/1001-1500/16-1484.pdf) [letzter Zugriff: 04.06.2019].
- Niedersächsischer Landtag (2019): Kleine Anfrage mit Antwort. Drucksache
18/3673. Online: [https://www.belit-onay.de/fileadmin/docs/Antw_zu_
Islamischer_Religionsunterricht_in_Niedersachsen_18-03673.pdf](https://www.belit-onay.de/fileadmin/docs/Antw_zu_Islamischer_Religionsunterricht_in_Niedersachsen_18-03673.pdf) [letzter
Zugriff: 05.06.2019].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Beirat konstituiert sich: Neues Fach »Islamische Religion« soll in Niedersachsen 2013 starten. Online:
[https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/
102675.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/102675.html) [letzter Zugriff: 14.05.2019].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2014): Kerncurriculum Islamische Re-
ligion für die Schulformen des Sekundarbereichs I Schuljahrgänge 5 – 10. Han-
nover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2019): Unterrichtung. Entwurf des Kern-
curriculums Islamische Religion, Schuljahrgänge 1-4. Drucksache 18/3437 des
Niedersächsischen Landtags. Hannover.
- o. V. (2019): Profil des Arbeitsbereichs Islamische Religionspädagogik [Univ. Müns-
ter] Eckpunkte einer zeitgemäßen Islamischen Religionspädagogik. Online:
https://www.uni-muenster.de/ZIT/Religionspaedagogik/profil_relpaed.html
[letzter Zugriff: 12.08.2019].
- Rusch, Julia (2016): Handlungsfeld – Spannungsfeld. Positionen muslimischer
Lehrkräfte zu ihrem Abbruch einer Qualifizierungsmaßnahme für den IRU.
Unveröffentlichte Masterarbeit, abgefasst am Institut für Erziehungswissen-
schaft der TU Braunschweig.
- Statista (2016): Statistiken zu LGBT*. Online: [https://de.statista.com/themen/4641/
lgbt/](https://de.statista.com/themen/4641/lgbt/) [letzter Zugriff: 06.06.2019].

- Uçar, Bülent (2010): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele. Osnabrück.
- Uçar, Bülent (2011): Meilenstein der Integration – der Islamische Religionsunterricht. In: Ders. (Hg.): Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Frankfurt a.M., 263-266.

