

„Raus aus den Koranschulen“. Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte

von
Rauf Ceylan

Abstract

Die Moscheen haben mit der Familienzusammenführung in den 1970er Jahren den Fokus auf die religiöse Erziehung der muslimischen Kinder und Jugendlichen gerichtet. Bis in die Gegenwart hinein besuchen Tausende aus dieser Zielgruppe den katechetischen Unterricht an den Wochenenden. Zwar wird auch in muslimischen Familien Wert auf eine islamische Erziehung gelegt, doch infolge der Kompetenz- und Vertrauenszuschreibungen an die Moscheen und Imame genießen die Gemeinden einen besonderen Stellenwert. Ihre Exklusivstellung teilen sich jedoch die Moscheen zunehmend mit dem sukzessiv eingeführten Islamischen Religionsunterricht. Nicht nur neue religiöse Autoritäten in Gestalt der akademisch ausgebildeten Religionspädagogen treten neben den Imamen auf, sondern auch neue Inhalte und Ziele bereichern das religiöse Feld. Während im Kontext einer nachholenden Integration strukturelle Fortschritte in der Einführung eines schulischen Religionsunterrichts gemacht werden, sind im Bereich der Verhältnisbestimmung zwischen einer Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht große Missstände zu identifizieren. Sowohl in den öffentlichen als auch in den innerislamischen Debatten sind politisierende bzw. apologetische Haltungen festzustellen. Besondere Brisanz erhält diese Konstellation durch die Säkularisierung, die auch die Moscheegemeinden zunehmend erfassen und die Wahrscheinlichkeit der Projektion einer katechetischen Funktion auf den schulischen Religionsunterricht – sozusagen in ihrer Rolle als „Retter“ – seitens der Gemeinden mit sich bringen wird. Gegenwärtig zeichnet sich somit ein großes Konfliktpotenzial ab. Auf der Basis der diskursiven und empirischen Arbeiten des Verfassers, sollen in diesem Zusammenhang zentrale Thesen zu dieser Frage aufgegriffen, vertiefend sowie erweiternd diskutiert und schließlich konkrete Handlungsempfehlungen für Wissenschaft und Praxis formuliert werden.

1 Geschichte und Gegenwart der religiösen Erziehung in den Moscheegemeinden

Historische und gegenwartsbezogene Forschungen zur religiösen Erziehung in Moscheegemeinden stellen im deutschen Kontext noch ein großes Defizit dar. Obwohl mittlerweile etwa 2500 muslimische Gemeinden religionspädagogische Aufgaben für die muslimischen Kinder und Jugendlichen wahrnehmen, sind empirische Studien – mechanismen- und relationsorientierte – sehr rar. Vielmehr basieren die Meinungen und Informationen über die Funktion und Rolle der Moscheen nicht auf systematisch erhobenen Daten, sondern vielmehr auf Vorurteilen und Spekulationen, die größtenteils das allgemeine Klima über den Islam und seine hiesigen Strukturen widerspiegeln. Dabei beginnt die Historie der religiösen Erziehung in den Gemeinden schon in den 1970er Jahren als die ledig eingereisten muslimischen Pioniermigranten beschließen ihre Familien nachzuholen. Hatten vor der Einreise der Familien die Moscheen noch die Funktion von emotionalen Zufluchtsorten in der Migration, erweiterte sich mit dem Nachzug der Ehefrauen und Kinder die Aufgabe durch die religiöse Unterweisung. Während von 1961 bis etwa 1974 zwar vereinzelt Moscheegemeinden im gesamten westdeutschen Bundesgebiet gegründet wurden, war die religiöse Praxis einerseits schwach ausgeprägt, andererseits besuchten überwiegend die erste Generation der Muslime die Gemeinden. Zugleich führten die Gemeindebildungen dazu, dass die meisten Personen aus dieser Gruppe ihre religiösen Kenntnisse vertiefen konnten. Denn im Herkunftskontext erwarb man sich eher durch eine mündli-

che Unterweisung religiöse Kenntnisse. In Deutschland dagegen eignete man sich eine Schriftkultur an, um sich mit dem Islam auseinanderzusetzen (Ceylan, 2006, S. 140ff.).

Als Lehrpersonen fungieren dabei Imame für die im Zuge der Familienzusammenführung ein Arbeitsmarkt in Deutschland entstanden ist. Während bis in die 1980er Jahre hinein auch Nicht-Akademiker wie Absolventen von Madresen und religiösen Gymnasien bzw. Autodidakten diese Aufgabe übernahmen, änderte sich das vor allem mit der Sendung von studierten Theologen aus der Türkei. Neben ihren täglichen Pflichten innerhalb der Woche, haben sie die Aufgabe an den Wochenenden – in der Regel vormittags – den Islam zu unterrichten. Damit beginnt sukzessiv die Einführung von religiösen Kursen für die eigenen Kinder, wobei auch Laien die Lehrerrolle übernehmen können. Ehrenamtliche fungieren bis heute in den Gemeinden als Hilfskräfte, um den Imam in seiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. In der Regel sind diese Hilfskräfte die kompetentesten unter den Gemeindemitgliedern im Hinblick auf religiöse Bildung, die zudem sehr auf die Beherrschung der Orthopraxie ausgerichtet ist. Je mehr Wissen über Liturgie, über Erlaubtes und Verbotenes, je besser die Rezitation des Korans usw., desto höher das Ansehen in der Community (Ceylan, 2013, S. 80ff.).

Diese stark orthopraktische Bildungstradition blickt auf eine lange Geschichte im Islam zurück. Seit der frühislamischen Geschichte hat sich die religiöse Erziehung von den Privathäusern – die nicht nur für die Erziehung der eigenen Familie, sondern auch für Lernzirkeln genutzt wurde – hin zu institutionalisierten Formen der Unterweisung verlagert. Von Anbeginn war jeder Gläubige dazu verpflichtet, in den Gottesdiensten auswendig aus dem Koran zu rezitieren. Neben den wichtigsten religiösen Grundkenntnissen wie über die Einheit Gottes, Biografie des Propheten usw. wurde also vor allem der Schwerpunkt auf das Erlernen der heiligen Schrift gelegt. Im Laufe der Entwicklung der Theologie und der Veröffentlichung von katechetischen Schriften wurde eine Art Elementarisierung für die religiöse Bildung der Bevölkerung vorgenommen, um das Nötigste für den Gottesdienst und für die individuelle Gottesbeziehung (persönliche Bittgebete, Reinheitsregel usw.) der Bevölkerung zur Verfügung zu stellen. Zwar war noch eine starke orale Tradition unter der muslimischen Bevölkerung verbreitet, doch zumindest waren die Männer oft alphabetisiert.

Seitdem wird also eine obligatorische Mindestkompetenz vom „Otto-Normal-Gläubigen“ erwartet, die primär für den gemeinschaftlichen Gottesdienst sowie für die persönliche Gottesbeziehung erforderlich ist (ebd.).

Obwohl also die Praxis auf eine über tausendjährige Historie zurückblickt, sind wissenschaftlich-religionspädagogische Abhandlungen darüber sehr rar. Da in der Literatur nicht einmal eine Definition für die Moscheekatechese existiert, nimmt der Verfasser folgende Begriffs- und Inhaltsbestimmung vor:

„Moscheekatechese als mündliche wie schriftliche Vermittlung der islamischen Botschaft in Gemeinden soll – auf der Grundlage der *taqwā* (Gottesbewusstsein) und der *wahīy* (als Gottesbeziehung durch den Koran) – zur Internalisierung der Glaubensartikel und zur Praktizierung derselben verhelfen und eine ethische Lebensführung sowie Integration in die *umma* (muslimische Gemeinschaft) als Trägerin der abrahamischen Tradition des *tawhīd* fördern, um das Heil im *ahirat* (Jenseits) zu erlangen. Ihre Methoden sind das Memorieren, das Rezitieren und die Praxisanleitung. Ihre Lehrpersonen sind Imame, Predigerinnen sowie das ehrenamtliche Betreuungspersonal.“ (ebd., S. 166–167)

Die wenigen empirischen Studien im deutschen Kontext wie die von Hasan Alacacioglu und des Verfassers über die konkrete Umsetzung der in der obigen Definition formulierten Zielsetzungen lassen dabei folgendes Porträt bezüglich der Moscheekatechese umreißen:

- Das Erlernen des arabischen Alphabets zählt zur ersten Stufe in der religiösen Erziehung.
- Das Erlernen der Lektüre des Korans in arabischer Sprache inklusive Rezitationsregeln baut auf die Alphabetisierung auf.
- Das Memorieren kleinerer Koranverse für die Liturgie stellt die nächste Stufe im Lernprozess dar,
- ebenso das Grundlagenwissen (Fünf Säulen des Islam und die Sechs Glaubensbedingungen), das man sich schon in jungen Jahren – zum Teil im vorschulischen Alter – aneignet.
- Die Qualifikation besonders begabter Schüler zum Hilfs-Imam bzw. zum Mu'addin (Vergleichbar mit den Messdienern im christlichen Gottesdienst), um den Nachwuchs in die Gemeindegemeinschaft zu integrieren. (Alacacioglu, 1999, S. 248; Ceylan, 2014, S. 343ff.)

Die oben aufgezählten Inhalte kann man als kleinsten gemeinsamen Nenner in allen gegenwärtigen Moscheegemeinden antreffen. Entsprechend sind die Materialien für die Moscheekatechese nach diesen Inhalten konzipiert und in der Regel in der Sprache der Herkunftsländer verfasst. Die häufigsten Lehr-/Lernmaterialien sind dabei folgende:

- Alphabetisierungshefte für die arabische Sprache
- Koran in arabischer Sprache
- sowie Katechesebücher (Ilmihal) (Ceylan, 2014, S. 359)

In den letzten Jahren gibt es Bestrebungen, diese Texte in die deutsche Sprache zu übertragen, wie bereits einige Publikationen darauf hinweisen. Allerdings sind diese Bücher nicht auf das Lernniveau der jeweiligen Zielgruppen abgestimmt und zudem für Kinder zu textlastig gestaltet. Zwar werden auch zunehmend deutschsprachige Materialien genutzt, um die sprachlichen Kommunikationsbarrieren zu den Kindern und Jugendlichen zu überwinden, dennoch:

„Ist es nicht nur eine Frage der Sprache, sondern es geht primär um die wissenschaftliche und (religionspädagogische) Begleitung der Gemeindepraxis sowie um die Konzipierung neuer Materialien für die Moscheekatechese. Aufgrund dieses Mangels versuchen einige Lehrpersonen in der Moscheekatechese zu improvisieren, indem sie gängige Spiele aus dem Vorschul- beziehungsweise Elementarbereich umfunktionieren und sogar Arbeitshefte für den schulischen Religionsunterricht so modifizieren, dass sich auch in der Gemeinde Anwendung finden können.“ (Ceylan, 2014, S. 362)

Insgesamt besteht noch eine große Forschungslücke zur Moscheekatechese, wobei insbesondere die religiöse Erziehung in muslimischen Familien bis heute eine Art „Black-Box“ darstellt und religionspädagogische Studien erfordert. Systematisch erhobene Informationen über die religiöse Sozialisation in Familien sind sowohl für die Gemeinden als auch für die Schulen unabdingbar. Um die Kinder dort „abzuholen“

wo sie stehen, müssen diese Daten im Curriculum berücksichtigt werden. Gegenwärtig werden diese religiösen Vorerfahrungen nicht in den Lehrplänen – sowohl in den Moscheegemeinden als auch im schulischen Religionsunterricht – beachtet. Für einen effektiven Islamischen Religionsunterricht sind aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft ohnehin zahlreiche Herausforderungen verbunden. Das beginnt bereits mit der multi-ethnischen Konstellation. Das gesamte muslimische Mosaik (Türkei, Marokko, Balkanländer, Naher Osten usw.) spiegelt sich in den Klassenräumen wider. Damit steht der Religionsunterricht bereits vor der Herausforderung, die kulturellen Besonderheiten der jeweiligen Herkunftskontexte zu berücksichtigen. Diese Unterschiede zeigen sich beispielsweise in den theologischen Terminologien für die religiöse Praxis, die türkisch-persische und arabische Versionen haben. Das heißt also, es muss zunächst eine gemeinsame Sprachregelung getroffen werden, um dann im zweiten Schritt über die Übertragbarkeit in die deutsche Sprache zu kommunizieren. Denn ein Ziel des Islamischen Religionsunterrichts ist es ja, die religiöse Artikulation der Schüler zu stärken, damit sie auch in den Dialog mit nicht-muslimischen Schulkameraden eintreten können.

Dann soll der Religionsunterricht die beiden Konfessionen – d.h. die sunnitische und schiitische – behandeln. Vergleichbar wäre dieses Unterrichtskonzept, wenn hierzulande der christliche Religionsunterricht sowohl evangelische als auch katholische Schüler als Zielgruppe hätte. Als weitere Besonderheit für den Islamischen Religionsunterricht ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass allein unter den Sunniten alle Rechtsschulen – Hanafiten, Schafiiten, Malikiten und Hanbaliten – vertreten sind. Schließlich sitzen Schüler in der Klasse mit und ohne Moscheesozialisation zusammen. Das heißt für die Praxis im Islamischen Religionsunterricht zunächst, dass große Unterschiede bezüglich des Lernniveaus herrschen. Konsequenz dieser Heterogenität unter der Schülerschaft ist es, dass die Lehrer wissen müssen, welche Inhalte in den Moscheen vermittelt werden. Neben der Akkumulation dieser religionspädagogischen Herausforderungen kommt wie eingangs hervorgehoben, die unterschiedliche religiöse Sozialisation in den muslimischen Familien als weitere Besonderheit hinzu, die eben noch einen dunklen Fleck im religionspädagogischen „Mental Map“ darstellt.

2 Islamischer Religionsunterricht – vom muttersprachlichen Unterricht über religionspädagogische Schulversuche hin zum ordentlichen Unterrichtsfach

Als Orte der religiösen Sozialisation fungierten in der Migrationsgeschichte bis Ende der 1990er Jahre hinein ausschließlich die muslimischen Familien und Gemeinden. Lediglich im Rahmen des freiwilligen muttersprachlichen Unterrichts – in der Regel im Nachmittagsbereich – wurde neben der Vermittlung der Geschichte, Sprache und Kultur des Herkunftslandes der Schüler eine Art Islamkunde angeboten. Exemplifizieren kann man diese religionskundliche Unterweisung am Beispiel des türkischen Unterrichts, wo ganz im Sinne des Curriculums des türkischen Bildungsministeriums die türkisch-islamische Synthese vermittelt wurde. Dieses Konzept wurde vor allem nach dem dritten Militärputsch (1980) durchgesetzt:

„Die ‚Türkisch-Islamische Synthese‘ (TIS) stützt sich auf eine Neuinterpretation der türkisch-islamischen Geschichte, nach der eine ‚nationale Kultur‘ aus der Synthese zwischen der vorislamischen Kultur der Türken und dem Islam entstanden ist. Sie wurde ursprünglich von einer Gruppe von Intellektuellen (Aydinlar Ocagi, Club der Intellektuellen) formuliert, die in den sechziger Jahren einen theoretischen Rahmen für die türkische Rechte entwarfen, um die islamistischen und nationalistischen Kräfte

zusammenzubringen. [...] Im Rahmen der neuen Staatsideologie, die die Zeit nach dem Militärputsch prägte, sollte durch Rückgriff auf die türkische nationale Kultur moralische Prinzipien wie Tugend, Wahrheitsliebe und Gerechtigkeit in den sozialen Beziehungen gestärkt werden. Andererseits sollte sie Vaterlandsliebe, Gottesfurch und Gehorsam gegenüber der staatlichen Obrigkeit wiederbeleben und die Bedeutung der Familie und des Militärs als tragende soziale Institutionen betonen. Dem Islam war innerhalb der TIS die Aufgabe zugeordnet, durch seine Fähigkeit, einheitliche Ziele und Ideale zu schaffen, das Individuum mit dem Staat zu verbinden und verschiedene Klassen und Schichten miteinander zu versöhnen.“ (Hoffmann, 2003, S. 25–26)

Allerdings war aufgrund der links-rechts Polarisierung der türkischen Community der Unterricht stark politisiert. Zudem wiesen die Lehrkräfte nicht nur mangelnde religionspädagogische Qualifikationen auf, sondern waren selbst zum Teil areligiös bis hin zu anti-religiös. Daher bildeten für die türkisch-muslimischen Eltern die ersten Erfahrungen mit dem schulischen Unterricht diese negativen Erfahrungen, die in der ersten und zweiten Generation der Muslime – die jetzt selbst Eltern sind und in den islamischen Verbänden als Multiplikatoren wichtige Rollen übernehmen – sehr präsent sind. Da diese Erlebnisse bis heute nicht historisch aufgearbeitet worden sind, wirken sie latent in den Gesprächen mit den entsprechenden Behörden zum Islamischen Religionsunterricht mit. Ebenso zeigen sich diese negativen Erfahrungen an den Vorurteilen gegenüber den in den Schulversuchen tätigen Religionslehrern. Verstärkt werden diese Vorbehalte dadurch, indem in Fortbildungsseminaren die türkischen Muttersprachlehrer teilgenommen und sich für den Schulversuch Islamischer Religionsunterricht haben fortbilden lassen (Ceylan, 2014, S. 407ff.).

Die beiden Faktoren, also zum einen die historischen Erfahrungen mit dem muttersprachlichen Unterricht sowie die reine Fortbildung ohne den Studiengang Islamische Religionspädagogik ordentlich studiert zu haben, bergen Konfliktpotenziale die sich in Zukunft zeigen könnten.

Nach Michael Kiefer wurde bereits in den 1970er Jahren in Nordrhein-Westfalen der Wunsch, einen Islamischen Religionsunterricht einzuführen, von muslimischen Gemeinden geäußert und fand positive Resonanz im Kultusministerium. Allerdings wurde die Zusammenarbeit mit den muslimischen Verbänden infolge von Kooperationsschwierigkeiten aufgegeben, sodass das Ministerium dennoch ohne die Religionsgemeinschaften in eigener Initiative Lehrpläne entwickeln ließ. Aufgrund der massiven Kritik infolge der Missachtung der verfassungsrechtlichen Partizipation wurden sich als Kompromiss – wiederum ohne die Einbeziehung muslimischer Gemeinden – für einen islamkundlichen Unterricht im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts entschieden. Nach Kiefer sollte dieser Bruch mit Artikel 7.3 im Grundgesetz noch jahrzehntelang die Einführung eines ordentlichen Religionsunterrichts verhindern, weil die Behörden auf das Fehlen eines zentralen muslimischen Ansprechpartners monierten und ihnen aber zugleich nicht die entsprechenden strukturellen Voraussetzung zur Erfüllung dieses Status kommunizierten (Kiefer, 2011, S. 139–140).

Dass – unabhängig vom Scheitern dieses Projekts – dieser Wunsch an die öffentlichen Behörden herangetragen wurde, ist retrospektiv nachvollziehbar. Denn seit den 1970er hat sich Deutschland – zumindest quantitativ und rein objektiv (nicht subjektiv im Sinne von Niederlassungsabsichten der muslimischen Migranten) bewertet – zu einem Einwanderungsland entwickelt. Es ist daher auch kein Zufall, dass der erste Ausländerbeauftragte und ehemaliger Ministerpräsident Nordrhein-Westfalens Heinz

Kühn in seinem visionären „Kühn-Memorandum“ auf die Notwendigkeit eines muslimischen Religionsunterrichts an Schulen hingewiesen hat (Kühn, 1979, S. 32). Zugleich wurde schon damals von Kühn das Problem des muttersprachlichen Unterrichts unterstrichen, der nicht unter der Kontrolle der Schulaufsichtsbehörde lag:

„Unerlässlich erscheint es, die deutsche Schulaufsicht auch auf den muttersprachlichen Unterricht zu erstrecken. Erfahrungen der Vergangenheit und auch aktuelle Beispiele belegen, daß ein Unterricht außerhalb der Verantwortung der deutschen Kultusverwaltungen zu schwerwiegenden Problemen (z.B. mit ideologischen Indoktrinationen) führen kann.“ (ebd., S. 31)

Diese ideologische Indoktrination war, wie oben umrissen, aufgrund der links-rechts Polarisation wie in der Türkei entweder nationalistisch-konservativ oder sie war marxistisch-leninistisch geprägt. Die Lehrer aus der letzteren Gruppe vertraten eine eher atheistisch-antireligiöse Haltung, die sie auch im religionskundlichen Teil des Unterrichts zur Geltung brachten. Trotz des Unmuts der türkisch-muslimischen Familien wurden diese Konflikte nicht öffentlich angegangen, sondern nur intern im sozialen Umfeld oder in den Gemeinden diskutiert. Ein organisiertes Vorgehen der Eltern gegen diesen Unterricht konnte aus folgenden Gründen nicht veranlasst werden:

- „Sprachliche Probleme (keine Deutschkenntnisse),
- ein aufgrund des fehlenden sozialen Kapitals schwaches Mobilisierungspotenzial,
- Angst vor negativen Konsequenzen vonseiten der Schule, wenn man offen gegen einen Lehrer agierte (Lehrer sind besondere Autoritäten im Herkunftskontext),
- geringes Bildungsniveau,
- Desinformation hinsichtlich der eigenen Rechte und der Schulgesetze,
- Sorgen vor anderen, nicht kalkulierbaren Konsequenzen, da linke, marxistische Lehrer auch zu anderen Organisationen, wie Türk-Danis (Sozialberatungsstellen usw.) und den Medien gute Kontakte hatten
- und fehlendes Selbstbewusstsein wegen des unsicheren Aufenthaltsstatus in Deutschland.
- Da diese Lehrer von türkischen Konsulaten abgesegnet waren, galt darüber hinaus jede Art von Agitation als gegen das Konsulat und somit gegen den türkischen Staat gerichtet.“ (ebd., S. 412)

Da der Islam primär ein Produkt der Arbeitsmigration ist, sind alle Maßnahmen für die muslimischen Migranten im übergeordneten Kontext der Ausländer- bzw. Integrationspolitik zu bewerten. Die Bundesregierung hat bis zum Paradigmenwechsel in der Ausländer- und Integrationspolitik ab 2000 mit dem neuen Staatsbürgerschaftsrecht eine defensive und paradoxe Politik verfolgt. Es gab kaum nennenswerte Fortschritte in der Integrationspolitik, weil das ideologische Leitbild „Deutschland ist kein Einwanderungsland“ zur Ausblendung der objektiven Entwicklungen geführt hat. Dass der Islam und damit auch der Islamische Religionsunterricht bis heute eher der Integrationspolitik zugeordnet wird, ist daher „Fluch und Segen“ zugleich. Einerseits steht nicht primär der Aspekt der Gleichberechtigung im Vordergrund. Aufgrund der Islamisierung der Integrationspolitik sind z.B. eher sicherheitspolitische Aspekte im Vordergrund wie die Diskussion um die Imamausbildung offenbart. Diese theologischen Referenzen sollen nicht nur Fundamentalismus unterbinden, sondern auch die deut-

sche Sprache in die Gemeinden einführen. Zwar ist das sicherlich ein Nebeneffekt der Imamausbildung hierzulande und die Unterbindung des „Imports“ aus anderen Ländern mittel- bis langfristig auch, allerdings sollten diese Effekte nicht das Hauptziel einer Imamausbildung darstellen.¹

Damit werden die Muslime als potenzielle Gefahr betrachtet, wenn sie nicht in entsprechende reformierte Strukturen eingegliedert werden. Daher kann man diese Assoziation in allen Diskussionen zum Islam beobachten. Insgesamt schreitet der staatlich gelenkte Anerkennungs- und Eingliederungsprozess zwischen den Polen Skandalisierung und Pragmatismus im Sinne von struktureller Gleichberechtigung voran. Deshalb kann man dieses Phänomen auch als „Segen“ bezeichnen, weil im Zuge einer „nachholenden Integration“ in einem großen Tempo zahlreiche Fortschritte, wie die Gründung von Instituten für Islamische Theologie, die Verhandlungen mit Muslimen über Staatsverträge usw. eingeleitet worden sind. In diesem übergeordneten Kontext ist auch der Islamische Religionsunterricht einzuordnen, der in zahlreichen Bundesländern wie Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen mit Schulversuchen gestartet ist und parallel massiv in die Lehrerbildung investiert wurde (Ceylan, 2012, S. 16ff.). Zwar existieren noch viele strukturelle Fragen wie Lehrermangel, Rolle der konfessorischen Beiräte, die Einstellung von Lehrerinnen mit Kopftuch (auch wenn das Bundesverfassungsgericht die Rechte dieser Menschen gestärkt hat), Lehrpläne usw., doch ist mittlerweile ein „point of no return“ erreicht worden. Zudem genießt der Islamische Religionsunterricht große Unterstützung in der Politik, in der Gesellschaft, in den Medien und durch die muslimischen Verbandsvertreter (zur Entwicklung und zum aktuellen Stand des Islamischen Religionsunterrichts Ceylan, 2014, S. 191ff.).

Im Kontext der muslimischen Verbandsvertreter ist schließlich noch darauf hinzuweisen, dass die Etablierung der Deutschen Islam Konferenz eine soziale Aufwertung als Gesprächspartner auf Augenhöhe mit sich gebracht hat. Zum einen wurden wichtige Handlungsfelder für Muslime im Kontext der nachholenden Integration gemeinsam am runden Tisch identifiziert und angegangen. Hierzu zählen definitiv der Islamische Religionsunterricht und die Förderung von Instituten für Islamische Theologie. Zum anderen eignet sich diese Plattform als Erprobung und Hinführung zur strukturellen Integration der muslimischen Verbände (Ceylan, 2013, S. 204ff.). Die Erfahrungen in derartigen metakommunikativen Verfahren sind wichtige Schritte, um auch als Gesprächspartner in der Verhältnisbestimmung von Moscheekatechese und schulischem Religionsunterricht sachlich mitzuwirken. Wie unten noch darzustellen sein wird, weisen die muslimischen Gemeinden bezüglich der Professionalisierung ihrer Gemeindestrukturen noch massive Defizite auf. Um auch diesen Mangel langfristig zu kompensieren, wird wiederum in der gegenwärtigen Deutschen Islam Konferenz mit den muslimischen Verbandsvertretern über die Notwendigkeit und Möglichkeit der Gründung eines muslimischen Wohlfahrtsverbandes sowie Seelsorge – äquivalent zu Caritas oder Diakonie – gesprochen (DIK, 2015).

Die Implementierung einer Wohlfahrtspflege sowie Seelsorge wird sich konsequenterweise in den Gemeindestrukturen durch finanzielle und personelle Ressourcen sowie der Optimierung der semi-professionellen Strukturen auswirken. Für ausgebildete Sozialpädagogen und qualifizierte Theologen ergeben sich neue berufliche Möglichkeiten, die zugleich Synergieeffekte auslösen und sich z.B. auf die Kommuni-

¹ Ähnliche Argumentation ist in Österreich mit dem sogenannten „Islamgesetz“ geführt worden. Argumentation war ebenfalls die Unterbindung von ausländischem Einfluss, indem man heimische Imame qualifizieren möchte.

kationsstrukturen sowie Informationspolitik der Gemeinden positiv auswirken werden. Noch ist es nur eine Zukunftsperspektive, da die Gemeinden am Anfang der Professionalisierung stehen.

3 „Raus aus den Hinterhöfen“: Islamischer Religionsunterricht versus „Koranschulen“

Während also die Qualifikation von Lehrkräften, die Entwicklung von Lehrplänen, die Einstellung von Professoren für Islamische Religionspädagogik, die Gründung von konfessorischen Beiräten, die Planungen für eine islamische Wohlfahrtspflege usw. vorankommen, stellt sich die Frage, wie sich das Verhältnis von Moscheen und Religionsunterricht zu gestalten hat? Diese Frage wurde bisher nicht systematisch und schon gar nicht in Kooperation mit christlichen Religionspädagogen geklärt. Diese Zusammenarbeit wäre daher von Anbeginn sinnvoll gewesen, weil die christliche Religionspädagogik sich seit der Nachkriegszeit intensiv über das Zusammenspiel der drei religionspädagogischen Säulen Familie, Gemeinde und Schule auseinandergesetzt hat. Die „christliche Gemeinde als Lernort und Lernprozess“ wurde immer als Teil der Religionspädagogik wissenschaftlich behandelt und stetig in ihrer Didaktik/Methodik im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse und den damit verbundenen Herausforderungen reflektiert und weiterentwickelt (Boschki, 2008, S. 101; Foitzik, 2006, S. 323ff.).

Im evangelischen Kontext wurde die Gemeindepädagogik als „gemeindeorientierte Reflexion und Praxis religiösen Lernens“ als Begriff eingeführt und das Verhältnis zum schulischen Religionsunterricht definiert (Boschki, 2008, S. 101–102). Im katholischen Kontext wurde zwar der Begriff Katechese beibehalten, doch mit den Impulsen aus dem II. Vatikanischen Konzil weiterentwickelt und reformiert (Mendl, 2012, S. 57). Namhafte katholische Religionspädagogen wie Georg Baudler haben ebenfalls – vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung (Enttraditionalisierung, Entkirchlichung, Pluralisierung und Heterogenität der Lebensstile) und des Attraktivitätsverlustes des Religionsunterrichts an Schulen – bereits 1973 vor dem katechetischen Charakter des schulischen Religionsunterrichts gewarnt (Baudler, 1973, S. 17ff.). So argumentiert Baudler theologisch, wenn er die Wichtigkeit der unterschiedlichen Aufgaben für die Kirche betont, um eben eine „neue, sachgerechte und fruchtbare Korrelation“ zu gewährleisten, und zwar

„[...] die Korrelation von Frage und Verheißung von Antwort. Erst wenn das Dasein (von der christlichen Tradition her) als Frage erschlossen ist, kann der Mensch (und sei es nur ansatzweise) sich glaubend, hoffend und liebend der Verheißung öffnen, in der ihm eine absolute Antwort (nämlich Gott selbst) auf diese seine Frage zugesagt wird. Umgekehrt hat auch die Katechese eine fruchtbare und notwendige Rückwirkung auf den schulischen Religionsunterricht. Denn nur wenn an diesem Unterricht Menschen teilnehmen, die durch einen reflektierten Glauben (oder als Kinder durch die einfache Erfahrung des Glaubensvollzugs und durch dessen kindgemäße Deutung) in der religiösen Dimension engagiert sind (d.h. sich an der Katechese beteiligen), vermag in der schulischen Welt- und Lebensdeutung jede sprachliche und gruppendynamische Bewegung zu entstehen, in der allein die Sinnfrage in ihrer ganzen religiösen Tiefe erschlossen und pädagogisch fruchtbar werden kann. Vor allem bedarf es einer solchen Rückwirkung der Katechese auf den Religionsunterricht auch deshalb, weil die christliche Tradition nur dann wirklich als lebendige hermeneutische Basis für den Prozeß der Welt- und Lebensdeutung fungieren kann, wenn wenigstens einige in der Gruppe diese Tradition nicht nur als methodi-

sche Basis akzeptieren, sondern vom konkreten, religiös bestimmten Lebensvollzug her in ihr stehen.“ (Ebd., S. 31)

Die Kirchen schlossen sich dieser Diskussion an und besiegelten mit Beschlüssen, wie mit der historischen Würzburger Synode von 1974, nicht nur die Inhalte der Katechese, sondern definierten auch das Verhältnis zum schulischen Religionsunterricht neu. Als Argumentation für diesen Perspektivenwechsel werden genannt: „fortschreitende Entkirchlichung der Gesellschaft“ und das Fehlen einer „lebendigen Beziehung zum christlichen Glauben und zur konkreten Gemeinde“, sodass „der notwendige Erfahrungs- und Verständigungshorizont für einen Religionsunterricht, der sich als Einübung in den Glauben versteht“ nicht mehr vorausgesetzt werden kann. Als Summe dieser gesellschaftlichen Entwicklung müsse der schulische Religionsunterricht „nicht an einer nachprüfbaren Glaubenspraxis der Schüler messen“, sondern die Lebenswirklichkeit der kirchenfernen Schülerschaft einkalkulieren. Daher wurde von der Synode die unterschiedlichen Aufgaben von Kirche und Schule akzentuiert und somit zu einer Hinführung einer „organisatorischen Trennung“ geführt (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1974, S. 20). Ebenso wurde zunehmend erkannt, dass sich eine Verschiebung der Säulen bezüglich der Lernorte von Religion abzeichnet. Die Kirchen erleiden einen Verlust, während die Schulen immer wichtiger werden (Lehmann, 1974, S. 31 ff.).

„Die Eingliederung des Einzelnen in die Kirche verläuft heute gewöhnlich viel weniger gradlinig als früher. Das bringt besondere Schwierigkeiten mit sich. In der Vergangenheit boten der Sonntagsgottesdienst und die häusliche religiöse Praxis eine ausreichende Grundlage sowohl für die Ersteinführung in den Glauben als auch für die nachfolgende Bekräftigung des Glaubens (reinforcement). Es gab noch genügend andere Faktoren innerhalb des Lebensmilieus, die diese Vorgänge unterstützten. Heute ist dagegen eine immer wieder neue Auseinandersetzung mit den Fragen des Glaubens notwendig geworden. Man muß damit rechnen, daß bei vielen Gläubigen im Laufe ihres Lebens die Identifikation mit der Kirche in mancher Hinsicht variiert.“ (Ebd., S. 39)

Diese abrisshafte Darstellung verdeutlicht bereits die jahrzehntelange Debatte von Religionspädagogen und der Kirche über die Funktion der Lernorte Gemeinde und Schule, die im Laufe der gesellschaftlichen Veränderungen in Deutschland immer wieder konträr geführt und reflektiert wurde. Diese Skizzierung zeigt auch, dass hierzu qualifizierte Wissenschaftler, professionelle Gemeindestrukturen sowie ideologiefreie Diskussionen und Zeit notwendig sind, um die gesellschaftlichen Entwicklungen sachlich in einem großangelegten wissenschaftlich-theologischen bzw. kirchlichen Diskurs zu verarbeiten und Reformen zu initiieren. Dass dieser Prozess nicht konfliktfrei verlief, dürfte aufgrund der zahlreichen Meinungen und Interessen im christlich-religiösen Feld nicht überraschen. Wie die untere Tabelle zeigt, ist die institutionelle Trennung doch längst akzeptiert und die unterschiedlichen Aufgaben, Ziele, Zielgruppen usw. weitgehend geklärt.

Lernort Gemeinde und Lernort Schule – eine Gegenüberstellung		
	Gemeindegkatechese	Schulischer Religionsunterricht
Verantwortung	Angebot der kirchlichen Gemeinde, res ecclesia	ordentliches Schulfach; res mixta (Kirche und Staat)
Adressaten	Freiwillige, Gläubige	differenzierte Schülerschaft (Gläubige – Suchende – Zweifelnde – Ungläubige)
Ziel	(zumindest zeitweilige) Eingliederung in die Gemeinde der Christen, Abschluss der sakramentalen Initiation	„Verantwortliches Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube“ (Würzburger Synode 2.5.1)
Verbindlichkeitsgrad	(zumindest zeitweilige) Kirchenbindung und Beheimatung in Kirche und Gemeinde; freiwillige Bindung	Formal: Pflichtfach; inhaltlich: diakonisches Angebot als Beitrag zur Humanisierung des Schullebens und zur Identitätsfindung junger Menschen
Zeitkontinuum	punktueller Begegnung	kontinuierliches Arbeiten
Lernmodalitäten	Kreativ, spielerisch, erfahrungs- und handlungsorientiert, kommunikativ	Unter den Vorzeichen eines schulischen Unterrichtsfaches
Professionals	Hauptamtliche und Freiwillige, z. T. Jugendliche	Lehrer

Tab. 1: Verhältnis von Religionsunterricht und Gemeindegkatechese
Quelle: Hans Mendl, Religionsdidaktik Kompakt, S. 243

Ausgehend von diesen Erfahrungen zeigt sich für die muslimischen Gemeinden im Disput bezüglich der Verhältnisbestimmung Moscheekatechese und schulischer Religionsunterricht ein großes intellektuelles, strukturelles und politisches Gefälle zu den Kirchen. Zu diesen Defiziten kommt hinzu, dass muslimische Gemeinden einem doppelten Spannungsverhältnis ausgesetzt sind: Zum einen als religiöse Minorität im Migrationskontext, zum anderen aufgrund der gesellschaftlichen Transformationsprozesse, die auch bereits die Kirchen seit Jahrzehnten ergriffen haben. Daher ist ein großes Konfliktpotenzial identifizierbar, welches sich in Zukunft noch stärker zeigen wird. Hierzu tragen auch die latenten und manifesten Erwartungen von Teilen der Politik im Hinblick auf die Zurückdrängung der Moscheegemeinden bei. Ganz in der Logik eines Antagonismus wird versucht, durch den Islamischen Religionsunterricht die Resonanz der Moscheegemeinden zu unterbinden und die „Koranschüler“ für

den schulischen Religionsunterricht zu gewinnen. Der weltanschaulich-neutrale Staat versucht also einerseits durch die Etablierung von konfessorischen Beiräten die Gemeinden strukturell einzubinden und zugleich wird im politischen Narrativ die Unerwünschtheit des katechetischen Unterrichts ausgedrückt. Der Islamische Religionsunterricht wird somit als Konkurrenzprojekt zu der Moscheekatechese korrespondiert, um die religiöse Erziehung am Lernort Gemeinde zu unterbinden, indem man langfristig die muslimischen Kinder aus den „Koranschulen“ herausholt (Spiegel, 2008). Die Wurzeln für diese binäre Logik liegen in den 1970er Jahren als die deutsche Politik sich infolge der Zunahme von Moscheen mit einer integrationspolitischen Herausforderung konfrontiert sah. Diese Sichtweise auf die Moscheen spiegelt sich bereits in dem erwähnten Kühn-Memorandum wider, das bis heute eine hohe Persistenz und Resistenz gezeigt hat:

„Neben der Frage des muttersprachlichen Unterrichts muß auch die des Religionsunterrichts, namentlich für die große Gruppe der muslimischen Kinder, befriedigend gelöst werden. Zur Vermeidung problematischer Selbsthilfeversuche (z.B. in „Koranschulen“) erscheint es notwendig, die religiöse Unterweisung analog dem entsprechenden Unterricht der deutschen Schüler in den schulischen Bereich zu übernehmen, inhaltlich in der notwendigen Übereinstimmung mit den zuständigen religiösen Autoritäten.“ (Kühn, 1979, S. 32)

Aus diesem Zitat wird deutlich, dass der Katecheseunterricht der Gemeinden als „problematischer Selbsthilfeversuch“ gedeutet wird, der offenbar nur aufgrund des Fehlens eines schulischen Unterrichts, sozusagen als etwas Improvisiertes und eigentlich als temporäres Konstrukt eine Existenzberechtigung aufweist, das in Zukunft zu verhindern ist.

Auf Seiten der muslimischen Gemeinden dagegen wird ein konträrer Standpunkt vertreten. Aufgrund fehlender professioneller Rahmenbedingungen in Form struktureller und personeller Ressourcen, wurden seit den Debatten zur Einführung eines IRU bis heute keine innerislamischen Diskussionen zur Verhältnisbestimmung veranlasst. Dies ist insofern heikel, weil zum Teil eine völlig verzerrte Vorstellung über die Inhalte und Ziele eines schulischen Religionsunterrichts herrschen. Zwar sind die Gemeinden in die Lehrplanentwicklungen usw. involviert, allerdings verhindern die semi-professionellen Kommunikationsstrukturen zwischen Dachverband, Landesverband sowie den lokalen Gemeinden einen effektiven Informationsaustausch. Zudem sind nur wenige pädagogisch-qualifizierte Mitglieder in dem Prozess des schulischen Religionsunterrichts eingebunden. Darüber hinaus existieren in den Herkunftsländern der Muslime keine ähnlichen schulischen Unterrichtsformate, sodass man nicht auf Erfahrungen zurückgreifen kann. Wenn sie denn in den islamisch-geprägten Ländern in den Lehrplänen der Schulen vorgesehen sind, dann eher als ein katechetischer Unterricht. Aktuelles Beispiel ist die Türkei, die seit dem Schuljahr 2012/13 den Islamunterricht als Pflichtfach eingeführt hat. Dieser ist sehr stark katechetisch konzipiert (Koranrezitation), sodass sich Konflikte – wiederum wie in Deutschland aufgrund der Pluralisierung und Heterogenisierung von Lebensstilen im Zuge von Modernisierungsprozessen – in den nächsten Jahren abzeichnen werden.² Infolge der eigenen Erfahrungen der Verbandsvertreter in Deutschland (im MSU) sowie den katechetischen Beispielen aus islamischen Ländern kristallisiert sich eine falsche Erwartung an den schulischen Religionsunterricht heraus, die stark an den überholten materialkerygmatischen Ansatz erinnert. Der Islamische Religionsunterricht wird

² „Liselerde Din Dersi Eğitimi ve Ders Kitapları“ abgerufen unter: <http://www.dinlertarihi.net/dinlertarihi/liselerde-din-dersi-egitimi-ve-ders-kitaplari.html> [Zugriff: 16.3.2014]

wie eine katechetische Unterweisung mit einem nicht unerheblichen Praxisanteil wahrgenommen. Ebenso wird die Rolle der Religionslehrer – auf die man infolge der historischen Erfahrungen mit dem muttersprachlichen Unterricht besonders kritisch blickt – idealisiert und sie zum Teil wie Verkünder des Glaubens dargestellt. Diese Erwartungen spiegeln sich daher in der Verhältnisbestimmung von Moscheen und schulischem Religionsunterricht wieder, wobei den Gemeinden eine größere Rolle, insbesondere in ihrer Funktion als „Korrektiv“, zugeschrieben werden (Ceylan, 2014, 385ff.).

Diese katechetischen Erwartungen spiegeln sich derzeit nicht in den Lehrplänen wider, da diese in enger Kooperation mit den neuen Instituten für Islamische Theologien, mit den verantwortlichen Ministerien und den ausgewählten Verbandsvertretern konzipiert wurden. Allerdings werden wie bereits erwähnt, diese Ergebnisse und Fortschritte seitens der Verbandsvertreter nicht effizient in die Gemeinden hinein kommuniziert, sodass verzerrte Vorstellungen im Hinblick auf Inhalte und Ziele des Islamischen Religionsunterrichts bestehen. Belastend auf das Verhältnis von Moscheekatechese und IRU werden sich zudem in Zukunft die Individualisierungsprozesse und somit die Säkularisierung im Sinne von Entkirchlichung auswirken. Bereits jetzt sind in den muslimischen Gemeinden die Pluralisierung von Lebensstilen und die Abnahme der Glaubenspraxis zu verzeichnen. Allein der Migrationskontext und die aktuellen negativen Islamdebatten führen dazu, dass die jungen Menschen die Moscheen nicht verlassen, weil diese Institutionen als eine Art Identitätsanker fungieren. Fällt im Zuge der Normalisierung der Islamdebatten dieser Migrationseffekt weg, so werden sich nur zeitlich verlagert ähnliche Prozesse in den muslimischen Gemeinden zeigen, wie bereits die Kirchen zuvor erlebt haben und die in den 1970er durch Synodenbeschlüsse usw. auf diese Transformation reagieren mussten. Vor dem Hintergrund der skizzierten komplexen Situation, kann daher für die Verhältnisbestimmung zwischen Moscheekatechese und Islamischen Religionsunterricht prognostiziert werden:

„Fasst man diese gesamten Prozesse zusammen, so zeichnet sich ein großes zukünftiges Konfliktpotenzial ab. Diese Konflikte werden sich im Zuge des *cultural time lag* innerhalb der Gemeinden zeigen, wenn der Migrationseffekt wegfällt und die Moscheegemeinden vor ähnlichen Herausforderungen wie die Kirchen unter Säkularisierungs- und Individualisierungsbedingungen stehen werden. Die muslimischen Familien werden, ähnlich wie die christlichen Familien, nicht mehr die religiöse Erziehung gewährleisten können, und ebenso werden die Moscheen aufgrund ihres sozialen Bedeutungsverlustes und abnehmender Gemeindemitglieder- und -besucherzahlen ihre heute Exklusivität nicht beibehalten können. Je stärker sich diese Prozesse in den muslimischen Gemeinden zeigen werden, desto mehr sind Vereinnahmungsversuche des islamischen Religionsunterrichts zu erwarten. Die Ansätze für diese Konflikte sind bereits jetzt abzulesen, weil anscheinend die gemeindeinterne Kommunikation hinsichtlich der Inhalte und Ziele des schulischen Religionsunterrichts seit dem Anfang der 2000er-Jahre nicht ausreichend geführt wurde und auch ein Teil der in diesen Prozess involvierten befragten Experten selbst über materialkerygmatische Vorstellungen verfügt. Erst wenn durch die sukzessive Einführung des Religionsunterrichts bereits „Fakten“ geschaffen und die erforderlichen Religionslehrer/innen ausgebildet worden sind, werden diese Diskrepanzen zwischen Gemeinde und Schule, Religionslehrern und staatlichen Ansprechpartnern manifest werden. Im Sinne der ‚Theorie der kulturellen Phasenverschiebung‘ sind die Konflikte antizipierbar.“ (Ceylan, 2014, S. 431)

4 Ausblick

Die Frage der Verhältnisbestimmung von Gemeinden und dem schulischen Religionsunterricht ist seit den 1970er Jahren von einer eher ideologischen, politisierenden Sichtweise begleitet. Diese destruktive Perspektive auf die Gemeinden wertet die Funktion und Rolle der muslimischen Gemeinden nicht nur ab, sondern sie werden als Integrationshindernis wahrgenommen. Statt im Rahmen einer Gemeindepädagogik Impulse für qualifizierte Unterweisungen in die Moscheen – begleitet durch akademische Impulse wie durch die Praktische Theologie³ – zu setzen, werden grundsätzlich die Gotteshäuser als Orte von religiöser Erziehung und Bildung in Frage gestellt. Einerseits wird politisch versucht, durch die Imamausbildung einen integrativen Beitrag in den Gemeinden zu leisten, andererseits soll der Islamische Religionsunterricht die „Koranschüler“ aus den Moscheen in Richtung Schule herauslocken. Diese Entweder-Oder-Logik ist im Ansatz verfehlt und steht nicht in einem angemessenen Verhältnis zu den Erkenntnissen der Religionspädagogik, die alle drei Säulen – Familie, Gemeinde und Schule – als gleichberechtigte und relevante Lernorte betrachtet.

Auf der anderen Seite der polarisierenden Debatte stehen die muslimischen Gemeinden, die die „Moschee“ in die Klasse hineinbringen möchten. Aufgrund ineffizienter Binnenstrukturen bezüglich der Kommunikation, werden aktuelle Entwicklungen und Ergebnisse zum schulischen Religionsunterricht nicht adäquat in die Gemeinden hinein korrespondiert. Zudem werden zukünftige Säkularisierungsprozesse dazu führen, dass der Islamische Religionsunterricht – wenn den Gemeinden die Mitglieder und damit auch deren Kinder fernbleiben – als Plattform gesehen wird, wo man die „verlorenen Schafe“ wieder erreichen kann. Verzerrte Vorstellungen zu den Inhalten und Zielen des Islamischen Religionsunterrichts in Kombination mit möglichen Vereinnahmungsversuchen werden daher zu Spannungen führen.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Konstellation sind kurz- und mittelfristig folgende Maßnahmen umzusetzen, damit eine religionspädagogisch reflektierte Verhältnisbestimmung zwischen den Lernorten Moschee und Schule sich konstruktiv entwickeln und damit mögliche Konflikte verhindert werden können:

- a) Die Moscheen müssen als Orte der religiösen Sozialisation anerkannt und nicht als „Gegenspieler“ zum Islamischen Religionsunterricht aufgefasst werden.
- b) In gemeinsamen Veranstaltungen mit Kirchen und christlichen Religionspädagogen sollten die Entwicklungen des Verhältnisses von Schule und Religionsunterricht in der deutschen Nachkriegszeit aufgearbeitet werden, damit die muslimischen Gemeinden die Möglichkeit einer sachlichen Verarbeitung gegenwärtiger und zukünftiger Konflikte antizipierend bewältigen können.
- c) Innerislamische Debatten sind erforderlich, um die aktuellen Entwicklungen zu Inhalten und Zielen des Islamischen Religionsunterrichts durch entsprechende Informationsveranstaltungen auf den Ebenen Bund, Land und Kommunen zu behandeln. Publikationen entsprechender Materialien wie Flyer usw. sind zu empfehlen.
- d) Die gegenwärtigen muslimischen Religionspädagogen an den Universitäten sollten in diese Diskussion involviert werden.

³ Trotzdem dass sich in Standorten wie Münster, Osnabrück, Frankfurt, Erlangen, Hamburg, Tübingen, Gießen usw. Institute für Islamische Theologien etabliert haben, wird an keinem dieser Einrichtungen eine Art Gemeindepädagogik angeboten.

- e) Die muslimischen Religionslehrer als neue „Autoritäten“ sind ebenfalls wichtige Partner infolge ihrer Brückenfunktion zwischen Schule und Gemeinde. Für die Herstellung von Vertrauen und für die Vermittlung sachgemäßer Informationen zum Islamischen Religionsunterricht sind sie in ihrer Rolle unverzichtbar. Bis heute hat sich – neben flüchtigen Beziehungen bei der Erteilung der *Idschaza* (Lehrerlaubnis) – keine Kommunikationsplattform etabliert.
- f) Zugleich sind die Imame als theologische Referenz – deren Bedeutung im Migrationskontext als Mediator und Interessenvertreter zugenommen hat (Ceylan, 2013, S. 74ff.) – in diesen Dialog einzubinden, weil sie innerhalb der Gemeinden die größte Überzeugungsarbeit leisten können. Da derzeit zahlreiche muslimische Theologen ausgebildet werden, sind in Zukunft keine sprachlichen und „geistigen“ Barrieren für derartige Kommunikationsprozesse zu erwarten wie sie gegenwärtig noch existieren.
- g) Wenn die Moscheegemeinden sich auf die postulierte sachliche Auseinandersetzung einlassen sollten, so werden in Zukunft ähnliche Synodenbeschlüsse wie bei den Kirchen in den 1970er-Jahren erforderlich sein, um die Verhältnisbestimmung zu dokumentieren.

Wie aus den Handlungsempfehlungen deutlich wird, handelt es sich bei der erfolgreichen Verhältnisbestimmung um eine reziproke Aufgabe. Sowohl muslimischen Gemeinden als auch christliche Vertreter sowie staatliche Behörden sind in diesem Prozess involviert. Je früher man sich dieser Aufgabe annimmt, desto eher kann das hier analysierte facettenreiche Konfliktpotenzial entschärft werden.

Literaturverzeichnis

- Alacacioglu, H. (1999). *Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-muslimischen Gemeinden*. Münster: LIT-Verlag.
- Boschki, R. (2008). *Einführung in die Religionspädagogik*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Baudler, G. (1973). Die Spannung von Religionsunterricht und Katechese. In soziologischer, pädagogischer und theologischer Sicht. In Ders. (Hrsg.), *Schulischer Religionsunterricht und kirchliche Katechese* (S. 13–35). Düsseldorf: Patmos.
- Ceylan, R. (2006). *Ethnische Kolonien. Entstehung, Funktion und Wandel am Beispiel türkischer Moscheen und Cafés*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ceylan, R. (2012). Muslime und Diaspora – interdisziplinäre Forschungsfragen im Einwanderungskontext. In Ders. (Hrsg.), *Islam und Diaspora. Analysen zum muslimischen Leben in Deutschland aus historischer, rechtlicher sowie migrations- und religionssoziologischer Perspektive* (S. 9–31). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Ceylan, R. (2013). Migration, Religion, Transformation – Rollenwandel und Rollenkonflikte der Imame im Migrationskontext. In M. Rothgangel, E. Aslan & M. Jäggle (Hrsg.), *Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive* (S. 69–81). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ceylan, R. (2013). Islamkonferenz. In K.-H. Meier-Braun, & R. Weber (Hrsg.), *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe, Fakten, Kontroversen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ceylan, R. (2013). Prediger des Islam. Imame in Deutschland und religionspädagogische Herausforderungen. *KERYKS* (Religionspädagogisches Forum 11/12), 77–93.
- Ceylan, R. (2014). *Cultural Time Lag. Moscheekatechese und Islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*. Wiesbaden: Springer.
- Deutsche Islam Konferenz (2015). „Thema Wohlfahrt: Konferenz und Lenkungsausschuss der Deutschen Islam Konferenz“. URL: http://www.deutsche-islamkonferenz.de/DIK/DE/DIK/1UeberDIK/Aktuelles/aktuelles-node.html;jsessionid=F7631EBB63A689D50664461D18D725DB.1_cid359 [Zugriff: 26.07.2015].
- Foitzik, K. (2005). Gemeindepädagogik. In G. Bitter u.a. (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (2. Aufl., S. 323–327). München: Kösel-Verlag.
- Hoffmann, J. (2003). *Aufstieg und Wandel des politischen Islam in der Türkei*. Berlin: Schiler.
- Kiefer, M. (2011). Der lange Weg zum islamischen Religionsunterricht – Zum Stand der Realisierungsbemühungen. In M. Krüger-Portratz & W. Schiffauer (Hrsg.), *Migrationsreport 2010. Fakten – Analysen – Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Lehmann, K. (1974). Einleitung. In Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.), *Das katechetische Wirken der Kirche. Ein Arbeitspapier der Kommission der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Sekretariat der Synode.
- Mendl, H. (2012). *Religionsdidaktik Kompakt*. München: Kösel-Verlag.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (1974). *Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* (Hefreihe Synodenbeschlüsse Nr.4). Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.
- Spiegel (2008), „Religionsstudie über Muslime: Raus aus den Koranschulen“. URL: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/religionsstudie-ueber-muslime-raus-aus-den-koranschulen-a-580423.html> [Zugriff am 13.11.2014].

Dr. rer. soc. Dr. phil. Rauf Ceylan ist Professor für Religionswissenschaft am Institut für Islamische Theologie an der Universität Osnabrück.