

Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland

Erwartungen der Muslime - Konzepte der Kooperation
zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat

Özcan Çelik



Fach: Islamwissenschaft

***Islamischer Religionsunterricht (IRU)
in Deutschland:
Erwartungen der Muslime - Konzepte der Kooperation zwischen den
Glaubensgemeinschaften und dem Staat***

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Özcan Çelik
aus Bartın/Türkei

2015

Erstgutachter: Prof. Dr. Mouhanad Khorchide

Zweitgutachter: Prof. Dr. Paul Leidinger

Tag der mündlichen Prüfung: 9. Juni 2016

Özcan Çelik

Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland



Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

Reihe VII

Band 24

Özcan Çelik

Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland

Erwartungen der Muslime – Konzepte der Kooperation zwischen
den Glaubensgemeinschaften und dem Staat

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster

<http://www.ulb.uni-muenster.de>



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und Archivierungsserver der WWU Münster zur Verfügung.

<http://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Özcan Çelik

„Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland. Erwartungen der Muslime – Konzepte der Kooperation zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat“

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VII, Band 24

© 2017 der vorliegenden Ausgabe:

Die Reihe „Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster“ erscheint im Imprint „Münsterscher Verlag für Wissenschaft“ der readbox publishing GmbH – readbox unipress

<http://unipress.readbox.net>

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz vom Typ 'CC BY 4.0 International'

lizenziert: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Von dieser Lizenz ausgenommen sind Abbildungen, welche sich nicht im Besitz des Autors oder der ULB Münster befinden.



ISBN 978-3-8405-0155-5

(Druckausgabe)

URN urn:nbn:de:hbz:6-02239634585

(elektronische Version)

direkt zur Online-Version:

© 2017 Özcan Çelik

Alle Rechte vorbehalten

Satz:

Özcan Çelik

Titelbild:

Masjid Putra, Dome-inner view, KL, Malaysia
von Syed Wali Peeran,

via Wikimedia Commons, CC BY-SA 4.0

Umschlag:

readbox unipress



Vorwort

Durch die Arbeitsmigration seit den 1950er Jahren und der Zuwanderer von über zwei Millionen Flüchtlingen in den letzten drei Jahren vor allem aus Ländern Südosteuropas, der Türkei, Nordafrikas und Südostasiens leben heute über 4,5 Millionen Muslime in der Bundesrepublik Deutschland. Sie haben nach der Verfassung des Staates ein Anrecht darauf, ihre Religion gemäß den Bestimmungen des Grundgesetzes frei auszuüben. Ihre Kinder haben das Anrecht in den öffentlichen Schulen auf Islamischen Religionsunterricht im Rahmen der schulischen Unterrichtsfächer.

Damit stehen die muslimischen Gemeinschaften in Deutschland, aber auch die Länder der Bundesrepublik Deutschland als Träger der Kulturhoheit in der Bundesrepublik vor der Aufgabe, Islamischen Religionsunterricht in den Schulen zu realisieren, eine Aufgabe, die erst seit den 1970er Jahren erkannt und bis heute noch nicht abschließend geregelt ist, weil es zu der Durchführung des Islamischen Religionsunterrichts eines Lehrplans und von Unterrichtsrichtlinien bedarf, die sowohl die Zustimmung der Islamverbände in der Bundesrepublik Deutschland wie der staatlichen Unterrichtsverwaltung voraussetzen und bisher erst in Ansätzen ausgearbeitet sind. Inzwischen sind zwar an den Universitäten der Bundesrepublik Studiengänge für Islamische Theologie eingerichtet worden, an denen Lehrer für den Islamunterricht an den Schulen akademisch ausgebildet werden können, doch stehen diese erst in den Folgejahren in ausreichender Zahl zur Verfügung. Derzeit werden in den Ländern der Bundesrepublik diese Voraussetzungen für einen Islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen geschaffen, so dass er in wenigen Jahren gleichwertig mit anderen Unterrichtsfächern an öffentlichen Schulen gewährleistet werden kann.

In diesem Zusammenhang steht die hier vorgelegte Untersuchung über den Islamischen Religionsunterricht in Deutschland, die 2016 von der Universität Münster als Dissertation in der Philosophischen Fakultät angenommen wurde. Sie führt zunächst eine Bestandsaufnahme des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland durch, der seit den 1960er Jahren zunächst ausschließlich in den Moscheen erteilt wurde. Seit den 1970er Jahren wurde er als Islamkunde auch im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts vor allem in der Primarstufe und auch in der Sekundarstufe I erteilt. Seit den beiden letzten Jahrzehnten gibt

es Bemühungen der deutschen Schulverwaltung in den Bundesländern wie auch der Islamverbände, einen Islamischen Religionsunterricht an allen öffentlichen Schulen zu realisieren.

Die vorliegende Arbeit analysiert den bisherigen Islamischen Religionsunterricht in Moscheen und öffentlichen Schulen hinsichtlich der Lehrinhalte und praktischen Religionsausübung und sieht darin unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vor allem hinsichtlich der Praktischen Religionsausübung, die vor allem im Religionsunterricht der Moscheen ein stärkeres Gewicht hat, während der Islamunterricht in öffentlichen Schulen stärker die Lehrinhalte und eine kritische Analyse gewichtet. Die Arbeit zieht daraus Schlüsse, die für die Konstituierung eines Islamunterrichts an öffentlichen Schulen beachtet werden sollten, aber auch für die Zusammenarbeit zwischen muslimischen Glaubensgemeinschaften und den staatlichen Stellen der Unterrichtsverwaltung sowie der Universitäten hinsichtlich der Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts wie der Ausbildung islamischer Religionslehrer notwendig und von Nutzen sein könnten.

Die Dissertation stellt damit eine wichtige Grundlagenarbeit für die Verwirklichung beider Ziele dar.

Prof. Dr. Paul Leidinger

In Namen Allahs, des Allerbarmers, des Barmherzigen! Alles Lob gebührt Allah allein, dem Erhalter aller Welten (Koran: 1:1). Lies im Namen deines Gottes, der erschuf. Er erschuf den Menschen aus einer Keimzelle. Lies, und dein Erhalter ist der Edelmütigste, der durch die Feder gelehrt hat. Er hat den Menschen gelehrt, was er nicht gewusst hat (Koran: 96:2-5).

Danksagung

Eine Untersuchung wie die vorliegende über den Islamischen Religionsunterricht in Moscheen und in öffentlichen Schulen erfordert viele Informationen. Für diese schuldige ich vielen Personen Dank: an erster Stelle meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Mouhanad Khorchide, dass er mich als Doktorand angenommen und mir dieses Thema vorgeschlagen hat; in gleicher Weise danke ich Herrn Prof. Dr. Paul Leidinger als Zweitgutachter für sein großes Interesse und Engagement an meiner Arbeit und für die Hilfsbereitschaft zu jeder Zeit; ferner danke ich Herrn Prof. Dr. Detlef Pollack für die Bereitschaft zur Übernahme der Prüfung in meinem Nebenfach Soziologie.

Besonders danke ich auch allen, die sich als Experten im Rahmen des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland mit ihren Kenntnissen und Erfahrungen zur Verfügung gestellt haben: Ali Kizilkaya, Aiman Mazyek, Bekir Alboga, Burhan Kesici, Engin Karahan, Erol Pürlü, Mehmet Soyhun, außerdem Achmet Aweimer. Weiter danke ich zahlreichen Lehrkräften in den Moscheen wie Schulen sowie Vereinsvorsitzenden in Moscheegemeinden, Eltern und Schülern, deren Namen hier nicht alle genannt werden können, dass sie für mich Zeit für Interviews und auch die Beantwortung von Fragebogen gehabt und damit diese Arbeit ermöglicht haben.

Für die Unterstützung beim Einsammeln der Fragebogen danke ich Mustafa Tütüneken, Sahra Sahin, Adem Hendek; ebenso danke ich Cüneyt Yildirim, Hermine Deveci, Ibrahim Afsar und Mesut Bozkir für sprachliche Hilfen.

Zum Schluss möchte ich auch dem Team vom Publikations-Service der Universitäts- und Landesbibliothek Münster für die Unterstützung und das Engagement bei der Publikation meiner Arbeit herzlich danken.

Özcan Çelik

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
1 ISLAM IN DEUTSCHLAND	7
1.1. Geschichte des Islam in Deutschland.....	7
1.2. Muslimische (große) Dachverbände	16
1.2.1 Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB)	16
1.2.1.1 Gründung und ihre Geschichte.....	16
1.2.1.2 Islamischer Religionsunterricht bei der DITIB.....	18
1.2.2 Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (IRD).....	19
1.2.2.1 Gründung und seine Geschichte.....	19
1.2.2.2 Islamischer Religionsunterricht bei der IGMG.....	21
1.2.3 Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ).....	22
1.2.3.1 Gründung und seine Geschichte.....	22
1.2.3.2 Islamischer Religionsunterricht beim VIKZ.....	23
1.2.4 Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD).....	24
1.2.4.1 Gründung und seine Geschichte.....	24
1.2.4.2 Islamischer Religionsunterricht beim ZMD	25
1.3. Der Spitzendachverband der Muslime in Deutschland: Koordinationsrat der Muslime (KRM).....	25
1.3.1 Gründung, Ziele und Struktur	25
1.3.2 Aktivitäten des KRM	26
1.4. Muslimische SchülerInnen in Deutschland.....	27
1.4.1 Zahlen der muslimischen SchülerInnen.....	27
1.4.2 Religiosität und Bedeutung der Religion im Alltag der jungen Muslime	29
1.5. Rechtliche Aspekte des RU und des IRU in Deutschland	31
1.6. Versuchsmodelle in Deutschland.....	33
1.6.1 Islamunterricht im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts (MEU).....	33
1.6.2 Islamkundliche Modelle	34
1.6.2.1 Islamkunde in deutscher Sprache.....	34
1.6.2.2 Islamische Unterweisung	35
1.7. Beiratsmodell als Übergangslösung.....	35

1.8.	Bekenntnisorientierter IRU in Deutschland.....	36
1.8.1	Sondermodelle in Berlin, Bremen und Hamburg	36
1.8.2	IRU in Bayern – lokale Kooperationen nach dem Erlangener Modell.....	37
1.8.3	Islamische Religionslehre in Baden-Württemberg.....	38
1.8.4	Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen.....	38
1.8.5	Islamunterricht in Schleswig-Holstein	39
1.8.6	Islamischer Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz.....	39
1.8.7	Islamischer Religionsunterricht in Hessen	39
1.8.8	Islamischer Religionsunterricht in NRW.....	40
1.9.	Geschichte und Entwicklung des IRU in NRW	41
1.10.	Beirat für IRU in NRW	46
1.11.	Lehrerlaubnis für den IRU (Idschaza)	47
2	METHODIK.....	51
2.1.	Entwicklung des Fragebogens und des Leitfadens für die Interviews.....	51
2.2.	Auswahl der Probanden	53
2.2.1	Lehrkräfte für den IRU	54
2.2.1.1	Lehrkräfte in Schulen (LiS)	54
2.2.1.2	Lehrkräfte in Moscheen (LiM).....	54
2.2.1.2.a.	Lehrkräfte von DITIB.....	55
2.2.1.2.b.	Lehrkräfte von IGMG.....	55
2.2.1.2.c.	Lehrkräfte von VIKZ	55
2.2.1.2.d.	Lehrkräfte von ZMD.....	55
2.2.2	Experten	56
2.2.3	Vereinsvorsitzende (VV)	56
2.2.4	Eltern.....	57
2.2.5	Schüler	57
2.3.	Probleme.....	58
2.4.	Interviewsituationen	60
2.5.	Auswertung	62
3	LEHRKRÄFTE DES IRU.....	65
3.1.	Lehrkräfte des IRU an Schulen und in Moscheen	65
3.2.	Allgemeine Fragen zum Islamunterricht.....	69
3.3.	Motive für die Berufswahl	71
3.4.	Zufriedenheit mit dem Beruf.....	74

3.5.	Zufriedenheit mit der Situation am Arbeitsort.....	77
3.6.	Belastung der Lehrkräfte.....	80
4	ORGANISATION UND THEORIE DES UNTERRICHTS.....	83
4.1.	Zusammensetzung der Lerngruppe.....	83
4.2.	Wochenstunden.....	86
4.3.	Unterrichtszeiten.....	86
4.4.	Umgang mit dem Unterrichtsplan.....	87
4.5.	Unterrichtsmethode.....	91
4.6.	Lern- und Leistungskontrolle bzw. die Belohnung der TeilnehmerInnen.....	98
5	KOMPETENZEN UND VERMITTELTE FERTIGKEITEN IM IRU.....	103
5.1.	Religiöse Kompetenzen und Fertigkeiten.....	103
5.1.1	Glaube (I'tikâd).....	103
5.1.2	Koran und Auswendiglernen.....	106
5.1.3	Gebet und Gebetsverrichtung ('Ibâda).....	108
5.1.4	Siyar und andere Propheten.....	111
5.1.5	Ethik ('Ahlâk).....	113
5.2.	Sprachliche Kompetenz.....	116
5.3.	Kulturelle Kompetenz.....	119
5.4.	Interkulturelle Kompetenz.....	122
5.5.	Interreligiöse Kompetenz.....	126
5.6.	Gehorsamkeit und Respekt.....	129
5.7.	Toleranz und Dialogfähigkeit.....	132
5.8.	Identität.....	133
5.9.	Aufklärung.....	137
5.10.	Intellektualität.....	141
5.11.	Spiritualität.....	145
5.12.	Barmherzigkeit.....	150
5.13.	Überblick auf die Ergebnisse der „Durchschnittlichen Mittelwerte“.....	155
6	EINSTELLUNGEN DER SCHÜLERINNEN GEGENÜBER DEM IRU UND DEN IRL.....	159
6.1.	Einstellungen von SchülerInnen gegenüber dem IRU.....	159
6.1.1	Erwartungen der SchülerInnen vom IRU.....	159
6.1.2	Unterschiede zwischen IRU in Schulen und in Moscheen.....	161

6.1.3	Abmeldungsgründe.....	162
6.2.	Einstellungen der SchülerInnen gegenüber IRL	163
6.2.1	Erwartungen der SchülerInnen von IRL	163
6.2.2	Herkunft des IRL	164
6.2.3	Geschlecht des IRL.....	166
6.2.4	Religiöse Ausübung des IRL	167
6.2.5	Missachtung religiöser Ge- und Verbote von Seiten des IRL	168
6.3.	Zwischenfazit	169
7	EINSTELLUNGEN DER ELTERN GEGENÜBER DEM IRU UND DEN IRL....	173
7.1.	Einstellungen der Eltern gegenüber dem IRU	173
7.1.1	Erwartungen der Eltern vom IRU	173
7.1.2	Ersetzt der IRUiS den IRUiM?.....	174
7.1.3	Wirkung des IRU auf SchülerInnen	175
7.1.4	Abmeldungsgründe.....	176
7.2.	Einstellungen der Eltern gegenüber den IRL	179
7.2.1	Erwartungen der Eltern vom IRL	179
7.2.2	Herkunft des IRL	180
7.2.3	Geschlecht der IRL	183
7.2.4	Religiöse Ausübung des IRL	185
7.2.5	Missachtung religiöser Ge- und Verbote von Seiten des IRL	186
7.3.	Zwischenfazit	187
8	EINSTELLUNG DER VV GEGENÜBER DEM IRU UND DEN IRL.....	195
8.1.	Einstellung der VV gegenüber dem IRU	195
8.1.1	Was soll im IRU gelehrt werden?.....	195
8.1.2	Erwartungen der VV vom IRU.....	196
8.1.3	Ersetzt der IRUiS den IRUiM?.....	198
8.1.4	Wirkung des IRU auf SchülerInnen	199
8.1.5	Abmeldungsgründe.....	201
8.2.	Einstellung der VV gegenüber den IRL.....	202
8.2.1	Erwartungen der VV an den IRL	202
8.2.2	Herkunft des IRL	204
8.2.3	Geschlecht des IRL.....	206
8.2.3.1	Spielt das Geschlecht der/des IRL eine Rolle?	206
8.2.3.2	Soll eine IRLin ein Kopftuch tragen?	206

8.2.4	Religiöse Ausübung des IRL	207
8.2.5	Missachtung religiöser Ge- und Verbote von Seiten des IRL	208
8.3.	Zwischenfazit	210
9	EINSTELLUNG DER EXPERTEN GEGENÜBER DEM IRU UND DEN IRL ...	215
9.1.	Einstellung der Experten gegenüber dem IRU	215
9.1.1	Was soll im IRU gelehrt werden?.....	215
9.1.2	Erwartungen der Experten an den IRU.....	216
9.1.3	Ersetzt der IRUiS den IRUiM?.....	217
9.1.4	Wirkung des IRU auf SchülerInnen	219
9.1.5	Abmeldungsgründe.....	222
9.2.	Einstellung der Experten gegenüber den IRL	224
9.2.1	Erwartungen der Experten von IRL.....	224
9.2.2	Erfahrungen mit IslamkundefachlehrerInnen und ihre Qualifikation zum IRU.....	226
9.2.3	Herkunft des IRL	228
9.2.4	Geschlecht des IRL	230
9.2.4.1	Spielt das Geschlecht der/des IRL eine Rolle?	230
9.2.4.2	Soll eine IRLin ein Kopftuch tragen?	230
9.2.4.3	Kleiderordnung für IRLinnen	231
9.2.5	Religiöse Ausübung des IRL	232
9.2.6	Missachtung religiöser Ge- und Verbote von Seiten des IRL	234
9.3.	Zwischenfazit	236
10	EINSTELLUNG DER VV GEGENÜBER DER ZUSAMMENARBEIT MIT DEM DEUTSCHEN STAAT UND INNERHALB DER MUSLIMISCHEN GEMEINDEN	241
10.1.	Was erwartet der Staat von muslimischen Gemeinden?.....	241
10.2.	Erwartungen der muslimischen Gemeinden an den deutschen Staat.....	242
10.3.	Intensivierung der Zusammenarbeit mit dem Staat bzw. mit staatlichen Institutionen.....	245
10.4.	Zusammenarbeit unter Muslimen	246
10.5.	Gemeinsames Curriculum für alle Moscheen.....	248
10.6.	Zwischenfazit	251

11	EINSTELLUNGEN DER EXPERTEN GEGENÜBER EINER ZUSAMMENARBEIT MIT DEM DEUTSCHEN STAAT UND INNERHALB MUSLIMISCHER GEMEINDEN	255
11.1.	Was erwartet der Staat von muslimischen Gemeinden?	255
11.2.	Erwartungen der muslimischen Gemeinden vom Staat	256
11.3.	Intensivierung der Zusammenarbeit mit dem Staat bzw. mit staatlichen Institutionen.....	257
11.4.	Zusammenarbeit unter muslimischen Gemeinden	258
11.5.	Gemeinsames Curriculum für alle Moscheen.....	260
11.6.	Zwischenfazit	263
12	AUSWERTUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	267
12.1.	Vergleich der IRL in Schulen und in Moscheen.....	267
12.1.1	Wie soll ein IRL sein?	272
12.1.2	Geschlecht des IRL	273
12.1.3	Kopftuch	273
12.1.4	Kleiderordnung für IRL	274
12.1.5	Herkunft des IRL	275
12.1.6	Deutschstämmige IRL	277
12.1.7	Religiöse Ausübung des IRL	278
12.1.8	Missachtung religiöser Ge- und Verbote von Seiten IRL	279
12.2.	Vergleich des IRUiS und IRUiM.....	282
12.2.1	Zusammensetzung der Lerngruppe.....	282
12.2.2	Unterrichtszeiten.....	283
12.2.3	Umgang mit dem Unterrichtsplan	283
12.2.4	Unterrichtsmethoden.....	283
12.2.5	Lern- und Leistungskontrolle und die Belohnung der TeilnehmerInnen ..	284
12.2.6	Vergleich der inhaltlichen Intensivität des IRUiS mit dem IRUiM	285
12.3.	Einstellung der Muslime gegenüber den IRUiS	291
12.4.	Erwartungen an den IRUiS	292
12.5.	Was soll im IRUiS vermittelt werden?	294
12.6.	Möglichkeit des IRUiS als Ersatz für den IRUiM	294
12.7.	Mögliche Wirkung des IRUiS auf Kinder	296
12.8.	Abmeldungsgründe	299
12.9.	Notwendigkeit der Entwicklung eines neuen Konzepts für den IRUiM	300

12.10. Was erwartet der Staat von muslimischen Vereinen nach der Ansicht der Muslime?	303
12.11. Erwartungen der Muslime an deutschen Staat	304
12.12. Wie kann die Zusammenarbeit mit dem Staat intensiviert werden?.....	307
12.13. Funktioniert die Zusammenarbeit unter Muslimen?	309
12.14. Gemeinsames Curriculum für alle Moscheen?	312
12.15. Wer könnte dieses einheitliche Curriculum schaffen?.....	314
13 ZUSAMMENFASSENDE SCHLUSSBEMERKUNGEN ZUR EINFÜHRUNG DES ISLAMISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS IN DEUTSCHLAND IN ÖFFENTLICHEN SCHULEN UND IN MOSCHEEN.....	317
13.1. Zum derzeitigen Stand des islamischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland	319
13.1.1 Der Islamische Religionsunterricht in Vereinen oder Moscheen.....	319
13.1.2 Der staatlich organisierte Islamunterricht an öffentlichen Schulen.....	321
13.2. IRU in Moscheen und an öffentlichen Schulen im Vergleich	323
13.3. Sprachliche und kulturelle Kompetenzen im IRU und der Aspekt Gehorsam	327
13.4. Schlussfolgerungen für die Konstituierung eines IRU in Deutschland	328
13.5. Islamverbände und Staat – Notwendigkeiten und Zielsetzungen einer Kooperation	330
LITERATUR.....	335
ANHÄNGE	349

Abkürzungen

ADÜTDF	Föderation der Türkisch-Demokratischen Idealisten-Vereine in Europa e.V.
Ar.	Arabisch
Art.	Artikel
DIB	Präsidium für Religiöse Angelegenheiten [Diyanet İşleri Başkanlığı]
DIK	Deutsche Islamkonferenz
DITIB	Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (Diyanet İşleri Türk İslam Birliği)
D.M.W.	Durchschnittlicher Mittelwert
dt.	Deutsch
Exp.	Experte
FP	Partei der Tugend [Fazilet Partisi]
GG	Grundgesetz
IGMG	Islamische Gemeinschaft Milli Görüş
İHL	Predigergymnasiums in der Türkei (İmam Hatip Lisesi)
IIT	Institut für Islamische Theologie
IRD	Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland
IRL	Islamischer Religionslehrer
IRU	Islamischer Religionsunterricht
IRUiM	Islamischer Religionsunterricht in Moscheen
IRUiS	Islamischer Religionsunterricht in Schulen
IZIR	Interdisziplinären Zentrums für Islamische Religionslehre
KRM	Koordinationsrat der Muslime
LiM	Lehrkräfte in Moscheen
LiS	Lehrkräfte in Schulen
MSP	Nationale Heilspartei [Milli Selamet Partisi]
M.W.	Mittelwert
NRW	Nordrhein-Westfalen
RP	Wohlfahrtspartei [Refah Partisi]
SP	Partei der Glückseligkeit [Saadet Partisi]
Tr.	Türkisch
VIKZ	Verband der Islamischen Kulturzentren (İslam Kültür Merkezleri)
VV	Vereinsvorsitzende
WWU	Westfälische Wilhelms-Universität Münster
ZMD	Zentralrat der Muslime in Deutschland
ZIT	Zentrum für Islamische Theologie

Tabellenliste

- Tabelle 1: Persönliche Daten der Lehrkräfte
- Tabelle 2: Allgemeine Fragen
- Tabelle 3: Motive der Berufswahl
- Tabelle 4: Zufriedenheit mit dem Beruf
- Tabelle 5: Zufriedenheit mit Situation an Arbeitsort
- Tabelle 6: Belastung der Lehrkräfte
- Tabelle 7: Zusammensetzung der Lerngruppe
- Tabelle 8: Unterrichtszeiten
- Tabelle 9: Umgang mit dem Unterrichtsplan
- Tabelle 10: Unterrichtsmethode
- Tabelle 10a: Unterrichtsmethode nach MW von LiM
- Tabelle 11: Lern-, Leistungskontrolle und die Belohnung der TeilnehmerInnen
- Tabelle 12: Glaube (I'tiḳâd)
- Tabelle 13: Koran und Auswendiglernen
- Tabelle 14: Gebet und Gebetsverrichtung ('Ibâda)
- Tabelle 15: Siyar und andere Propheten
- Tabelle 16: Ethik ('Ahlâḳ)
- Tabelle 17: Sprachliche Kompetenz
- Tabelle 18: Kulturelle Kompetenz
- Tabelle 19: Interkulturelle Kompetenz
- Tabelle 20: Interreligiöse Kompetenz
- Tabelle 21: Gehorsamkeit und Respekt
- Tabelle 22: Toleranz und Dialogfähigkeit
- Tabelle 23: Identität
- Tabelle 24: Aufklärung
- Tabelle 25: Intellektualität
- Tabelle 26: Spiritualität
- Tabelle 27: Barmherzigkeit
- Tabelle 28: Überblick auf durchschnittliche Mittelwerte

Einleitung

In Deutschland leben zurzeit schätzungsweise zwischen 3,8 und 4,3 Millionen Menschen islamischen Glaubens, was etwa 5 % der Bevölkerung der Bundesrepublik ausmacht. Damit stellt der Islam in Deutschland neben dem Christentum die zweitstärkste Religion dar,¹ wodurch auch seine soziale Bedeutung verdeutlicht wird. Für die geistigen und religiösen Bedürfnisse der muslimischen Bürger sorgen heute rund 2.500 registrierte (sunnitisch, schiitisch sowie alawitisch) muslimische Vereine und über 100 klassische Moscheen. Zudem befinden sich noch weitere Moscheen im Bau- bzw. in der Planungsphase. Jede dieser muslimischen Vereine betreibt über dies hinaus auch Korankurse für Kinder und Jugendliche. Die Anzahl der muslimischen Kinder und Jugendlichen unter 16 Jahren beträgt in Deutschland etwa 800.000. Davon besuchen lediglich 7 % die von den muslimischen Vereinen eingerichteten Korankurse.² 72 % aller Muslime in Deutschland stammen aus der Türkei, von denen schätzungsweise 33 % im Alter von 9 bis 18 Jahre alt sind³ und somit sich auch im Schulalter befinden.

Seit den 1970er Jahren begannen sich Moschee-Gemeinden in Deutschland zu bilden. Muslime, die nach Deutschland aus Arbeitsgründen kamen und später nicht mehr in ihre Heimatländer zurückkehren wollten, suchten nach Möglichkeiten, ihren Kindern, religiöse Werte und Normen beizubringen. Die Moschee-Gemeinden konnten diesem Bedürfnis nachkommen. Anfänglich erwies sich das jedoch als ein schweres Unternehmen, da es sowohl an Personal als auch an Qualifizierung des Personals mangelte. Die muslimische Bevölkerung wendete sich deshalb seit Ende der 1970er Jahre an die Kulturministerien der Bundesländer, um einen fachgerechten Religionsunterricht zu organisieren. Seitdem ist der Religionsunterricht ein kontroverses und heiß diskutiertes Thema.⁴ Es wird immer wieder behauptet, dass muslimische Bürger die am wenigsten integrierten Aus-

¹ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009. In: Uslucan, Haci-Halil: Integration durch islamischen Religionsunterricht? In: Meyer, H./Schubert K. (Hg.): Politik und Islam, Wiesbaden 2011, S. 145-167.

² Zentralinstitut Islam-Archiv Deutschland 1/2000.

³ Sen, Faruk/Aydin, Hayrettin: Islam in Deutschland, München/Beck 2002, S. 16.

⁴ Uygun-Altunbas, Ayse: Konzepte Islamischer Religionspädagogik anhand von Experteninterviews. Eine qualitativ-empirische Untersuchung, Norderstedt 2008, S. 3-4.

länder seien, was meistens mit ihrer Religion begründet wird. Zudem wird behauptet, dass der Islam, der in Moscheen unterrichtet wird, nicht vereinbar mit der westlichen Weltanschauung sei. Aufgrund dessen sehen viele Islamkritiker im Islamunterricht ein Hindernis für eine erfolgreiche Integration. Dagegen erkennen die christlichen und jüdischen Glaubensgemeinschaften durchaus an, dass der Islamunterricht in den Gemeinden der Integration dient sowie die Identitätsfindung und Identitätsbildung der Kinder unterstützt.

Neben dem Islamunterricht in Moscheen bieten einige Bundesländer auch einen freiwilligen IRU in den Schulen an. Dies kommt in unterschiedlichen Varianten vor. In Nordrhein-Westfalen z. B. gab es im Rahmen des Herkunftssprachlichen Unterrichts „die islamische Unterweisung“ oder als eigenständiges Fach „die Islamkunde“. Seit dem Schuljahr 2011/12 wird jedoch der IRU in Grundschulen und seit dem Schuljahr 2012/13 auch in der Sekundarstufe I gemäß Art.7 Abs. 3 GG als bekenntnisorientiertes ordentliches Schulfach durchgeführt.

„Die Erfahrungen mit dem islamischen Unterricht in Österreich und in Deutschland [zeigten], dass den Anforderungen an den islamischen RU nur durch eine gezielte Kooperation des Staates mit den islamischen Religionsgemeinschaften nachgekommen werden kann.“⁵ Denn, der von den Religionsgemeinschaften angebotene Religionsunterricht hat einen starken Verkündigungscharakter. Durch intensive Kooperation kann der Islamische Religionsunterricht in Glaubensgemeinschaften die Forderungen der modernen Religionspädagogik erfüllen und einen Beitrag zur Integration der Muslime in Europa leisten. Der IRL kann die SchülerInnen dazu befähigen, den Islam als Teil einer gemeinsamen europäischen Kultur zu erfassen.⁶

An diese Erkenntnis knüpft meine Arbeit an. Sie stellt die Frage: „Wie könnte die Zusammenarbeit zwischen dem Staat und den muslimischen Glaubensgemeinschaften funktionieren?“ Des Weiteren: „Was erwarten muslimische Gemeinden vom staatlichen Islamunterricht?“. Sowie: „Wo finden sich Gemeinsamkeiten, die eine Kooperation ermöglichen?“ Hierzu drängt sich die eine weitere Reihe von Fragen auf:

⁵ Khorchide, Mouhanad: Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft, Wiesbaden 2009, S. 17.

⁶ Ebd. S. 177.

- Was halten Muslime (SchülerInnen, Eltern, Vereinsvorsitzende sowie Experten) vom staatlichen Islamunterricht (IRUiS)?
- Was erwarten Muslime vom IRUiS und von einem IRL?
- Sind Muslime einverstanden mit dem IRUiS oder sind sie dagegen?
- Ist eine Aufgabenverteilung für den IRUiS und für den IRUiM möglich sowie sinnvoll?
- Wo sind die Schwächen, Stärken und Lücken der jeweiligen Form des IRU?
- Wo und wie können sich beide Formen des IRU in Schulen und Moscheen ergänzen?
- Ist es möglich, dass muslimische Vereine miteinander und mit dem Staat zusammenarbeiten?
- Könnte man dadurch zu einem gemeinsamen Konzept für den IRUiM kommen, und wie sähe dieses Konzept aus?
- Könnten sich die Gemeinden und der Staat außerdem über einen gemeinsamen Lehrplan für alle Moscheen einigen?

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Zu Beginn des theoretischen Teils wird ein kurzer historischer Überblick über die Entstehung und Entwicklung der muslimischen Glaubensgemeinschaften von den Anfängen bis heute erarbeitet. Anschließend wird die geschichtliche Entwicklung des IRUiM und IRUiS in Deutschland dargestellt. Dabei wird auf die unterschiedlichen Modelle des Islamunterrichts eingegangen, die sowohl in den Glaubensgemeinschaften als auch in staatlichen Schulen angeboten werden.

Im empirischen Teil der Arbeit werden zunächst im dritten Kapitel die persönlichen Daten und die Meinungen über den IRU der Lehrkräfte an Schulen und in den Moscheen verglichen. Ferner auch die Motivation für die Berufswahl, die Zufriedenheit mit dem Beruf und der Situation am Arbeitsort und die Belastungen der Arbeit.

Im vierten Kapitel wird versucht, die organisatorischen und theoretischen Unterschiede sowie Ähnlichkeiten des Islamischen Religionsunterrichts in Schulen (IRUiS) und des Islamischen Religionsunterrichts in den Moscheen (IRUiM) herauszufinden: „Wie wird eine Lerngruppe zusammengesetzt? Wie viele Wochenstunden werden unterrichtet? Wie flexibel sind die Lehrkräfte bei den Unterrichtszeiten sowie im Umgang mit dem Lehrplan? Welche Methode soll von den

Lehrkräften in ihrem Unterricht bevorzugt genutzt werden? Wie bewerten und belohnen die Lehrkräfte die Leistung der TeilnehmerInnen?“

Im fünften Kapitel werden Vorteile und Schwierigkeiten des IRU bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte und seine Wirkung herausgestellt. Der Ausgangspunkt ist, welche Kompetenzen und Fertigkeiten die TeilnehmerInnen erwerben sollen oder können. Die Werte der Kompetenzen und Fertigkeiten von Lehrkräften werden unter folgenden Themen zum Vergleich gegenübergestellt: Religiöse Kompetenzen, sprachliche Kompetenzen, kulturelle Kompetenzen, Gehorsam/ Respekt, Interkulturalität, Interreligiosität, Toleranz/ Dialogfähigkeit, Identität, Aufklärung, Intellektualität und Barmherzigkeit.

Danach wird im sechsten Kapitel die Einstellung der SchülerInnen, im siebten Kapitel die Einstellung der Eltern, im achten Kapitel die Einstellung der Vereinsvorsitzenden⁷ sowie im neunten Kapitel die Einstellung der Experten gegenüber dem IRU und den IRL nach vorbereiteten Leitfragen untersucht. Jede Gruppe wird am Ende unter dem Titel „Zwischenfazit“ mit ihren Ergebnissen zusammengefasst.

Im zehnten Kapitel wird die Einstellung der VV gegenüber der Zusammenarbeit der Muslime untereinander sowie der Muslime mit dem Staat und im elften Kapitel die Einstellung der Experten gegenüber der Zusammenarbeit der Muslime untereinander sowie der Muslime mit dem Staat erörtert. Beide Kapitel wurden hauptsächlich auf fünf Fragen fokussiert:

- „Was erwartet der Staat von muslimischen Gemeinden?“
- „Was erwarten die muslimischen Gemeinden vom Staat?“
- „Wie kann die Zusammenarbeit mit dem Staat intensiviert werden?“
- „Die Möglichkeit der Zusammenarbeit unter Muslimen?“
- „Möglichkeiten eines gemeinsamen Curriculums für alle Moscheen?“

⁷ Vereinsvorsitzenden können auch als Abkürzung in Form „VV“ vorkommen.

Zum Schluss werden im zwölften Kapitel sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse zusammenführend bewertet und analysiert. Zudem werden auch die aufgeworfenen 15 Hauptfragen beantwortet und mögliche Vorschläge für eine Konzeptentwicklung dargestellt.

* * *

1 Islam in Deutschland

1.1. Geschichte des Islam in Deutschland

Deutsch – islamische Begegnungen beginnen viel früher, als man vermutet, z.B. durch Reisende, Kaufleute, Missionare und Diplomaten gab es mehr oder weniger Kontakte zwischen muslimischen und deutschen Gesellschaften.

Schon im Jahre 777 wurde Suleyman al-Arabi, der Stadthalter von Zaragoza, von Karl dem Großen auf einem Reichstag zu Paderborn empfangen. Al-Arabi war vom Emir von Cordoba vertrieben worden, weswegen er mit Karl dem Großen einen Beistandspakt schließen wollte. Danach kam es im Jahre 791 zu engen politischen Beziehungen zwischen dem Abbasidenkhalifen Harun ar-Rashid und dem Frankenkaiser.⁸

Die Geschichte des Islam im heutigen Deutschland fing erst mit muslimischen Kriegsgefangenen an. Der erste Kontakt zu muslimischen Kriegsgefangenen geht zurück auf die I. Wiener Türkenbelagerung im Jahre 1529. Danach wurden einige osmanische Kriegsgefangene nach Berlin gebracht. Ebenso wurden viele osmanische Soldaten nach der zweiten Belagerung Wiens 1683 als Beutetürken gefangengenommen. Viele von denen sind zum christlichen Glauben konvertiert und in verschiedenen Diensten an den Fürstenhöfen geblieben. Für ihre Sicherheit mussten sie auch ihre muslimischen Namen aufgeben und wurden in der Gesellschaft assimiliert. Einige blieben ihrer Religion und ihrem Namen treu.⁹

Die Beziehungen zwischen dem Deutschen Reich und den Osmanen wurden jedoch mit Hilfe von freundschaftlichen Gesten der Herrscher aufgenommen. Im Jahre 1724 hatte Friedrich Wilhelm I. dem osmanischen Sultan Ahmed III. (1703–1730) einige wertvolle Pferde geschenkt. Dieser nahm die Geschenke an und schickte im Gegenzug von seinem persönlichen Besitz auch einige Pferde nach Berlin.¹⁰

⁸ Abdullah, Muhammad S.: Geschichte des Islam in Deutschland, Graz/Wien/Köln/Styria 1981, S. 13-61.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

Danach schenkte der Herzog von Kurland im Jahre 1731 dem König Friedrich Wilhelm I. zwanzig türkische „Lange Kerls“, welche Kriegsgefangene waren, zu seinen Diensten. Ein Jahr später hatte der König für sie einen Saal als Moschee herrichten lassen. Nach Abdullah beginnt die Geschichte des Islam in Deutschland mit diesem Ereignis.¹¹

Die persönliche Haltung König Friedrich Wilhelms I. gegenüber dem Islam und den Muslimen führte König Friedrich II. von Preußen (1740 – 1786) weiter.

Unter ihm wurden erstmals Muslime in die preußische Armee aufgenommen. Sie waren tatarischer und bosnischer Herkunft. Die muslimische Truppe wurde als „Ulanenregiment“ benannt. Das Wort „Ulan“ leitet sich von türkischen Wort „oglan: Junge/Soldat“ ab. Die Zahl der Reiter in diesem Regiment erreichte bis 1760 tausend Mann.¹²

Anschließend hat König Friedrich II. die Beziehung zum Osmanischen Reich intensiviert. So wurde Karl Adolf Rexin, ein ehemaliger Händler und Kriegsgefangener im Osmanischen Reich, als erster außerordentlicher Botschafter Preußens im Jahre 1756 nach Istanbul geschickt. Diese diplomatischen Beziehungen waren geheim, weil Preußen die Beziehungen zu den polnischen Stämmen, zu den Russen und Österreichern nicht gefährden wollte. Durch ein Handelsabkommen, welches zwischen den beiden Staaten unterschrieben wurde, verfestigten sich im Jahre 1761 die diplomatischen Beziehungen beider Staaten. Dieses Abkommen wurde auch als Freundschafts- und Handelsvertrag bezeichnet.¹³

Die Kenntnisse über den Islam waren in der deutschen Bevölkerung schon im 18. Jahrhundert verbreitet. Dies zeigt der Bericht vom ersten osmanischen Gesandten Resmet Ahmet Efendi, der am 9. November 1763 in Berlin eintraf. Er schrieb 1777 in seinem Bericht: „Die Bevölkerung Berlins erkennt den Propheten Mohammed an und scheut sich nicht zu bekennen, dass sie bereit wäre, den Islam anzunehmen.“¹⁴

¹¹ Ebd.

¹² Ebd.

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

König Friedrich II. stand dem Islam positiv und sogar begeistert gegenüber. Er sicherte Muslimen die Glaubensfreiheit zu. Folgende berühmte Worte von ihm fassen seine Auffassung gegenüber dem Islam zusammen: „Alle Religionen sind gleich und gut, wenn nur die Leute, die sich zu ihnen bekennen, ehrliche Leute sind. Und wenn Türken und Heiden kämen und wollten hier im Land wohnen, dann würden wir ihnen Moscheen und Kirchen bauen.“¹⁵

Als erster Khalifatsgesandter wurde Resmet Ahmet Efendi im Jahre 1763 nach Berlin geschickt, ihm folgten auch andere Diplomaten. Einer der folgenden Diplomaten, der osmanische Gesandte Ali Aziz Efendi, verstarb am 29. Oktober 1798 in Berlin und wurde in der Tempelhofer Feldmark beigesetzt. Friedrich Wilhelm III. bezeugte sein tiefstes Beileid und stellte diesen Ort der osmanischen Botschaft zur Verfügung. Danach entstand hier der erste türkische Friedhof. Nach Abdullah ist dieser Friedhof der erste islamische Grundbesitz überhaupt in Deutschland. Die Trauerfeier für Aziz Efendi war auch die erste muslimische Kulthandlung in der Berliner Öffentlichkeit. Der Ort gehört heute der türkischen Republik, und neben dem Friedhof steht die Moschee „Şehitlik Cami“.¹⁶

Vor dem Ersten Weltkrieg arbeiteten das Deutsche und Osmanische Reich wirtschaftlich, politisch und militärisch eng zusammen. Für die Modernisierung der osmanischen Armee wurden mehrere Tausend preußische Offiziere und technische Berater nach Istanbul geschickt. Einer der berühmten deutschen Heeresoffiziere war Helmuth von Moltke. Er befand sich bereits vor der Reichsgründung im Jahre 1836 als Militärberater in Istanbul und wurde später Generalstabschef. Neben den guten militärischen Beziehungen nahm auch die wirtschaftliche Zusammenarbeit zu. Schon im Jahre 1912 waren ca. 1400 türkische Arbeiter in Berlin. Sie arbeiteten in Industriebetrieben, vor allem in der Zigarettenindustrie.¹⁷

Während des I. Weltkrieges wurde in Wünsdorf bei Zossen nahe Berlin ein muslimisches Gefangenenlager errichtet. Die Zahl der Gefangenen betrug 4000 Mann. Sie waren keine osmanischen Soldaten, sondern gehörten den alliierten Mächten der Entente an. Ihnen wurde angeboten, in der osmanischen Armee zu

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd.

kämpfen. Lediglich 800 Soldaten akzeptierten dies.¹⁸ Die Gesamtzahl der muslimischen Kriegsgefangenen von 1914 bis 1918 stieg auf bis auf 15.000 an. Die Gefangenen waren meistens tatarische, sibirische, indische, marokkanische, algerische sowie senegalesische Muslime. Für muslimische Gefangene wurden fünf islamische Zeitungen veröffentlicht: Kaukasien, Hindostan, Quarthulu Gazethi, Lagerzeitung für das Halbmondlager Wünsdorf und Al-Dchihad. Im Winter 1914 wurde eine Holzmoschee mit einem Minarett von 18 Meter Höhe für muslimische Gefangene gebaut. Diese tolerante Politik Kaiser Wilhelms II. gegenüber den Muslimen war begründet in seiner Freundschaft zum osmanischen Khalifa sowie seinem Versprechen:¹⁹ „Mögen Seine Majestät der Sultan und die dreihundert Millionen Mohammedaner, welche auf der Erde verstreut leben und in ihm ihren Khalifa verehren, dessen versichert sein, dass zu allen Zeiten der deutsche Kaiser ihr Freund sein wird.“²⁰ Die 1914 erbaute Moschee wurde im Jahre 1924 wegen Baufälligkeit geschlossen und am 27. Januar 1930 abgerissen. Sie war die erste Moschee, die in Deutschland gebaut wurde.²¹

Der militärischen Waffenbrüderschaft zwischen Deutschem und Osmanischem Reich seit 1914 im Ersten Weltkrieg traten schon vordem verschiedene technische, wirtschaftliche, soziale und bildungspolitische Projekte zur Seite, unter denen der Bau der Bagdad-Bahn seit 1903 das spektakulärste war.²² Am 2. Februar 1914 wurde von führenden deutschen und türkischen Militärs, Politikern und Bankern die „Deutsche-Türkische Vereinigung“ (DTV) in Berlin begründet, die eine Schwesternvereinigung in Istanbul hatte: Die „Türkisch-Deutsche Vereinigung“. Beide hatten vor allem die Förderung zivilgesellschaftlicher Projekte zum Ziel: die Gründung von deutschen Gymnasien in verschiedenen Hauptstädten der Türkei und die Entsendung von Lehrern, den Aufbau von Krankenhäusern und Heilanstalten und die Entsendung von Ärzten und ärztlichem Hilfspersonal, die

¹⁸ Görgün, Hilal: Vom Gastarbeiter zum Bürger, Europa II, Deutschland, Holland und Belgien, in: Muslimische Minderheiten in heutigen Welt, Istanbul 1998, S. 45-70 [Görgün, Hilal: Misafir İşçilikten Vatandaşlığa, Avrupa II, Almanya, Hollanda, Belçika, - Günümüz Dünyasında Müslüman Azınlıklar, Istanbul 1998, S. 45- 70].

¹⁹ Abdullah, Muhammad S.: Geschichte des Islam in Deutschland. Graz/Wien/Köln/Styria 1981, S. 13-17.

²⁰ Abdullah, Muhammad S.: Geschichte des Islam in Deutschland. Graz/Wien/Köln/Styria 1981, S. 23-25.

²¹ Ebd.

²² Vgl. Jürgen Franzke (Hg.): Bagdadbau und Hedjazbahn. Deutsche Eisenbahngeschichte im Vorderen Orient, Nürnberg 2003.

Gründung von deutschen Bibliotheken sowie die Förderung wirtschaftlicher Beziehungen.²³ Beide Gesellschaften hatten dazu in Berlin und Istanbul Gäste- und Freundschaftshäuser für die Begegnung errichtet oder geplant, in denen Vorträge und Gespräche zwischen beiden Ländern stattfinden konnten und auch die für die Verwaltung notwendigen Räume zur Verfügung standen. Für einen Neubau des deutschen Freundschaftshauses in Istanbul konnte zwar am 27. April 1917 noch der Grundstein gelegt werden (bei seinem letzten Besuch im Oktober 1917 im Osmanischen Reich nahm der Deutsche Kaiser Wilhelm II. das Objekt noch in Augenschein, was dessen Bedeutung unterstreicht), doch hat die Endphase des Ersten Weltkriegs mit der Kapitulation der Mittelmächte im Oktober/November 1918 eine Weiterführung des Projekts verhindert.

Neben den Schülern wurden 1917 auch ca. 350 muslimische Jungen aus Waisenhäusern als gewerbliche Lehrlinge aufgenommen. Diese sind für eine Ausbildungsdauer von vier Jahren nach Deutschland gekommen. Im Jahre 1917 sollte sich die Zahl aller Lehrlinge pro Jahr auf 1000 ausweiten. Nach einem Bericht der Deutsch-Türkischen Vereinigung von Juli-August 1918 weilten in dieser Zeit ca. 1500 junge Muslime im Deutschen Reich, 400 in Österreich, sowie 150 in der Schweiz. Die Gesamtzahl der Lehrlinge könnte vermutlich etwas höher gewesen sein. Einige Lehrlinge kehrten nach ihrer erfolgreichen Ausbildung in ihre Heimat zurück. Aber es fehlen die Berichte über das Schicksal zahlreicher muslimischer Lehrlinge für die Zeit des Kriegsendes um 1918. Das Ende des I. Weltkrieges verursachte eine große politische und soziale Umwandlung für das Deutsche sowie das Osmanische Reich. Deswegen hatten viele Lehrlinge keine Möglichkeiten mehr für eine Rückkehr. Manche von ihnen dürften nach ihrer Ausbildung in Deutschland verblieben sein, weil zu jener Zeit in der Türkei Bürgerkrieg herrschte.²⁴

Nach dem Ersten Weltkrieg blieben auch viele Kriegsgefangene in Deutschland. Sie gründeten im November 1922 einen religiösen Verein, die Islamische Ge-

²³ Vgl. Paul Leidinger, Die Deutsch-Türkische Gesellschaft Münster e.V. von 1916 und die DTG Bonn. Aspekte der Förderung deutsch-türkischer Beziehungen seit einem Jahrhundert, in: Dietrich Schlegel, Norbert Reitz (Hg.): 60 Jahre Deutsch-Türkische Gesellschaft Bonn, Bonn 2014, S. 17-34, und andere Beiträge der Bonner Festschrift.

²⁴ Ebd.

meinde zu Berlin e.V. Die Mitglieder dieser Gemeinschaft waren aus 41 verschiedenen Nationen. Der Verein war bis 1945 aktiv. Nachdem die Wünsdorfer Moschee wegen Baufälligkeit geschlossen werden musste, plante der Verein nun den Bau einer Zentralmoschee für Berlin. Jedoch konnte der Bau der Moschee aus finanziellen Gründen nicht beendet werden. Im Jahre 1924 wurde eine neue Gemeinde von der Bewegung „Ahmadiyya Anjuman Isha'at-i-Islami“ gegründet. Diese Gemeinde schaffte es, eine Moschee in Berlin-Wilmersdorf in der Nähe des Fehrbelliner Platzes zu errichten. Im Jahre 1925 wurde der Betsaal eingeweiht. Das zur Moschee gehörende Gemeindezentrum wurde endgültig 1926/1927 in den Dienst der Muslime gestellt.²⁵

In den zwanziger Jahren wurden viele muslimische Studentenvereine aus verschiedenen Nationalitäten an deutschen Universitäten und Hochschulen gegründet, wie zum Beispiel türkische, persische, usbekische, ägyptische, aserbeidschianische Vereine.²⁶

Ende der 1920er Jahren wurden zwei wichtige Vereine gegründet: Das Zentralinstitut Islam-Archiv-Deutschland (1927) und die Deutsch-Muslimische Gesellschaft e. V (1930). Während der Zeit des Nationalsozialismus waren Muslime in der Gesellschaft nicht besonders aktiv. Allerdings wurden ab 1944 sechsmal in Verbindung mit dem Islam-Institut der Universität Göttingen dreiwöchige „Mullah-Lehrgänge“ veranstaltet. Diese Lehrgänge waren für Imame gedacht. Diese sollten für die geistliche Betreuung von muslimischen Rekruten der SS-Verbände zuständig werden. Die Arbeitsgemeinschaft Turkestan in Dresden gründete ab März 1944 eine Schule für die Ausbildung von Imame als Feldgeistliche der muslimischen SS-Verbände, und zwar die turkotatarischen und kaukasischen Freiwilligenverbände.²⁷

Während des 2. Weltkriegs verließ der größte Teil der Muslime Deutschland, so dass Muslime in Deutschland nach 1945 hauptsächlich Flüchtlinge waren. Zudem aber gab es auch Studenten, Kaufleute und Händler. Die Flüchtlinge gehörten muslimischen Minderheiten wie Aserbeidschanern, Krim- und Wolgatataren,

²⁵ Abdullah, Muhammad S.: Geschichte des Islam in Deutschland. Graz/Wien/Köln/Styria 1981, S. 27-34.

²⁶ Ebd.

²⁷ Ebd.

Nordkaukasiern, Baschkiren, Turkestanern, Usbeken sowie Jugoslawen und Albanern an. Es gab auch türkische Flüchtlinge. Der größte Teil der muslimischen Flüchtlinge hatte sich in die deutsche Gesellschaft vollständig integriert.²⁸

Nach dem Zweiten Weltkrieg brauchte Deutschland für seine schnell prosperierende Wirtschaft Arbeitskräfte. Zuerst wurde mit Italien (1955), Spanien und Griechenland (1960) ein Abkommen für Gastarbeiter unterzeichnet. Diesen folgten weitere Abkommen mit der Türkei (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) sowie Jugoslawien (1968).²⁹ Da in den zuletzt genannten Ländern der Anteil an muslimischer Bevölkerung sehr hoch war, fing damit auch eine muslimische Zuwanderungswelle nach Deutschland an.

Die Arbeitnehmer wurden als „Gastarbeiter“ bezeichnet, weil sie für bestimmte Zeit (zwei Jahre) in Deutschland arbeiten und dann in ihre Heimatländer zurückkehren sollten. Dies war so mit den Entsende-Ländern abgesprochen, an ihrer Stelle sollten neue Gastarbeiter kommen können. Jedoch waren die neuen Arbeitskräfte unerfahren. Daher drängten die deutschen Arbeitsgeber auf eine zeitliche befristete Verlängerung der Arbeitsverträge. Das war der Beginn für die Ausbildung einer muslimischen Minderheit in Deutschland.³⁰

Im Jahre 1973 wurde das Anwerbeabkommen der deutschen Regierung gestoppt. Trotzdem stieg die Zahl der Zuwanderer weiter, da der Staat den Arbeitern erlaubte, ihre Familien mit nach Deutschland zu bringen. Wegen der Familienzusammenführung veränderte sich die Bedarfslage der eingewanderten Muslime. Für die kulturellen und religiösen Bedürfnisse wurden Selbstorganisationen und auch die Moschee-Vereine gegründet.³¹

Für Flüchtlinge und Asylanten war Deutschland schon immer ein beliebtes Land. Auch in den 1980er Jahren kamen viele muslimische Flüchtlinge und Asylanten aus verschiedenen Ländern wie z.B. aus dem Iran, aus Afghanistan, aus dem Libanon sowie aus dem früheren Jugoslawien u.a. aus Bosnien und dem Kosovo nach Deutschland.³²

²⁸ Ebd.

²⁹ Sen, Faruk/Aydin, Hayrettin: Islam in Deutschland, München 2002, S. 8-15.

³⁰ Görgün, Istanbul 1998.

³¹ Sen, Faruk/Aydin, Hayrettin: Islam in Deutschland, München 2002, S. 8-15.

³² Ebd.

Mit der Zuwanderungsgeschichte entwickelte sich in Deutschland der Islam zur zweitgrößten Religionsgemeinschaft. Die Zahl der Muslime lag Ende 2000 bei 3,2 Millionen. Die größte Gruppe von ihnen sind die Türken. Allein die Anzahl der Türken in Deutschland beträgt 2,4 Millionen. Viele von ihnen wurden inzwischen eingebürgert. Die Zahl der eingebürgerten türkischstämmigen deutschen Bürger liegt inzwischen bei 470.000. Aber auch andere Muslime wurden eingebürgert. Neben den türkischen Muslimen kommen seit den 1960er Jahren Muslime in größerer Zahl aus Bosnien-Herzegowina (167.000), dem Iran (116.000), aus Marokko (81.000), Afghanistan (72.000), dem Libanon (54.000), dem Irak (51.000), aus Pakistan (38.000), Syrien (24.000) und Tunesien (24.000). Außerdem stammen kleinere muslimische Gruppen aus anderen Ländern wie Ägypten, Albanien, Jordanien, Indonesien und Algerien sowie aus unterschiedlichen afrikanischen Staaten.³³ Die aktuelle Gesamtzahl der Muslime in Deutschland beträgt somit ca. 3,4 Millionen.³⁴ Heutzutage spricht man bereits von der dritten muslimischen Generation in Deutschland. Die Muslime wurden von Gastarbeitern zu deutschen BürgerInnen.³⁵ Sie sind heute nicht nur als Arbeiter, sondern

³³ Ebd.

³⁴ Alboga, Bekir/ Bienemann, Georg/Höbsch, Werner: Dialogarbeit, Christen und Muslime im Gespräch – Eine Klärungshilfe, Münster 2007, S. 30.

³⁵ Siehe für die detaillierte Informationen zur Geschichte der türkischen und muslimischen Arbeitsmigration in Deutschland: Sen, Faruk/Aydin, Hayrettin: Islam in Deutschland, S. 10-15; Görgün, Hilal: Vom Gastarbeiter zum Bürger, Europa II, Deutschland, Holland und Belgien, in: Muslimische Minderheiten in heutiger Welt, Istanbul 1998, S. 45-70. [Görgün, Hilal: Misafir İşçilikten Vatandaşlığa, Avrupa II, Almanya, Hollanda, Belçika, - Günümüz Dünyasında Müslüman Azınlıklar, İstanbul 1998, S. 45-70]; Bas, Yasin: Islam in Deutschland – Deutscher Islam? Türkisch-Islamische Organisationen in Deutschland in Geschichte und Gegenwart, Saarbrücken 2008, S. 69-79; Abdullah, Muhammad Salim: Muslime in Deutschland – Geschichte und Herausforderungen, in: Hannemann, Tilman; Meier-Hüsing, Peter (Hg.): Deutscher Islam- Islam in Deutschland, Beiträge und Ergebnisse der 1. Bremer Islam-Woche, Marburg 2000, S. 35-62; Abdullah, Muhammad Salim: Geschichte des Islam in Deutschland, Graz/Wien/ Köln 1981, S. 13-15; Abdullah, Muhammad Salim: Islam – nicht nur eine Gastarbeiterreligion, in: Das Licht 1992, Nr. 1, S. 23-27; Fauzi, Silke: „Tacheles: Islam in Deutschland“ – An den Grenzen der Toleranz? Hannover 2003, S. 43-44; Herbert, Ulrich: Geschichte der Ausländerbeschäftigung in Deutschland 1880 bis 1980, Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Berlin/Bonn 1986, S. 179-233; Gutmann, Rolf: 40 Jahre Ausländerrecht für Türken in Deutschland, in: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, 22, 1/2002, S. 25-27; Özcan, Ertekin: Türkische Immigrantorganisationen in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1989, S. 25-57; Sommer, Theo: Ein langer Weg- Die Türken kamen als Gäste auf Zeit. Sie sind geblieben und müssen nun von „Mitbürgern“ zu Bürgern werden, in: Die Zeit, Nr. 2/99 Türken in Deutschland, S. 3-6; Aydin, Hayrettin/ Halm, Dirk/ Sen Faruk: „Euro-Islam“ Das neue Islamverständnis der Muslime in der Migration, Essen 2003;

in fast allen Bereichen der Gesellschaft aktiv als Juristen, Politiker, Beamte, Wissenschaftler, Künstler, Sportler usw.

Außerdem wurden an mehreren deutschen Universitäten Fachbereiche der islamischen Theologie³⁶ gegründet: Das „Zentrum für Islamische Theologie“ (ZIT) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster,³⁷ das „Institut für Islamische Theologie“ (IIT) an der Universität Osnabrück,³⁸ das „Zentrum für Islamische Theologie an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen“ (keine Abkürzung bekannt),³⁹ das „Interdisziplinäre Zentrum für Islamische Religionslehre“ (IZIR) an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg⁴⁰ und das „Institut für Studien der Kultur und Religion des Islam“ an der Goethe Universität Frankfurt am Main.⁴¹ Sie etablieren sich noch an deutschen Universitäten. Sie bilden islamische ReligionslehrerInnen aus. Der Bundespräsident Joachim Gauck betonte bei seinem Besuch der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) und des Zentrum für Islamische Theologie (ZIT) der WWU die Wichtigkeit der Verankerung der islamischen Theologien an den Universitäten. Er sieht die Verankerung der islamischen Theologie an deutschen Universitäten als „ein Akt der Selbstverständigung“. Diese größere Selbstverständlichkeit wirke sich auf das Miteinander in Deutschland positiv aus.⁴²

Heimbach, Marfa: Die Entwicklung der islamischen Gemeinschaft in Deutschland seit 1961, Berlin 2001, S. 61-66; Feindt-Riggers, Nils/Steinbach, Udo: Islamische Organisationen in Deutschland, Eine aktuelle Bestandsaufnahme und Analyse – Pilotuntersuchung, Hamburg 1997, S. 14-39.

³⁶ Die Begriffsbezeichnung „Islamische Theologie“ unterscheidet sich von „Islamwissenschaft“ und „Orientalistik“, unter der alle Wissenschaften zusammengefasst sind, die sich mit dem früheren Orient beschäftigen. Die Islamische Theologie ist die akademische Disziplin der islamischen Religionslehre an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Sie bildet nach den staatlichen Vorgaben die islamischen Religionslehrer an den Schulen aus und arbeitet an der weiteren Entwicklung der islamischen Theologie an den Universitäten und Hochschulen wie des islamischen Religionsunterrichtes an den Schulen in Deutschland mit.

³⁷ <http://www.uni-muenster.de/ZIT/>

³⁸ http://www.islamische-theologie.uni-osnabrueck.de/startseite.html?no_cache=1

³⁹ <http://www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/verwaltung-dezernate/i-forschung-strategie-und-recht/zentrum-fuer-islamische-theologie.html>

⁴⁰ <http://www.izir.de/>

⁴¹ http://www2.uni-frankfurt.de/42914349/zentren_islamische_theologie

⁴² <http://www.muensteranerbote.de/muenster/was-hier-geschieht-ist-aufregend-in-vielfacher-hinsicht/30876>, 28. November 2013.

In vielen Bundesländern ist der IRU an staatlichen Schulen bereits eingeführt. Zur Durchführung des IRU werden die Verbände mit ihren Vertretern als Ansprechpartner im Beirat (Schura) für die Länder wahrgenommen. Zudem wurde auch in Bremen sowie Hamburg ein Staatsvertrag zwischen den Ländern und den muslimischen Gemeinden unterzeichnet, welcher u.a. den IRU regeln soll. Ob diese Regelung zu einer Anerkennung des Islam in Deutschland führen wird, ist noch offen.

1.2. Muslimische (große) Dachverbände

Nach der Familienzusammenführung Anfang der 1970er Jahre haben die Muslime angefangen, muslimische Selbstorganisationen bzw. Moschee-Vereine zu gründen, die für die geistigen und religiösen Bedürfnisse der muslimischen Bürger sorgen. Bis zum Jahre 2000 ist die Zahl der registrierten (sunnitischen, schitischen und alawitischen) islamischen Vereine auf 2.500 gestiegen.⁴³ Beim sunnitischen Bekenntnis etablieren sich vier große muslimische Organisationen in Deutschland: Die Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB), der Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (IRD), der Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) und der Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD). Danach wurde von diesen islamischen Organisationen der Koordinationsrat der Muslime (KRM) als Ansprechpartner insbesondere für deutsche Bundes- und Landesinstitutionen geschaffen.

1.2.1 Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB)

1.2.1.1 Gründung und ihre Geschichte

Die DITIB wurde im Jahre 1984 in Köln gegründet und ist der größte, mitglieders- stärkste muslimisch-türkische Dachverband in Deutschland. Er hat über 150.000 Mitglieder und 900 angeschlossene Moschee-Gemeinden. Der Verband hat eine feste Verbindung zur staatlichen türkischen Behörde des Präsidiums für Religions- angelegenheiten [Diyanet İşleri Başkanlığı (DIB)]. Deswegen ist seine Struktur hierarchischen Charakters. Die Religionsattachés in den türkischen Konsulaten sind nicht nur religiöse Beauftragte, sondern auch Ortsvorsitzende des DITIB.

⁴³ Zentralinstitut Islam-Archiv Deutschland 1/2000.

Alle Imame werden für 4-5 Jahre aus der Türkei berufen und haben einen türkischen Beamtenstatus.⁴⁴

Die Haltung der DITIB sowohl gegenüber dem KRM als auch gegenüber anderen islamischen Vereinen und deutschen Behörden ist selbstbewusst. Das kann daran liegen, dass sie wegen der engen Verbindung zur Regierung der Türkei einen staatlichen Status wie in der Türkei hat und auch die größte muslimische Organisation in Deutschland ist. Mehmet Emin Köktas⁴⁵ hat über Probleme des IRU und die Stellungnahme der DITIB im Jahre 2004 in einem Bericht festgestellt: Nach seiner Meinung wäre ein Projekt über den IRU ohne die Beteiligung des DITIB erfolglos. Doch die DITIB müsse einige interne strukturelle Probleme als Verein lösen, sie müsste vor allem pragmatisch denken und in jedem Bundesland als Religionsgemeinschaft gut organisiert sein, damit sie als Träger für den Islamunterricht mitwirken darf, weil jedes Bundesland selbst entscheidet, ob und wie Islamunterricht durchgeführt werden soll.⁴⁶ Daraufhin hat sich die DITIB in den Bundesländern organisiert und Landes- und Regionalverbände gegründet. Dies scheint positiv gewirkt zu haben, da die DITIB danach z.B. in Hessen als Ansprechpartner für den IRU an Schulen anerkannt wurde.

⁴⁴ Siehe für die detaillierte Informationen zur Geschichte und Organisation des DITIB: Sen, Faruk/Aydin, Hayrettin: *Islam in Deutschland*, München 2002, S. 51-53; Schmitt, Thomas: *Islamische Organisationen und Moscheevereine in Deutschland. Eine einführende Übersicht*, Flensburg 2003, S. 3-7; Meng, Frank: *Islam(ist)ische Orientierungen und gesellschaftliche Integration in der zweiten Migrantengeneration – Eine Transparenzstudie*, Bremen 2004, S. 32-35; Bas, Yasin: *Islam in Deutschland – Deutscher Islam? Türkisch- Islamische Organisationen in Deutschland in Geschichte und Gegenwart*, Saarbrücken 2008, S. 97-106; Gür, Metin: *Türkisch-islamische Vereinigungen in der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt am Main 1993, S. 18-30; Alacacioglu, Hasan: *Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW, Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden*, Münster 1998, S. 129-139; Mihiyazgan, Ursula: *Moscheen türkischer Muslime in Hamburg. Dokumentation zur Herausbildung religiöser Institutionen türkischer Migranten*, Hamburg 1990; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: *Christen und Muslime in Deutschland*, 23. Dezember 2003, Bonn 2003; Akbulut, Duran: *Türkische Moslems in Deutschland, Ein religionssoziologischer Beitrag zur Integrationsdebatte*, Ulm 2003, S. 64-65.

⁴⁵ Köktas, Mehmet Emin war der Gründungsprofessor der Stiftungsprofessur für Islamische Religion an der Goethe-Universität Frankfurt, die von der DIB finanziert wurde, aber jetzt von der Goethe-Universität übernommen worden ist.

⁴⁶ Köktas, Mehmet Emin/Kurt, Hüseyin/Soyhun, Mehmet: *Islamunterricht in Deutschland, Probleme – Vorschläge*, Frankfurt 2004 [Almanya'da Islam Din Dersi, Sorunlar-Öneriler, Frankfurt 2004].

Dieser strukturellen Organisation folgten weitere positive Schritte: Danach haben die Vorsitzenden der Regional- und Landesverbände einen höheren Status als die der Moschee-Gemeinde. Sie repräsentieren die DITIB bei religiösen Angelegenheiten beispielsweise bei der Dialogarbeit mit den Kirchen oder bei anderen staatlichen Veranstaltungen. Damit begrenzen sich die Tätigkeiten der Vereinsvorsitzenden wesentlich auf solche innerhalb der Moschee. Der Grund dafür ist, dass manche Moschee-Gemeinden mit ihren Äußerungen über islamische Religion viele Missverständnisse verursachen, weil viele der Mitglieder keine universitäre Bildung haben und oft über wenig islamisches Wissen und über geringe Deutschkenntnisse verfügen.

Zudem hat die DITIB in jedem Konsulat einen Dialogbeauftragten eingestellt, der Theologie studiert hat und vielfach auch eine Promotion angefangen hat. Diese Dialogbeauftragten arbeiten mit dem Religionsattaché zusammen und kümmern sich um religiöse Angelegenheiten der Gemeinde des Islam.

Neben den strukturellen Verbesserungen erhöhte sich auch die Qualität des Personals bei der DITIB: Es wurde angefangen, Frauen als Imame aus der Türkei für die Betreuung der weiblichen Mitglieder zu gewinnen. Außerdem hat die DITIB in Deutschland 100 Stellenangebote veröffentlicht, um dadurch Lehrkräfte anzuwerben. Diese sollten in Deutschland geboren und aufgewachsen sein sowie islamische Theologie absolviert haben. Aber das Interesse war nicht sehr groß. Die Zahl der BewerberInnen war weniger als die der ausgeschriebenen Stellen. Für dieses Projekt arbeitet die DITIB mit islamischen Fakultäten in den Universitäten in Istanbul, Ankara und Konya zusammen. In Kooperation mit der DIB schickt die DITIB SchülerInnen aus Deutschland zum Theologiestudium in die Türkei als Stipendiaten und übernimmt alle Kosten für die Ausbildung und Aufenthalt für das ganze Studium in der Türkei.

1.2.1.2 Islamischer Religionsunterricht bei der DITIB

Der bisher durchgeführte Islamunterricht an Moscheen der DITIB wird allgemein als sehr hilfreich und wichtig angesehen, wird aber qualitativ nicht für aus-

reichend bewertet, da weiterhin in den Kursen althergebrachte Methoden angewendet werden. Daher ist es notwendig, neue Richtlinien für IRUiM aufzustellen, die aktuell sinnvoll und praktizierbar sind.⁴⁷

Nach Alacacioglu sind die allgemeinen Ziele des IRU die Vermittlung der Grundlagen des Islam, einer islamischen Identitätsbildung, des Respekts von Jüngeren vor den Älteren und gegenüber dem türkischen Staat und der türkischen Staatsideologie. Zudem sollen Jugendliche von kriminellen Aktivitäten abgehalten werden. Auch wird keine bestimmte religiöse Orientierung, sondern ein allgemeiner Islam vermittelt. Deswegen wird der IRU des DITIB als neutral angesehen. Die Schwerpunkte des Unterrichts sind folgende: Lesen und Auswendiglernen des Korans, Grundwissen über den Islam, religiöse Rituale und ihre Verrichtung sowie die Geschichte des Islam und die Grundprinzipien des Glaubens. Als Unterrichtsmaterial dienen u.a. der Koran, Katechismus und Lehrbücher, die von der DIB herausgegebenen wurden. Diese arbeiten mit klassischen Methoden. Dazu gehören das Auswendiglernen, das Lesen, der Frontalunterricht und die Hausaufgaben. Die Lerngruppen werden je nach Alter in drei Stufen unterteilt: für Anfänger, Fortgeschrittene und Angelehrte. Auch findet der Unterricht nach Geschlechtern getrennt statt. Neben den Vorbetern können Gemeindeglieder, welche ausreichende Kenntnisse vom Koran und Islam haben, als Lehrkraft unterrichten.⁴⁸

1.2.2 Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (IRD)

1.2.2.1 Gründung und seine Geschichte

Im Jahre 1986 schlossen sich mehrere muslimische Vereine von der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüs (IGMG) zur Ermöglichung einer Religionsgemeinschaft auf nationaler Ebene zum „Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (IRD)“ zusammen.⁴⁹ Die Islamische Gemeinschaft Milli Görüş (IGMG) ist im Jahre 1995 gegründet worden, doch geht ihre Geschichte in die 1970er Jahre zurück. Im Jahre 1972 wurde der erste Verein der Milli Görüş in Braunschweig

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Alacacioglu, Hasan: Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Münster 1999, S. 209-224.

⁴⁹ <http://islamrat.de/selbstdarstellung/>.

gegründet und im Jahre 1976 als „Türkische Union Europas“ (Avrupa Türk Birliği) bezeichnet. Im Jahre 1983 wurde der Name des Verbandes zu „Islamische Union Europas“ und 1985 zu „Avrupa Milli Görüş Teşkilatları“ (AMGT) umbenannt. Der Verband hat im Jahre 1995 seine Organisationsstruktur geändert: Die neugegründete Europäische Moscheebau- und Unterstützungsgemeinschaft EMUG (Cami Yapma ve Yaşatma Birliği) übernahm die Verwaltung der Immobilien der AMGT, wohingegen die Islamische Gemeinschaft Milli Görüş (IGMG) sich auf die religiösen, sozialen und kulturellen Aufgaben des Verbandes konzentrierte.⁵⁰ Nach der Zahl der angeschlossenen Moschee-Vereine ist die IGMG die zweitgrößte islamische Organisation in Deutschland. Sie hatte im Jahre 2002 weltweit 1022 angeschlossene Organisationen, deren Europazentrale in Kerpen bei Köln ihren Sitz hat. Europaweit sind dem Verband IGMG 544 Jugendorganisationen, 53 Studentenvereine, 339 Frauenvereinigungen und 137 Arbeiter-, Sport- und Elternvereine angeschlossen. Die angeschlossenen Moschee-Vereine in Deutschland belaufen sich auf 274, europaweit ca. auf 600. Die IGMG steht unter Beobachtung des Verfassungsschutzes in Deutschland.⁵¹

Die IGMG hat eine ideologische Nähe zu den sich im Namen wechselnden islamischen-türkischen Parteien von Necmettin Erbakan (1926-2011): Milli Selamet Partisi (MSP, 1980 aufgelöst), Refah Partisi (RP, 1998 vom Verfassungsschutz verboten), Fazilet Partisi (FP, 2001 verboten) und Saadet Partisi (SP).⁵² Aber ab dem Jahr 2000 hat sich für die IGMG vieles geändert: Einige Abgeordnete wie

⁵⁰ Sen, Faruk; Aydin, Hayrettin: Islam in Deutschland, München 2002, S. 53-56.

⁵¹ Ebd.

⁵² Schmitt, Thomas: Islamische Organisationen und Moscheevereine in Deutschland – Eine einführende Übersicht, Flensburg 2003, S. 12-14. Siehe für die weitere detaillierte Informationen zur Geschichte und Organisation der IGMG: Sen, Faruk/Aydin, Hayrettin: Islam in Deutschland, München 2002, S. 53-56; Sen, Faruk/Sauer, Martina/Halm, Dirk: Euro-Islam. Eine Religion etabliert sich in Europa, ZFT-Aktuell 102, Essen 2004; Meng, Frank: Islam(ist)ische Orientierungen und gesellschaftliche Integration in der zweiten Migrantengeneration – Eine Transparenzstudie, Bremen 2004, S. 39-44; Bas, Yasin: Islam in Deutschland – Deutscher Islam? Türkisch-Islamische Organisationen in Deutschland in Geschichte und Gegenwart, Saarbrücken 2008, S. 130-145; Gür, Metin: Türkisch-islamische Vereinigungen in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main 1993, S. 31-48; Alacacioglu, Hasan: Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden, Münster 1998, S. 111-128; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Christen und Muslime in Deutschland, 23. Dezember 2003, Bonn 2003; Akbulut, Duran: Türkische Moslems in Deutschland. Ein religionssoziologischer Beitrag zur Integrationsdebatte, Ulm 2003, S. 66-69.

R. Tayyip Erdogan und Abdullah Gül, früher Mitglieder der SP, haben 2001 die neue Partei AKP (Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung/2001) gegründet und im Jahre 2002 die Wahl gewonnen. Die Partei regiert seitdem in der Türkei. Dagegen hat die SP keine weitreichenden politischen Einflüsse mehr, was auch das letzte Wahlergebnis der Partei von unter 3 % deutlich machte. Zudem ist Erbakan am 27.02.2011 gestorben. Das politische Engagement der IGMG ist in den letzten Jahren deutlich weniger geworden. Die Partei investiert nicht mehr in ihre islamischen Einrichtungen in der Türkei, sondern in die Gemeinden und Moscheen in Deutschland und Europa.

1.2.2.2 Islamischer Religionsunterricht bei der IGMG

Nach der Untersuchung von Alacacioglu sind die Ziele des Religionsunterrichts der IGMG wie folgt: Sozialisierung, Toleranz, Abhaltung der Jugendlichen von kriminellen Aktivitäten, islamische Identität und Persönlichkeitsbildung sowie Mitgliederwerbung für den Verein. Die religiöse Orientierung der IGMG knüpft an den Naksibendi-Gedanken an, die politische Orientierung richtet sich nach dem Politiker Necmettin Erbakan. Die Schwerpunkte des Unterrichts sind die Grundlagen des Islam, die Rituale, die Ethik, das Koranlesen und die Gebete. Im Unterricht werden die vom Verein herausgegebenen Unterrichtsmaterialien verwendet.

Auch die klassischen Methoden wie das Auswendiglernen, das Koranlesen und der Frontalunterricht finden Anwendung. Die Unterrichtssprache ist Türkisch. Mädchen und Jungen werden normalerweise getrennt unterrichtet. Aufgrund der Knappheit der Räumlichkeiten wird der Unterricht auch in gemischten Klassen mit Kindern, welche nicht älter als 10 Jahre sind, veranstaltet. Als Lehrkräfte können neben Imamen auch erfahrene Mitglieder oder fortgeschrittene SchülerInnen im Verein tätig werden. Die Imame der IGMG, welche das Predigergymnasium absolviert oder Theologie studiert haben, kommen aus der Türkei, aber sie müssen für die Milli Görüş Sympathie empfinden.⁵³

⁵³ Alacacioglu, Hasan: Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Münster 1999, S.192-206.

1.2.3 Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ)

1.2.3.1 Gründung und seine Geschichte

Der Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) ist der drittgrößte türkisch-islamische Dachverband aller muslimischen großen Organisationen in Deutschland. Die Mitglieder des VIKZ werden als „Süleymancı“ bezeichnet, was man mit „Anhänger Süleymans“ übersetzen kann. Die Bezeichnung verweist auf Süleyman Hilmi Tunahan (1888-1959),⁵⁴ „[einen] Theologen in der Tradition des Naksibendi-Orden. Nachdem in der Türkei 1925 die religiösen Orden verboten wurden, initiierte dieser eine landesweite private Korankurs-Bewegung.“⁵⁵ Im Jahre 1973 wurde das erste Islamische Kulturzentrum (e.V.) in Köln gegründet. Die Entstehung des Vereins geht auf eine im Jahre 1968 von türkischen Arbeitsmigranten gegründete heterogene Organisation zurück. 1980 erfolgte die Umbenennung in „Verband der Islamischen Kulturzentren“. Bundesweit haben sich dem Verband (Anfang des Jahres bis 2000) ca. 335 Moschee-Vereine angeschlossen, wovon 210 Moscheen in verbandseigenen Gebäuden tätig sind. Der VIKZ hat im Jahre 1979 einen Antrag auf Anerkennung als Körperschaft des öffentlichen Rechts gestellt, was jedoch erfolglos blieb.⁵⁶ Im Unterschied zu anderen Dachverbänden haben die einzelnen Gemeinden des VIKZ keinen eigenen Vereinsstatus, sondern sind Zweigstellen der Zentrale in Köln. Diese zentralistische Struktur bringt einige Vorteile für den Verband mit: Die Koordination mit den einzelnen Ortsvereinen und die Anstellung des theologischen Personals ist einfacher. Außerdem hat der VIKZ auch ein größeres Gesamtbudget, was den Vorteil bringt, Kredite einfacher aufzunehmen. Der Verband hat in Deutschland und auch in anderen europäischen Ländern Ausbildungszentren, in denen für die eigenen Moscheen Imame und Lehrkräfte ausgebildet werden, welche aber von den jeweiligen Staaten nicht anerkannt sind.⁵⁷

⁵⁴ Schmitt, Thomas: Islamische Organisationen und Moscheevereine in Deutschland – Eine einführende Übersicht, Flensburg 2003, S. 8-12.

⁵⁵ Sen, Faruk/Aydin, Hayrettin: Islam in Deutschland, München 2002, S. 56-58.

⁵⁶ Schmitt, Thomas, Flensburg 2003.

⁵⁷ Siehe für die weitere detaillierte Informationen zur Geschichte und Organisation der VIKZ: Sen, Faruk/Aydin, Hayrettin: Islam in Deutschland, München 2002, S. 56-58; Bas, Yasin: Islam in Deutschland – Deutscher Islam? Türkisch-Islamische Organisationen in Deutschland in Gesichte und Gegenwart, Saarbrücken 2008, S. 120-129; Gür, Metin: Türkisch-islamische Vereinigungen in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am

1.2.3.2 Islamischer Religionsunterricht beim VIKZ

Die Ziele des Unterrichts sind nach der Untersuchung von Alacacioglu folgende: Sozialisierung und Eingliederung der Jugendlichen in die Gesellschaft, Vermittlung traditioneller religiöser Werte sowie die Betonung der religiösen Funktion des Unterrichts. Der Verband folgt der mystischen Bewegung der Naksibendis und der Philosophie des Süleyman Hilmi Tunahan. Es wird nichts Politisches vermittelt. Die traditionellen Inhalte machen den Schwerpunkt des Unterrichts aus: Einführung in den Islam, Lektüre des Korans, Auswendiglernen und Rezitation des Korans, arabische Sprache, islamisches Recht, islamische Geschichte, Koranwissenschaft und Koranauslegung. Im Unterricht werden die Lehrbücher aus der osmanischen Zeit sowie die vom Verband herausgegebenen Bücher und Unterrichtsmaterialien verwendet. Es werden noch heute traditionelle Unterrichtsmethoden wie das Auswendiglernen, die Hausaufgaben und Lehrervorträge angewendet, aber auch sind es einige moderne Methoden wie Gruppenarbeit und Diskussionen, die zur Anwendung kommen. Im Unterricht müssen strenge Regeln eingehalten werden: Es muss eine enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis existieren. Zudem wird darauf geachtet, dass die religiöse Kleidungsordnung eingehalten wird. Darüber hinaus wird Disziplin vermittelt und der Respekt gegenüber älteren Menschen. Lerngruppen werden nicht nach Alter organisiert, sondern je nach Wissensstand der einzelnen SchülerInnen. Auch die Geschlechtertrennung ist eine strenge Regel. Die Unterrichtssprache ist Türkisch. Imame und Lehrkräfte sind jene, die eine dreijährige Ausbildung in einem Süleyman-Kurs absolviert und die zentrale Prüfung bestanden haben.⁵⁸

Main 1993, S. 49-61; Alacacioglu, Hasan: Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden, Münster 1998, S. 102-110; Binswanger, Karl/Sipahioglu, Fethi: Türkisch-islamische Vereine als Faktor deutsch-türkischer Koexistenz, München 1988, S. 50; Bücher, Ralf: Praktizierter Islam am Beispiel einer deutschen Großstadt (Duisburg), in: Even, H./Hoffmann, L. (Hg.): Moscheen bei uns. Probleme von Organisation und Praxis des Islam in der Bundesrepublik Deutschland. Referat einer Tagung in Bielefeld am 21.11.1987 (Islam heute Bd. 6), Altenberge 1988, S. 73-95; Spuler-Stegemann, Ursula: Muslime in Deutschland, Freiburg i.Br. 1998; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Christen und Muslime in Deutschland, 23. Dezember 2003, Bonn 2003; Akbulut, Duran: Türkische Moslems in Deutschland. Ein religionssoziologischer Beitrag zur Integrationsdebatte, Ulm 2003, S. 70-71.

⁵⁸ Alacacioglu, Hasan: Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Münster 1999, S. 180-191.

1.2.4 Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD)

1.2.4.1 Gründung und seine Geschichte

Der Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD) ist eine Dachorganisation. Diese besteht aus 28 muslimischen Dachverbänden. Zu diesen gehören neben Zivilorganisationen rund 300 Moschee-Gemeinden und auch einzelne Vereine. Die Mitglieder dieser Dachorganisation (ZMD) machen die Vielfalt der muslimischen Organisationen deutlich. Es gibt nämlich Vereinigungen, die von solchen gegründet worden sind, welche arabischer, türkischer, bosnischer, albanischer und iranischer Herkunft sind. Neben der sunnitischen Richtung wird auch die schiitische vertreten.⁵⁹

„Der ZMD ging im Dezember 1994 aus dem 1989 gegründeten 'Islamischen Arbeitskreis in Deutschland' hervor, dessen Zielsetzung es war, sich mit allen Angelegenheiten der Muslime in Deutschland zu befassen und eine diesbezügliche Gesprächsebene zu bilden. Der ZMD als Nachfolgeorganisation sieht sich als Spitzenverband, der die Aktivitäten der islamischen Gemeinschaften koordinieren und den Dialog mit der Gesellschaft fördern will.“⁶⁰

Wie bei allen anderen Dachverbänden auch gehört der Islamische Religionsunterricht zu den wichtigsten Zielsetzungen des ZMD. Eine Kommission von ZMD hat im Jahre 1999 ein Curriculum für die Einführung des bekenntnisorientierten IRU an Schulen entwickelt und dieses in der Öffentlichkeit vorgestellt. Jedoch wurde es 2001 in NRW abgewiesen. Zudem engagiert sich der ZMD für die unterschiedlichsten Themenbereiche. Dazu gehören der Umwelt- und Tierschutz, die Medienarbeit und islamische Kindergärten sowie die islamwissenschaftliche Neumond- und Festtagbestimmung. Des Weiteren wurde der ZMD 1995 zu einer Anhörung im Bundestag für die geplante Reform des Organtransplantationsgesetzes eingeladen.⁶¹

⁵⁹ <http://zentralrat.de/2594.php>, 27.04.2014.

⁶⁰ Sen, Faruk/Aydin, Hayrettin: Islam in Deutschland, München 2002, S. 68-76.

⁶¹ Ebd.

1.2.4.2 Islamischer Religionsunterricht beim ZMD

Der ZMD hat heterogene Moschee-Gemeinden, die aus unterschiedlichen Nationalitäten und Kulturen bzw. auch aus unterschiedlichen Konfessionen wie der Sunnitischen und der Schiitischen besteht. Deswegen gibt es auch keinen einheitlichen IRU in Moscheen, die dem ZMD angehören. Allgemein hat ZMD das Ziel, den SchülerInnen den Islam zu vermitteln. Die Unterrichtssprache ist unterschiedlich. Es wird z.B. Türkisch, Albanisch, Arabisch, Persisch usw. gesprochen, weil man sich jeweils nach der Herkunft der Vereinsmitglieder richtet. Der Unterricht findet in ZMD-angehörigen Moscheen überwiegend in Arabisch statt, weil die Muttersprache von vielen Mitgliedern Arabisch ist. Deswegen bekommt diese Sprache für diese Vereine eine besondere Bedeutung. Das liegt daran, dass die Kinder ihre Muttersprache richtig in Wort und Schrift beherrschen sollen. Aus dem Grunde ist der Umgang mit der arabischen Sprache in diesen Vereinen weitaus intensiver als in anderen Moschee-Gemeinden. Selbstverständlich sind die Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher in den ZMD-Gemeinden auch sehr unterschiedlich. Jede Gemeinde nutzt verschiedene Materialien. Das bestimmt sich je nach Herkunftsland und -sprache der Moschee-Gemeinde. Die religiöse Orientierung ist nicht einheitlich.⁶²

1.3. Der Spitzendachverband der Muslime in Deutschland: Koordinationsrat der Muslime (KRM)

1.3.1 Gründung, Ziele und Struktur

Der Koordinationsrat der Muslime ist ein Spitzendachverband für die Muslime in Deutschland. Dieser besteht aus dem Zusammenschluss (März 2007) von „Türkisch-Islamischer Union der Anstalt für Religion“ (DITIB), dem „Islamrat

⁶² Detaillierte Infos über den ZMD und andere Moscheen (außer türkischen): Schmitt, Thomas: Islamische Organisationen und Moscheevereine in Deutschland – Eine einführende Übersicht, Flensburg 2003, S. 22-33; Rödl, Wolfgang: Islam in Deutschland, Zahlen, Organisationsformen, Konfliktfelder, in: Isak, Rainer/ Schmid Hansjörg (Hg.): Christen und Muslime in Deutschland, Religion – Gesellschaft – säkularer Staat, Freiburg i. Br. 2003, S. 65-70; Sen, Faruk/Aydin, Hayrettin: Islam in Deutschland, München 2002, S. 68-70; <http://zentralrat.de>.

für die Bundesrepublik Deutschland“ (IRD),⁶³ dem „Zentralrat der Muslime“ (ZMD) und dem „Verband der Islamischen Kulturzentren“ (VIKZ).⁶⁴ Lediglich Dachorganisationen dürfen ein Mitglied in den KRM entsenden, dessen Sitz sich in Köln befindet. Nach der Geschäftsordnung des KRM hat die DITIB für alle Entscheidungen gemäß § 5 Abs. 2 GeschOKRM ein Vetorecht. Jedes halbe Jahr wird der Sprecher des KRM nacheinander rotierend von den Mitgliedsverbänden bestimmt (§ 8 GeschOKRM). Der KRM wurde gegründet mit der Absicht, für die Muslime in Deutschland eine einheitliche Vertretungsstruktur langfristig zu pflegen (§ 1 Abs. 1 GeschOKRM). Ferner haben die Gründungsmitglieder des KRM vereinbart, in den Bereichen, die eine bundeseinheitliche Interessenvertretung der Muslime aller Mitgliedsverbände bezwecken sowie die gemeinsamen Interessen berühren, zusammenzuwirken (§1 Abs. 2 GeschOKRM). Der Koordinationsrat der Muslime bekennt sich zum Koran und der Sunna des Propheten Mohammed, sowie aber auch zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland (§1 Abs. 4 GeschOKRM). Dieser Grundsatz ist insoweit unantastbar, als er selbst durch Änderungen der Geschäftsordnung weder aufgegeben noch verändert werden kann (§1 Abs. 5 GeschOKRM). Der KRM sieht sich selbst als Ansprechpartner für Politik und Gesellschaft in Deutschland. Er stellt sich selbst als die legitime Vertretung der Muslime in Deutschland dar. Er bemüht sich im Rahmen von Staatsverträgen auf Bundesebene um die Anerkennung des Islams in Deutschland (§2 GeschOKRM).⁶⁵ Allerdings wird der KRM insoweit kritisiert, als er lediglich ein loser Zusammenschluss selbstständiger islamischer Verbände sei, der weder über eine Satzung noch über ein Budget und eine ausgeprägte Verwaltung verfügt. Außerdem sind die Aufgaben der Mitglieder im KRM nicht im Einzelnen festgelegt (Exp. D).

1.3.2 Aktivitäten des KRM

Wie in der Geschäftsordnung des KRM erklärt wird, bemüht sich der Koordinationsrat um die Anerkennung des Islam in Deutschland und beschäftigt sich dabei auch mit den aktuellen Problemen der Muslime in Deutschland. Neben der Anerkennung des Islam ist dabei die Einführung und planmäßige Ausgestaltung des

⁶³ Die stärkste und wichtigste Vereinigung des Islamrats ist der Verband von Milli Görüs.

⁶⁴ <http://www.koordinationsrat.eu/index.php>, 24.04.2013.

⁶⁵ <http://religion-recht.de/2010/08/geschäftsordnung-des-koordinationsrates-der-muslime-in-deutschland/>, 27.04.2014.

IRU in Schulen ein aktuelles Thema. Der KRM verkündet seine Einstellung zu aktuellen Themen des Islam über die eigene Webseite.⁶⁶ Eine der erfolgreichen Aktionen ist „Der Tag der offenen Moschee“ am 3. Oktober. Diese geht auf eine im Jahre 1997 gestartete Initiative des Zentralrats der Muslime in Deutschland zurück. Nachdem der KRM gegründet wurde, ist diese Aktion vom KRM mit ca. 1000 Moscheen gemeinsam organisiert worden. In den folgenden Jahren stieg die Zahl der Moscheen, die diese Initiative unterstützten, weiter an. „Der bewusst gewählte Zeitpunkt am Tag der Deutschen Einheit soll das Selbstverständnis der Muslime als Teil der deutschen Einheit und ihre Verbundenheit mit der Gesamtbevölkerung in Deutschland zum Ausdruck bringen.“⁶⁷

1.4. Muslimische SchülerInnen in Deutschland

1.4.1 Zahlen der muslimischen SchülerInnen

Der muslimische Bevölkerungsanteil in Deutschland liegt ca. bei 5 %.⁶⁸ Den Großteil der Muslime bilden die Sunniten mit 2,2 Millionen. Nach einer Statistik des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahre 2005 stammen die Muslime im Hinblick auf ihre Nationalität in erster Linie mit 60 % aus der Türkei. Diesen folgen mit 2 % Iraner sowie Afghanen (2 %), Marokkaner (2 %), Libanesen (1 %), Pakistaner (1 %), Tunesier (1 %) und auch diverse andere kleine Gruppierungen. Unter den Muslimen befinden sich 26 % deutsche Staatsbürger. Jedoch muss auch davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei vor allem um eingebürgerte Muslime handelt⁶⁹ und nur zu einem kleinen Teil um zum Islam übergetretene Deutsche.

⁶⁶ <http://www.koordinationsrat.eu/>

⁶⁷ <http://www.koordinationsrat.eu/default1.php?p=2&sid=2,28.04.2014>.

⁶⁸ Uslucan, Haci-Halil: Integration durch islamischen Religionsunterricht? In: Meyer, H./ Schubert, K. (Hg.): Politik und Islam, Wiesbaden 2011, S. 145-167.

⁶⁹ Below, Susanne/Karakoyun, Ercan: Sozialstruktur und Lebenslagen junger Muslime in Deutschland. In: Werwierski, Hans-Jürgen/Lübecke, Claudia (Hg.): Lebenswelten jugendlicher Migranten – Junge Muslime in Deutschland, Opladen/Farmington Hills 2007, S. 33-54.

Nach einer Untersuchung des Lehrstuhls für Bevölkerungswissenschaft an der Humboldt Universität Berlin⁷⁰ soll die Zahl der muslimischen Bevölkerung 2030 schätzungsweise auf 12 bis 16 Millionen ansteigen und der muslimischen Bevölkerungsanteil in Großstädten sich stark erhöhen: Beispielsweise soll der Bevölkerungsanteil der Ausländer in Frankfurt auf ca. 57 %, in Stuttgart auf 48 %, in München auf 37 %, in Köln auf 37 %, in Düsseldorf auf 35 %, in Hamburg auf 28 % und in Berlin auf 23 % ansteigen.⁷¹

Die Zahl der muslimischen Kinder und Jugendlichen unter 16 Jahren betrug 2001 etwa 800.000. Davon besuchten 7 % die von den islamischen Verbänden eingerichteten Korankurse.⁷² 72 % aller Muslime in Deutschland stammen aus der Türkei, von denen schätzungsweise 33 % im Alter von 9 bis 18 Jahre alt sind.⁷³ Im Jahre 2001 besuchten rund 750.000 SchülerInnen muslimischen Glaubens deutsche Schulen. Somit beträgt der Anteil der muslimischen SchülerInnen ca. 6 % aller Schüler in Deutschland.⁷⁴ Aktuelle Zahlen der muslimischen SchülerInnen liegen heute in Deutschland bei ca. 900.000. Die Anzahl der muslimischen SchülerInnen in NRW liegt bei ca. 320.000,⁷⁵ womit sie den größten Anteil an muslimischen SchülerInnen in Deutschland ausmachen.

Aus der folgenden Tabelle kann entnommen werden, welche Schulformen von muslimischen SchülerInnen in NRW im Schuljahr 2005/2006 besucht wurden. Hieraus geht hervor, dass die Mehrheit der muslimischen SchülerInnen die Hauptschule besucht (18,6 %). Dem folgen mit 17,6 % die Förderschulen und die Gesamtschulen (15,5 %). Der Anteil bei den Grundschulen liegt bei 13,1 %,

⁷⁰ Münz, R./Ulrich, R.: Das zukünftige Wachstum der ausländischen Bevölkerung in Deutschland – Demographische Prognosen bis 2030; Demographie Aktuell Nr. 12, 1997, Lehrstuhl Bevölkerungswissenschaft an der Humboldt Universität Berlin.

⁷¹ Köktas, Mehmet Emin/Kurt, Hüseyin/Soyhun, Mehmet: Islamunterricht in Deutschland, Probleme und Vorschläge, Frankfurt 2004 [Köktas, Mehmet Emin/Kurt, Hüseyin/Soyhun, Mehmet: Almanya'da Islam Din Dersi, Sorunlar ve Öneriler, Frankfurt 2004].

⁷² Zentralinstitut Islam-Archiv Deutschland 1/2000.

⁷³ Sen, Faruk/Aydin, Hayrettin: Islam in Deutschland. München/Beck 2002, S.16.

⁷⁴ Uslucan, Haci-Halil: Integration durch islamischen Religionsunterricht? In: Meyer, H./Schubert, K. (Hg.): Politik und Islam, Wiesbaden 2011, S. 145-167.

⁷⁵ Khorchide, Mouhanad: Tagung „Islam in Deutschland“ – Gestern-Heute-Morgen. Historische, theologische und gesellschaftliche Perspektiven. Rückblick auf die gemeinsame Jahrestagung des Zentrums für Islamische Theologie Münster/Osnabrück vom 5.- 6. Dezember 2013, Münster 2013.

den Realschulen bei 8,5 % sowie mit 7,7 % bei den Berufskollegs und zuletzt mit dem geringsten Anteil von 3,5 % bei den Gymnasien.⁷⁶

Tabelle der muslimischen SchülerInnen in NRW nach Schulformen⁷⁷

Schulform	Muslime	Anteil der Muslime an der Schülerzahl
Berufskolleg	44.678	7,7 %
Gesamtschule	36.133	15,5 %
Grundschule	99.632	13,1 %
Gymnasium	19.690	3,5 %
Hauptschule	49.776	18,6 %
Realschule	28.726	8,5 %
Förderschule (ohne Berufskolleg)	18.162	17,6 %

Die schulische und berufliche Ausbildung von Ausländern ist im Durchschnitt geringer qualifiziert als die von Deutschen. Aber die neuen statistischen Zahlen zeigen eine Verbesserung in den vergangenen Jahren der jungen Migranten in ihrem schulischen Werdegang. Immer mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund erwerben weiterführende Schulabschlüsse und immer mehr beenden ihre Ausbildung mit einer Hochschulreife.⁷⁸

1.4.2 Religiosität und Bedeutung der Religion im Alltag der jungen Muslime

Die kulturellen Wertorientierungen der muslimischen Gesellschaften und der deutschen Gesellschaft unterscheiden sich. Z.B. ist die Spiritualität nach Uslucans

⁷⁶ Paff, Ulrich: Zur Situation des Islamunterrichts in Nordrhein-Westfalen, in: Bock, Wolfgang (Hg.): Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe, Tübingen 2007, S. 135-149.

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Below, Susanne/Karakoyun, Ercan: Sozialstruktur und Lebenslagen junger Muslime in Deutschland. In: Werwierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hrg): Lebenswelten jugendlicher Migranten – Junge Muslime in Deutschland, Opladen/Farmington Hills 2007, S. 35-37.

Wertehierarchien im Kulturvergleich bei den „Türken“ vorrangiger als bei „Deutschen“. ⁷⁹ Im Jahre 2000 bezeichneten 7,6 % der Muslime sich selbst als sehr religiös, wobei diese Zahl im Jahre 2005 auf 28,1 % stieg. ⁸⁰ Demnach spielt die Religion im Alltag der jungen muslimischen Generation in Deutschland auch eine wichtige Rolle.

Die Untersuchung der Stiftung „Zentrum für Türkeistudien“ über ihre Religiosität und ihre Einstellung über die Religion der türkischen Muslime spiegelt auch die Einstellung der jungen muslimischen Generation im Alltag. „Die junge Generation wird, obwohl sie sich weniger religiös definiert, sich eng mit Deutschland verbunden fühlt und kaum mehr an eine Rückkehr denkt, an bestimmten Riten und Handlungen als Teil der kulturellen Identität festhalten.“ Die jungen türkischen Muslime im Alter zwischen 18 und 29 Jahren praktizieren das Fasten mit einem Anteil von 77,4 %, ebenso spenden 65,7 % Almosen/Armensteuer. Unabhängig von der Eigendefinition als religiös oder nichtreligiös beteiligen sich 82,4 % an religiösen Festen und 88,9 % der Jugendlichen halten sich an die Speisevorschriften.

Regelmäßig beten 20,8 % der befragten Jugendlichen täglich, hingegen nehmen nur lediglich 19,8 % am Freitagsgebet und 29,6 % am Feiertagsgebet teil. Zudem planen 54,7 % der Jugendlichen die Pilgerfahrt nach Mekka. ⁸¹

Nach der Untersuchung von Alacacioglu ist der Glaube an Gott bei muslimischen Jugendlichen fest verankert, unabhängig davon, ob sie eine Moschee besuchen oder nicht. Überraschenderweise ist der Glaube an Gott bei den Nicht-Gemeindebesuchern stärker. Deswegen hat die Entscheidung zum Besuch einer Gemeinde nicht unbedingt mit dem Glauben der Besucher zu tun. Jugendliche denken überwiegend, dass der Koran Gottes Wort sei und deshalb alles wahr sei, was im Koran stehe. Sie glauben auch nicht, die Aussage des Korans wäre veraltet. Sie akzeptieren im Wesentlichen die Gebote und Verbote der Religion und messen der Praktik

⁷⁹ Uslucan, Haci-Halil: Wie fremd sind uns „die Türken“? Problematik des „Fremden“, in: Beilage zum Parlament APuZ, 50 Jahre Anwerbeabkommen mit der Türkei, 61. Jahrgang. Nr. 43/2011, S. 3-8.

⁸⁰ Orth, Gottfried/Fritz, Hilde: „...und sei stolz auf das, was du bist“. Muslimische Jugendliche in Schulen und Gesellschaft, Stuttgart 2007, S. 11-22.

⁸¹ Sen, Faruk/Sauer, Martina/Halm, Dirk: Euro-Islam. Eine Religion etabliert sich in Europa, ZFT-Aktuell 102, Essen 2004.

der täglichen Gebete einen großen Wert zu. Für alle befragten jungen Muslime stellt das Beten demzufolge eine sinnvolle und bewusst ausgeführte Tätigkeit dar. Jedoch ist die echte Religiosität für eine jugendliche Gruppe (ADÜTDF⁸²-Anhänger) auch ohne die Erfüllung der täglichen Gebetspflicht möglich. Aber überwiegend sind die jungen Muslime der Meinung, dass man sein Leben nach dem oben genannten Gott ausrichten müsse.

Bei den Gemeindebesuchern sollte diese Wertschätzung an sich stärker sein als bei den Nicht-Gemeindebesuchern, zumal sie die Meinung vertreten: „Man sollte sein Leben nach den Geboten Gottes ausrichten und versuchen, sie im täglichen Leben zu befolgen.“ Dies charakterisiert eine wesentliche Grundlage ihrer religiösen Einstellung. Die Nicht-Gemeindebesucher stimmen dieser Meinung jedoch deutlich weniger zu. Viele junge Gemeindebesucher sind der Meinung, dass die Lehre der einzigen Religion dem Leben einen wahren Sinn gebe. Die Nicht-Gemeindebesucher lehnen diese Meinung jedoch ab und sind der Auffassung, dass es neben der Religion auch noch andere Wert- und Sinnsysteme gibt. Alle befragten muslimischen Jugendlichen sehen jedoch in der Religion eine unverzichtbare Hilfe für Meisterung von Lebenskrisen.⁸³

1.5. Rechtliche Aspekte des RU und des IRU in Deutschland

Der schulische Religionsunterricht als eigenständiges Unterrichtsfach ist in Deutschland im Grundgesetz als ordentliches Lehrfach abgesichert.⁸⁴ Gemäß Art. 7 Abs. 3 S. 2 GG wird der Religionsunterricht unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.⁸⁵ Nach diesem Gesetz haben die Religionsgemeinschaften die Aufgabe, die Inhalte und Ziele des Religionsunterrichts zu bestimmen. Der Staat

⁸² ADÜTDF: Föderation der Türkisch-Demokratischen Idealistenvereine in Europa e.V.

⁸³ Alacacioglu, Hasan: Deutsche Heimat Islam, Muslimische Bildungsgänge in der globalen Welt, Münster 2000, S. 85-94.

⁸⁴ Khorchide, Mouhanad: Der Islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft, Wiesbaden 2009, S. 50-54.

⁸⁵ de Wall, Heinrich: Mitwirkung von Muslimen in den Ländern: Religionsverfassungsrecht und muslimische Ansprechpartner. In: Deutsche Islamkonferenz (Hg.) : Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen, Dokumentation – Tagung der Deutschen Islamkonferenz 13. bis 14. Februar 2011 (Deutsche Islamkonferenz, 13.-14. Februar, 2011), Nürnberg 2011, S. 90-102.

ist zur weltanschaulichen Neutralität verpflichtet und darf deswegen nicht darüber entscheiden, ob die Inhalte sowie die Glaubenslehren als „richtig“ zu beurteilen sind. Jedoch kooperiert der Staat mit den Religionsgemeinschaften. Er muss die von den Religionsgemeinschaften erarbeiteten Lehrpläne überprüfen, ob ihre Inhalte den Verfassungsprinzipien nicht widersprechen. Damit kann der Religionsunterricht im Rahmen der grundlegenden staatlichen Erziehungsziele erteilt werden. Die erbrachten Leistungen der SchülerInnen werden durch Zensuren bewertet. Diese Zensuren sind versetzungsrelevant. Für den Unterricht besteht eine Anmeldungs- und Teilnahmepflicht. Zudem müssen auch die Kosten der Lehrkräfte finanziert werden. Auf dieser Basis stellt der Staat den organisatorischen Rahmen für den Religionsunterricht zur Verfügung und integriert diesen in den Lehrkanon der Fächer und der staatlichen Bildungs- und Erziehungsziele. Hingegen bestimmen die Religionsgemeinschaften die Inhalte und Ziele des Unterrichts. Doch werden die Lehrpläne des Religionsunterrichts in Kooperation zwischen der staatlichen Schulverwaltung und den Religionsgemeinschaften erstellt. Damit werden auf der einen Seite die staatlich vorgegebenen allgemeinen pädagogischen Prinzipien eingehalten, auf der anderen Seite bleiben die religiösen Inhalte der Religionsgemeinschaften in einer säkularen Rahmenform erhalten.⁸⁶

Aber für den Islamischen Religionsunterricht in Schulen besteht ein verfassungsrechtliches Problem, da es bisher keine islamische Religionsgemeinschaft nach Art. 7 Abs. 3 GG gibt.⁸⁷ Deswegen wurden für den IRU bisher unterschiedliche Modelle versucht, beispielsweise als Projektversuch die Islamkunde und die Islamische Unterweisung als vorläufiger Ersatz eines islamischen Religionsunterrichts gestartet. Jedoch stellen diese Schulversuche keinen RU nach Art.7 Abs. 3 GG dar.⁸⁸ Der Ersatzunterricht konnte ohne Mitwirkung einer Gemeinschaft durchgeführt werden.

⁸⁶ Khorchide, Mouhannad: Der Islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft, Wiesbaden 2009, S. 50-54.

⁸⁷ Oebbecke, Janbernd: Das Grundgesetz und Religionsunterricht, in: Ucar, Bülent/ Blasberg-Kuhnke, Martina/ von Scheliha, Arnulf (Hg.): Religion in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts, Osnabrück 2010, S. 53-63.

⁸⁸ Khorchide Der Islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft, Wiesbaden 2009, S. 50-54. Weitere detaillierte Informationen: Bas, Yasin: Islam in Deutschland – Deutscher Islam? Rechtliche Lage des IRU und Muslimische

Jedoch wollen die Länder einen dem Grundgesetz entsprechenden IRU einrichten. Dafür wurde das Beiratsmodell als eine Übergangslösung entwickelt. Dieses Modell ermöglicht den Ländern, ohne eine Anerkennung der muslimischen Verbände als Religionsgemeinschaft die Durchführung eines bekenntnisorientierten IRU zu beginnen.

1.6. Versuchsmodelle in Deutschland

1.6.1 Islamunterricht im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts (MEU)

Da die größte Gruppe der Muslime türkischer Herkunft ist, wird der MEU auch für die Gruppe muslimischer SchülerInnen zur Unterrichtsweisung in islamischer Religionslehre genutzt. Diese Art von Unterricht wird in den Bundesländern Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Der Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht (MEU) ist mit einer Art islamischer Unterweisung verbunden. Einige Bundesländer kooperieren für die Erteilung dieses Unterrichts mit dem türkischen Staat. Als Grundlage des Unterrichts wurden Richtlinien zusammen mit dem türkischen Staat erstellt. Der Unterricht wird auf Türkisch von Lehrkräften, die auch aus der Türkei kommen, durchgeführt, wobei die Schulaufsicht gemäß der Kulturhoheit der Länder von diesen übernommen wird. Nicht-türkische muslimische SchülerInnen können an diesem Angebot nicht teilnehmen. Diesem Unterricht kommt jedoch nicht der Status eines Religionsunterrichts zu.⁸⁹

Organisationen, Saarbrücken 2008, S. 85-97; Koriath, Stefan: Islamischer Religionsunterricht und Art. 7 Abs. 3 GG, in: Bock, Wolfgang: Islamischer Religionsunterricht? Mohr Siebeck Tübingen 2007, S. 33-53; Ucar, Bülent: Der Status des Religionsunterrichts in Deutschland. In: Arslan, Ednan (Hg.): Islamische Erziehung in Europa, Köln 2009, S. 90-93.

⁸⁹ Engin, Havva: Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen? Eine Bestandsaufnahme, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Der Bürger im Staat, 51. Jahrgang Heft 4, 2001, S. 241-245.

1.6.2 Islamkundliche Modelle

1.6.2.1 Islamkunde in deutscher Sprache

Islamkunde in deutscher Sprache wird seit dem Schuljahr 1999/2000 an den Jahrgangsstufen 1 bis 10 in NRW angeboten. Der Unterricht hieß früher „Islamische Unterweisung“. Die nordrhein-westfälische Islamkunde ist der älteste und der größte Schulversuch, der an etwa 130 Schulen bis zur zehnten Klasse mit ca. 10.000 teilnehmenden SchülerInnen stattfand. Der Unterricht findet nicht in Absprache mit der Religionsgemeinschaft, sondern in alleiniger Verantwortung des Landes Nordrhein-Westfalen statt. Deswegen stellt dieses Modell keinen IRU gemäß Art. 7 Abs. 3 GG dar.⁹⁰ Aber der Unterricht wird als ein ordentliches Schulfach gewertet und die erbrachten Leistungen sind auch versetzungsrelevant. Die muslimischen Verbände haben keinen Einfluss auf die Entwicklung des Curriculums und die Durchführung des Unterrichts. Der Unterricht ist für alle SchülerInnen offen zugänglich, auch den nicht-muslimischen.⁹¹

Die Islamkunde wird auch seit dem Schuljahr 2002/2003 an einer Schule in Bremen als ein Modellversuch durchgeführt, wobei der Unterricht auf die Jahrgangsstufen 5 und 6 beschränkt wird. Dieser wird parallel zu den Fächern „Biblische Geschichte“ und „Philosophie“ angeboten. Die SchülerInnen haben eine Wahl zwischen den drei Angeboten. Im Unterschied zur Islamkunde andere Bundesländer waren in Bremen fünf Moschee-Gemeinden bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Lehrplans als Vertreter beteiligt.⁹²

⁹⁰ Bodenstein, Mark Chalil: Überblick islamischer Religionsunterricht. Deutsche Islamkonferenz (DIK), 16.02.2009, in: http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cln_110/nn_1864580/SubSite, 01.05.2014.

⁹¹ Kiefer, Michael: Islamunterricht in den Ländern – Überblick über die Modellversuche, in: Kiefer, Michael/Gottwald, Eckart/Ucar, Bülent (Hg.): Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Berlin 2008, S. 43-49.

⁹² Kiefer, Michael: Islamunterricht in den Ländern – Überblick über die Modellversuche, in: Kiefer, Michael/Gottwald, Eckart/Ucar, Bülent (Hg.): Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Berlin 2008, S. 43-49.

Weitere Infos über die Entwicklung des Religionsunterrichtes in Bremen: Lott, Jürgen/Schröder-Klein, Anita: Religion unterrichten in Bremen, in: Theo – Web. Zeitschrift für

1.6.2.2 Islamische Unterweisung

Die islamische Unterweisung in deutscher Sprache wird seit dem Schuljahr 2001/2002 in Grund- und Hauptschulen in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Bayern angeboten. Der Unterricht ist für alle SchülerInnen muslimischen Glaubens frei zugänglich, wurde aber mehrheitlich von nicht-türkischen SchülerInnen besucht, da dieser Unterricht parallel zu dem türkischsprachigen Angebot durchgeführt wird. Im Unterricht wird der Islam informationsmäßig behandelt. Muslimische Vereinigungen haben keinen Einfluss auf den Unterricht bzw. auf die Entwicklung des Lehrplans. Der Unterricht steht somit allein unter staatlicher Aufsicht.⁹³

1.7. Beiratsmodell als Übergangslösung

Für einen Islamischen Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG gibt es bisher keine islamische Religionsgemeinschaft als Ansprechpartner.⁹⁴ Deswegen steht das Beiratsmodell als Übergangslösung zur Verfügung, welches die Aufgabe hat, das Anliegen und die Interessen der muslimischen Eltern bei der Ein- und Durchführung des Islamischen Religionsunterrichts nach Absatz 1 als ordentliches Unterrichtsfach zu vertreten. Der Beirat stellt fest, ob der Religionsunterricht den Grundsätzen im Sinne des Artikels 7 Absatz 3 Satz 2 GG entspricht. Er beteiligt sich an der Erstellung der Unterrichtsvorgaben, der Auswahl der Lehrpläne und Lehrbücher, aber auch an der Bevollmächtigung der LehrerInnen. Der Beirat setzt sich aus theologisch, religionspädagogisch oder islamwissenschaftlich qualifizierten Vertretern zusammen.⁹⁵ Mit dem Beiratsmodell⁹⁶ wird in mehreren

Religionspädagogik 7, 2006, H.1, S. 68-79; Pfaff, Ulrich: Zur Situation des Islamunterrichts in Nordrhein-Westfalen, in: Bock, Wolfgang: Islamischer Religionsunterricht? Religion und Aufklärung, Tübingen 2007, S. 135-150.

⁹³ Kiefer, Michael: Islamunterricht in den Ländern – Überblick über die Modellversuche, in: Kiefer, Michael/Gottwald, Eckart/Ucar, Bülent (Hg.): Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Berlin 2008, S. 43-49; Engin, Havva: Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen? Eine Bestandsaufnahme, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Der Bürger im Staat, 51. Jahrgang Heft 4, 2001, S. 241-245.

⁹⁴ Oebbeke, Janbernd: Das Grundgesetz und Religionsunterricht, in: Ucar, Bülent/ Blasberg-Kuhnke, Martina/ von Scheliha, Arnulf (Hg.): Religion in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts, Osnabrück 2010, S. 53-63.

⁹⁵ <http://www.iru-beirat-nrw.de/>

⁹⁶ In einigen Bundesländern auch als „Schura“ bekannt.

Bundesländern der IRU als bekenntnisorientiertes ordentliches Schulfach durchgeführt.

1.8. Bekenntnisorientierter IRU in Deutschland

1.8.1 Sondermodelle in Berlin, Bremen und Hamburg

In Berlin, Bremen und Hamburg wird der IRU nicht wie in anderen Bundesländern im Sinne des Art. 7 Abs. 1 GG unterrichtet, sondern nach Art. 141 GG (Bremer Klausel). In diesen drei Stadtstaaten gilt somit eine Sonderregel.

In Berlin wird der IRU seit dem Schuljahr 2001/2002 angeboten. An etwa 30 Schulen nehmen ca. 3600 muslimische SchülerInnen am Unterricht teil. Der Unterricht wird in außerschulischer Zeit durchgeführt. Nach diesem Gesetz braucht das Land Berlin für die Durchführung des RU keine Religionsgemeinschaft, wie es das Grundgesetz beschreibt. In Berlin wurde die Islamische Föderation Berlin (IFB) am 04.11.1998 als islamische Religionsgemeinschaft anerkannt. Von Anfang an wird der IRU in alleiniger Verantwortung der IFB erteilt. Die Kultusbehörde überwacht lediglich die Rahmenlehrpläne, stellt Räumlichkeiten zur Verfügung und subventioniert die Lehrergehälter.⁹⁷

In Bremen wird der IRU nach dem Art. 141 GG (Bremer Klausel) und nach Art. 32 BremVerf durchgeführt. Nach diesen Regeln ist der Staat für die Durchführung des Religionsunterrichts nicht in Verbindung mit einer Gemeinde verpflichtet. Im Jahr 2000 wurde in Bremen mit den Vertretern von muslimischen Organisationen, evangelischen und katholischen Kirchen ein Rundtisch-Komitee gegründet. Das hat folgende Entscheidungen getroffen: Der IRU wird in Deutsch durchgeführt. Zudem muss es sich bei den Lehrkräften, die den IRU durchführen, um Absolventen einer deutschen Hochschule handeln. Ebenso muss der Unterricht nicht nur für die muslimischen SchülerInnen, sondern für alle SchülerInnen zugänglich sein. Im Schuljahr 2003/2004 wurde der IRU erstmals in Bremen an einer Grundschule begonnen.⁹⁸

⁹⁷ Köktas, Mehmet Emin/Kurt, Hüseyin/Soyhun, Mehmet: Islamunterricht in Deutschland, Probleme und Vorschläge, Frankfurt 2004 [Köktas, Mehmet Emin/Kurt, Hüseyin/Soyhun, Mehmet: *Almanya'da Islam Din Dersi, Sorunlar ve Öneriler*, Frankfurt 2004].

⁹⁸ Ebd.

In Hamburg gibt es wiederum ein anderes Modell, das in keinem anderen Bundesland existiert. Für das Modell „Religionsunterricht für alle“ gilt keine bestimmte religiöse oder konfessionelle Richtung. Alle SchülerInnen aus allen Glaubensrichtungen können an diesem Unterricht teilnehmen. In diesem Unterricht werden alle Religionen behandelt und deren Inhalte den SchülerInnen vermittelt.⁹⁹

1.8.2 IRU in Bayern – lokale Kooperationen nach dem Erlangener Modell

Ein eigenes Modell eines IRU entwickelte Bayern, und zwar seit dem Schuljahr 2003/2004 an einer Grundschule in Erlangen, das daher als „Erlanger Modell“ bezeichnet wird. Grundlage dafür war eine Absprache mit der eigens für den Schulversuch gegründeten lokalen „Islamischen Religionsgemeinschaft Erlangen“ (IRE). Der Lehrplan wurde gemeinsam von der IRE, dem zuständigen Staatsministerium in Bayern und von Wissenschaftlern der Universität Erlangen-Nürnberg ausgearbeitet. Nachdem der Schulversuch in Erlangen erfolgreich war, wurde ein Lehrplan für Haupt- und Realschulen fertiggestellt. Der wurde zur Erprobungsgrundlage für den Unterricht in einer Realschule in Nürnberg, in Fürth sowie in Bayreuth sowie für zwei Schulen in München. Geplant ist für die Zukunft ein landesweiter ordentlicher IRU.¹⁰⁰

⁹⁹ Ebd. Siehe weitere detaillierte Informationen über das Hamburger Modell: Günther, Ursula: Das Hamburger Projekt Einer Akademie der Weltreligionen: Eine Idee nimmt Gestalt an, in: Bauer, T./Kaddor, L./ Strobel, K. (Hg.): Islamischer Religionsunterricht, Hintergründe, Probleme, Perspektiven, Münster 2004, S. 33; Weiße, Wolfram: Der Hamburger Weg – Dialogisch orientierter „Religionsunterricht für alle“. In: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hg.): Islamischer Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Deutschland Dokumentation eines Fachgespräches, Berlin/Bonn 2000, S. 25-48.

¹⁰⁰ Bodenstein, Mark Chalil: Überblick islamischer Religionsunterricht. Deutsche Islamkonferenz (DIK), 16.02.2009, in: http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cln_110/nn_1864580/SubSite, 01.05.2014; Kiefer, Michael: Islamunterricht in den Ländern – Überblick über die Modellversuche, in: Kiefer, Michael/Gottwald, Eckart/Ucar, Bülent (Hg.): Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Berlin 2008, S. 43-49.

1.8.3 Islamische Religionslehre in Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg wird die bekenntnisorientierte islamische Religionslehre seit dem Schuljahr 2006/2007 an ausgewählten zwölf Grundschulen durchgeführt. Als curriculare Grundlage des Unterrichts ist ein Lehrplan für die Klassen 1 bis 4 nach dem sunnitischen Bekenntnis entwickelt worden. Das Curriculum wurde 2006 vom Kulturministerium Baden-Württemberg veröffentlicht. Die Inhalte wurden mit einem Arbeitskreis erarbeitet. Dieser bestand aus vier sunnitischen Verbandsvertretern, einem Vertreter der Alawiten, einem Erziehungswissenschaftler und einem Religionspädagogen der Universität Karlsruhe unter Leitung des Kulturministeriums. Da die muslimischen Gemeinden ihre innermuslimischen Konflikte noch nicht lösen konnten, wurden sie nicht als eine Religionsgemeinschaft akzeptiert. Sobald die Problematik überwunden und eine entscheidungsfähige islamische Vertretung für alle muslimische Verbände errichtet wird, kann islamischer Religionsunterricht mit dem Ziel eines ordentlichen Religionsunterrichts nach den Bestimmungen des GG angeboten werden.¹⁰¹

1.8.4 Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen

Der islamische Religionsunterricht in Niedersachsen hat mit dem Schuljahr 2003/2004 an acht Grundschulen begonnen. Er wurde im Schuljahr 2007/08 auf 26 Grundschulen ausgeweitet. Die Inhalte des Unterrichts wurden am „Runden Tisch“ mit den Vertretern der Schura Niedersachsen und weiteren muslimischen Vereinigungen sowie mit der Richtlinienkommission des Kultusministeriums ausgearbeitet. Die Rahmenrichtlinien für den Unterricht an den Grundschulen wurden zwischen dem 2. September 2002 und dem 25. Juni 2003 ebenfalls an einem mit den oben genannten Vertretern am „Runden Tisch“ abgestimmt. Der Unterricht ist für alle SchülerInnen aus den unterschiedlichsten muslimischen Glaubensrichtungen des Islam, der sunnitischen wie auch der schiitischen Rechtsschulen, frei zugänglich.¹⁰²

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Bade, Rolf: „Islamischer Religionsunterricht“ – ein niedersächsischer Versuch, in: Bock, Wolfgang: Islamischer Religionsunterricht? Religion und Aufklärung, Tübingen 2007, S. 129-134.

1.8.5 Islamunterricht in Schleswig-Holstein

Der Islamunterricht in Schleswig-Holstein wird seit dem Schuljahr 2007/2008 an acht Grundschulen durchgeführt. Der Lehrplan für die Grundschule wurde auf der Grundlage der niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den islamischen Religionsunterricht erarbeitet. Dieser ist aber religionskundlich anders konzipiert als der Islamunterricht in Niedersachsen. Ebenso kann der Unterricht auch von alawitischen SchülerInnen besucht werden.¹⁰³

1.8.6 Islamischer Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz wurde der islamische Religionsunterricht ab dem Schuljahr 2003/2004 erstmals an einer Ludwigshafener Grundschule modellhaft begonnen. Der Lehrplan des Unterrichts wurde vom Ministerium in Absprache mit lokalen islamischen Ansprechpartnern entwickelt. Jedoch wurde ein bekenntnisorientierter islamischer Religionsunterricht ab dem Schuljahr 2008/2009 an einer zweiten Grundschule in Mainz ebenfalls durchgeführt. Danach wurde der IRU in Ludwigshafen sowie in anderen Städten auf die Sekundarstufe I ausgeweitet. Ebenso ist die Ausweitung des Unterrichts auf alle Schulstufen und Schularten des Bundeslandes vorgesehen. Damit ist Rheinland-Pfalz nach NRW und Bayern das dritte Bundesland, welches den IRU auch an weiterführenden Schulen einführt.¹⁰⁴

1.8.7 Islamischer Religionsunterricht in Hessen

In Hessen hat man den IRU ab dem Schuljahr 2013/2014 an 27 Grundschulen zunächst mit den ersten Klassen begonnen. In vier Jahren wird somit der Unterricht dann in allen Jahrgängen der beteiligten Schulen etabliert sein. Es ist geplant je nach Bedarf den IRU auch landesweit einzuführen. Voraussetzung für

¹⁰³ Bodenstein, Mark Chalil: Überblick islamischer Religionsunterricht. Deutsche Islamkonferenz (DIK), 16.02.2009, in: http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cln_110/nn_1864580/SubSite, 01.05.2014; Kiefer, Michael: Islamunterricht in den Ländern – Überblick über die Modellversuche, in: Kiefer, Michael/Gottwald, Eckart/Ucar, Bülent (Hg.): Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Berlin 2008, S. 43-49.

¹⁰⁴ Engin, Havva: Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen? Eine Bestandsaufnahme, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Der Bürger im Staat, 51. Jahrgang Heft 4, 2001, S. 241-245.

das Zustandekommen des Unterrichts ist die Einhaltung einer Mindestgruppengröße von acht SchülerInnen, die der Religionsgemeinschaft „DITIB Landesverband e.V.“ und „Ahmadiyya Muslim Jamaat in der Bundesrepublik e.V.“ angehören sollen. Diese beiden Religionsgemeinschaften stellen die Kooperationspartner für die Einrichtung von bekenntnisorientiertem Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Hessen nach Art. 7 Abs. 3 GG dar. Somit wird der IRU zu einem ordentlichen Lehrfach in staatlicher Verantwortung entwickelt, d.h., dass der Unterricht nach staatlichen Curricula, in deutscher Sprache und grundsätzlich durch staatliche Lehrkräfte erteilt wird.¹⁰⁵

1.8.8 Islamischer Religionsunterricht in NRW

Der Islamische Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen begann erst mit dem Schuljahr 2012/2013 an Grundschulen und ab dem Schuljahr 2013/2014 auch an weiterführenden Schulen. Mit dem „Gesetz zur Einführung von Islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach“ vom 21. Dezember 2011 wurde in NRW ein Beirat für den Islamischen Religionsunterricht gegründet. Damit wurde die gesetzliche Grundlage für den bekenntnisorientierten IRU geschaffen.

Der Beirat besteht aus acht Mitgliedern. Vier dieser Mitglieder sind StaatsvertreterInnen und die restlichen vier sind die VertreterInnen der islamischen Verbände. Der Beirat vertritt die Anliegen und die Interessen der islamischen Organisationen bei der Einführung und Durchführung des IRU. Dieser beteiligt sich an der Erstellung der Unterrichtsvorgaben, der Auswahl der Lehrpläne und Lehrbücher sowie an der Bevollmächtigung der LehrerInnen.

Am 4. März 2013 wurde den ersten 50 Lehrkräften die Lehrerlaubnis (Idschaza) feierlich verliehen. Viele von ihnen waren HSU-Lehrer. In NRW befindet sich die größte muslimische Schülergruppe, weswegen der Bedarf an Lehrkräften groß ist. Die genannten 50 Lehrkräfte können den Bedarf leider nicht decken. Aber die Zahl der IRU anbietenden Schulen steigt weiter an, da zahlreiche Lehrkräfte, die bisher den HSU unterrichteten, nunmehr auch islamischen Religionsunterricht erteilen.

¹⁰⁵ Hessisches Kulturministerium: Presseinformation vom 16.05.2013.

Ein Islamischer Religionsunterricht in NRW kann nur stattfinden, wenn an einer Schule mindestens zwölf SchülerInnen muslimischen Glaubens unterrichtet werden. Jedoch müssen zudem die Eltern auch schriftlich erklären, dass ihr Kind muslimisch ist und an dem Unterricht teilnehmen soll. Die Lerngruppen können auch jahrgangsübergreifend zusammengeführt werden. Für die angemeldeten SchülerInnen besteht eine Teilnahmepflicht, da der IRU ein ordentliches Lehrfach ist. Dieses wird wöchentlich mit zwei Unterrichtsstunden erteilt, wobei die Unterrichtssprache Deutsch ist. Eine Dispensierung vom IRU ist mit einer schriftlichen elterlichen Erklärung möglich. Mit der Vollendung des 14. Lebensjahres dürfen SchülerInnen die Erklärung auch selbst abgeben.

1.9. Geschichte und Entwicklung des IRU in NRW

Der Anfang des IRU in NRW geht auf das Jahr 1978 zurück. Seitdem bemüht sich das Bundesland NRW um eine systematische Entwicklung des IRU. Eine Arbeitsgruppe aus Vertretern zahlreicher türkisch-islamischer Organisationen in NRW sowie aus Experten des neugegründeten Landesinstitutes für Schule und Curriculumsentwicklung in Soest versuchte von Dezember 1978 bis Januar 1979 ein erstes Curriculum für Islamischen Religionsunterricht zu entwerfen. Jedoch blieb die Arbeit fruchtlos, da die Vertreter der muslimischen Organisationen nicht in der Lage waren, miteinander und mit dem Landesinstitut fachlich zu kooperieren. Danach wurden die Ergebnisse einer Elternbefragung über den staatlichen islamischen Religionsunterricht von den Vertretern des damaligen islamischen Weltkongresses dem Kultusministerium des Landes NRW vorgelegt. Deren Ergebnisse zeigten eine deutliche Forderung nach staatlichem islamischem Religionsunterricht seitens muslimischer Eltern. Diese Vertreter von türkisch islamischen Organisationen gehörten damals den heute als Vertreter des Islam tätigen Verbänden wie IGMG, VIKZ sowie der Nurculuk-Bewegung an.¹⁰⁶

Am 11. Dezember 1979 wurde das Landesinstitut in Soest durch einen Erlass beauftragt, einen „*Lehrplan für islamischen Religionsunterricht*“ in den Klassen 1 bis 4 der Grundschulen für türkische SchülerInnen zu erstellen.¹⁰⁷ Dabei han-

¹⁰⁶ Gebauer, Klaus: Geschichte der Islamischen Unterweisung (der Islamkunde) in NRW, 2003. In: Ucar, Bülent: Islamkunde in NRW. Einige Infos. Stand 1. Januar 2007.

¹⁰⁷ Ucar, Bülent: Islamkunde in NRW. Einige Infos. Stand 1. Januar 2007.

delte es sich um ein eigenständiges Fach, welches nur für SchülerInnen türkischer Herkunft eingerichtet werden sollte. Aber ein ordentlicher RU nach dem Grundgesetz und der Landesverfassung für Muslime konnte ohne die Mitwirkung der Religionsgemeinschaften nicht konstituiert werden. Die muslimischen Organisationen waren damals noch in der Entstehungsphase und bestanden aus einer Vielzahl von Vereinen und Moscheen, deren Akzeptanz als Vertreter des Islam in der Weise danach nicht möglich war. Deswegen sollte ein Unterricht eingerichtet werden, der im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts (MEU) für türkische SchülerInnen kulturelle und religiöse Inhalte vermitteln sollte, wobei jedoch dieser Unterricht kein ordentliches Schulfach im Sinne des Grundgesetzes oder der Landesverfassung war. Folglich entwickelte sich die „Islamische Unterweisung“.¹⁰⁸

Die Arbeiten am Curriculum begannen im März 1980. Was die Religionszugehörigkeit sowie die berufliche Qualifikation anging, war die Kommission eine heterogene Gruppe. So bestand sie aus sieben Muslimen und 4 Nichtmuslimen. Sechs der Mitglieder waren LehrerInnen und sollten für die pädagogische Seite des Projekts sorgen. Zwei Islamwissenschaftler und zwei evangelische Religionspädagogen mit dem Schwerpunkt der Religionswissenschaften kümmerten sich um die Inhalte. Diese Arbeit fand in Zusammenarbeit und unter der Aufsicht eines Vertreters des Landesinstituts und sowie des Bezirksdezernenten als dem Vorsitzenden der Kommission statt. Im Jahre 1982 wurde das Curriculum für die Grundschule fertiggestellt. Dieses wurde nach Anhörungen der islamischen Verbände sowie der Beratung mit den islamisch-theologischen Fakultäten in Ankara, Istanbul und Konya und einer Beratung mit dem Erziehungsministerium entwickelt.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Gebauer; siehe für weitere detaillierte über „Islamische Unterweisung“: Engin Havva: Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen? Eine Bestandsaufnahme, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Der Bürger im Staat, 51. Jahrgang, Heft 4, 2001, S. 241-245; Bodenstein, Mark Chalil: Überblick islamischer Religionsunterricht, Deutsche Islamkonferenz (DIK), 16.02.2009, in: http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cln_110/nm_1864580/SubSite, 01.05.2014; Kiefer, Michael: Islamunterricht in den Ländern – Überblick über die Modellversuche, in: Kiefer, Michael/Gottwald, Eckart/Ucar, Bülent (Hg.): Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Berlin 2008, S. 43-49; Ucar, Bülent: Islamkunde in NRW. Einige Infos. Stand 1. Januar 2007.

¹⁰⁹ Ucar, Bülent: Islamkunde in NRW. Einige Infos. Stand 1. Januar 2007.

Da die evangelische Kirche gegen den Begriff „Religionsunterricht“ Einwände hatte, wurde anschließend das Projekt „*Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens*“ benannt und geplant. Diese sollte im Rahmen des Muttersprachlichen Unterrichts für türkische Schüler stattfinden. Das Curriculum wurde erstmals im Jahre 1986 veröffentlicht.¹¹⁰

Zwischen 1987 und 1989 wurden 600 LehrerInnen für die Islamische Unterweisung fortgebildet. Diese Maßnahme betrug ca. 150 Stunden. 1988 fing man mit der Entwicklung eines Schulbuchs für Grundschulen an. Dieses Unterfangen nahm zwei Jahre in Anspruch.¹¹¹ Eine Fortbildung für die Sekundarstufe I wurde erst 1996 angeboten, und zwar nachdem die Curricula für die Jahrgangsstufe 5 und 6 (1991) sowie 7 bis 10 (1996) fertiggestellt waren.¹¹²

Im September 1999 begann ein neuer Schulversuch, nämlich die „*Islamische Unterweisung in deutscher Sprache*“. Hinter den neuen Begriffen stand auch ein verändertes Konzept. Ab Juli 2000 wurde der Schulversuch an 19 Schulen durchgeführt. 14 Lehrerinnen und Lehrer unterrichteten ca. 500 SchülerInnen. Nach dreijähriger Erprobung dieses Konzepts wurde klar, dass manches überdacht werden musste. So fing man im Februar 2003 mit einer Revision des Curriculums der „*Islamischen Unterweisung*“ für die Grundschule sowie für die 5. und 6. Klasse an. Im Lichte der neu gewonnenen Erkenntnisse wurde im Juli 2003 eine Fortbildung für 25 muslimische MuttersprachlehrerInnen durchgeführt. Diese Fortbildung dauerte ein Jahr lang, so dass am Ende insgesamt 61 LehrerInnen ein Zertifikat über eine 156 Stunden umfassende Qualifizierungsarbeit erhielten. Am 15. September desselben Jahres begann das neue Schuljahr mit einer deutlich höheren Anzahl von Schulen, die sich beteiligten, nämlich 89. Die Zahl der TeilnehmerInnen hatte sich mit 3700 SchülerInnen mehr als verdreifacht. Im Oktober und November desselben Jahres wurde das Projekt erweitert auf 100 Schulen mit nunmehr 4000 SchülerInnen und 66 LehrerInnen. Diese steigende Tendenz setzte sich fort, so dass sich dieser Schulversuch von Februar bis Juni 2004 auf ca. 110 Schulen und ca. 6000 SchülerInnen erweiterte. Alle Lehrkräfte dieses Projektes waren Muslime. Zudem verfügten 61 dieser 75 LehrerInnen über eine langjährige Erfahrung als Lehrkräfte für MSU (Türkisch und

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Ebd.

Arabisch). Einige von Ihnen hatten aber auch Erfahrungen mit der Islamischen Unterweisung im MSU. Außerdem war einer dieser Lehrer zugleich ein ausgebildeter Imam. 14 der LehrerInnen waren promovierte oder promovierende Islamwissenschaftler bzw. Orientalisten und waren zum größten Teil auch deutsche Staatsbürger, welche aus acht verschiedenen Nationen stammten. Bis zum Anfang des Schuljahres 2004 setzte sich der Schulversuch durch, so dass die Anzahl der SchülerInnen auf ca. 7000 bis 8000 anstieg.¹¹³

Im November 2004 wurde ein Entwurf für einen Lehrplan „*Islamische Unterweisung*“ in der Grundschule durch das Landesinstitut in Soest fertiggestellt. Am 23. Februar 2004 wurde das Fach „*Islamische Unterweisung*“ in „*Islamkunde in deutscher Sprache*“ umbenannt. Und im nächsten Jahr (Juni 2005) kam es zu einer Koalitionsvereinbarung der neuen Landesregierung (CDU und FDP). Man plädierte für einen regulären islamischen Religionsunterricht in deutscher Unterrichtssprache sowie unter staatlicher Aufsicht. Die Landesregierung vereinbarte zudem, dass das Land mit einer repräsentativen Vertretung der muslimischen Religionsgemeinschaften zusammenarbeiten sollte. Zwischen Februar und Juli 2006 wurden Gespräche mit Moschee-Gemeinden in Duisburg und Köln über die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts geführt.¹¹⁴

Im September 2006 begann zum zweiten Mal eine einjährige fachliche Qualifizierung der Islamkunde für 25 muslimische MuttersprachlehrerInnen. Ungefähr 20 TeilnehmerInnen bekamen im Mai 2006 ein Zertifikat über die erfolgreiche Teilnahme an dieser Maßnahme. Der neue Lehrplan für Islamkunde für die Grundschule trat im Juni 2006 in Kraft.¹¹⁵ Danach wurden vom Schulministerium NRW mehrere Fortbildungskurse für Islamkunde organisiert, nach deren Absolvierung zahlreichen LehrerInnen Zertifikate für die Unterrichtserlaubnis überreicht werden konnten. Diese Kurse dauerten ein Schuljahr lang, wobei der Gesamtumfang des Kurses 320 Stunden betrug.

Mit dem Zertifikat wurde eine unbefristete Unterrichtserlaubnis für den Unterricht in der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I im Fach Islamkunde (an den

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ Ebd.

Schulformen Grundschule, Förderschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium) zuerkannt.¹¹⁶ Aber diese Qualifikation der Islamkundelehrer wurde immer kritisiert. Sie hätten keine ausreichende Ausbildung und würden nicht über genügend islamisches Wissen verfügen. Zudem sei es von Seiten des Bildungsministeriums ein Fehler gewesen, die LehrerInnen problemlos als Islamkundelehrer zu beauftragen. Demnach wurde als einziges Kriterium zur Ermittlung der Religiosität eines IRL, nur seine/ihre Herkunft aus muslimischen Ländern berücksichtigt, ohne dass die beauftragten IRL inhaltliche Kenntnisse vorweisen mussten. Obwohl viele Menschen aus islamischen Ländern in Deutschland leben, muss das nicht bedeuten, dass sie auch zugleich gläubige Muslime sind. Die Zertifikatskurse für Islamkunde waren nicht umfangreich genug und mit zwei Semestern zu wenig, wenn die TeilnehmerInnen kein Vorwissen über den Islam aufweisen konnten. Zudem gab es zum Abschluss des Islamkundekurses keine Prüfung, weswegen diese Kurse von TeilnehmerInnen nicht so ernst genommen wurden.¹¹⁷ Trotz der Kritik war die nordrhein-westfälische Islamkunde der älteste und der größte Schulversuch, der an etwa 130 Schulen bis zur zehnten Klasse mit ca. 10.000 teilnehmenden SchülerInnen durchgeführt wurde.¹¹⁸

Am 21. Dezember 2011 wurde im Landtag das „Gesetz zur Einführung von Islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach“ verabschiedet. Damit wurde die Grundlage zur Einführung des IRU in NRW geschaffen. Als die gesetzliche Vertretung der islamischen Religionsgemeinschaften wurde ein Beirat für den IRU in NRW gegründet, der aus acht Mitgliedern besteht: Jeder große muslimische Verband (DITIB, VIKZ, ZMD, IGMG) hat einen Vertreter in diesem Beirat. Die weiteren vier Vertreter werden vom Land NRW bestimmt.¹¹⁹

Für die Unterstützung der Lehrkräfte über das neue Fach wurde eine Tagung „Die Zukunft des Islamischen Religionsunterrichts in NRW“ am 6./7. Mai 2011 von

¹¹⁶ Zertifikat: „Zertifikatskurs Islamkunde Sekundarstufe I“, Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, Münster 20. Juni 2011.

¹¹⁷ Siehe für detaillierte Informationen: Kapitel 9.2.2. Erfahrungen mit Islamkundelehrer und ihre Qualifikation zum IRU.

¹¹⁸ Bodenstein, Mark Chalil: Überblick islamischer Religionsunterricht. Deutsche Islamkonferenz (DIK), 16.02.2009, in: http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cln_110/nn_1864580/SubSite, 01.05.2014.

¹¹⁹ <http://www.iru-beirat-nrw.de/dokumente/IslamRU.pdf>.

der Professur für Islamische Religionspädagogik/Universität Münster organisiert. Dieser folgte die dienstliche Unterweisung „Islamischer Religionsunterricht“ (IRU) am 29./30. Juni 2012 in Soest durch das Zentrum für Islamische Theologie Münster/Osnabrück. Danach wurde noch eine Fortbildungstagung „Praxis des kompetenzorientierten Islamischen Religionsunterrichts“ am 21. Mai 2013 durch das Zentrum Islamische Theologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster veranstaltet. An den Programmen nahmen zahlreiche Lehrkräfte des IRU teil.

Der Beirat für den Islamischen Religionsunterricht in NRW hat zuerst die Lehrkräfte, die in Schulen den IRU seit dem Schuljahr 2012/2013 an Grundschulen erteilen sollten, zum Vorstellungsgespräch eingeladen. Diesem folgten die Lehrkräfte, welche die Kriterien für die Erteilung des IRU erfüllen. Mit den Lehrkräften, welche vom Beirat die Erlaubnis (Idschaza) für die Erteilung des IRU bekamen, konnte der IRU nach Art. 7 Abs. 3 GG mit dem Schuljahr 2012/2013 an Grundschulen und mit dem Schuljahr 2013/2014 an weiterführenden Schulen beginnen. Am 04. März 2013 überreichte der Beirat den 60 Lehrkräften erstmals die Erlaubnis (Idschaza) für die Erteilung des IRU in der Duisburger Merkez-Moschee.¹²⁰ Die Zahl der Lehrkräfte, die die Idschaza für das Fach IRU bekamen, dürfte mittlerweile gestiegen sein, da der Beirat danach noch weitere Vorstellungsgespräche geführt hat und sich noch um weitere bemüht.

1.10. Beirat für IRU in NRW

Nachdem das „Gesetz zur Einführung von Islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach“ am 21. Dezember 2011 im Landtag verabschiedet war, wurde damit auch zugleich die Grundlage zur Einführung des IRU in NRW geschaffen und der Beirat für den IRU in NRW gegründet.

Das Ministerium kann für die Einführung und Durchführung des IRU übergangsweise mit einer oder mehreren Organisationen des Islam zusammenarbeiten, die eine Vertretung der islamischen Religion darstellen. Durch diese Zusammenarbeit soll sichergestellt werden, dass die Grundsätze der islamische Religion, die

¹²⁰ <http://www.derwesten.de/staedte/duisburg/60-islam-lehrer-erhalten-die-unterrichts-erlaubnis-idschaza-id7685204.html#plx434562191>.

für die religiöse Identität ihrer Mitglieder oder der islamischen Verbände wesentlich sind oder die von diesen für die Durchführung des Religionsunterrichts bestimmt worden sind, auch gewährleistet werden. Der Vertreter für den IRU muss eigenständig und als Vertretung islamischer Verbände staatsunabhängig sein und auch die Gewähr dafür bieten, dass die islamischen Religionsbelange beachtet werden.

Der Beirat für den IRU in NRW vertritt dann die Anliegen und die Interessen der islamischen Organisationen bei der Einführung und Durchführung des IRU. Er beteiligt sich an der Erstellung der Unterrichtsvorgaben, der Auswahl der Lehrpläne und Lehrbücher sowie an der Bevollmächtigung der LehrerInnen.

Der Beirat besteht aus acht Mitgliedern: Vier der Mitglieder müssen aus theologisch, religionspädagogisch oder wissenschaftlich qualifizierten Muslimen bestehen. Diese vier Mitglieder des Beirates müssen durch die islamischen Organisationen in NRW oder von deren Zusammenschluss bestimmt werden. Die anderen vier VertreterInnen müssen in gleicher Qualifikation vom Ministerium im Einvernehmen mit den islamischen Organisationen in NRW oder deren Zusammenschluss bestimmt werden. Der Beirat muss eine Vorsitzende oder einen Vorsitzenden aus der eigenen Mitte wählen. Die jeweiligen Mitglieder gehen drei Jahre lang einer ehrenamtlichen Tätigkeit nach.

Der Beirat soll dem Land NRW als Ansprechpartner bei der Einführung und Durchführung des islamischen Religionsunterrichts gemäß dem GG lediglich auf bestimmte Zeit zur Verfügung stehen. Das „Gesetz zur Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach“, welches das Beiratsmodell regelt, tritt am 31. Juli 2019 außer Kraft. Es ist somit nur ein Übergangsmo-
dell, das den islamischen Verbänden die Möglichkeit gibt, sich in dieser Zeit auf eine dem GG entsprechende Vertretung des Islam zu einigen, die – wie die christlichen und jüdischen Religionsgemeinschaften – die islamische Religionsgemeinschaft in der Bundesrepublik legitim vertreten können.

1.11. Lehrerlaubnis für den IRU (Idschaza)

Die Lehrerlaubnis für den IRU in NRW wird „Idschaza“ (Ar. Erlaubnis) genannt. Für die Verleihung der Lehrerlaubnis muss beim Beirat ein Antrag gestellt werden.

Die Voraussetzungen für den Antrag sowie die Verleihung der Idschaza sind in der Ordnung für die „Lehrerlaubnis für den islamischen Religionsunterricht“ im Einzelnen ausgeführt. Dem Antrag müssen folgende Unterlagen für die Genehmigung durch den Beirat beigefügt werden:

1. Ein formloses Antragsschreiben; 2. ein Lebenslauf; 3. ein Schreiben, aus dem die persönliche Motivation zum Beruf in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht hervorgeht; 4. relevante Hochschulzeugnisse und Zertifikate für die Erteilung des islamischen Religionsunterrichtes.

Zudem muss der Antragsteller eine Bescheinigung einer Moschee-Gemeinde über die Teilnahme am Gemeindeleben dem Antrag beifügen. Dazu lädt der Beirat nach Einsicht der Unterlagen die BewerberInnen zu einem Gespräch ein, um sie auch persönlich kennenzulernen.

In diesem Gespräch müssen die BewerberInnen ihre religiöse Überzeugung zum Islam glaubhaft darstellen. Sie müssen ihre Fähigkeiten zum reflexiven Umgang mit dem Koran und der Sunna zeigen sowie ihre Kenntnisse der Glaubensgrundsätze und der Glaubenspraxis reflektieren. Außerdem müssen sie erklären, welche Bedeutung der islamische Glaube für ihr Leben als Muslimin und Muslim hat. Ebenso kann von BewerberInnen verlangt werden, den Koran zu rezitieren sowie die für die rituelle Praxis relevanten Koransuren zu kennen.

Außerdem müssen die BewerberInnen im Rahmen des Gesprächs erklären und versprechen, den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit der islamischen Lehre glaubwürdig zu unterrichten und in der persönlichen Lebensführung die Grundsätze des Islam zu beachten. Weiterhin müssen sie versprechen, für den islamischen Religionsunterricht mit einer Moschee-Gemeinde, die im Koordinationsrat der Muslime organisiert ist, zusammenzuarbeiten. Zudem müssen die BewerberInnen sich bereit erklären, nach Erhalt der Erlaubnis an Weiter- und Fortbildungen teilzunehmen, die der Beirat anbietet oder die in seinem Auftrag angeboten werden.

Die Entscheidung des Beirates erfolgt per Post an die Lehrkräfte. Für die Versagung der Idschaza hat der Beirat eine schriftliche Begründung darzulegen. Eine Ablehnung ist nur aus religiösen Gründen zulässig, jedoch ist ein erneuter Antrag auf Erteilung der Lehrerlaubnis möglich. Außerdem kann der Beirat eine Lehrerlaubnis entziehen, falls die Gründe, die eine Verleihung der Idschaza in der

Vergangenheit begründeten, entfallen bzw. nicht mehr vorliegen. Diese kann mit einer 3/4 Mehrheit der Beiratsmitglieder beschlossen werden. Nachdem die Erlaubnis der Lehrkraft entzogen wird, verliert die Lehrkraft auch die erforderliche Voraussetzung den IRU zu erteilen.

2 Methodik

In der vorliegenden Untersuchung handelt es um empirische Erhebungen über Erwartungen des schulischen IRU in Kooperation mit den muslimischen Glaubensgemeinschaften in Deutschland. Es wurden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren angewandt, weil es in der Arbeit unterschiedliche und komplexe Themen gibt. Die Befragungen wurden bei verschiedenen Gruppen durchgeführt.

Die Arbeit konzentriert sich im quantitativen Teil darauf, die Prioritäten der Inhalte, der Organisation und der Methode des IRU in Schulen und in Moscheen nach den Äußerungen der Lehrkräfte herauszufinden. Somit werden Ähnlichkeiten, Unterschiede, Schwächen und Stärken des IRU festgestellt.

Für den qualitativen Teil der Arbeit wurde mit vier Gruppen (SchülerInnen, Eltern, Vereinsvorsitzenden und Experten) ein Leitfadenterview durchgeführt. Das Ziel der Interviews war, die Meinungen der Befragten über die vorgegebenen Themen zu untersuchen.

Für den quantitativen Teil wurden insgesamt 150 standardisierte Fragebogen an die Lehrkräfte verteilt. Von denen wurden 92 Fragebogen gesammelt, wovon 85 zur Untersuchung verwendbar waren. Für den qualitativen Teil wurden insgesamt 36 Personen interviewt.

2.1. Entwicklung des Fragebogens und des Leitfadens für die Interviews

Zur Entwicklung des Fragebogens wurden vorhandene ähnliche Untersuchungen recherchiert. Besonders zwei Untersuchungen, von Alacacioglu¹²¹ und Khorchide,¹²² waren sehr hilfreich. Die anpassenden Statements von diesen beiden Arbeiten wurden für die Untersuchung ganz oder teilweise entnommen oder nach Bedarf umformuliert. Für die weitere Entwicklung der Fragebögen und für die

¹²¹ Alacacioglu, Hasan: Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW, Münster 1998.

¹²² Khorchide, Mouhanad: Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft, Wiesbaden 2009.

Entwicklung der zielgerichteten Fragen zum Leitfadeninterview wurden als teilnehmende Beobachter die Gemeinde und der IRU in Moscheen mehrmals besucht. Neben der Tätigkeit des Verfassers dieser Arbeit als Türkischlehrer nahm dieser an einem Weiterbildungskurs für Islamkunde des Bildungsministeriums NRW teil.¹²³ So konnte er auch die Entwicklung vom Islamkundelehrer zum IRL erleben. Für die Befragung wurden Fragebogen mit 149 geschlossenen Fragen vorbereitet.

Die Fragen wurden auf unterschiedliche Themen aufgeteilt, damit das Interesse der Befragten erhalten blieb und die Fragebogen Schritt für Schritt bis zu Ende ausgefüllt wurden. Alle Statements außer persönlichen Daten sind auf einer vierstufigen Skala angeordnet, damit die Lehrkräfte sie in abgestufter Form beurteilen konnten. Für die persönlichen Daten wurden alternative Fragen wie „ja“, „nein“ oder „weiß nicht“ vorbereitet. Nur über dem Schulabschluss stand eine offene Frage.

Die Fragen sind auf folgende Themenbereiche aufgeteilt worden: Persönliche Daten, Motive für die Berufswahl als Lehrkraft für IRU, Zufriedenheit mit dem Beruf, Zufriedenheit mit der Situation an den Schulen / in den Moscheen, Belastungen der Lehrkräfte im Unterricht, allgemeine Ziele und Aufgaben des Unterrichts, Themenbereiche und Schwerpunkte, Zusammensetzung der Lerngruppe und Gestaltung des Unterrichts, Unterrichtsmethode, Lern- und Leistungskontrolle.

Der Fragebogen ist ins Türkische übersetzt worden, damit er nach dem Willen der Befragten in deren Muttersprache ausgefüllt werden konnte.

Für die Leitfragen für Interviews im qualitativen Teil wurden drei Hauptthemenbereiche eingeplant: 1. Erwartungen vom schulischen IRU, 2. Erwartungen vom IRL in Schulen und 3. Kooperation mit dem Staat bzw. mit muslimischen Gemeinden in Deutschland. Der dritte Teilbereich richtete sich nicht an alle Befragten der Gruppe, sondern nur an Vereinsvorsitzende und Experten.

Für den IRU wurden Fragen unter folgenden Gesichtspunkten gestellt: 1. Wissen über Islamkunde / IRU und die Durchführung, 2. die Auffassung der Mitglieder

¹²³ Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, „Zertifikatskurs Islamkunde Sekundarstufe I“, Schuljahr 2010/2011.

der Gemeinde über die Teilnahme ihrer Kinder am IRUiS, 3. Unterrichtsinhalte, 4. Möglichkeit des IRUiS als Ersatz für den IRUiM, 5. die Wirkung des Unterrichts auf Kinder, 6. Abmeldegründe vom Unterricht und 7. Erwartungen an den IRU.

Für den zweiten Bereich wurden Fragen über IRL gestellt: Welche Erfahrungen haben die Befragten mit IRL bzw. IslamkundelehrerInnen gemacht, welche Erwartungen und Einstellungen haben sie gegenüber den IRL in Bezug auf folgende Punkten: Herkunft, Nationalität, Geschlecht, Kopftuch, praktische Ausübung, Missachtung religiöser Ge- und Verbote.

Der dritte Themenbereich konzentriert sich auf vier Hauptfragen:

1. Was erwartet der Staat von muslimischen Gemeinden in Deutschland?
2. Was erwarten muslimische Gemeinden vom Staat?
3. Wie könnte die Zusammenarbeit mit dem Staat bzw. mit den staatlichen Institutionen intensiviert werden?
4. Können sich muslimische Gemeinden auf ein gemeinsames Konzept für IRU in allen Moscheen einigen und es durchführen? (Ist ein einheitliches Curriculum für alle Moscheen in Deutschland möglich?).

Neben diesen Hauptfragen wurden auch Unterfragen vorbereitet, die dazu dienen, das Thema nach Möglichkeit tiefgreifender behandeln und den Ablauf des Interviews im vorgesehenen Rahmen halten zu können.

2.2. Auswahl der Probanden

Der Autor ist seit dem Schuljahr 2008/09 als Türkischlehrer in NRW tätig und hat für den IRU an verschiedenen dienstlichen Kursen und Tagungen teilgenommen. Diese halfen dabei, sich mit den Lehrkräften in Schulen zu kontaktieren. Aus diesem Grund wurde die Untersuchung auf das Land NRW beschränkt.

Die Namen der Probanden wurden anonymisiert. Anonymität wurde allen Personen, die an den Untersuchungen teilgenommen hatten, zugesichert. Alle erhobenen Daten wurden nur in anonymisierter Form ausgewertet, d. h. nicht unter dem betreffenden Namen oder der Adresse sowie nur im Zusammenhang mit den Angaben der anderen Befragten. Die Ergebnisse lassen somit keine Rück-

schlüsse darauf zu, welche Person welche Angaben gemacht hat.¹²⁴ In der vorliegenden Arbeit wurden die SchülerInnen, Eltern und Vereinsvorsitzenden mit einem anderen Namen und die Experten mit einem Buchstaben genannt: z.B. Exp. A.

2.2.1 Lehrkräfte für den IRU

Die Lehrkräfte für den IRU bestehen aus zwei Lehrkräftegruppen. Die erste Gruppe betrifft die IR-LehrerInnen an öffentlichen Schulen in NRW, die zweite Gruppe die Lehrkräfte für IRU in Moscheen.

2.2.1.1 Lehrkräfte in Schulen (LiS)

Für die Befragung wurden IslamkundelehrerInnen gewählt, weil das Fach Islamkunde in der Zeit einziger Religionsunterricht in Schulen in NRW war. Als diese Befragung durchgeführt wurde, hatte der IRUiS noch nicht angefangen. Aber diese Lehrkräfte waren vermutlich zukünftige IRL und IRLinnen. Nur ein paar von ihnen konnten die Idschaza (Erlaubnis für IRU) nicht bekommen.

Das Ziel war, möglichst viele Lehrkräfte zu erreichen. Insgesamt wurden 50 standardisierte Fragebogen an die LehrerInnen verteilt. Einige von ihnen wurden von dritten Personen oder durch die Post erreicht, 35 Fragebogen wurden als E-Mail versandt. 30 Fragebogen wurden in der Befragung ausgefüllt und gesammelt, 6 Fragebogen kamen per E-Mail ausgefüllt zurück. 36,6 % der Befragten waren Lehrerinnen und 63,3 % Lehrer. Nur 30 % von denen waren als Islamkundelehrer tätig, 76,6 % hatten an einem Fortbildungskurs für Islamkunde teilgenommen.¹²⁵

2.2.1.2 Lehrkräfte in Moscheen (LiM)

Lehrkräftegruppen in Moscheen bestehen aus vier Gruppen, weil es in Deutschland vier größere muslimische Verbände gibt. Um möglichst die Meinungen aller muslimischen Gruppierungen herauszufinden, wurde die Befragung in den größten Verbänden durchgeführt. Für die Befragung von LiM wurden insgesamt 100 Fragebogen an die Lehrkräfte verteilt. 62 davon kamen ausgefüllt zurück. Von

¹²⁴ Michael, Heinz Günter: Qualitative empirische Sozialforschung, München 2010, S.112.

¹²⁵ Für detaillierte Infos siehe „Lehrkräfte des IRU an Schulen und in Moscheen“.

denen waren 55 für die Untersuchung verwendbar. Die Gruppierungen waren folgende:

2.2.1.2.a. Lehrkräfte von DITIB

Bei DITIB-Gemeinden wurden 20 Lehrkräfte per Fragebogen befragt, davon 60 % Männer und 40 % Frauen. Alle Lehrkräfte von DITIB hatten ausnahmslos einen türkischen Pass, nur einer hatte die doppelte Staatsbürgerschaft. 75 % der befragten Lehrkräfte bei DITIB hatten einen Universitätsabschluss bzw. einen Abschluss in Islamwissenschaft (Tr. İlahiyat), 25 % hatten einen Masterabschluss. 10 % der Befragten hatten in Deutschland ein Abitur gemacht, weitere 10 % hatten eine Predigerschule in der Türkei (Türk. İmam Hatip Lisesi) und nur 5 % eine Grundschule besucht.

2.2.1.2.b. Lehrkräfte von IGMG

Bei IGMG (Milli Görüş) wurden 10 Lehrkräften per Fragebogen befragt, 70 % Männer und 30 % Frauen. Von den Lehrkräften der IGMG hatten 70 % den türkischen und 30 % den deutschen Pass. Die Hälfte der Lehrkräfte hatte einen Universitätsabschluss bzw. einen Abschluss in Islamwissenschaft (İlahiyat), 20 % waren Studenten, und 30 % hatten eine „Predigerschule in der Türkei“ (İmam Hatip Lisesi) besucht.

2.2.1.2.c. Lehrkräfte von VIKZ

Bei VIKZ wurden 13 Lehrkräfte per Fragebogen befragt, und zwar 53,9 % Männer und 46,1 % Frauen. Die Männer hatten alle einen türkischen, 46,1 % auch einen deutschen Pass und 30,7 % die doppelte Staatsbürgerschaft. Auf die Frage nach einem „akademischen Grad“ antworteten nur zwei Befragte: Einer hatte Islamwissenschaft (İlahiyat) studiert, der andere in Deutschland Abitur gemacht. Alle anderen beantworteten diese Frage nicht. Deswegen ist der genaue akademische Grad der Lehrkräfte von VIKZ nicht zu berücksichtigen.

2.2.1.2.d. Lehrkräfte von ZMD

Bei ZMD konnten 12 Lehrkräfte per Fragebogen befragt werden, zu 91,6 % Männer und zu 8,4 % Frauen. 41,6 % der Befragten hatten einen deutschen Pass, 48,4 % einen anderen (außer türkischem). 83,3 % der Befragten hatten einen

Universitätsabschluss: 25 % von denen hatten Theologie studiert, 16,7 % waren Studenten.

2.2.2 Experten

Als Experten werden diejenigen bezeichnet, die die gestellten Fragen am besten beantworten und kommentieren konnten, weil sie entsprechende Erfahrungen hatten. Während des Interviews wurde den Experten erklärt, dass ihre Namen nur in der Methodik wiedergegeben, aber in der Arbeit anonymisiert werden. In der Arbeit wurden die Experten mit einem zufälligen Buchstaben z.B. wie Exp. A, Exp. B usw. benannt. Die Namen der Experten sind wichtig, weil ihre Aussagen und Kommentare für die Untersuchung eine besondere Bedeutung haben. Deswegen werden sie hier nach den Namen wie folgt benannt: (Zu diesem Zeitpunkt hatten einige diese nachstehenden Tätigkeiten ausgeübt, andere üben sie noch aus.) Ali Kizilkaya (Vorsitzender der KRM), Aiman Mazyek (Vorsitzender des ZDM), Bekir Alboga (Dialogbeauftragter von DITIB), Burhan Kesici (Mitglied beim Beirat für IRU in NRW), Erol Pürlü (Dialogbeauftragter von VIKZ), Engin Karahan (Dialogbeauftragter von IGMG), Mehmet Soyhun (Vorsitzender des Beirats für IRU in NRW), Mouhanad Khorchide (Professor und Leiter des Fachs Islamische Theologie, Universität in Münster).

2.2.3 Vereinsvorsitzende (VV)

Für die Untersuchung wurden von jeder Dachorganisation in Deutschland jeweils zwei Vereinsvorsitzende interviewt, insgesamt 8 Vereinsvorsitzende. Diese wurden absichtlich nicht aus Großstädten gewählt, weil die Vorsitzenden in Kleinstädten intensiver sich mit den Problemen der Gemeinden beschäftigen. Um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten, wurden die Vereinsvorsitzenden mit anderen Namen benannt.

Die Vereinsvorsitzenden waren folgende Personen: Tariq (66) aus Syrien, er hat in seiner Heimat Sport studiert. Saban (45) ist deutscher Bürger türkischer Abstammung, hat die Grundschule besucht. Necati (45) ist auch deutscher Bürger, in Deutschland geboren, türkischer Abstammung. Er hat eine berufliche Ausbildung. Mustafa (55) hat eine Doppelbürgerschaft, ist türkischer Abstammung und hat die Grundschule besucht. Hasim (40) ist deutscher Bürger, in Deutschland geboren, türkischer Abstammung und hat eine berufliche Ausbildung. Enver (50)

ist deutscher Bürger mit türkischer Abstammung und hat auch eine berufliche Ausbildung. Taner (50) ist türkischer Bürger, hat die Grundschule besucht. Omar (30) ist deutscher Bürger mit jemenitischer Herkunft und hat ein Studium als Ingenieur absolviert.

2.2.4 Eltern

Neben dem Vereinsvorsitzenden wurden auch von jedem der Verbände jeweils zwei Elternteile zum Interview gewählt. Dazu wurde auch ein Elternteil berücksichtigt, das in keinem Verband Mitglied ist, er hat aber seinen Sohn zur Islamkunde geschickt hat. Damit sind es insgesamt 9 Elternteile, die befragt wurden. Die Namen der Befragten wurden auch bei den Elternteilen anonymisiert bzw. mit anderen Namen benannt. Die befragten Elternteile waren folgende: Ihsan (49) ist deutscher Bürger mit türkischer Herkunft, hat eine Predigerschule (Imam Hatip Lisesi) in der Türkei besucht. Ahmet (48) ist deutscher Bürger mit kurdischer Abstammung aus der Türkei, hat eine Grundschule in der Türkei besucht. Er beschreibt sich selbst als nicht religiös, besucht auch keine Moschee, dennoch hatte er seinen Sohn zur Islamkunde geschickt. Hüseyin (45) hat die türkische Staatsbürgerschaft und eine Grundschule in der Türkei besucht. Er betont, dass er vor Atatürk einen sehr großen Respekt hat. Halid (45) ist aus Palästina, hat Medizin studiert. Mahmud (47) ist auch aus Palästina und hat auch Medizin studiert. Hasan (44) ist kurdischer Abstammung aus der Türkei. Er ist als Asylant nach Deutschland gekommen und hat in der Türkei Ingenieurwesen studiert. Mehmet (45) hat den türkischen Pass und in der Türkei Theologie studiert. Remzi (51) ist türkischer Staatsbürger mit kurdischer Abstammung und hat eine Grundschule in der Türkei besucht. Recep (32) ist deutscher Staatsbürger mit türkischer Herkunft, ist aber in Deutschland geboren, hat die Hauptschule besucht und eine Ausbildung gemacht.

2.2.5 Schüler

Die Schülergruppe besteht aus 11 SchülerInnen. Um brauchbare Kommentare zu erheben, wurden SchülerInnen aus der 9. und 10. Klasse ausgewählt, die an Islamkunde oder Islamischer Unterweisung teilgenommen hatten. So wurden 11 SchülerInnen interviewt. Für die Anonymität wurden sie auch mit anderen Namen benannt. Die befragten SchülerInnen waren folgende: Can und Ciyar waren von der Hauptschule 9. Klasse; Abdurrahman und Özgür waren auch von der

Hauptschule, aber aus der 10. Klasse; Dilsad, Merve, Aslihan, Esra, Ismail und Emre waren von der Realschule aus der 9. Klasse; Azer war auch von der Realschule, aber aus der 10. Klasse.

2.3. Probleme

Islam und muslimische BürgerInnen kommen in der deutschen Öffentlichkeit oft negativ zum Diskurs z.B. mit dem Thema Zwangsheirat, Ehrenmorde, Kopftuch, Gewalt in der Familie, Geschlechtsverhältnisse usw.¹²⁶ Deswegen waren Zweifel und Misstrauen an einer wissenschaftlichen Untersuchung über Muslime von muslimischer Seite groß. Als die Fragebogen per E-Mail an alle Teilnehmer der Islamkundekursgruppe geschickt wurden, hat einer der Moderatoren des Kurses, ohne den Fragebogen zu lesen, an alle Teilnehmer eine Eil-Mail geschickt, dass er befürchte, dass sich mit der Befragung einige Missverständnisse ergeben könnten. Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen über Muslime wären ein Anlass für islamfeindliche Berichte in den Medien. Deswegen wollte er damit nichts zu tun haben und andere darauf aufmerksam machen. Diese E-Mail hatte zu Anfang die Untersuchung bei den Lehrkräften behindert. Jedenfalls war es nicht mehr möglich, die Befragungen durch E-Mail oder per Post durchzuführen. Die Lehrkräfte hatten große Zweifel an der Wahrung der Anonymität. Um diese zu sichern, mussten andere Lösungen gefunden werden.

Zuerst wurde ein Zusammentreffen mit der Gruppe in einem Restaurant in Dortmund organisiert. Die Lehrkräfte wurden beim Treffen gebeten, den Fragebogen freiwillig auszufüllen. Ihnen wurde zugesichert, dass die Fragen keine persönlichen und geheimen Belange beinhalten. Die Ergebnisse würden nicht an dritte Personen weitergegeben. Trotzdem wollten 6 Lehrkräfte von 14 die Fragebogen nicht ausfüllen.

Ein anderer Moderator an einem anderen Weiterbildungskurs für Islamkunde, hatte geantwortet: Die Befragung solle offen sein und von der Realität leicht abweichen, weil der Missbrauch der Ergebnisse hoch sei, wenn diese an missliebige Medien gerieten. Er würde nur mitmachen, wenn das Thema geändert würde und es seinem Einvernehmen entspräche.

¹²⁶ Wensierski, Hans-Jürgen von/Lübcke, Claudia (Hg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. Opladen/Farmington Hills 2007, S. 7.

Das Misstrauen war auch in den Gemeinden der Religionsgemeinschaften sehr groß, außer bei DITIB. Die Durchführung der Befragung war daher in den Gemeinden der IGMG-, VIKZ- und in ZDM-Moscheen problematisch.

Obwohl die Vereinsvorsitzenden, die interviewt wurden, erlaubt hatten, mit den Lehrkräften in ihrem Verein die Fragebogen zu verteilen, tauchten einige Probleme auf. In zwei Moscheen hinderten die zwei Zuständigen für Erziehung die Untersuchung. Sie wollten zuerst die Fragen kontrollieren und mit ihren Vorgesetzten darüber sprechen. Sollte eine positive Entscheidung getroffen werden, dann dürfte die Befragung durchgeführt werden. Nach mehreren Besuchen am Wochenenden war das Verhalten des einen Zuständigen des Vereins weiter ablehnend. Er sagte: „Die universitären Untersuchungen würden nur das Image der Muslime in Deutschland verschlimmern.“ Er hatte deswegen keine Antwort gegeben und war nicht mehr zu sprechen. Aber trotzdem hatten drei Lehrkräfte in dem Verein aus eigener Initiative die Befragung ausgefüllt. Der andere Zuständige einer anderen Moschee hatte sehr lange gezögert, die Fragebogen auszufüllen. Aber nach einer längeren Zeit hat er es erlaubt und auch selber dabei mitgeholfen.

Andere Lehrkräfte hatten die Untersuchung abgelehnt, sie forderten eine schriftliche Erlaubnis von Zentrum ihrer Dachorganisation. Wieder andere Lehrkräfte und die Vereinsvorsitzenden waren verständnisvoll. Sie füllten sofort die Fragebogen aus und halfen noch bei ein paar anderen Fragebogen. Aber in zwei Moscheen sind trotz zweifacher Verteilung viele Fragebogen verloren gegangen. Deshalb mussten die Fragebogen in den folgenden Wochen noch einmal druckt und verteilt werden.

Ein besonderes Problem war bei allen Lehrkräften in Moscheen, die weiblichen Lehrkräfte zu erreichen. Wegen der muslimischen Tradition und dem Respekt gegenüber Frauen und der Ordnung der Vereine wurden die Fragebogen den männlichen Lehrkräften gegeben und erklärt. Diese wurden danach wieder von ihnen zurückgegeben.

Mit den Vereinsvorsitzenden und Experten war die Terminvereinbarung problematisch. Da der Autor beruflich nicht flexibel genug war, konnten die Termine nur am Wochenende oder in den Schulferien gemacht werden. Es war auch nicht so einfach, während der Ferien einen Termin auszumachen. Einerseits hatten sie

keine Zeit, andererseits wohnten sie in verschiedenen Städten in NRW. Ein Experte wohnte sogar außerhalb von NRW. Die oben genannten Hindernisse waren vom Autor nicht vorhersehbar, deswegen verzögerte sich der Zeitplan der Untersuchung sehr lange.

2.4. Interviewsituationen

Für die quantitativen Interviews war es wichtig, eine geplante Zahl der Fragebogen zu sammeln. Zuerst wurden die LehrerInnen per E-Mail über die Untersuchung informiert. Diese bezog sich auf 35 LehrerInnen in NRW. Sie wurden gebeten, die Fragebogen ausgefüllt zurückzuschicken. Nur 6 Fragebogen sind ausgefüllt zurückgekommen. Als zweites wurden die Fragebogen per Hand an die sieben Lehrkräfte verteilt, von denen nur einer per Post zurückkam.

Des Weiteren wurde die Befragung persönlich mit jedem einzelnen durchgeführt und auch in der gesamten Gruppe. Bei dem Zusammentreffen der Islamkundegruppen in einem Restaurant in Dortmund wurden acht Fragebogen gesammelt, weitere vier bei einem Hausbesuch eines Lehrers, vier Fragebogen in dem Fortbildungskurs für IRU in Soest, zwei in der Tagung für „Türkçem Anadilim“ (Tagung für mein Türkisch, meine Muttersprache) in Dortmund, weitere zwei Fragebogen erhielt ich bei persönlichen Hausbesuchen bei Lehrern und drei von Drittpersonen. Damit wurde die angestrebte Anzahl von Fragebogen von Lehrerinnen und Lehrern an den öffentlichen Schulen in NRW erreicht.

Bei den Lehrkräften in Moscheen war es möglich, die Befragung in Gruppen durchzuführen. Als Gruppe wurden die Fragebogen in vier unterschiedlichen Moscheen ausgefüllt. Von diesen Gruppen wurden insgesamt 23 Fragebogen vom Verfasser gesammelt. Weitere vier Fragebogen wurden beim Hausbesuch und die restlichen vereinzelt in den verschiedenen Moscheen eingesammelt. Die gesammelte Fragebogenanzahl beträgt somit insgesamt 62.

Vor dem Beginn der Befragung wurden den Lehrkräften vom Verfasser die Ziele, Inhalte und die vier-Skala-Bewertung bei Statements erklärt und Anonymität zugesichert. Danach wurden die Fragebogen möglichst anonym eingesammelt.

Für die qualitativen Interviews hat es große Bedeutung, dass die entsprechenden Interviews in der natürlichen Feldsituation durchgeführt werden, damit ein Ort

für Testpersonen geschaffen wird, der ihr soziales Feld im Alltag ist.¹²⁷ Deswegen wurde die Entscheidung über Ort und Zeit der Durchführung des Interviews den Interviewpartnern überlassen, damit eine möglichst vertraute und entspannte Gesprächsatmosphäre entstehen konnte. Die Interviews wurden mit den Experten an folgenden Orten durchgeführt: vier Experten wurden in ihren Büros befragt, einer in einer Moschee, einer in einem Restaurant, zwei telefonisch, davon einer zu Haus und andere in ihren Büros.

Vereinsvorsitzenden sind oft in der Moschee, daher ist es einfach, sie dort zu finden. Sieben Vereinsvorsitzende wurden in ihren jeweiligen Moscheen und einer an seinem Arbeitsort angetroffen und interviewt. Genauso wie die Vereinsvorsitzenden konnten die Eltern von Schülern in den Moscheen angetroffen werden. Mit allen Elternteilen, die in Moschee-Vereinen Mitglieder sind, wurden die Interviews vor Ort durchgeführt. Der Treffpunkt für ein Elternteil war dessen Geschäft, weil er kein Mitglied eines Moschee-Vereins ist. Für die SchülerInnen war der passende Ort die Schule. Mit zehn SchülerInnen wurden die Interviews in ihrer Schule durchgeführt. Ein Schüler wurde zunächst an seinem Arbeitsort befragt, aber der Ort war sehr laut, deswegen wurde das Interview in einer Moschee, die nebenan lag, durchgeführt.

Vor Beginn der Interviews wurden die Ziele und die Inhalte der Untersuchung der Interviewpartner vom Verfasser erklärt. Alle Interviews sind einzeln vom Verfasser durchgeführt und auf Kassette aufgenommen worden. Nötige Informationen zur Untersuchung wurden gesondert protokolliert. Die Interviewzeit war von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich und auch von den einzelnen befragten Personen abhängig: Bei den SchülerInnen (11 SchülerInnen) dauerte ein Interview zwischen 20-30 Minuten; bei Elternteilen (9 Personen) zwischen 40-60 Minuten; bei den Vereinsvorsitzenden (8 VV) und Experten (8 Experten) zwischen 90 und 150 Minuten.

Je nach dem Willen der Interviewpersonen wurde das Interview auch in ihrer Muttersprache „Türkisch“ durchgeführt. „Der Nutzen der muttersprachlichen Interviewführung wird mit der sprachlichen Verständigung einerseits und dem interkulturellen (Fremd-)Verstehen andererseits begründet. [...] Muttersprachliche

¹²⁷ Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Bd. 2, Weinheim 1995, S. 103.

InterviewerInnen – so die Erwartung – bringen Wissen an der Schnittstelle von Kultur, Sprache, Gender etc. ein, welches es möglich macht, eine angemessene Kommunikationsebene mit Personen des jeweiligen Bezugsrahmens herzustellen.“¹²⁸

Einige Interviewer hatten teilweise Deutsch und teilweise Türkisch gesprochen (besonders SchülerInnen). Der Gesprächsverlauf wurde trotzdem nicht unterbrochen, um die richtige und genaue Meinung des Interviews herauszubekommen. Die Interviews wurden mit zwei Schülern im Türkisch; mit drei in Deutsch und mit 6 teilweise in Deutsch, teilweise in Türkisch durchgeführt. Bei Elternteilen wurden zwei in Deutsch und alle anderen in Türkisch durchgeführt, mit VV zwei in Deutsch, mit allen anderen in Türkisch, mit zwei Experten in Türkisch und mit allen anderen in Deutsch. Alle Interviews sind auf Band aufgezeichnet und transkribiert worden. Die Interviews, die in Türkisch durchgeführt wurden, sind zuerst ins Deutsche übersetzt worden.

2.5. Auswertung

Die vorliegende Untersuchung besteht aus einem quantitativen und einem qualitativen Teil. Deswegen wurden die Ergebnisse der Untersuchung nach unterschiedlichen entsprechenden Methoden ausgewertet.

Für den ersten Teil wurden die Befragten Lehrkräftegruppen mit vorgegebenen standardisierten Fragen interviewt. „Bei geschlossenen Fragen werden die Antwortmöglichkeiten vorgegeben; Befragte müssen zwischen alternativen Antwortmöglichkeiten entscheiden. Die Vorteile sind insbesondere die oftmals klarere Erkennbarkeit des gemeinten Sinns der Frage; die Antwortmöglichkeiten dienen dabei zur Präzisierung der Frage. Für den Befragten sind geschlossene Fragen wesentlich schneller zu beantworten; dadurch können Interviews in einer kürzeren Zeit durchgeführt bzw. in einem identischen Zeitrahmen“¹²⁹ während bei offenen Fragen mehr Fragen gestellt werden.

¹²⁸ Resch, Katharina/Enzenhofer, Edith: Muttersprachliche Interviewführung an der Schnittstelle zwischen Sozialwissenschaften und Translationswissenschaft – Relevanz, Grundlagen, Herausforderungen. In: Kruse, Jan/ Bethmann, S./Nierman, D./Schmieder, C. (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen, Weinheim und Basel 2012, S. 81.

¹²⁹ Micheel, Heinz-Günter: Quantitative empirische Sozialforschung, München 2010, S. 79.

Außerdem können die standardisierten Fragen in einem univariaten Verfahren anschaulich ausgewertet werden. „Als univariates Verfahren kommt die Errechnung und Darstellung von Häufigkeitsverteilungen zur Anwendung (vgl. Kromrey 1980, 230-238; Atteslander 1984, 230-232)“.¹³⁰ Die Statements sind auf einer vierstufigen Skala angeordnet. Die Befragten hatten die Möglichkeit, den ihnen vorgelegten Aussagen auf dieser vierstufigen Skala in abgestufter Form zuzustimmen oder sie abzulehnen wie folgt: „trifft sehr zu (1)“, „trifft eher zu (2)“, „trifft eher nicht zu (3)“, „trifft gar nicht zu (4)“ oder „sehr vorrangig (1)“, „eher vorrangig (2)“, „eher nicht vorrangig (3)“, „gar nicht vorrangig (4)“ oder „sehr zufrieden (1)“, „eher zufrieden (2)“, „nicht zufrieden (3)“, „gar nicht zufrieden (4)“. Diese Methode ermöglicht es, die Mittelwerte der Beurteilung der Aussagen und die durchschnittlichen Mittelwerte der Themen zu errechnen und auch die Häufigkeiten der Aussagen in Prozentzahl anschaulich zu zeigen. Die Aussagen der Lehrkräftegruppen wurden nach den Mittelwerten und durchschnittlichen Mittelwerten verglichen. Weil die Mittelwerte nicht immer deutliche Unterschiede zeigten, wurde auch die besondere Häufigkeit (wie höchste oder niedrigste Anzahl) der Aussagen in Prozentzahl als einzelne Stufe oder als Gruppe wie „trifft zu“ / „trifft nicht zu“ berechnet und zum Vergleich der Meinungen der Lehrkräfte und zur Analyse verwendet.

Ein univariates Verfahren wäre für den zweiten Teil der Untersuchung nicht passend, weil es in diesem Teil nicht um die Häufigkeit von Aussagen, sondern mehr um Meinungen, Äußerungen und Kommentare geht. Um diese herauszufinden, wurde mit den Befragten (SchülerInnen, Elternteilen, Vereinsvorsitzenden, Experten) ein Leitfadeninterview durchgeführt. *„Ziel und Vorteil von Leitfadengesprächen werden im Allgemeinen darin gesehen, dass durch die offene Gesprächsführung und die Erweiterung von Antwortspielräumen der Bezugsrahmen des Befragten bei der Fragenbeantwortung miterfasst werden kann, um so einen Einblick in die Relevanzstrukturen und die Erfahrungshintergründe des Befragten zu erlangen. Dabei wird die Befragung auf der Basis eines Interview-Leitfadens geführt, der garantieren soll, dass alle forschungsrelevanten Themen auch tatsächlich angesprochen werden, bzw. dass eine zumindest rudimentäre Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse gewährleistet werden kann. Entsprechend enthält dieser Leitfaden im Wesentlichen Stichpunkte zu abzuarbeitenden*

¹³⁰ Alacacioglu, Hasan: Deutsche Heimat Islam, Münster 2000, S. 26.

Themenkomplexen sowie Fragen, die in jedem Interview gestellt werden sollen („Schlüsselfragen“) und solche, die je nach Verlauf des Interviews relevant werden können („Eventualfragen“)“ (Friedrichs, 1973: 227).¹³¹

Die Interviews wurden auf Band aufgenommen und transkribiert. Die wichtigsten Teile der Aussagen wurden kodiert. „Kodieren heißt, Material systematisch nach Themen zu ordnen (vgl. Richards 2005: 85, Flick 2006: 259) und ihnen Begriffe oder Zahlen, also Codes zuzuweisen.“¹³² Mit der Kodierung wurden die Daten reduziert und verdichtet, so wurden die Ähnlichkeiten und Unterschiede möglichst aller Meinungen und Kommentare der Befragten gesammelt. Diese Daten wurden nach Titel, Themen, Überschriften, Oberbegriffe angeordnet und zur Analyse verwendet.¹³³

Zum Schluss wurden die Ergebnisse von beiden Teilen nach Themen zusammengestellt und analysiert. Für die gestellten Fragen wurde nach den Antworten gesucht.

¹³¹ Schnell, Reiner/Hill, Paul B./Esser, Elke: Methoden der empirische Sozialforschung, 9. Auflage, Oldenburg 2011, S. 320.

¹³² Schirmer, Dominique: Empirische Methoden der Sozialforschung, Padernborn 2009, S.105-107.

¹³³ Ebd.

3 Lehrkräfte des IRU

3.1. Lehrkräfte des IRU an Schulen und in Moscheen

Die folgenden Ausführungen sollen einen Einblick in die Lebensumstände der Befragten geben. Aus diesem Grund wurden hinsichtlich ihres privaten Lebens Fragen formuliert. Die Angaben sind entsprechend in Prozentzahlen und je nach Lehrkräftegruppe nebeneinander angegeben. Wie aus der Tabelle 1 zu entnehmen ist, sind mehr als die Hälfte der LiS älter als 41 Jahre (56,6 %). 40 % sind zwischen 31 und 40 Jahren alt, 3,3 % sind jünger als 30 Jahre. Dagegen sind die LiM insgesamt jünger. Die meisten sind zwischen 31 und 40 Jahren alt (45,4 %). Nur 21,8 % sind älter als 41 Jahre. Das Wichtigste ist, dass 32,6 % sich im Alter zwischen 20 und 30 befindet. Offensichtlich ist, dass die Mehrheit aller Befragten männlich ist. Die Frauenquote der LiM liegt bei 32,7 %, der LiS bei 36,6 %.

Wegen ihres jungen Alters sind 16,3 % der LiM noch ledig, während dies bei den LiS nur 10 % sind. Auffällig ist, dass bei den LiM niemand geschieden zu sein scheint, während die Scheidungsquote bei den LiS 13,3 % beträgt.

Während 56,6 % der LiS die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, sind 33,3 % türkische Staatsbürger. 6,6 % besitzen andere Staatsangehörigkeiten und 3,3 % sind doppelte Staatsbürger. Dagegen haben wir es bei den LiM überwiegend mit türkischen Staatsbürgern zu tun (61,8 %). Hier sind nur 23,6 % deutsche Staatsbürger, 12,7 % besitzen andere Staatsangehörigkeiten. Nur 1,8 % sind doppelte Staatsbürger.

Im Hinblick auf die Geburtsorte sind mehr als die Hälfte der LiS (56,6 %) im Ausland geboren. Bei den LiM sind dies noch mehr (85,5 %). In Deutschland wurden 43,3 % der LiS und 14,5 % der LiM geboren. Hierzu muss man erwähnen, dass ein großer Anteil der Imame an den Moscheen aus dem Ausland stammt. Bei den Imamen der DITIB kommen alle ausnahmslos aus der Türkei.

Ein Hochschulabschluss ist bekanntlich Voraussetzung für den Lehrerberuf in Deutschland. Tatsächlich haben alle LiS einen Universitätsabschluss. Ein Drittel von ihnen hat islamische Theologie oder eine vergleichbare Religionslehre studiert. Obwohl Zweidrittel der Befragten säkulare Disziplinen studiert haben, ha-

ben sie sich durch Weiterbildungskurse in Islamkunde für das Unterrichten dieses Faches qualifiziert. Nach der Erhaltung einer Idschaza/Lehrerlaubnis dürfen sie IRU unterrichten. Auf der anderen Seite haben nur 59,9 % der LiM einen Hochschulabschluss. Davon haben aber 43,6 % islamische Theologie studiert. Allerdings wird von den LiM für ihre Lehrtätigkeit kein Universitätszeugnis verlangt. In den Moscheen geht es primär um die Unterweisung über das Grundwissen der Religion. Aufgrund des Mangels an Lehrkräften helfen dem Imam im Notfall diejenigen aus der Moschee-Gemeinde, die das nötige Vorwissen aufweisen, das können die Ehefrau oder ein älterer Schüler sein. Die Lehrtätigkeit in der Moschee wird unter anderem auch ehrenamtlich ausgeübt. 16,3 % der LiM sind dementsprechend Abiturabsolventen, 12,7 % haben in der Türkei eine Predigerschule (Imam Hatip Lisesi) besucht und 3,6 % sind Grundschulabsolventen.

Die Fragen 7, 8 und 9 betreffen ausschließlich die LiS, da sie nach der Schulform fragen, in der sie tätig sind. Die Hälfte der LiS unterrichtet an Grundschulen, 30 % lehren an Hauptschulen, 10 % an Gesamtschulen, 6,3 % an Realschulen und 3,3 % an Förderschulen. Islamische Religionslehrer oder Islamkundelehrer bzw. HSU-Lehrer sind an einer Stammschule angestellt. Alle Formalitäten laufen über diese. Im Normalfall unterrichten sie daneben in anderen Schulen und Schulformen, wenn sie dort Unterrichtsgruppen haben. Die Schüler, die an ihrer Schule keine Islamkunde oder keinen HSU erhalten, dürfen an diesem Unterricht in anderen Schulformen teilnehmen. Also unterrichten die Lehrkräfte Schüler aus allen Schulformen.

30 % der LiS sind direkt als Islamkundelehrer angestellt, der Rest erteilt Islamkunde als Quereinsteiger. 26,6 % sind beamtete Lehrer, die neben ihren Hauptfächern auch für Islamkunde qualifiziert sind. Außerdem sind 40 % der HSU-Lehrer für Islamkunde qualifiziert. 76,6 % der LiS bestätigen, dass sie an einem Fortbildungskurs für Islamkunde teilgenommen haben. Die übrigen LiS sind wegen ihres theologischen Abschlusses als Islamkundelehrer direkt eingestellt worden.

In letzter Zeit wird die Mitgliedschaft der Religionslehrer in einem Moschee-Verein diskutiert, weil dies von Muslimen in der Regel erwartet wird. Von den befragten LiS sind 26,6 % und von den LiM 79,9 % Mitglieder eines Moschee-Vereins. Interessanterweise sind die 26,6 % der LiS Mitglied bei DITIB. Eine

andere Mitgliedschaft wurde nicht angegeben. DITIB hat bekanntlich eine Verbindung zur Diyanet, dem türkischen Ministerium für religiöse Angelegenheiten. Mit der Verbindung zu einer staatlichen, offiziellen Institution hat die DITIB von allen Vereinen das meiste Vertrauen in der deutschen Öffentlichkeit. Aus diesem Grund sehen die LiS kein Problem in der Angabe ihrer Mitgliedschaft.

LiM haben auch keine Bedenken, ihre Mitgliedschaft in den Vereinen bekannt zu machen. Diese verteilt sich wie folgt: auf die DITIB 21,8 %, die IGMG 12,7 %, die VIKZ 23,6 % und auf andere 21,8 %. Bei der letzten Angabe, mit der die nichttürkischen Vereine gemeint sind, ist eine Unstimmigkeit aufgetreten. Es gab nämlich die Wahl, ZMD anzukreuzen, wofür sich aber niemand entschieden hat, obwohl die ZMD der Dachverband der nichttürkischen Moscheen ist, die der Umfrage zugrunde liegen. Es scheint so, als wüssten die jeweiligen Befragten nicht, dass ihre Vereine zur ZMD gehören. Möglich ist auch, dass die betreffenden Personen die Abkürzung ZMD nicht kannten.

Tabelle 1: Persönliche Daten der Lehrkräfte

		LiS	LiM
1. Alter	20-25	--	16,3
	26-30	3,3	16,3
	31-40	40	45,4
	41- ...	56,6	21,8
2. Geschlecht	Frau	36,6	32,7
	Herr	63,3	67,3
3. Familienstand	Ledig	10	16,3
	Verheiratet	76,6	83,7
	Geschieden	13,3	--
4. Staatsangehörigkeit	Deutsch	56,6	23,6
	Türkisch	33,3	61,8
	Andere	6,6	12,7
	Doppelt	3,3	1,8
5. Geburtsort	Deutschland	43,3	14,5
	Ausland	56,6	85,5

		LiS	LiM
6. Schulische/Akademische Qualifikation	Islamische Theologie/ Islamwissenschaft	33,3	43,6
	Andere Fächer an der UNI:	66,6	16,3
	Abitur in Deutschland	--	23,6 (davon 10,9 % Student)
	Predigerschule in der Türkei (IHL)	--	12,7
	Grundschule	--	3,6
7. In welchen Schulformen sind Sie tätig? (Nur für Lehrkräfte in Schulen)	Grundschule	50	--
	Hauptschule	30	--
	Gesamtschule	10	--
	Förderschule	3,33	--
	Realschule	6,33	--
8. Unterrichten Sie etwas anderes neben Islamkunde? (nur für Lehrer in Schulen)	HSU	43,3	--
	nur Islamkunde	30	--
	andere Fächer	26,6	--
9. Haben Sie an einem Fortbildungskurs für Islamkunde teilgenommen? (Nur für Lehrer in Schulen)	Ja	76,6	--
	Nein	23,3	--
10. Sind Sie Mitglied in einem islamischen Verband?	Ja	26,6	79,9
	Nein	73,3	21,1
11. Wenn ja, in welchem?	DITIB	26,6	21,8
	IGMG	--	12,7
	VIKZ	--	23,6
	ZMD	--	--
	Andere	--	21,8

3.2. Allgemeine Fragen zum Islamunterricht

In diesem Abschnitt wurden Fragen gesammelt, die keinem Thema zuzuordnen waren. Die erste Frage betrifft die Mitgliedschaft der IRL bzw. Islamkundeführer in einer muslimischen Gemeinde. Wie oben bereits angeführt, scheint die Mitgliedschaft in einem Moschee-Verein etwas problematisch für diejenigen LiS zu sein, die nicht Mitglied der DITIB sind oder werden wollen. 70 % behaupten sogar, dass eine Mitgliedschaft nicht nötig ist. Hinzu kommen noch 20 % der LiS, die zu der Frage keine Meinung kundtun wollen. Dagegen vertreten 30,9 % der LiM die Ansicht, man müsse als Lehrkraft Mitglied in einer Moschee-Gemeinde sein. Dennoch hält auch die überwiegende Mehrheit der LiM (65,4 %) eine Mitgliedschaft nicht für zwingend.

Obwohl 76,6 % der LiS an dem Fortbildungskurs für Islamkunde teilgenommen haben (siehe *Tabelle 1*), finden 50 % von ihnen jene Fortbildung nicht ausreichend für den geplanten IRU. Auch bei den 26,6 %, die sich enthielten, kann man Zweifel gegenüber dem Wert des Fortbildungskurses vermuten. Bei den LiM ist noch mehr Distanz zum Fortbildungskurs für Islamkunde festzustellen. Der größte Teil von ihnen enthält sich zu der zweiten Frage, weil ihm die Inhalte und die Funktion des Islamkundeunterrichts fremd sind. 36,6 % scheinen sich sicher zu sein, dass die Fortbildung für den IRU nicht ausreichen wird, was mit dem schlechten Ruf der Islamkunde bei den Moschee-Vereinen zu tun hat.

Eine weitere Frage betrifft die Qualifikation der Islamkundeführer, ob sie nämlich für den geplanten islamischen Religionsunterricht qualifiziert genug sind, wenn kein abgeschlossenes Theologiestudium oder ähnliches vorzuweisen ist. 13,3 % der LiS enthielten sich hierzu, während der Rest von ihnen in genau gleichem Anteil je „Ja“ und „Nein“ gewählt haben. Bei den LiM sind die Verhältnisse dagegen klarer. In der deutlichen Mehrheit sind die „Nein“-Antworten (58,1 %). 25,6 % haben scheinbar keine Meinung, und nur 16,3 % geben an, dass die Islamkundeführer ohne theologische Qualifikationen kompetent wären.

Um eine genauere Einschätzung der Befragten hinsichtlich der Islamkunde zu ermitteln, wurde ihnen die Frage gestellt, ob sie ihre eigenen Kinder in den Unterricht schicken oder hypothetisch schicken würden. 90 % der LiS und 67,3 % der LiM beantworteten diese Frage mit „Ja“. Dabei ist klar, dass die LiS eine

rege Teilnahme der Islamkunde unterstützen, weil sie beruflich davon selbst betroffen sind. Die insgesamt positive Beurteilung dieser Frage durch die LiM liegt vermutlich an der häufig vorkommenden Verwechslung der Islamkunde mit dem zur Zeit dieser Umfrage noch nicht eingeführten IRU. Mit der Einführung des IRU würden höchstwahrscheinlich die meisten LiM, wenn sie die Wahl haben, ihre Kinder dorthin und nicht etwa zur Islamkunde schicken.

Eine wichtige Frage ist außerdem, ob der Unterricht in der Schule und in der Moschee im Bewusstsein der jeweiligen Lehrkräfte konkurrierend zueinandersteht. Die überwiegende Mehrheit beider Seiten denkt, dass dies nicht der Fall ist (LiS: 93,3 %; LiM: 78,2 %). 21,8 % der LiM sehen in dem Unterricht in der Schule tatsächlich eine Konkurrenz. Entsprechend den Antworten zu Frage 6 sind 85,5 % der LiM einverstanden, dass ihre SchülerInnen sowohl den schulischen IRU als auch den Unterricht in der Moschee besuchen. Bei den LiS finden wir sogar eine noch höhere Zustimmung (93,3 %).

Auf die Frage, welche der beiden Unterrichtsformen förderlicher für die Integration der Kinder sei, antworteten 60 % der LiS und 80,1 % der LiM mit „beide“. Das ist insofern bemerkenswert, da die Einschätzung der LiS in ihrer Beurteilung der Frage 6 wenig entspricht. Ein immer noch großer Teil der LiS (40 %) ist der Überzeugung, dass nur der schulische Islamunterricht der Integration der SchülerInnen dient. Es fällt auf, dass 7,2 % der LiM den Islamunterricht in den allgemeinen Schulen für integrativer einschätzt als den in Moscheen, während kein LiS den Unterricht der Moscheen für geeigneter hält. Nur 12,7 der LiM schätzen ihren eigenen Unterricht als hilfreicher für die Integration ein.

Tabelle 2: Allgemeine Fragen

		LiS	LiM
01. Soll ein IRL bzw. Islamkundelehrer, Ihrer Meinung nach, ein Mitglied in einer muslimischen Gemeinde sein?	Ja	10	30,9
	Nein	70	65,4
	Weiß nicht	20	3,7
02. Denken Sie, dass der Fortbildungskurs für Islamkunde ausreichend sein wird für den neu einzuführenden Islamunterricht (IRU)?	Ja	23,3	16,3
	Nein	50	36,3
	Weiß nicht	26,6	47,4
03. Sind Islamkundelehrer, die kein Theologiestudium oder ähnliches absolviert haben, Ihrer Meinung nach qualifiziert genug für den neu einzuführenden Islamunterricht (IRU)?	Ja	43,3	16,3
	Nein	43,3	58,1
	Weiß nicht	13,3	25,6
04. Nehmen Ihre Kinder an der Islamkunde teil? / Würden Sie Ihre Kinder an der Islamkunde anmelden?	Ja	90	67,3
	Nein	10	32,7
05. Stehen sich der Islamunterricht in der Schule und in der Moschee, Ihrer Meinung nach, konkurrierend gegenüber?	Ja	6,6	21,8
	Nein	93,3	78,2
06. Wäre es für Sie in Ordnung, wenn Ihre Schüler gleichzeitig den Islamunterricht/ Islamkunde bzw. IRU in der Schule und in der Moschee besuchen? Würden Sie es unterstützen?	Ja	93,3	85,5
	Nein	6,6	14,5
07. Welcher Unterricht wäre hilfreicher für die Integration der muslimischen Kinder in Deutschland?	in Schulen	40	7,2
	in Moscheen	--	12,7
	beide gleichzeitig	60	80,1

3.3. Motive für die Berufswahl

Um die Motive der Berufswahl der Lehrkräfte zu erheben, wurde die folgende *Tabelle 3* erstellt. Die Statements sind dort nach ihren Mittelwerten entsprechend der Bewertung der LiS steigend angeordnet.

An der Tabelle ist deutlich abzulesen, dass alle Werte der LiM höher sind als die Werte der LiS. Damit kann gesagt werden, dass die LiM mit Blick auf die Berufswahl motivierter sind als LiS. An erster Stelle steht für die LiS die Angabe:

„Weil ich schon immer Lehrer/Imam sein wollte“ (2,20). Für die LiM ist der Wunsch, Lehrer/Imam zu werden sogar geringfügig größer (2,09). Auf dem zweiten Platz steht für die LiS die Nützlichkeit des Berufs (2. Statement: 2,39). Jedoch ist auch hier die Wertung der LiM höher (1,91). Dabei muss daran erinnert werden, dass die LiM meist ehrenamtlich tätig sind bzw. geringfügig verdienen. Hier überwiegt offensichtlich in der Eigenwahrnehmung die religiöse Verantwortung. Die LiM sehen in ihrer Tätigkeit mehr einen ideellen Wert als einen materiellen.

Als Grund für ihre Auffassung nennt ungefähr die Hälfte der LiS ihr abgeschlossenes Theologiestudium (3. Statement: 2,49), während die Aussage, „Weil ich Theologie studiert habe“, bei den LiM weniger Zustimmung erfährt (2,70). Nach eigener Angabe haben LiS sich für diesen Job entschieden, um den jungen MuslimInnen den wahren Islam vermitteln zu können (2,93). Deutlich wichtiger ist dieses Argument dagegen für die LiM (1,95).

Ein geringer Anteil der LiS schien eine Verbesserung der eigenen Entgeltgruppe anzunehmen, wenn sie IRU unterrichten würden (3,22). Da die LiM keine öffentliche Arbeit leisten, konnten sie für jenes Statement nicht berücksichtigt werden. 23,3 % der LiS wollen lieber am Morgen unterrichten, weil sie nachmittags als HSU-Lehrer tätig sind. In der Regel bedeutet der Nachmittagsunterricht für die Schüler eine zusätzliche Belastung, weshalb sie sich ungern zum HSU anmelden. Dieser Umstand führt für die Lehrkräfte zu dem Problem, dass bei nicht genügenden Anmeldungen kein Unterricht stattfindet und somit weniger gearbeitet wird.

Der Tabelle zufolge spielt für die Mehrheit der Befragten (76,6 %) die Tageszeit des Unterrichts allerdings keine Rolle. Wie wichtig der Verdienst für die Berufswahl war, macht Statement 7 sichtbar. Die LiS, die dieser Tätigkeit als Beruf nachgehen, stimmen selbstverständlich diesem Punkt mehr (3,39) als die LiM (3,65) zu, welche ehrenamtlich arbeiten.

23,3 % der LiS stimmen dem Statement zu: „Weil ich meine Arbeitsstelle als HSU-Lehrer absichern will, habe ich den Fortbildungskurs für die Islamkunde besucht“. Das letzte Statement betrifft die Situation auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Die klare Mehrheit jeweils beider Lehrkräftegruppen haben nicht die Befürchtung, einen anderen Job zu finden (LiS: 3,56; LiM: 3,44).

Tabelle 3: Motive der Berufswahl

	LiS				LiM					
	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte
Warum arbeiten Sie als Lehrkraft?										
1. Weil ich schon immer Lehrer/ Imam sein wollte.	40	20	20	20	2,20	36,3	21,8	21,8	20	2,09
2. Weil ich mich in Deutschland damit nützlich fühle, und damit ein gutes Gewissen haben kann.	26,6	33,3	13,3	26,6	2,39	41,8	36,3	11	11	1,91
3. Weil ich Theologie studiert habe.	43,3	3,3	13,3	40	2,49	32,7	12,7	5,4	49	2,70
4. Weil ich nach einem Job gesucht habe durch den ich jungen Muslimen den wahren Islam vermitteln kann.	20	20	26,6	33,3	2,93	38,1	40	11	11	1,95
5. Damit meine Entgeltgruppe verbessert wird (nur Lehrer).	6,6	16,6	23,3	53,3	3,22	--	--	--	--	--
6. Weil ich damit nicht mehr nachmittags unterrichten muss (nur Lehrer).	--	23,3	23,3	53,3	3,29	--	--	--	--	--
7. Weil ich mit diesem Job gut verdienen kann.	--	16,6	26,6	56,6	3,39	--	5,4	23,6	70,9	3,65
8. Weil ich meine Arbeitsstelle als HSU-Lehrer absichern will, habe ich den Fortbildungskurs für die Islamkunde besucht (nur Lehrer).	10	13,3	--	76,6	3,43	--	--	--	--	--
9. Weil ich hier in Deutschland sonst schwer einen anderen Job finden würde.	--	10	23,3	66,6	3,56	16,3	--	5,4	78,1	3,44

3.4. Zufriedenheit mit dem Beruf

Um die Zufriedenheit mit dem Beruf der Lehrkräfte zu vergleichen, wurden die folgenden neun Statements ausgewertet. Aus den Mittelwerten ist ablesbar, dass die LiM zufriedener sind als die LiS. Für Letztere steht die große Anzahl der Unterrichtsstunden an erster Stelle (1,76). Für die LiM trifft die Zufriedenheit mit der Stundenzahl sogar noch mehr zu (1,60). An zweiter Stelle kommen für die LiS das Mitspracherecht und die Freiheit bei der Gestaltung des eigenen Unterrichts (2,02), während die LiM, was diesen Punkt anbelangt, weniger zufrieden sind (2,21). Die oft weite örtliche Entfernung zur Schule stellt für die LiS eine nicht geringfügige Belastung dar (2,49), während die LiM hier deutlich zufriedener sind (1,79). Dies liegt wohl daran, dass für die meisten LiM keine bzw. nur geringe örtliche Distanz zwischen Wohnstätte und Unterrichtsort besteht. Die LiS dagegen müssen oft in mehreren verschiedenen Orten sowie an unterschiedlichen Schulen – und dies ggf. am selben Tag – ihren Unterricht abhalten.

Mit den Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte sind die LiS insgesamt zufriedener (2,53) als ihre Kollegen von der Moschee (2,77). Für die LiM ist Fortbildung in der Regel nicht vorgesehen, und es besteht für sie zudem auch im Dienst keine Weiterbildungsmöglichkeit.

Den Ergebnissen von Statement 5 zufolge („Mit den vorhandenen Lehrplänen für den Islamunterricht/Islamkunde“) sind beide Gruppen ungefähr mittelmäßig zufrieden. Jedoch ist eine leicht zufriedener Haltung der LiM sichtbar (LiS: 2,59; LiM: 2,41). Die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten bewerten LiS als nächstes mit dem Mittelwert 2,72. Weniger zufrieden sind hierbei die LiM (2,81), weil in den meisten Fällen ihre Tätigkeit ehrenamtlich ist und keine Aufstiegsmöglichkeiten zulässt.

Erstaunlicherweise sind, was die Zufriedenheit mit der Bezahlung angeht, beide Gruppen insgesamt nahezu gleich. In beiden Fällen sind mehr als die Hälfte der Befragten mit dem Entgelt unzufrieden.

Mit den Unterrichtsbüchern (2,93) und den Lehrmaterialien (2,96) sind die LiS am wenigsten zufrieden. Dagegen sind die LiM hierbei eindeutig zufriedener mit beiden. Sie bewerten die Unterrichtsbücher mit dem Mittelwert 2,36 und die vorhandenen Lehrmaterialien mit 2,46. Wahrscheinlich ist, dass der Islamunterricht in den Moscheen mittlerweile auf eine längere Tradition zurückblickt als der IRU

in den Schulen, bei dem das Unterrichtsmaterial noch nicht ausreichend auf Deutsch verfügbar ist und Lehrer daher selbst den passenden Unterrichtsstoff entwickeln müssen.

Tabelle 4: Zufriedenheit mit dem Beruf

	LiS				LiM					
	(1) sehr zufrieden	(2) eher zufrieden	(3) eher nicht zufrieden	(4) gar nicht zufrieden	Mittelwerte	(1) sehr zufrieden	(2) eher zufrieden	(3) eher nicht zufrieden	(4) gar nicht zufrieden	Mittelwerte
Sind Sie zufrieden...										
1. Mit der Anzahl an Stunden, die Sie unterrichten	46,6	33,3	16,6	3,3	1,76	38,1	43,6	9	9	1,60
2. Mit dem Mitspracherecht und der Freiheit der Islamlehrer/ Islamkundelehrer bei der Gestaltung des Islamunterrichts/ der Islamkunde	26,6	50	16,6	6,6	2,02	25,4	41,8	18,1	14,5	2,21
3. Mit der örtlichen Entfernung Ihrer Schulen voneinander	23,3	30	20	26,6	2,49	47,2	34,5	9	9	1,79
4. Mit den Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten	20	23,3	40	16,6	2,53	9	32,7	29	29	2,77
5. Mit den vorhandenen Lehrplänen für den Islamunterricht/ Islamkunde	6,6	40	40	13,3	2,59	16,3	36,3	36,3	11	2,41
6. Mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	6,6	36,6	33,3	23,3	2,72	18,1	18,1	27,2	36,3	2,81
7. Mit der Bezahlung	6,6	36,6	30	26,6	2,76	16,3	27,2	23,6	32,7	2,72
8. Mit den vorhandenen Unterrichtsbüchern für Islamunterricht/ Islamkunde	--	30	46,6	23,3	2,93	18,1	38,1	32,7	11	2,36
9. Mit dem vorhandenen Lehrmaterial für Islamunterricht/ Islamkunde	--	30	43,3	26,6	2,96	16,3	38,1	27,2	18,1	2,46

3.5. Zufriedenheit mit der Situation am Arbeitsort

Um das Arbeitsklima zu ermitteln, wurden den Befragten die letzten fünf der Statements zur Bewertung vorgelegt. Die LiS stimmen dem Statement: „Ich fühle mich in den Schulen / Moscheen willkommen“ insgesamt am meisten zu (1,53). Auf der anderen Seite sind die LiM, was jene Aussage betrifft, leicht unzufriedener (1,68). Man hätte annehmen können, dass LiM eine noch bessere Bewertung liefern, weil sie im Gegensatz zu den LiS ihren Unterricht in den ihnen bekannten Räumlichkeiten abhalten. Die 16,3 %, die jener Aussage eher nicht zustimmen, legen die Vermutung nah, dass sie mit dem Vorstand der jeweiligen Moschee-Gemeinde Differenzen haben.

Die jeweiligen Bewertungen des nächsten Statements sind nahezu identisch, was auch an dem Mittelwert erkennbar wird (LiS: 1,59; LiM: 1,56), wonach sich beide Lehrkräftegruppen an den Schulen bzw. in den Moscheen wohl fühlen. Auf Seiten der LiM fällt im Vergleich zum vorherigen Statement auf, dass hier weniger Befragte mit „trifft eher nicht zu“ bewertet haben. Es wäre bei der Ähnlichkeit der Statements zu erwarten gewesen, dass sich jene Wertungen angleichen.

Das nächste Statement lautet, „Die Schulleitung / Der Vereinsvorstand geht auf meine Wünsche ein, was die Einteilung der Unterrichtsstunden betrifft“. Insgesamt lässt sich hierzu aussagen, dass die LiM ein besseres Verhältnis zum Vereinsvorstand haben (1,83) als die LiS zur Schulleitung (2,16). Auf Seiten der LiM kommen die 16,3 %, die das Statement 1 mit „trifft eher nicht zu“ bewertet haben, hier wieder in Erscheinung. Sie teilen sich in „trifft eher nicht zu“ (14,5 %) und „trifft gar nicht zu“ (1,8 %). Offensichtlich gibt es eine klar zu definierende Gruppe an LiM, die Differenzen mit dem Vereinsvorstand hat.

Bei dem nächsten Statement werden den beiden befragten Gruppen jeweils voneinander variierende Aussagen vorgelegt: die LiS sollen zustimmen, ob sie im Vergleich zu den Lehrern anderer Fächer unfair behandelt werden, während LiM ihre Meinung kundtun sollen zu der Aussage, ob sie im Vergleich zu den Islamkundelehrern an Schulen ungleich behandelt werden. Der Tabelle zufolge fühlen sich die LiS in jener Hinsicht nicht unfair behandelt (Mittelwert: 3,16). Nur 13,2 % denken das. Auf der anderen Seite fühlt sich die knappe Mehrheit der LiM gegenüber den LiS nicht im Nachteil. Dennoch stimmt fast die Hälfte dem Statement zu. Insgesamt ist der Mittelwert hier mit 2,63 höher als der von den LiS.

Das letzte Statement wurde ausschließlich an LiS gestellt: „Ich habe das Gefühl, dass ich aufgrund meiner Religionszugehörigkeit an den Schulen benachteiligt werde“. LiS bewerten diese Aussage mit dem niedrigsten Mittelwert (3,32). Das heißt, dass sie sich gar nicht benachteiligt fühlen.

Tabelle 5: Zufriedenheit mit der Situation am Arbeitsort

	LiS				LiM				Mittelwerte	
	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu		(4) trifft gar nicht zu
1. Ich fühle mich in den Schulen/ Moscheen willkommen.	60	26,6	13,3	--	1,53	47,2	36,3	16,3	--	1,68
2. Ich fühle mich an den Schulen/ in Moscheen, an denen ich unterrichte, wohl.	56,6	30	10	3,3	1,59	50,9	41,8	7,2	--	1,56
3. Die Schulleitung/ Der Vereinsvorstand geht auf meine Wünsche ein, was die Einteilung der Unterrichtsstunden betrifft.	30	33,3	26,6	10	2,16	34,5	49	14,5	1,8	1,83
4. Ich werde im Vergleich zu den Lehrern anderer Fächer / zu den Islamkundelehrern an Schulen unfair behandelt.	6,6	6,6	50	36,6	3,16	21,8	23,6	23,6	30,9	2,63
5. Ich habe das Gefühl, dass ich aufgrund meiner Religionszugehörigkeit an den Schulen benachteiligt werde (nur Lehrer).	6,6	6,6	33,3	53,3	3,32	--	--	--	--	--

3.6. Belastung der Lehrkräfte

Lehrkräfte werden am Arbeitsplatz und im Unterricht in vielerlei Hinsicht belastet. Wie die Tabelle 6 darstellt, empfinden die Lehrkräfte in den Schulen (LiS) anscheinend die größte Belastung: 1. Die Unterrichtstätigkeit an mehreren Schulen bzw. Moscheen und 2. das negative Image des Islam in Deutschland (jeweils 2,26). Die erste dieser beiden Aussage kommt für die LiM nicht in Frage, da sie für gewöhnlich an einer einzigen Moschee ihre Lehrtätigkeit ausüben, welcher Umstand in der Bewertung deutlich widerklingt (3,50). Einige HSU- und Islamkundelehrer müssen an mehreren Schulen arbeiten, wobei sie an jeder Schule aufgrund der geringen Teilnehmerzahl je eine Gruppe unterrichten und dies ggf. in mehreren Städten. Was das angegebene negative Image des Islam angeht, belastet dies die LiM mehr als die LiS (LiS: 2,26; LiM: 2,08). Der „Mangel an Disziplin der Schüler“ ist für die LiS eine ebenso große Belastung wie die vorherigen Statements (2,26). Für die LiM jedoch ist der Mangel an Disziplin, den die SchülerInnen an den Tag legen, die größte Belastung (1,63).

Danach kommen für die LiS der „Vorbereitungsaufwand für den Unterricht“ (2,46) und der „hohe Aufwand bei der Suche nach geeigneten Themen“ (2,66). Auf der anderen Seite belasten diese beiden Punkte die LiM offensichtlich mehr. Dabei überrascht hier der überaus hohe Mittelwert beim „Aufwand bei der Suche nach geeigneten Themen“ (1,73), der scheinbar eine hohe Belastung für die Lehrkräfte in Moscheen darstellt. Vermutlich weist diese Bewertung auf die nicht immer ausreichende Qualifikation der häufig jungen Lehrkräfte hin.

Als nächstes kommt im Ranking der LiS das Statement „Die hohen Erwartungen der SchülerInnen, ihre Alltagsprobleme zu lösen“ (2,89). Auch hier haben die LiM einen höheren Mittelwert (2,47). Ihnen macht zudem die Abmeldemöglichkeit der SchülerInnen Sorgen (2,17), da es keine Verbindlichkeit am Besuch der Moschee gibt, während die Anmeldung zum Islamkundeunterricht jährlich erfolgt und von da an verbindlich wird.

Was die „vielfältigen Anforderungen des Lehrplans“ betrifft, wird er von den LiS als Belastung eher verneint (2,96), von den LiM dagegen eher bejaht (2,57). Im Vergleich ähnlich ist das Ergebnis bei der Frage nach dem „nicht-islamischen Umfeld“. Während LiS eine Belastung von Seiten der Nichtmuslime so gut wie ausschließen (3,19), können LiM etwas Derartiges nicht ganz ausblenden (2,65).

Für die LiM ist „mangelndes Interesse der Schüler“ die drittgrößte Belastung insgesamt (1,96), wobei die LiS dieser Aussage fast am wenigsten zustimmen (3,29). Als letztes bewerten die LiS „Benachteiligungen seitens der Schule“ mit dem niedrigsten Mittelwert 3,63. Höher, aber insgesamt dennoch niedrig, ist hierbei der Wert der LiM (3,06).

Tabelle 6: Belastung der Lehrkräfte

	LiS				LiM					
	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte
1. Die Unterrichtstätigkeit an mehreren Schulen/ Moscheen	20	46,6	20	13,3	2,26	--	11	27,2	61,8	3,50
2. Das negative Image des Islam in Deutschland	16,6	50	23,3	10	2,26	34,5	34,5	18,1	12,7	2,08
3. Mangel an Disziplin der Schüler	20	40	33,3	6,6	2,26	49	40	9	1,8	1,63
4. Der Vorbereitungsaufwand für den Unterricht	13,3	36,6	40	10	2,46	23,6	43,6	21,8	11	2,20
5. Der hohe Aufwand bei der Suche nach geeigneten Themen	10	30	43,3	16,6	2,66	23,6	27,2	34,5	14,5	1,73
6. Die hohen Erwartungen der SchülerInnen, ihre Alltagsprobleme zu lösen	6,6	16,6	56,6	20	2,89	21,8	30,9	25,4	21,8	2,47
7. Die Abmeldemöglichkeit der SchülerInnen	6,6	13,3	30	50	2,93	36,3	27,2	18,1	18,1	2,17
8. Die vielfältigen Anforderungen des Lehrplans	--	23,3	56,6	20	2,96	14,5	30,9	36,3	18,1	2,57
9. Das nichtislamische Umfeld der Schule / Vereine	--	16,6	46,6	36,6	3,19	18,1	21,8	36,3	23,6	2,65
10. Mangelndes Interesse der Schüler am Islamunterricht/Islamkunde	--	16,6	36,6	46,6	3,29	41,8	32,7	12,7	12,7	1,96
11. Benachteiligungen seitens der Schule/ Vereine	--	16,6	43,3	40	3,63	11	16,3	27,2	45,4	3,06

4 Organisation und Theorie des Unterrichts

4.1. Zusammensetzung der Lerngruppe

Um die Kriterien der Zusammensetzung der Lerngruppe herauszufinden, wurden den Lehrkräften sechs Statements vorgelegt. Die *Tabelle 7* macht deutlich, dass es zwischen beiden Formen des IRU große organisatorische Unterschiede gibt: Die Lerngruppen in den Schulen werden größtenteils nach den Jahrgangsstufen bzw. nach dem Alter der SchülerInnen gebildet (1,69), während dies in Moscheen weniger möglich erscheint (2,19). Nur 23,2 % der LiS bejahen das Statement: „Alle TeilnehmerInnen sind zusammen, weil die Teilnehmerzahl niedrig ist“, mit „trifft zu“, d.h. es ist eher unwahrscheinlich, alle TeilnehmerInnen zusammen zu unterrichten (MW: 3,22), dagegen ist es für LiM wahrscheinlicher (2,57).

Für die Schule ist die Teilnahme am Unterricht Pflicht. Deswegen bewerten alle befragten LiS das Statement: „die Teilnahme ist völlig freiwillig und nicht für das ganze Jahr verbindlich“, mit „trifft nicht zu“ (3,50). In der Moschee dagegen scheint sozusagen keine einheitliche Meinung zur Teilnahmepflicht zu herrschen. Die Mehrheit der LiM (54,5 %) bewertet jene Aussage mit „trifft zu“. Weniger als die Hälfte besteht auf der Teilnahme der SchülerInnen, weil es de facto keine Pflicht zu dem Unterricht gibt. Aus diesem Grund ergibt sich logischerweise ein im Vergleich überdurchschnittlicher Mittelwert (2,21). Durch die Bewertung von Statement 4 wird deutlich, dass die Anmeldung Voraussetzung ist für die Teilnahme am Schulunterricht. Die LiS verneinen daher die entsprechende Aussage ausnahmslos (MW: 3,73). Dagegen sind die LiM hierbei unterschiedlicher Auffassung: Mehr als die Hälfte bewerten die Auffassung mit „trifft zu“ (52,7 %). Der Mittelwert liegt bei 2,70. Das heißt, dass Schüleranmeldungen von Moschee zu Moschee jeweils anders gehandhabt werden. Es ist in der Moschee durchaus möglich, ohne Anmeldung und Vorbereitung am Unterricht teilzunehmen. Während man in der Schule nicht unentschuldigt fehlen darf (3,86), erlauben 61,7 % der befragten LiM den SchülerInnen ohne Entschuldigung zu fehlen (2,23).

Was die Geschlechtertrennung betrifft, treffen wir auf einen klaren Unterschied zwischen Vorstellungen der LiS und der LiM: Sie existiert in der Schule nicht. 100 % der LiS haben „trifft gar nicht zu“ angekreuzt. Die Moscheen variieren bei der Geschlechtertrennung in ihren Anschauungen. Mehr als die Hälfte der

Befragten gaben zu, dass sie getrennten Unterricht abhalten (61,8). Der Rest gab an, gemischt zu unterrichten, wobei hier zu bemerken ist, dass in einigen Moscheen die Knappheit der Räumlichkeiten nichts anderes zugelassen hätte.

Tabelle 7: Zusammensetzung der Lerngruppe

	LiS				LiM					
	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte
1. Gruppen werden nach dem Alter bzw. der Jahrgangsstufe eingegliedert.	46,6	43,3	3,3	6,6	1,69	32,7	29	23,6	14,5	2,19
2. Alle TeilnehmerInnen sind zusammen, weil die Teilnehmerzahl niedrig ist.	6,6	16,6	23,3	53,3	3,22	23,6	21,8	27,2	27,2	2,57
3. Die Teilnahme ist völlig freiwillig, u. nicht für das ganze Jahr verbindlich.	--	--	50	50	3,50	32,7	21,8	21,8	23,6	2,21
4. Die Anmeldung ist keine Pflicht. Auch ohne Anmeldung und Vorbereitung darf jeder Schüler vorbeikommen und an dem Unterricht teilnehmen.	--	--	26,6	73,3	3,73	30,9	21,8	14,5	32,7	2,70
5. SchülerInnen dürfen ohne Entschuldigung fehlen.	--	--	13,3	86,6	3,86	32,7	29	20	18,1	2,23
6. Mädchen und Jungen werden getrennt unterrichtet.	--	--	--	100	4,00	40	21,8	16,3	18,1	2,04

4.2. Wochenstunden

Nach dem Schulgesetz ist die Anzahl der Wochenstunden für den Religionsunterricht auf zwei Stunden festgelegt. Dagegen kann dies in den Moscheen von Verein zu Verein variieren. Normalerweise gibt es in den Moscheen einen routinierten Zeitplan. In der Regel verläuft der Unterricht dort an den beiden Wochenendtagen von morgens 10 Uhr bis zum Mittagsgebet, welches im Winter um ca. halb eins und im Sommer halb zwei ist. Die Anzahl der Wochenstunden beläuft sich somit auf mindestens vier Stunden. Aber auch nach dem Gebet kann weiter Unterricht geplant werden. Dem Plan einer DITIB-Moschee¹³⁴ zufolge sind an einem Wochenende insgesamt acht Stunden vorgesehen. Demnach sollen im Jahr insgesamt 304 Stunden Unterricht abgehalten werden. Geplant sind dort 42 Wochen im Jahr. In der Schule dagegen kann der IRU in 40 Wochen höchstens 80 Stunden erreichen. Zudem veranstalten die Moscheen in den Schulferien weitere Kurse für Kinder. In ihnen wird, anders als sonst, von Montag bis Donnerstag unterrichtet. Daraus ergeben sich für eine Woche wenigstens acht Unterrichtsstunden (4 Tage x 2 Stunden). Da es in einem Jahr insgesamt sechs Wochen Schulferien gibt (Herbst-, Weihnachts- und Osterferien), kommen zusätzlich 48 Stunden Unterricht zum regulären Plan. Wenn eine Moschee IRU auf diese Weise durchführen sollte, würden insgesamt über 350 Unterrichtsstunden erreicht werden. Im Unterschied hierzu sei noch einmal daran erinnert, dass in den Schulen insgesamt 80 Stunden IRU unterrichtet wird. Im Vergleich zur Moschee ist dies sehr gering.

4.3. Unterrichtszeiten

Hinsichtlich der Unterrichtszeiten wurden den Lehrkräften zwei Statements vorgelegt: Nach ihren Bewertungen ist offenkundig, dass die LiS Unterrichtszeiten weder verkürzen noch verlängern dürfen. 96,6 % bestätigten, dass die Unterrichtszeiten festgelegt sind (MW: 1,46). Auf der anderen Seite denken 65,3 % der LiM wie ihre Kollegen von der Schule, dass nämlich die Zeiten nicht verhandelbar sind. Trotzdem stimmten 34,4 % gegen die Aussage. Offensichtlich sind die LiM bezüglich der Stundenplanung freier (MW: 2,06).

¹³⁴ DITIB – Marl Fatih Moschee: Bildungsarbeitsgruppe – Plan und Programme für den IRU [DITIB Marl Camii: Eğitim Çalışma Grubu]

In der Schule ist nicht vorgesehen, dass eine Schülerin oder ein Schüler ohne Grund unpünktlich zum Unterricht erscheint, genauso wenig, dass vorzeitig das Klassenzimmer verlassen wird. 86,6 % der LiS gaben deshalb an, dass sie beide Fälle nicht tolerieren. Jedoch stimmten immerhin noch 13,3 % dafür. In den Moscheen kann man sich häufig solche Vorgaben nicht leisten, da man andernfalls einen Rückgang der Teilnehmerzahl befürchtet, wenn man zum Unterricht Verspätete nicht hereinlässt bzw. vorzeitige Abgänge nicht toleriert. So ist zu erklären, warum 69 % der befragten LiM zugaben, die genannten Fälle zu tolerieren. Im Vergleich zu LiS kommt daher bei den LiM ein hoher Mittelwert heraus (LiS: 3,56; LiM: 2,15).

Tabelle 8: Unterrichtszeiten

	LiS					LiM				
	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte
1. Unterrichtszeiten sind festgelegt, man darf sie nicht verkürzen oder verlängern.	56,6	40	3,3	--	1,46	36,3	29	25,4	9	2,06
2. SchülerInnen werden toleriert, wenn sie zum Unterricht nicht pünktlich kommen oder einige SchülerInnen früher nach Hause gehen müssen.	3,3	10	13,3	73,3	3,56	23,6	45,4	21,8	9	2,15

4.4. Umgang mit dem Unterrichtsplan

Schulunterricht muss nach dem Schulgesetz durchgeführt werden. Unterrichtspläne und Einträge ins Klassenbuch gehören zum Lehrerberuf. Lehrer können nur bei der Gestaltung des Unterrichts flexibel sein, indem sie die Pläne nach eigenen Vorstellungen ans Klassenniveau anpassen und ändern. Auch IRU gehört

wie auch die sonstigen planmäßigen Fächer zum Regelunterricht, für den staatlich vorgeschriebene Richtlinien und Unterrichtspläne verbindlich sind. Für das Herausfinden des Umgangs mit dem Unterrichtsplan wurden den Befragten vier Statements zur Bewertung gegeben.

Die Platzierung der Statements ergab hierbei bei beiden Lehrkräftegruppen eine identische Reihenfolge. An erster Stelle kommt, „Es gibt einen Plan, den der Lehrer durchführen muss“. LiS bewerten das insgesamt mit 1,73 und LiM mit 2,06. An dem relativ hohen Mittelwert der LiM ist zu erkennen, dass auch sie sich anscheinend an einem Lehrplan ausrichten. Dies „trifft sehr zu“: die Quote ist bei den LiM mit 38,1 % sogar etwas höher als bei den LiS (36,6 %). Allerdings findet man bei den LiM, was die Einhaltung eines Lehrplans angeht, überhaupt keine einheitliche Meinung. Schließlich sind die LiM dazu nicht verpflichtet, und es herrscht bei den dortigen Lehrkräften eine gewisse Routine bei der Unterrichtsgestaltung. Auf der anderen Seite haben immerhin 10 % der LiS „trifft eher nicht zu“ angekreuzt, was eigentlich nicht sein dürfte. Mit großer Wahrscheinlichkeit sind das HSU-Lehrer.

Es folgt an zweiter Stelle das Statement: „Es gibt ein Klassenbuch für Islamunterricht/Islamkunde, das täglich ausgefüllt werden muss“. Bei einem überdurchschnittlichen Mittelwert wie 2,03 hätte man von den LiS jedoch erwartet, dass sie diesem Statement zu hundert Prozent zustimmen. Ein Drittel von ihnen führt anscheinend kein Klassenbuch. Man muss allerdings nachtragen, dass bei der Erstellung der vorliegenden Umfrage noch kein IRU, sondern nur Islamkunde vorhanden war. Es kann deshalb sein, dass einige HSU-Lehrkräfte noch nicht mit Islamkunde angefangen hatten oder sie ihren Unterricht immer noch nach HSU-Kriterien durchführten. IRU in Moscheen ist „unformaler“ Unterricht. Von ihnen wird nicht erwartet, ein Klassenbuch zu führen. Trotzdem haben 65,4 % der LiM „trifft zu“ markiert. Der Mittelwert ist auch fast gleich hoch wie der der LiS (2,21). Das heißt, ein überwiegender Teil der Lehrkräfte in den Moscheen füllen täglich für ihren Unterricht ein Klassenbuch aus.

Was die freie Gestaltung des Unterrichts betrifft, sind die LiS – der Tabelle nach zu urteilen – weniger frei (2,66) als die LiM (2,28). Letztere sind mehr auf sich selbst angewiesen und flexibel, wenn der Verein, dem sie unterstehen, keinen fest umrissenen Lehrplan für IRU hat.

Das vierte Statement behandelt die Umsetzbarkeit der Lehrpläne und die Frage, ob diese unberücksichtigt gelassen werden sollten. Der überwiegende Teil der LiS sind mit den vorhandenen Plänen zufrieden, nur 20 % halten es für besser, diese nicht zu berücksichtigen, weil sie nicht praktisch seien. Dagegen finden wir bei den LiM wieder keine einheitliche Meinung. Denn sowohl die Gestaltung als auch die Umsetzung des Unterrichts kann organisatorisch von Verein zu Verein variieren. Die einen mögen die nötigen Mittel für einen gut organisierten Unterricht aufweisen, andere dagegen nicht. Aus diesem Grund ergab sich mit 2,66 ein durchschnittlicher Mittelwert. 38,1 % stimmen dem Statement zu. Sie sind demgemäß mit den vorhandenen Plänen unzufrieden.

Tabelle 9: Umgang mit dem Unterrichtsplan

	LiS				LiM				Mittelwerte	
	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu		(4) trifft gar nicht zu
1. Es gibt einen Plan, den der Lehrer durchführen muss.	36,6	53,3	10	--	1,73	38,1	30,9	16,3	14,5	2,06
2. Es gibt ein Klassenbuch für Islamunterricht/ Islamkunde, das täglich ausgefüllt werden muss.	43,3	23,3	20	13,3	2,03	30,9	34,5	16,3	18,1	2,21
3. Der Lehrer kann seinen Unterricht so gestalten, wie er möchte.	10	33,3	36,6	20	2,66	18,1	47,2	21,8	12,7	2,28
4. Vorgegebene Pläne sind nicht praktisch umzusetzen, deswegen ist es besser, den Plan nicht zu berücksichtigen.	--	20	46,6	33,3	3,13	20	18,1	36,3	25,4	2,66

4.5. Unterrichtsmethode

Um die Methoden des islamischen Religionsunterrichts herauszufinden, wurden den Lehrkräften indirekte Fragen gestellt, welche die angewandte Methode des Unterrichts erkennen lassen können. In diesem Sinne wurden 15 Statements vorbereitet. Sie sind, wie bereits bekannt, nach den Wertungen der LiS absteigend angeordnet. Die *Tabelle 10* offenbart eine unterschiedliche Wertung der Unterrichtsmethoden insofern, dass die ersten sieben Statements ihr zufolge die wichtigsten Methoden der LiS sind.

Die hier zu findenden Statements beschreiben die jeweilige Unterrichtsmethode. In Schulen hat die Gruppenarbeit der SchülerInnen einen wichtigen Platz, weshalb die Unterrichtsmethode „Gruppenarbeit“ für LiS an erster Stelle kommt (MW: 1,66), während sie bei LiM nur einen Mittelwert von 2,41 erreicht. Dieser letzte Wert fällt dennoch relativ hoch aus, da in Moscheen Gruppenarbeit schwer vorstellbar ist.

An zweiter Stelle stehen „gemeinsame Aktivitäten wie Moschee- und Kirchenbesuche“ (MW: 1,69). Obwohl derartige Programme, vor allem Kirchenbesuche, von Moscheen für Kinder in der Regel nicht geplant sind, sind diese per se nicht auszuschließen. Nur 32,8 % der LiM entschieden sich für „trifft nicht zu“ (MW: 2,18).

Eine weitere grundlegende Unterrichtsmethode für die LiS ist die „Partnerarbeit“ (MW: 2,10). Während 70 % von ihnen der Wichtigkeit dieser Methode zustimmen, ist man diesbezüglich bei den LiM geteilter Meinung. 43,6 % von diesen behaupten, Partnerarbeit komme bei ihnen nicht vor (MW: 2,46). Es ist schwer zu sagen, wie Kinder in der Moschee mit einem Partner/einer Partnerin arbeiten sollen.

Das Malen und Zeichnen (Statement 4) ist eine allgemein beliebte Methode an Schulen vor allem in unteren Klassen. Vor diesem Hintergrund erscheint der Mittelwert der LiS (2,19) etwas niedrig. 66,6 % stimmen hier mit „trifft zu“. Dagegen erhielt das Malen/Zeichnen von den LiM den niedrigsten Wert von allen (MW: 2,88), weil dies in Moscheen noch nicht selbstverständlich geworden ist. Immerhin stimmten 32,8 % der Aussage zu. Dabei kann es sich um Klassen mit Kindern im vorschulischen Alter oder solchen, die noch nicht schreiben und lesen können, handeln.

Das fünfte Statement handelt vom „interreligiösen Lernen“: „SchülerInnen nehmen an gemeinsamen Aktivitäten wie Klassenfahrten in interreligiösen Gruppen teil.“ Dies geschieht an Schulen offensichtlich nicht so oft, wie man es erwartet hätte (MW: 2,29). Dagegen ist interessant, dass der Unterschied in der Bewertung zwischen den LiS und den LiM nicht so groß ist (2,66), obwohl interreligiöse Aktivitäten in Moscheen praktisch nicht vorkommen, da alle TeilnehmerInnen Muslime sind.

Das Singen ist ein wichtiger Bestandteil des IRU. Daher steht es für die LiS mit dem Mittelwert 2,33 an sechster Stelle. Die LiM empfinden das Singen auch als wichtig (MW: 2,48), wobei ins Auge fällt, dass alle vier Antwortmöglichkeiten sich im 20er Prozentbereich befinden, also auch hier eine sehr geteilte Meinung vorherrscht. Allerdings kommt für viele LiM das Singen nicht als Lernmethode in Frage (49 %).

Das nächste Statement geht davon aus, dass im Unterricht alles gefragt und diskutiert werden kann und nach gemeinsamen Lösungen gesucht wird. LiS haben dies mit insgesamt 2,53 und LiM mit 2,66 bewertet. Bei dem letzteren Wert handelt es sich um den zweitniedrigsten Wert der LiM, was verständlich ist, vor allem in Anbetracht der Formulierung: „Es gibt im Unterricht keine absolute Richtigkeit“. Denn Religionen wollen gemeinhin absolute Gewissheit vermitteln. Glaubensgrundsätze werden nicht ausdiskutiert. Aber anscheinend denken LiS ihrer Bewertung nach ähnlich. An den Schulen hätte man mehr Offenheit für Diskussionen erwartet.

Die sieben folgenden Statements (8. bis 14.) sind die wichtigsten Statements für LiM. Im Vergleich der beiden Lehrkräftegruppen erweist sich *Tabelle 10* unten als nahezu diametral. Für eine bessere Veranschaulichung wurde deshalb die *Tabelle 10a* erstellt, die, anders als sonst, nach den Ergebnissen von LiM absteigend angeordnet ist. Es sind dort statt der Statements nur die Bezeichnungen der Unterrichtsmethoden angegeben.

Die wichtigste Lernmethode der LiM ist das „Auswendiglernen“ (MW: 1,30), weil das Erlernen des Korans Hauptaufgabe der Korankurse ist. Neben Suren werden aber auch Hadithe, Bittgebete und religiöse Lieder auswendig gelernt. Dagegen hat, dem Mittelwert nach, das Auswendiglernen für den Unterricht in

der Schule nahezu keine Bedeutung. Nur 26,6 % von den LiS (*Tabelle 10*) finden es zutreffend.

Für die LiM kommt die Beobachtung des Gebets an zweiter Stelle: „SchülerInnen üben das praktizierbare, gelernte Wissen, und LehrerInnen beobachten die SchülerInnen und korrigieren ihre falschen Handlungen, wie beim rituellen Gebet“ (*Tabelle 10*). Diese „teilnehmende Beobachtung“ ist für LiM besonders wichtig, weil die Rituale nach bestimmten Bewegungsmustern ablaufen, welche von allen SchülerInnen gelernt werden müssen, damit sie ihre Religiosität gestalten können. Deswegen kommt dies mit dem Mittelwert 1,48.

an zweiter Stelle. Aber für LiS hat dies wie das vorrangige Statement kaum Wert (MW: 2,93). Denn die Lehrkraft an der Schule kann schwerlich sich mit jedem Schüler einzeln beschäftigen.

Nach ihren Angaben unterrichten LiM häufig frontal das, was die Schüler in dem Fall passiv lernen. Sie haben den „Frontalunterricht“ mit insgesamt 1,59 ziemlich hoch bewertet. Im Vergleich dazu ist diese Form des Unterrichts an den Schulen in der Gegenwart anscheinend ungeeignet (MW: 2,93).

Eine weitere Lernmethode ist das „Individuelle Lernen“, welches für LiM am viertwichtigsten ist (MW: 1,70). Individuell meint in diesem Fall, dass jeder Schüler für sich lernt, um dann durch die Kontrolle des Gelernten durch die Lehrkraft zur nächsten Lernstufe überzugehen. Diese Methode ist besonders geeignet für das Auswendiglernen von Koransuren. Für die LiS ist das gar nicht wichtig (MW: 3,02).

Auf dem fünften Platz stehen die „Hausaufgaben“ (MW: 1,77). SchülerInnen müssen viel zu Hause vorbereiten, z.B. die Koransuren oder das Koranlesen selbst. Die Lehrkraft hat in vielen Fällen nur Zeit, das zu Hause Gelernte zu kontrollieren. Daher sind Hausaufgaben so wichtig. Auch im schulischen Unterricht werden Hausaufgaben erteilt, jedoch nicht in dem Umfang wie in der Moschee. Die Lehrkraft nutzt hauptsächlich die Unterrichtszeit zum Lehren. Anders als in der Moschee, wo das zu Hause vorbereitete lediglich überprüft wird, wird in der Schule das dort Gelernte zu Hause wiederholt bzw. geübt (MW: 2,56).

Eine weitere Lernart, besonders in den Moscheen, ist die Teilnahme an religiösen Anlässen wie Mawlid, Konferenzen oder Festen mit den Erwachsenen zusammen. Während das in den Moscheen häufig vorkommt (MW: 1,85), ist so etwas in den Schulen noch nicht oder nur wenig verwirklicht worden (MW: 2,99).

Bei großer Teilnehmerzahl und gleichzeitig unzureichendem Personal brauchen besonders Lehrkräfte in den Moscheen Unterstützung, um Gelerntes zu kontrollieren. Die Lösung zeigt sich oft einfach darin, dass ältere SchülerInnen, die das nötige Wissen zum Kontrollieren der Jüngeren beherrschen, zu Rate gezogen werden. Diese Lernmethode ist oft in den Moschee-Gemeinden vorzufinden, die entweder neu gegründet und daher noch nicht durchorganisiert sind, oder in kleinen Gemeinden, die das Personal nicht in der nötigen Anzahl vor Ort haben. Bei den befragten LiM kommt dies anscheinend vor (MW: 2,03).

Dagegen ist die „Großer-Bruder-Methode“ in der Schule kaum denkbar (MW: 2,99), weil es die genannten organisatorischen Voraussetzungen dort nicht gibt. Dennoch finden 16,6 % der LiS jene Methode zutreffend.

Für beide Lehrkräftegruppen schneidet ein und dasselbe Statements als das letzte ab: „Es gibt im Unterricht keine Jahrgangsstufen, deswegen wiederholen die SchülerInnen jedes Jahr das gleiche Pensum, damit ihr Wissen verfestigt wird.“ LiS haben dieses Statement niedriger bewertet als LiM (LiS: 3,40; LiM: 2,33).

Den Mittelwerten nach ist offen sichtbar, dass gleiche Inhalte vergangener Schuljahre in der Schule sehr selten wiederholt werden, während LiM jedes Jahr, am Anfang jedes neuen Schuljahres, das von letztem Schuljahr auswendig Gelernte kontrollieren. Die Kinder müssen gegebenenfalls die verlernten Suren erneut üben. Schließlich handelt es sich dabei um islamisches Grundwissen, ohne das die Praktizierung der Religion in vielen Bereichen nicht möglich ist.

Obwohl die Werte von LiM in den ersten sieben Aussagen niedriger sind als bei LiS (*Tabelle 10*), sind es an sich keine niedrigen Werte. Eigentlich sind alle Werte von LiM überdurchschnittlich außer lediglich in zwei Bereichen: Das sind „Malen/Zeichnen“ (2,88) und „Teilnahme an gemeinsamen Aktivitäten in interreligiösen Gruppen“ (2,66). Das heißt, die Methoden, die von LiS gerne genutzt werden, werden auch von LiM angewandt. Aber die eigentlichen von LiM favorisierten Methoden erhielten umso höhere Werte (*Tabelle 10a*), da diese am besten zu ihren Zielen passten.

Tabelle 10: Unterrichtsmethode

	LiS				LiM					
	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte
1. SchülerInnen lernen in einer Gruppe, wobei jeder sich aktiv beteiligt (Gruppenarbeit).	33,3	66,6	--	--	1,66	18,1	40	23,3	18,1	2,41
2. SchülerInnen nehmen an gemeinsamen Aktivitäten wie Mooschee- und Kirchenbesuche teil (Gemeinsame Aktivitäten/Soziales Lernen).	43,3	43,3	13,3	--	1,69	25,4	41,8	21,8	11	2,18
3. SchülerInnen lernen mit einem/er Partner/in zusammen (Partnerarbeit).	20	50	30	--	2,10	18,1	38,1	21,8	21,8	2,46
4. SchülerInnen malen oder zeichnen vorgegebene Muster (Malen/Zeichnen).	13,3	53,3	33,3	--	2,19	11	21,8	34,5	32,7	2,88
5. SchülerInnen nehmen an gemeinsamen Aktivitäten wie Klassenfahrten in interreligiösen Gruppen teil (Interreligiöses Lernen).	20	43,3	23,3	13,3	2,29	18,1	30,9	23,6	29	2,66
6. SchülerInnen singen religiöse Lieder (Tr. İlahi / Ar. Nashîd) (Singen).	20	40	26,6	13,3	2,33	27,2	23,6	21,8	27,2	2,48
7. Es gibt im Unterricht keine absolute Richtigkeit. Alles wird im Unterricht diskutiert und Lösungsvorschläge werden zusammen gesucht (Diskussionen).	6,6	46,6	30	16,6	2,53	9	34,5	36,3	20	2,66

8. SchülerInnen lernen durch Hausaufgaben zu erledigen (Hausaufgaben).	13,3	36,6	30	20	2,56	45,4	34,5	16,3	3,6	1,77
9. SchülerInnen lernen im Unterricht durch den Vortrag vom Lehrer (Frontalunterricht).	--	33,3	40	26,6	2,93	52,7	34,5	12,7	--	1,59
10. SchülerInnen üben das praktizierbare gelernte Wissen, und LehrerInnen beobachten die SchülerInnen und korrigieren ihre falschen Handlungen, wie beim rituellen Gebet (Teilnehmende Beobachtung).	--	36,6	33,3	30	2,93	65,4	23,6	7,2	3,6	1,48
11. SchülerInnen lernen auswendig, z.B. Koransuren, Bittgebet, Hadith, religiöse Lieder (Tr. Ilahi) (Auswendiglernen).	--	26,6	46,6	26,6	2,99	65,4	32,7	--	--	1,30
12. SchülerInnen nehmen an religiösen Anlässen mit Erwachsenen teil z.B. Konferenzen, Feste... (Großgruppenmoderation).	--	33,3	33,3	33,3	2,99	36,3	45,4	14,5	3,6	1,85
13. SchülerInnen werden im Unterricht sehr viel individuell betreut, Deswegen lernt jeder oft individuell; Wenn ein Schüler etwas gelernt hat, kann er zur nächsten Stufe übergehen (Individuelles Lernen/Individuelle Lernstufe).	--	33,3	30	36,6	3,02	45,4	30,9	16,3	3,6	1,70
14. In gemischten Altersgruppen wird jüngeren SchülerInnen durch ältere neues Wissen vermittelt (Großer Bruder).	--	16,6	40	43,3	3,26	27,2	47,2	20	5,4	2,03
15. Es gibt im Unterricht keine Jahrgangsstufen, deswegen wiederholen die Schüler jedes Jahr das gleiche, damit ihr Wissen verfestigt wird (Wiederholung).	--	20	20	60	3,40	27,2	29	25,4	18,1	2,33

Tabelle 10a: Unterrichtsmethode nach Mittelwerten von LiM

Unterrichtsmethode	Mittelwerte von LiM	Mittelwerte von LiS
1. Auswendiglernen	1,30	2,99
2. Teilnehmende Beobachtung (bei Gebetspraxis)	1,48	2,93
3. Frontalunterricht	1,59	2,93
4. Individuelles Lernen/ Individuelle Lernstufe	1,70	3,02
5. Hausaufgaben	1,77	2,56
6. Großgruppenmoderation	1,85	2,99
7. Betreut werden von größeren Kindern (Großer-Bruder-Methode)	2,03	3,26

4.6. Lern- und Leistungskontrolle bzw. die Belohnung der TeilnehmerInnen

IRU verfolgt genauso wie andere Fächer das Ziel, dass die TeilnehmerInnen bestimmte an den Unterrichtsplänen ausgerichtete Kompetenzen erwerben.

Die dazu rechtlich verbindlichen Hinweise zur Leistungsfeststellung und Bewertung sowie zu Verfahrensvorschriften sind im Schulgesetz NRW §§ 48ff. dargestellt. Die Leistungsfeststellung bezieht sich auf vorher festgelegte Kompetenzen. Durch sie wird herausgefunden, ob die Kinder die nötigen Kompetenzen erworben haben. Einerseits dienen die Ergebnisse der Leistungsfeststellung der Motivation und dem Weiterlernen der Kinder. Andererseits zeigt die Leistungsfeststellung auf, ob die angewandten Lernmethoden und die vorher festgelegten Ziele der Lehrer treffend waren oder nicht. Dies trägt gegebenenfalls zur Weiterentwicklung der Methoden bei.¹³⁵

Für das Fach Islamischer Religionsunterricht wurde nach § 29 i.V.m. § 31 Absatz 2 SchulG (BASS 1-1) zum 1.12.2013 zum ersten Mal ein Lehrplan eingeführt. Darin heißt es: „Grundlage der Leistungsbewertung sind alle von der Schülerin oder dem Schüler erbrachten Leistungen im Beurteilungsbereich `Sonstige Leistungen im Unterricht`, der im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachte mündliche, schriftliche und praktische Leistungen beinhaltet. Es ist darauf zu achten, dass Lernstände in unterschiedlichsten Formen erfasst werden. Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch mit Partnerin oder Partner und in Gruppen erbrachte Leistungen sowie soziale Kompetenzen sind zu berücksichtigen.“¹³⁶

Zu den Bestandteilen des Beurteilungsbereiches „Sonstige Leistungen im Unterricht“ gehören demnach „mündliche“ und „schriftliche Beiträge zum Unterricht“, „fachspezifische Ergebnisse kreativer Gestaltungen“, „kurze schriftliche

¹³⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan 7-10, Muttersprachlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache. Schule in NRW NR. 5018, S. 45.

¹³⁶ Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen Nr. 12/13, Grundschule – Richtlinien und Lehrpläne; Lehrplan Islamischer Religionsunterricht, Rd Erl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, v. 11.11.2013 - 532 - 6.03.15.06-116125.

Übungen“ und „Beiträge im Prozess eigenverantwortlichen, schüleraktiven Handelns in unterschiedlichen Sozialformen“.¹³⁷

Dagegen gibt es in den Moscheen kein rechtlich verbindliches Gesetz für die Leistungsfeststellung. Aber auch hier kontrollieren die Lehrkräfte die von den TeilnehmerInnen des IRU in Moscheen erbrachten Leistungen und Kompetenzen, weil das eine Notwendigkeit für einen erfolgreichen Unterricht ist, der die vorgelegten Ziele hat.

Im Hinblick auf die Leistungsfeststellung des IRU wurden den Lehrkräften acht Statements vorgelegt. Die *Tabelle 11* zeigt ganz unterschiedliche Formen der Lern- und Leistungskontrolle der Lehrkräftegruppen. Die LiS haben nur die ersten zwei Statements hoch bewertet. Diese sind, wie oben schon genannt, die Benotung von schriftlichen und mündlichen Beiträgen, die dann die Zensur auf dem Zeugnis mitbestimmen (MW: 1,26) und versetzungsrelevant sein können (MW: 1,72). Alle anderen Statements sind von LiS sehr niedrig bewertet worden.

Bei Statement 2 vertreten 23,2 % der LiS die Meinung, ihre Zensuren seien nicht versetzungsrelevant. Dabei handelt es sich möglicherweise um HSU-Lehrer, die noch nicht Islamische Religion unterrichten und daher nach den Regeln des HSU denken. Obwohl bei LiM hinsichtlich des ersten Statements keine einheitliche Meinung herrscht (MW: 2,21), sind für 56,3 % von ihnen die Noten durch schriftliche und mündliche Tests wichtig. In den Moscheen sind schriftliche Benotungen eigentlich nicht nötig und auch nicht häufig zu sehen. Auch die Vergabe von Zeugnissen ist nicht selbstverständlich. Zudem gibt es normalerweise keine verbindlichen Zensuren, durch jemand nicht versetzt werden würde. Trotzdem haben 43,5 % der LiM das zweite Statement: „Zensuren sind versetzungsrelevant“ mit „trifft zu“ angekreuzt (MW: 2,63). Es scheint so, dass einige Moscheen den IRU tatsächlich auf diese Weise organisieren und damit den Unterricht leistungsorientiert gestalten. Wenn also ein Kind gezielte Kompetenzen nicht erbringt, muss es die gleiche Klasse wiederholen.

An dritter Stelle der Tabelle steht die Verteilung einer Teilnahmebescheinigung. Das sind ein Belohnungsmittel und auch eine Motivation für die weitere Teilnahme der Kinder. Teilnahmebescheinigungen werden in der Schule von HSU-

¹³⁷ Ebd.

Lehrern bereits verteilt. Für den IRU sind diese allerdings nicht erforderlich. Daher haben LiS Statement 3 so niedrig bewertet (MW: 3,16). Dagegen werden sie in den meisten Moscheen verteilt, um die Schüler zu belohnen und ihre Leistungen auf eine Weise zu bewerten (MW: 2,26).

Ein weiteres Motivationsmittel in Moscheen ist das Veranstalten von Wissenswettbewerben am Ende des Schuljahres. Dies findet man als Ziel in der „Korankurs“-Ordnung von gewissen Dachorganisationen wie z.B. der DITIB.¹³⁸ Das betreffende Statement wurde deshalb von LiM hoch bewertet (MW: 1,96). Dagegen haben LiS diesem kaum Wert beigemessen (MW:3,23).

Die Kontrolle des Auswendiggelernten ist für LiM die wichtigste Leistungsfeststellung. Sie haben diesem Statement den höchsten Mittelwert gegeben (MW: 1,32), weil Auswendiglernen eines der Hauptziele der Korankurse ist. Deswegen ist die Kontrolle der auswendig gelernten Suren notwendig. Dagegen ist sie in den Schulen sehr selten gebraucht, hin und wieder nur für einige wenige kleine Suren. Insgesamt ist aber das Auswendiglernen im IRU der Schulen nicht üblich, weshalb nur 16,6 % der LiM Statement 5 treffend finden (MW: 3,26).

Eine weitere wichtige Leistungsfeststellungsart von LiM ist die Beobachtung der SchülerInnen bei der Praxis der rituellen Gebete. Dies hat von ihnen die zweithöchste Bewertung erhalten (MW: 1,52), weil die Praktizierung der rituellen täglichen Gebete eine muslimische Pflicht ist. Um diese richtig zu lernen, müssen Kinder beobachtet und gegebenenfalls korrigiert werden und falls nötig weiter üben. Dagegen ist die Gebetspraxis im schulischen IRU kaum möglich, weswegen ihre Kontrolle nur geringe Bedeutung hat (MW: 3,36). Besonders erfolgreiche TeilnehmerInnen werden in den Moscheen mit zusätzlichen Zeugnissen und Geschenken belohnt, damit sie der Klasse oder Gruppe als Vorbild dienen (Statement 7). Dies ist eine der am häufigsten angewandten Formen der Belohnung in den Moscheen (MW: 1,56).

An letzter Stelle kommt für LiS in der Tabelle die Aussage: „Die Voraussetzung für den Übergang zur nächsten Stufe ist die Bewältigung des Stoffes wie das Auswendiglernen von Suren“. Sie hat für LiS keinerlei Bedeutung. Nur 10 %

¹³⁸ Bilgin, Beyza: Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, Berlin 2007. S. 124-136.

von ihnen denken, dass diese Art der Leistungsfeststellung genutzt werden sollte, obwohl die kurzen Suren in Wirklichkeit nicht vollständig gelehrt werden. Somit wird das Auswendiglernen in den Schulen nicht kontrolliert. Das ist der Grund für den letzten Platz (MW: 3,56). Für LiM ist diese Leistungsfeststellung unbedingt notwendig, weil einerseits das ganze Lernen auf dem Weiterkommen der Suren basiert. Andererseits weiß die Lehrkraft dadurch, auf welchem Lernniveau das Kind sich befindet, d.h. es kann angenommen werden, dass die vorangehenden Suren beherrscht werden. Hierbei handelt es sich gleichzeitig um die seit Jahrhunderten bewährte traditionelle Methode des Koranlernens, die in vielen Moscheen der Welt Anwendung findet. Das ist der Grund für die hohe Wertung von LiM (MW: 1,52).

Tabelle 11: Lern-, Leistungskontrolle und die Belohnung der TeilnehmerInnen

	LiS				LiM					
	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte
1. LehrerInnen geben die Zensuren durch schriftliche und mündliche Tests. Die Zensuren werden auf dem Zeugnis angegeben.	73,3	26,6	--	--	1,26	41,8	14,5	23,6	20	2,21
2. Zensuren sind versetzungsrelevant.	66,6	10	6,6	16,6	1,72	27,2	16,3	21,8	34,5	2,63
3. TeilnehmerInnen bekommen eine Teilnahmebescheinigung	10	10	6,6	73,3	3,16	29	32,7	18,1	20	2,26
4. Von Lehrern wird ein Wissenswettbewerb am Ende des Jahres über das Gelernte veranstaltet.	3,3	13,3	40	43,3	3,23	41,8	32,7	12,7	12,7	1,96
5. Der Lehrer kontrolliert, ob der/die Schüler/in das Auswendiggelehrte wiedergeben kann.	--	16,6	36,6	46,6	3,29	67,2	32,7	--	--	1,32
6. Der/die Lehrer/in beobachtet die SchülerInnen bei der Praxis der gelernten Fähigkeiten, wie rituellem Gebet.	--	16,6	30	53,3	3,36	67,2	18,1	9	5,4	1,52
7. Besonders erfolgreiche SchülerInnen werden mit zusätzlichen Zeugnissen oder Geschenken belohnt.	--	10	30	60	3,50	58,1	29	11	1,8	1,56
8. Die Voraussetzung für den Übergang zur nächsten Stufe ist die Bewältigung des Stoffes wie das Auswendiglernen von Suren.	--	10	23,3	66,6	3,56	65,4	20	11	3,6	1,52

5 Kompetenzen und vermittelte Fertigkeiten im IRU

Der Begriff „Kompetenz“ hat ein weites Bedeutungs- und Anwendungsfeld. Er taucht auf im Zusammenhang mit formaler, nonformaler und informeller Bildung. Die uns hier interessierende Definition ist die Kompetenz bzw. die Voraussetzung, die jemand mitbringt, um bestimmte Aufgaben zu bewältigen und Probleme zu lösen. Vordergründig geht es hierbei um anwendbares Wissen.¹³⁹

5.1. Religiöse Kompetenzen und Fertigkeiten

Es gibt gewisse religiöse Kompetenzen und Fertigkeiten, die von jeder Muslimin und jedem Muslim erwartet werden, da sie erst durch sie ihre Religion als ein Individuum selbstständig leben und praktizieren können. In den Koranschulen und im IRU werden jene Kompetenzen anhand von fünf Themen vermittelt. Diese sind Glaube (I'tikâd), Koran, Gebet, Prophetengeschichten (Siyar) und Ethik (Ahlâk).

5.1.1 Glaube (I'tikâd)

Im Islam meint „Glaube“ (I'tikâd) den Glauben an Gott und seine Propheten und das Bekennen dessen, was Gott den Menschen durch seine Propheten offenbart hat. Jemand mit diesem Glauben wird „Muslim“ genannt.¹⁴⁰

Um die Einstellung der Lehrkräfte zu gewissen theologischen Fragen zu messen, wurden ihnen drei Statements zur Beurteilung vorgelegt. Diese sind: „Glaubensgrundsätze“, „Gott und seine schönsten Namen“ und „die Attribute Allahs und seine Allmächtigkeit“.

Nach dem islamischen Verständnis ist es Pflicht, die Glaubensgrundsätze zu akzeptieren. Zu dem unbedingten Glauben an Allah, den einen Gott, seine Engel,

¹³⁹ Leu, Hans Rudolf ; Eckhardt, Andrea G.: „Kompetenzerwerb und Erziehung“, in: Handbuch Erziehung, Bad Heilbrunn 2012, S. 34.

¹⁴⁰ Sinanoglu, Mustafa: Glaube (Iman), in: Enzyklopädie des Islam, Band 22, Istanbul 2000, S. 212-214.

seine Bücher, seine Gesandten, das Jüngste Gericht und an die göttliche Vorherbestimmung, ist der Gläubige verpflichtet. Diese werden von den Kindern in den Koranschulen auswendig gelernt. Bei türkischen Muslimen ist es verbreitet, dass jene Glaubensgrundsätze in Form eines kleinen Bittgebets auf Arabisch, das „Amentü“ (Tr.) genannt wird, gelernt werden.

Nach der unteren *Tabelle 12* (I'tikâd) ist das Statement: „den SchülerInnen die Glaubensgrundsätze beibringen“ das Wichtigste für den IRU. Für LiM haben die Glaubensgrundsätze mit 1,12 den höchsten Mittelwert. Auch für LiS kommen sie an erster Stelle in der Tabelle. Aber sie haben sie im Vergleich zu den LiM niedriger bewertet, wobei 1,59 dennoch ein hoher Mittelwert ist.

An zweiter Stelle steht das Statement „Allah und seine 99 schönsten Namen“. Interessanterweise haben hier LiS einen höheren Mittelwert als die LiM. Sie haben es mit 1,63 bewertet, während die LiM unwesentlich niedriger, nämlich mit 1,74 bewerteten. Für die LiS könnte eine Rolle gespielt haben, dass die schönsten Namen von Gott im Fortbildungskurs für Islamkunde thematisiert und behandelt wurden. Die Namen Gottes sollen dabei helfen, Gott näher kennenzulernen. Es ist nicht möglich, den Schöpfer mit Sinnen zu erkennen, weil er materiell nicht sichtbar ist. Aber er wird durch seine Verbindung zu den Menschen und durch seine Schöpfung in der Natur erkennbar. In diesem Zusammenhang sind die schönsten Namen Gottes für die Menschen von großer Bedeutung.¹⁴¹ Es könnte sein, dass die LiS dies höher schätzen, weil es hier das Verstehen Gottes betrifft.

Die schönsten Namen Gottes (Asma al-Husna) werden immer mit der Zahl 99 in Verbindung gebracht. Es gibt auch andere Namen für Gott. Im Koran werden über hundert göttliche Namen erwähnt. Alle schönsten Namen gehören zu Gott. Unter „Asma al-Husna“ versteht man grundsätzlich alle seine schönen Namen, aber in der Regel werden damit die 99 Namen gemeint. Diese sind für den Muslim der Leitfaden, über Gott richtig zu reflektieren. Muslime haben vor diesen Namen großen Respekt, sie gebrauchen diese in ihren Bittgebeten und im Dhikr, weil sie glauben, dass dadurch ihre Bittgebete angenommen werden und sie dafür bei Gott Lohn (thawab) erhalten.¹⁴²

¹⁴¹ Topaloglu, Bekir: Die schönste Namen Gottes (Asma-i Husna), in: Enzyklopädie des Islam, Band 11, Istanbul 1995, S. 404-418.

¹⁴² Ebd.

Obwohl der Mittelwert zu den „schönsten Namen Gottes“ von den LiM niedriger als die Bewertung von den LiS zu sein scheint, haben 49 % der LiM, also fast die Hälfte der befragten Lehrkräfte in Moscheen, mit „trifft sehr zu“ bewertet, weil diese für Bittgebete wichtig sind und zudem in Moscheen auswendig gelernt werden.

An dritter Stelle in der Tabelle steht die Aussage „Attribute Allahs und seine Allmächtigkeit“. LiS haben diese mit 1,62 bewertet, LiM dagegen mit 1,37. Damit zeigt die *Tabelle 12*, dass LiM die „Attribute Allahs und seine Allmächtigkeit“ für wichtiger als die LiS halten. Von den durchschnittlichen Werten des Glaubens, die bei LiS auf 1,62 kommen und bei LiM bei 1,37 stehen, kann gesagt werden, dass beide Lehrkräftegruppen den Glauben für den IRU sehr wichtig halten. Allerdings sind die Bewertungen der LiM höher als die der LiS.

Tabelle 12: Glaube (I'tikâd)

	LiS					LiM				
	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte	(1) trifft sehr zu	(2) trifft eher zu	(3) trifft eher nicht zu	(4) trifft gar nicht zu	Mittelwerte
1. Den SchülerInnen die Glaubensgrundsätze beibringen	23,3	46,6	26,6	3,3	1,59	87,2	12,7	--	--	1,12
2. Allah und seine 99 schönste Namen	26,6	63,3	10	--	1,63	49	29	20	1,8	1,74
3. Attribute Allahs und seine Allmächtigkeit	53,3	33,3	6,6	6,6	1,66	74,5	23,6	1,8	--	1,27
<i>Durchschnittliche Mittelwerte</i>					1,62					1,37

5.1.2 Koran und Auswendiglernen

Der Ausdruck Koran leitet sich ab vom Verb „Kara´a“ (lesen, rezitieren)¹⁴³ und bedeutet wörtlich „Lesen“ oder „das Gelesene“.¹⁴⁴ Der Koran ist für Muslime das Wort Gottes, das durch den Engel Gabriel dem Propheten Muhammed offenbart wurde (Wahy).

Der Koran ist nach Fazlur Rahman vor allem ein religiöses und ethisches Warnungsbuch, das von zahlreichen Geboten und Verboten berichtet. Er ist ein Wegweiser für Muslime.¹⁴⁵ Der Koran appelliert an die gesamte Menschheit, ohne sich dabei auf eine bestimmte Rasse, Region oder Zeit zu beschränken. Er beabsichtigt, den Menschen in seinem Leben materiell und geistig, persönlich und sozial in allen Bereichen zu leiten. Er will im Grunde die Persönlichkeit des Menschen entwickeln.¹⁴⁶ Ein Muslim findet im Koran all das, was nötig ist, um Gottes Wohlgefallen und die unendliche Seligkeit zu gewinnen.¹⁴⁷

Aber der Koran ist für Muslime nicht nur ein Gesetzbuch. An mehreren Stellen wird darin empfohlen, ihn bei jeder Gelegenheit zu lesen. Muslime legen großen Wert darauf, den Koran entweder aus dem Buch oder auswendig zu rezitieren. Dies gilt als gutes Werk (thawab) in der Religion. Andererseits muss jede Muslimin oder jeder Muslim mindestens einige kleine Suren oder Verse aus dem Koran in Arabisch auswendig kennen. Ohne die auswendig gelernten Koranverse ist das rituelle Gebet nicht durchführbar. Deswegen ist das Auswendiglernen für den Muslim unvermeidbar. Wenn es um den Koran geht, dann geht es in erster Reihe um das Auswendiglernen. Auch wenn viele Muslime das Heilige Buch in seiner Originalsprache nicht verstehen, weil ihre Muttersprache nicht arabisch ist, lernen sie einige kurze Suren und kleine Bittgebete auswendig.

¹⁴³ Weiss, Walter W.: Dumonts Handbuch Islam, Köln 2002, S. 50-53.

¹⁴⁴ Hamidullah, M.: Der Islam – Geschichte, Religion, Kultur, Ankara 2002, S. 1-43.

¹⁴⁵ Rahman, Fazlur: Der Islam, Ankara 2004, S. 78-91.

¹⁴⁶ Hamidullah, Muhammed: Einführung des Islam – Alle seine Werke 6, Istanbul 2003, S.31-43 [Hamidullah, Muhammed: İslam´a Giriş – Bütün Eserleri 6, İstanbul 2003, S. 31-43]

¹⁴⁷ Okur, Mehmet Zeki (Übersetzer): Klautke, Heinz: Was jeder vom Islam wissen muss, Istanbul o.J. S. 21-51 [Okur, Mehmet Zeki (Tercüme): Herkesin İslam´la İlgili Bilmesi Gereken Meseleler- Dinler Arası Diyalog, Yıl belli değil, S. 21-51 (Es handelt sich bei dem Buch um die Übersetzung des Werkes von Klautke, Heinz)].

Weil das Auswendiglernen für jede Muslimin und jeden Muslim ein notwendiges Wissen darstellt und das Erlernen einiger weniger Suren zum Minimum der religiösen Grundkenntnisse gehört, seien die Grundziele der Korankurse einfache Unternehmungen, die lediglich Katechismuskennnisse über das Verhalten bei den Gebetsverrichtungen vermitteln würden.¹⁴⁸

Die *Tabelle 13* macht deutlich, dass die LiS für den IRU an Schulen die „Koranübersetzungen“ für das Wichtigste halten. Diese haben deshalb in der Tabelle den höchsten Mittelwert, der 1,69 erhalten hat. An zweiter Stelle kommt „Koranexegese“ mit dem Mittelwert 1,96. „Koranübersetzungen“ und „Koranexegese“ wurden von den LiM für genauso wichtig erachtet wie von den LiS. Letztere hielten die „Koranübersetzung“ und „Koranexegese“ für wichtig, weil es im IRU an den Schulen vor allem um das Verstehen und um die Auseinandersetzung mit den Themen geht. Jene Werte sind nicht niedrig. Obwohl die Werte der beiden Lehrkräftegruppen fast identisch sind, sind die der LiS die höchsten, und die von den LiM die niedrigsten Werte. Das macht einen großen Unterschied. Dieser Unterschied zwischen beiden Gruppen fällt bei der Koranlektüre und dem Auswendiglernen klarer aus. Das Statement: „Arabisches Alphabet und Koranlektüre“ bewerteten LiS mit 3,06, dagegen findet sich bei LiM der höhere Wert von 1,14. Koranrezitation halten nur 20 % der LiS „vorrangig“, bewerten diese also „sehr niedrig“ mit nur 3,20. Dagegen halten 85,3 % der LiM Koranrezitation für „vorrangig“ und geben hierbei die hohe Bewertung von 1,45 ab. An letzter Stelle steht für die LiS das Auswendiglernen der Koransuren, weil dies in der Schule als keine richtige Lernmethode angesehen wird. Aus diesem Grund erhält das Auswendiglernen dort den niedrigsten Wert, der auf 3,26 steht. 83,3 % der LiS halten es „nicht vorrangig“. Dagegen bewerten LiM „Auswendiglernen“ sehr hoch mit dem Mittelwert 1,34. Hier halten 89 % der Befragten es für „Vorrangig“.

Der „durchschnittliche Mittelwert“ der LiS zu „Koran und Auswendiglernen“ steht auf einem mittelmäßigen Wert von 2,63. Dagegen ist der „durchschnittliche Mittelwert“ von LiM hierbei hoch (1,69). Somit macht die *Tabelle 13* „Koran und Auswendiglernen“ deutlich, dass im IRU keine einheitlichen Lernmethoden herrschen, da IRU in Moscheen und an Schulen unterschiedliche Ziele haben.

¹⁴⁸ Bilgin, Beyza: Islam und islamische Rel. Pädagogik in einer modernen Gesellschaft, Berlin 2007, S. 124-136.

Auswendiglernen ist für die Moscheen eine unvermeidliche Lernmethode, aber an Schulen ungern gesehen und wird nur selten in Form von kleinen Bittgebeten oder kurzen Suren umgesetzt. „Koranlektüre“ und „Koranrezitation“ können vielleicht in der Schule nur oberflächlich, aber nicht tiefgreifend genug thematisiert werden.

Tabelle 13: Koran und Auswendiglernen

	LiS					LiM				
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte
1. Koranübersetzungen	46,6	36,6	16,6	--	1,69	52,7	29	14,5	3,6	1,68
2. Koranexegeese (Koranauslegungen, Tafsir)	36,6	33,3	26,6	3,3	1,96	34,5	43,6	20	1,8	1,88
3. Bittgebet auswendig lernen	10	40	26,6	23,3	2,63	63,6	25,4	11	--	1,47
4. Arabisches Alphabet und Koranlektüre	10	13,3	36,6	40	3,06	83,6	12,7	1,8	--	1,14
5. Koranrezitation (qira`a und tağwid)	--	20	40	40	3,20	69	16,3	14,5	--	1,45
6. SchülerInnen Koransuren auswendig lernen lassen	--	16,6	40	43,3	3,26	76,3	12,7	11	--	1,34
<i>Durchschnittliche Mittelwerte</i>					2,63					1,49

5.1.3 Gebet und Gebetsverrichtung (‘Ibâda)

Bemühungen und Verhalten, die von der Liebe zum Schöpfer angetrieben, dessen Wohlgefallen als Ziel haben, werden im Allgemeinen Gebet genannt. Also kann neben den religiösen Aufgaben und Pflichten jedes Verhalten, das mit der Absicht verbunden ist, Gottes Wohlgefallen zu gewinnen, als Gebet bezeichnet werden. In diesem Zusammenhang haben jede positive Bemühung und jedes Verhalten,

die dem Menschen und der Gesellschaft einen Nutzen bringen, eine religiöse Bedeutung. Im begrifflichen Sinne meint die Gebetsverrichtung einige bestimmte Verhaltensmuster, die gegenüber dem Schöpfer Respekt und Gehorsamkeit symbolisieren und in ihrer Form von Gott im Koran und vom Propheten geprägt sind. Durch diese symbolischen Muster nähert sich der Muslim über die materielle Welt hinaus spirituell Gott an.¹⁴⁹ Diese spirituelle Kommunikation mit Gott beschreibt Khorchide als „eine dialogische Gott-Mensch-Beziehung“.¹⁵⁰

Obwohl die Gebete als einfache symbolische Bewegungen angesehen werden, ermöglichen sie Menschen mit Gott zu kommunizieren. Deswegen ist es für Muslime sehr wichtig, das Beten richtig auszuüben. Beim rituellen Gebet z.B. müssen bestimmte Bittgebete und Suren auswendig gelesen werden; auf der Pilgerfahrt müssen bestimmte Verhalten beachtet werden. Die symbolischen Haltungen im Gebet kann ein Mensch nicht selbst bestimmen, weshalb er sich hierbei an den koranischen Vorgaben und am Vorbild des Propheten orientieren muss.¹⁵¹

Um die Wichtigkeit des Gebets und seiner Verrichtung zu messen, wurden den Lehrkräften vier Statements zur Bewertung gestellt. An erster Stelle der *Tabelle 14* stehen: „Die fünf Säulen des Islam“. Für den IRU belegt diese Festlegung den ersten Rang, was Gebet und Verrichtung angeht, weil die fünf Säulen des Islam die Fundamente der Religion sind. Im Vergleich der Lehrgruppen bei dem Statement „die fünf Säulen des Islam“ ist der etwas höhere Mittelwert von den LiM wieder spürbar (LiM: 1,16; LiS: 1,30). Die Bezeichnung „Säule“ beruht auf einem bekannten Ausspruch des Propheten, in dem er den Islam mit einem Gebäude verglich (Muslim, Hadith-Nr. 16). Unter den „fünf Säulen des Islam“ versteht man: „1. das Aussprechen des Glaubensbekenntnisses (Ar. Schahada): `Ich

¹⁴⁹ Koca, Ferhat: Gebet im Islam, in: Enzyklopädie des Islam, Istanbul 1999, Bd.19, S. 240-247 [Koca, Ferhat: İslam´da İbadet, İslam Ansiklopedisi, İstanbul 1999, Cilt 19, S. 240-247].

¹⁵⁰ Khorchide, Mouhanad: Aspekte der islamischen Spiritualität in religionspädagogischen Ausbildung, in: Schoenauer, Hermann: Spiritualität und innovative Unternehmensführung, Stuttgart 2012, S. 354.

¹⁵¹ Koca, Ferhat: Gebet im Islam, in: Enzyklopädie des Islam, Istanbul 1999, Bd.19, S. 240-247 [Koca, Ferhat: İslam´da İbadet, İslam Ansiklopedisi, İstanbul 1999, Cilt 19, S. 240-247].

bezeuge, dass es keine andere Gottheit außer dem einen Gott gibt und ich bezeuge, dass Mohammad der Gesandte Gottes ist'; 2. das Verrichten des rituellen Gebets (Ṣalât); 3. das Fasten im Monat Ramadan (Ṣawm); 4. das Entrichten der sozialen Abgabe (Zakât); 5. und die Pilgerfahrt nach Mekka (Ḥadj).¹⁵²

An zweiter Stelle steht die Aussage: „Den SchülerInnen die Fähigkeit zu vermitteln, ihre eigene Religiosität zu gestalten“. Die Auswertungen von Lehrkräften sind fast identisch (LiS: 1,43; LiM: 1,39). Den Lehrkräften ist es sehr wichtig, den SchülerInnen die Fähigkeit zur eigenen, individuellen Religiosität zu vermitteln. Die LiM halten das Statement „Islamische Lehre von Gottesdienst (Ar. 'Ibâda / Tr. İlmihal)“ wichtiger als das vorherige (1,36), weil SchülerInnen die Regeln der Gebete wissen müssen, damit sie sie richtig verrichten wie z.B. das rituelle Gebet. Aber die LiS beschäftigen sich damit weniger als die LiM, sie bewerten es niedriger mit 1,96. Sie messen dem Statement: „Den SchülerInnen das Beten beizubringen“ weniger Wert bei (2,96), während die LiM diese Aussage als zweitwichtigste für den IRU ansehen. Damit werden die Unterschiede hinsichtlich der Gebetslehre sichtbar, wenn man auf die Prozentzahlen der Lehrkräfte achtet: 76,6 % der LiS bewerten das Statement: „Den SchülerInnen das Beten beibringen“, mit „nicht vorrangig“, während 94,4 % der LiM es für „vorrangig“ halten. Außerdem macht der durchschnittliche Mittelwert der Tabelle von „Gebet und Gebetsverrichtung“ den Wichtigkeitsgrad für die Lehrkräfte deutlich. Der Mittelwert der LiS ist 1,91. Dieser Wert ist eigentlich hoch, aber im Vergleich zu LiM bleibt er niedrig, weil diese ihn sehr hoch bewertet haben, und zwar mit 1,29.

¹⁵² Khorchide, Mouhanad: Scharia – der missverstandene Gott, Freiburg 2013, S. 23-27.

Tabelle 14: Gebet und Gebetsverrichtung (‘Ibâda)

	LiS					LiM				
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte
1. Die fünf Säulen des Islam	70	30	--	--	1,30	83,6	16,3	--	--	1,16
2. Den SchülerInnen die Fähigkeit vermitteln, ihre eigene Religiosität zu gestalten.	63,3	30	6,6	--	1,43	65,4	29	5,4	--	1,39
3. Islamische Lehre von Gottesdienst (Ar. ‘Ibâda/ Tr. İlmi-hal)	33,3	43,3	16,6	6,6	1,96	69	25,4	5,4	--	1,36
4. Den SchülerInnen das Beten beibringen.	--	23,3	56,6	20	2,96	78,1	16,3	5,4	--	1,26
<i>Durchschnittliche Mittelwerte</i>					1,91					1,29

5.1.4 Siyar und andere Propheten

Siyar bezeichnet einen Zweig der islamischen Wissenschaften, der die Persönlichkeit des Propheten und dessen Leben, seine Botschaft und dessen politische und militärische Aktivitäten thematisiert. Dieser Begriff wird außerdem für die Werke verwendet, die in diesem Zusammenhang geschrieben wurden. Jede Muslimin und jeder Muslim muss bekennen, dass es keine Gottheit gibt außer Allah und dass Muhammed sein Diener und Gesandter ist.¹⁵³

¹⁵³ Fayda, Mustafa: Siyar und Magazi, in: Enzyklopädie des Islam, Bd. 37, Istanbul 2009, S. 319-324 [Fayda, Mustafa: Siyer und Magazi, Islam Ansiklopedisi, Cilt 37, İstanbul 2009, S. 319-324].

Der Koran wurde durch Erzengel Gabriel dem Propheten Muhammed offenbart. Dieser gilt im Islam als ein Mensch, dessen Taten das gewöhnliche Maß des Menschlichen übersteigen. Seine Taten und Worte sind die *Sunna* (Prophetische Tradition¹⁵⁴). Außerdem gilt er mit seiner Lebensart und -weise als das wunderbarste Vorbild für die Muslime.¹⁵⁵ Deswegen müssen Muslime sein Verhalten, seine Ethik, seinen Lebensstil und seine Lebensgeschichte kennenlernen, um sie befolgen zu können. Einerseits ist es eine religiöse Notwendigkeit zu lernen, wie er gebetet und die auftretenden Probleme gelöst hat und wie er mit den Dingen und den Menschen umgegangen ist. Andererseits gilt im Islam, den Propheten so gut zu kennen, weil man nur ein guter Muslim werden kann, indem man das eigene Leben den Prophetenempfehlungen anpasst.¹⁵⁶

Jedoch werden die Prophetengeschichten (auch die anderen Propheten) nicht nur aus religiösem Grund erlernt, sondern auch aus Interesse und auch um zu erfahren, wie die Propheten die Offenbarung (Wahy) Gottes verbreitet haben. Im Koran werden zudem Geschichten anderer Propheten erzählt. Sie sind für Muslime sehr wichtig, weswegen das Thema „Siyar und andere Propheten“ einen besonderen Platz im IRU einnimmt. Dies zeigt die *Tabelle 15* deutlich: Die beiden Lehrkräftegruppe schätzen es für den IRU sehr hoch ein. Der „durchschnittliche Mittelwert“ bei den LiS steht auf 1,67, bei den LiM auf 1,42. Hier ist ein leicht höherer Wert der LiM spürbar.

In der Tabelle von „Siyar und andere Propheten“ steht an erster Stelle das Statement „Geschichte des Propheten und seiner Familie“. Beide Lehrergruppen haben es am höchsten bewertet. Der große Unterschied dabei ist, dass die LiM dieses Thema wieder höher (1,18) als die LiS (1,53) bewerteten. An zweiter Stelle steht die „Geschichte des Islam“. Die LiS halten sie für wichtiger (1,69) als das Statement „Geschichte der anderen Propheten“ (1,79), während die LiM die beiden Bereiche für gleich halten. Jedoch sind die Wertungen der LiM wieder höher als die der LiS.

¹⁵⁴ Khorchide, Mouhanad: Scharia – der missverstandene Gott, Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik, Freiburg 2013, S. 124.

¹⁵⁵ Rahman, Fazlur: Islam, Ankara 2004, S. 78-91.

¹⁵⁶ Düzdag, M. Ertugrul (Hg.): Ahmet Cevdet Pasa/Muallim Mahir Iz: Unser Prophet, Istanbul 2006, S. 1f. [Düzdag, M. Ertugrul: Ahmet Cevdet Pasa/Muallim Mahir Iz: Peygamberimiz, Istanbul 2006, S. 1-2].

Tabelle 15: Siyar und andere Propheten

	LiS					LiM				
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte
1. Geschichte des Propheten und seiner Familie	46,6	53,3	--	--	1,53	81,8	18,1	--	--	1,18
2. Geschichte des Islam	40	53,3	3,3	3,3	1,69	52,7	38,1	9	--	1,55
3. Geschichten der anderen Propheten	26,6	66,6	6,6	--	1,79	50,9	43,6	5,4	--	1,54
<i>Durchschnittliche Mittelwerte</i>					1,67					1,42

5.1.5 Ethik (‘Ahlâk)

‘Ahlâk ist ein anderer Zweig der islamischen Wissenschaften. Er beschäftigt sich mit dem ethisch richtigen Verhalten, also ob etwas dem Islam zufolge gut oder schlecht genannt werden kann.

Die islamische Ethik basiert auf dem Koran und der Sunna.¹⁵⁷ Man kann „‘Ahlâk“ als die religiösen Verhaltensregeln des Islam in einem sozialen Umfeld verstehen. Man verhält sich so, wie es in einer Gesellschaft für gut gehalten wird. Nach islamischen Kriterien misst sich dieses „für gut halten“, also die islamische Ethik, an dem Gotteswort, das ist der Koran, und an der Sunna, das ist das Wort und Handeln des Propheten. Allerdings schöpfen die Muslimin und der Muslim das gute Verhalten nicht ausschließlich aus den beiden genannten Quellen. Auch das Verhalten anderer Menschen kann als vorbildlich und nachahmenswert empfunden werden.

¹⁵⁷ Aydin, Mehmet: Ahlaq, in: Enzyklopädie des Islam, Istanbul 1989, Bd. 2, S. 1-14 [Aydin, Mehmet: Ahlak, Islam Ansiklopedisi, Istanbul 1988, Cilt 2, S. 1-14]

Über 'Ahlâk wurden sechs Statements vorbereitet, damit die Wichtigkeit der islamischen Ethik für den IRU in beiden Gruppen verglichen werden kann. An der ersten Stelle von *Tabelle 16* steht das Statement: „Themen aus der direkten Lebenswirklichkeit der Schüler“. Die LiS haben dies mit dem höchsten Wert angekreuzt (1,33), während die LiM es mit 1,54 bewerteten. Wenn es um 'Ahlâk, die religiöse Ethik des Islam, geht, denken die LiS an das alltägliche Leben der SchülerInnen, das Erlernen von gutem Verhalten, das sie in der Gesellschaft anwenden können.

An nächster Stelle kommt die allgemeine „Ethik“. Die LiS vergaben hier insgesamt 1,39 (LiM: 1,30). Die Aussage: „Geschichten aus dem Koran“ wurde von beiden Gruppen auch für wichtig gehalten und von den LiS mit 1,66 und von den LiM mit 1,48 bewertet.

Der größte Unterschied in der Vorstellung der 'Ahlâk-Vermittlung zwischen den beiden Lehrkräftegruppen findet sich in dem Statement: „Den SchülerInnen die Gesetze des Islam (Gebote und Verbote) beizubringen“. Die LiS haben dieses Statement mit 2,09 bewertet, die LiM mit 1,12. Die LiM halten die Unterweisung über Gebote und Verbote am Wichtigsten. Für die LiS ist diese nicht so wichtig, aber die Wertung mit 2,09 ist gleichzeitig nicht niedrig.

Danach kommt in der Tabelle das Statement „Geschichten von islamischen Gelehrten“. Was die islamische Ethik betrifft, sind auch Gelehrten geschichten ein geeignetes Unterrichtsmaterial für den IRU. Beide Lehrkräftegruppen bewerten sie mit einem relativen hohen Mittelwert. Jedoch ist die Wertung der LiM (1,83) höher als die der LiS (2,26).

An letzter Stelle steht für die LiS das Statement: „Den SchülerInnen erklären, dass die Geschichte der Propheten und Kalifen ein Vorbild für die islamische Lebensweise ist“, obwohl die Überlieferungen vom Propheten eine der Hauptquellen des Islam sind. Diese niedrige Bewertung liegt wahrscheinlich daran, dass das obige Statement neben dem Propheten auch die Kalifen nennt, welche aber nicht die gleiche Verehrung genießen. Die LiS geben hier eine niedrigere Bewertung ab (2,29) als die LiM (1,63). Die Wertung der LiM ist an dieser Stelle ausgesprochen hoch. Der durchschnittliche Mittelwert des Themas 'Ahlâk fällt bei den LiM insgesamt höher (1,48) aus als der Mittelwert der LiS (1,83).

Tabelle 16: Ethik ('Ahlāk)

	LIS					LIM				
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte
1. Themen aus der direkten Lebenswirklichkeit der Schüler	66,6	33,3	--	--	1,33	58,1	30,9	9	1,8	1,54
2. Ethik	63,3	33,3	3,3	--	1,39	76,3	16,3	7,2	--	1,30
3. Geschichten aus dem Koran	36,6	60	3,3	--	1,66	58,1	34,5	7,2	--	1,48
4. Den SchülerInnen die Gesetze des Islam (Gebote und Verbote) beibringen	23,3	46,6	26,6	3,3	2,09	87,2	12,7	--	--	1,12
5. Geschichten von islamischen Gelehrten	16,6	46,6	30	6,6	2,26	41,8	36,3	18,1	3,6	1,83
6. Den SchülerInnen erklären, dass die Geschichte der Propheten und Kalifen ein Vorbild für die islamische Lebensweise ist.	36,6	46,6	16,6	--	2,29	47,2	32,7	14,5	1,8	1,63
<i>Durchschnittliche Mittelwerte</i>					1,83					1,48

5.2. Sprachliche Kompetenz

Deutsch ist unbestritten die Verkehrssprache der dritten Generation. Deutsch könnte sogar als die Muttersprache der Kinder bezeichnet werden, da sich die Kinder untereinander auf Deutsch verständigen und zudem viele kleine Kinder, besonders die Letztgeborenen, in der Regel nur noch Deutsch sprechen.

In Deutschland wachsen die ausländischen Kinder meist zweisprachig auf. Zweisprachigkeit hat für Ausländer in Deutschland eine besondere Bedeutung, weil die Herkunftssprache mit der eigenen Identitätsfindung zu tun hat. Aber wenn beide Sprachen nicht ausreichend gepflegt werden, kann doppelte „Halbsprachigkeit“ entstehen.¹⁵⁸

Ausländische Kinder werden in den Schulen auch in ihrer Herkunftssprache gefördert. „Der Unterricht in der Herkunftssprache (Muttersprache im Sinne von §2 Abs. 10 SchulG, §5 APO-S I) ist ein zusätzliches Angebot, das für die am meisten in Nordrhein-Westfalen gesprochenen Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern mit einer Zuwanderungsgeschichte nach Maßgabe der haushaltrechtlichen und organisatorischen Möglichkeiten und unter staatlicher Schulaufsicht an den Schulen eingerichtet wird.“¹⁵⁹ Auch im islamischen Religionsunterricht werden die Kinder sprachlich gefördert. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass der IRU an Schulen ausschließlich auf Deutsch zu erfolgen hat, aber in den Vereinen in der Sprache erfolgt, die den jeweiligen Verein prägt.

Entsprechend der *Tabelle 17* sind für die LiM alle drei Statements wichtig. Für die LiS hingegen kommt die Aussage: „Den SchülerInnen ermöglichen, ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken“ an erster Stelle (1,43), während sie von den LiM mit 1,82 eine niedrigere Wertung erfährt. Die zweite Aussage wird von den LiM (1,69) deutlich höher bewertet als von den LiS (2,89). Diese unterschiedliche Wertung kann man nicht allein mit der Sprachkompetenz erklären, denn es geht bei Statement 2 vielmehr um Inhalte. Die LiM haben offensichtlich

¹⁵⁸ Subklew, Ernestina: Muttersprachlicher Unterricht und Integration (Von der Türkenschule zum Fach Türkisch), Diss. J.W. Gothe Universität Frankfurt 2001, S. 170-183.

¹⁵⁹ Rd Erl. d. Ministerium für Schule und Weiterbildung: Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen, v. 8.6.2011 ABl. NRW. S. 373.

großes Interesse daran, dass die Schüler lernen zu argumentieren, warum der Islam die einzig wahre Religion ist. Die entsprechenden Lehrkräfte an den Schulen verhalten sich diesem Statement gegenüber, wie sich herausstellt, distanzierter. Als drittes Statement zu „Sprachlicher Kompetenz“ wurde von den Lehrkräften außerdem ihre Einschätzung zu der Bedeutung des arabischen Alphabets und der Koranlektüre verlangt. Denn für Muttersprachler ist es Voraussetzung, dass sie ihre Schriftsprache beherrschen. Migranten mit arabischem Hintergrund stehen jedoch vor der Schwierigkeit, dass ihre Muttersprache eine andere Schrift als die Lateinische verwendet, was bei Türken nicht der Fall ist. In dieser Hinsicht kann IRU an Schulen nicht viel leisten, da IRU dort nicht genügend Unterrichtsstunden hat und zudem nicht das Ziel, die Kinder in das Koranarabische einzuführen. Aus diesem Grund bewerten LiS dieses Statement besonders niedrig (3,06). Dagegen bewerten LiM jenes am höchsten (1,14), weil die Koranlektüre für Muslime von besonderer Wichtigkeit ist.

Es ist gegenwärtig in Deutschland ein Problem, auf das Exp. G. aufmerksam macht, dass sich noch keine einheitliche islamische Terminologie für den deutschen Sprachraum etabliert hat. Versuche, adäquate Übersetzungen zu finden, scheitern. Exp. G. nennt als Beispiel die in seinen Augen nichtzutreffende Übersetzung des Wortes „zakât“ mit „Almosen“. Es wurde bisher davon ausgegangen, dass in den meisten Fällen Muslime religiöse Begriffe in ihrer Muttersprache intensiver erleben als durch eine vermeintliche Übersetzung. Deshalb werde der IRU sowohl in den arabischen wie in den türkischen Moscheen weiterhin in den jeweiligen Sprachen der Herkunftsländer bevorzugt.

Hinzu kommt nach Exp. G. das Problem der Umschrift der islamischen Fachbegriffe ins Lateinische. Er nennt hier das rituelle Gebet, das manchmal „*salâ*“, manchmal „*salâh*“ und manchmal „*salât*“ geschrieben wird. Die Türken, die für das Gebet ein ganz anderes Wort verwenden (Tr. *Namaz*), verstehen unter „*salâ*“ (Tr.) die Ankündigung eines bevorstehenden Totengebets. Daher treten hier Probleme auf. Außerdem klinge „*salât*“ wie das deutsche „Salat“ und könnte als Herabwürdigung verstanden werden.

Dabei wird im IRU an den Schulen mit der oben genannten sprachlichen Barriere ganz pragmatisch umgegangen. Die Lösung ist ganz einfach. Arabische Wörter und Begriffe, die der Duden aufgenommen hat wie z. B. der Koran, der *Hadj*

(Pilgerfahrt), werden genutzt. Im Duden finden sich sogar türkische und persische Lehnwörter wie Hodscha, d.i. der Lehrer in der Moschee. Über die Schrift hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler in Sachen religiöser Sprachkompetenz ganzheitlich gefördert werden, so die offizielle Zielsetzung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in NRW: „Es ist auch Aufgabe des Islamischen Religionsunterrichts, den Schülerinnen und Schülern die spezielle Ästhetik, Semantik und Metaphorik religiöser Sprache zugänglich zu machen. Darüber hinaus soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnet werden, in ihrer religiösen Entwicklung wichtige Begriffe und Formen der islamischen Religion adäquat verstehen und erläutern zu können. Dazu gehört es beispielsweise, den Kindern erste Zugänge zu theologischen Fachbegriffen aus dem Arabischen, Persischen und Türkischen zu ermöglichen, ihnen dazu zu verhelfen, sie altersgemäß mit Inhalt zu füllen sowie ihnen den ästhetischen Wert der islamischen Texte nahezubringen.“¹⁶⁰

Tabelle 17: Sprachliche Kompetenz

	LiS					LiM				
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte
1. Den SchülerInnen ermöglichen, ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken	56,6	43,3	--	--	1,43	50,9	27,2	11	11	1,82
2. Die SchülerInnen unterstützen, Argumente zu formulieren, warum nur der Islam die einzig richtige Religion ist	16,6	16,6	26,6	40	2,89	49	36,3	11	3,6	1,69
3. Arabisches Alphabet und Koranlektüre	10	13,3	36,6	40	3,06	83,6	12,7	1,8	--	1,14

¹⁶⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Islamischer Religionsunterricht, Heft 2014, 1. Auflage 2013.

5.3. Kulturelle Kompetenz

Durch den IRU wird den SchülerInnen die islamische Kultur wie Festtage, Sitten, Bräuche und bestimmte islamische Anlässe wie Mawlid oder Mirac vermittelt. „Die Schüler[Innen] beschäftigen sich mit Handlungsformen, Festen und Gebetsstätten des Islam. Sie entdecken gottesdienstliche Handlungen sowie die damit verbundenen Rituale und Gebetsformen und lernen das Ganze als Kommunikation mit Gott einerseits und als verbindendes Element des Gemeinschaftslebens andererseits kennen.“¹⁶¹

Um die Ansichten hinsichtlich der islamischen Kultur herauszufinden, wurden den Lehrkräften vier Statements zur Bewertung vorgelegt, wie wichtig sie diese Statements für den IRU halten. Die Reihen der Statements sind bei den beiden Lehrkräfte-Gruppen identisch. In erster Reihe steht das Statement: „Islamische Festtage (Id/Bayram)“ mit dem höchsten Mittelwert. Die LiS bewerteten es mit 1,26, die LiM mit 1,35. Alle LiS betrachten dieses Statement als „vorrangig“, während 9 % der LiM Festtage als „nicht vorrangig“ erachten. Diese leicht niedrigere Bewertung kann man so verstehen: Die Moscheen sind die Orte, in denen die Festtage begangen werden bzw. die Festgebete verrichtet werden. Muslimische Kinder benötigen dafür kein Vorwissen, denn der Imam erklärt vor den jeweiligen Gebeten an den besagten Tagen schon alles Nötige den Gläubigen. Es besteht also kein Grund, den Teilnehmern des IRU in den Moscheen die islamischen Festtage noch einmal gesondert zu erklären. Vielmehr steht dort der inhaltliche Stoff im Mittelpunkt. Jedoch ist es für die LiS eine gute Gelegenheit und Notwendigkeit, die Festtage zu thematisieren. Einerseits gehen nicht alle Kinder zur Moschee und wissen kaum, wie man die Feste feiert. Andererseits dient der Unterricht hierzu der Verinnerlichung der Kultur. Gerade hierauf ist der IRU an Schulen spezialisiert.

An zweiter Stelle der Tabelle steht das Statement, „Bestimmte islamische Anlässe wie Mawlid, Mirac“. Hinsichtlich dieses Statements ist der deutliche Bewertungsunterschied auffällig. Die LiM bewerten dieses Statement mit 1,64

¹⁶¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Islamischer Religionsunterricht, Heft 2014, 1. Auflage 2013.

hoch, während die LiS es niedrig bewerten (2,19). In den Moscheen werden anlässlich bestimmter heiliger Nächte religiöse Versammlungen veranstaltet. Von den Kindern wird in der Regel gefordert, dass sie an diesen Anteil nehmen. Diese Nächte sind für die Moschee-Gemeinden ein Mittel, um den Gläubigen – alt wie jung gemeinsam – gewisse Glaubensinhalte nahezu legen. Die Pflege jener Nächte ist vor allem bei den türkischen Muslimen kulturell stark verbreitet, sie wird als besonders wichtig erachtet.¹⁶² Dass dennoch 21,7 % der LiM die sog. heiligen Nächte „nicht vorrangig“ sehen, liegt vermutlich an der Bedeutungslosigkeit dieser Feste für viele nicht-türkische Lehrkräfte. Dass auch für einen erheblichen Teil der LiS die genannten Nächte von großer Bedeutung sind, liegt wohl an dem hohen Anteil türkischstämmiger Lehrkräfte an Schulen.

Hierbei dienen insbesondere Mirac und Mawlid als wichtiges Lernmaterial für den islamischen Religionsunterricht. Der große Unterschied zwischen Moschee und Schule ist in diesem Zusammenhang, dass die Kinder mit den Erwachsenen gemeinsam in der Moschee daran teilnehmen. In der Schule ist dies nicht möglich.

Die Bedeutung der Unterweisung in Sitten und Bräuchen (Statement 3) fällt bei beiden Lehrkräftegruppen überdurchschnittlich aus. Jedoch ist hier der Wert der LiM (2,03) ein wenig höher als der der LiS (2,29). Sitten und Bräuche haben ihren Ursprung nicht immer in der Religion, wenn aber in Deutschland von der Kultur die Rede ist, wird darunter häufig die Religion verstanden. Aus diesem

¹⁶² Türken bezeichnen diese Nächte mit dem Wort „Kandil“, d.h. von Muslimen verehrte Nächte. Zur Zeit des Sultans Selim II. (1566-1574) wurden Moscheen und ihre Minarette mit Lichtern erleuchtet. Daher kommt die Bezeichnung „Kandil“ (dt. Leuchter). Das sind die Nächte in Türkisch: Mevlid (Mawlid), Regaib (Ragha'ib), Mirac (Mi'râdj), Beraat (Bara'ât) und Kadir ([Laylat ül-] Kâdr). Die Termine für diese Nächte richten sich nach dem islamischen Mondkalender. Es ist nicht bekannt, ob der Prophet und auch seine Gefährten jener Nächte auf irgendeine Weise besonders gedacht hätten. Dementsprechend sind auch in der Sunna-Literatur keine Anweisungen vorzufinden, wie man sich in jenen Nächten verhalten soll. Jedoch liegt nichts religiös Verwerfliches darin, außer dem Freitag und den beiden großen Festen sich an bestimmte besondere Tage und Nächte in der islamischen Geschichte zu erinnern. Ein direktes Gebot oder eine Empfehlung bzgl. des Gedenkens jener Nächte gibt es in der Religion nicht. Sie sind vielmehr kulturelle Sitten und Bräuche verschiedener muslimischer Gesellschaften. Vgl. Bozkurt, Nebi: „Kandil“, in: Enzyklopädie des Islam, Band 24, Istanbul 2004, S. 300-301; siehe auch Seker, Mehmet: „Mevlid“, in: Enzyklopädie des Islam, Band 29, Istanbul 2001, S. 475-480 und Pekolcay, A. Necla: „Mawlid“, in: Enzyklopädie des Islam, Band 29, Istanbul 2001, S. 485-486.

Grund halten viele LiM (69 %) den Unterricht in Sitten und Bräuchen des Islam für die Bewahrung der islamischen Identität für notwendig, was in ihrer Bewertung wiederhallt.

Als letztes wurde die Bedeutung der nationalen Festtage des Herkunftslandes erfragt. Dieses Statement hat nicht direkt mit der Religion zu tun. Obwohl beide Lehrer-Gruppen diese Frage zuletzt bewerteten, sind die Ergebnisse in beiden Fällen doch relativ hoch. Vor allem fällt der Mittelwert der LiM besonders ins Gewicht (LiS: 2,89; LiM: 2,07). Wiederum geht der Grund für die hohe Bewertung auf die mehrheitlich türkischen Wurzeln der Lehrkräfte zurück. Unter den türkischen Verbänden hat nur DITIB das Anliegen, nationale türkische Festtage zu feiern.¹⁶³ Bemerkenswert ist allerdings, dass, obwohl der Anteil der befragten DITIB-Lehrkräfte 33,3 % beträgt, sich 61,8 % der befragten LiM entschieden, die nationalen Festtage „vorrangig“ zu sehen. Daraus kann man schließen, dass – obwohl die übrigen Verbände nicht das gleiche Anliegen haben wie DITIB – sie die besagten Festtage doch als wichtig angegeben haben. Die LiS haben, wie man sieht, ein niedrigeres Ergebnis als die LiM abgegeben, wobei dieser Wert nicht allzu niedrig erscheint. Tatsächlich haben 40,2 % das Statement mit „vorrangig“ positiv bestätigt, obgleich das Thema „nationale Festtage“ in keinerlei Beziehung zur Religion steht. Die Erklärung dafür kann sein, dass sowohl HSU-Lehrkräfte als auch Islamkundelehrer mit türkischem Hintergrund die Religion aus kultureller Perspektive betrachten.

¹⁶³ „Nach der Korankursverordnung des türkischen Amtes für Religiöse Angelegenheiten, die im Jahre 2000 in Kraft getreten ist, sind die Grundziele der Korankurse im Inland und Ausland die gleichen. Für die Auslandskurse gibt es einige Ergänzungen. [...] Ausreichende Kenntnisse zur Vermittlung bezüglich des religiösen Verhaltens (Katechismus), soweit das für unsere Landsleute und Volksgenossen nötig ist; Versammlungen durchzuführen, um die Bedeutung der religiösen Feiertage und heiligen Nächte sowie der nationalen Feiertage und Feste bekannt zu machen; Wissenswettbewerbe durchzuführen und am Ende des Kurses Zeremonien zu organisieren.“ Bilgin, Beyza: Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, Berlin 2007, S. 124-136.

Tabelle 18: Kulturelle Kompetenz

	LiS					LiM				
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte
1. Islamische Festtage (Id/Bayram)	73,3	26,6	--	--	1,26	72,7	18,1	9	--	1,35
2. Bestimmte islamische Anlässe wie Mawlid, Mirac etw.	20	43,3	33,3	3,3	2,19	61,8	16,3	16,3	5,4	1,64
3. Den SchülerInnen Sitten und Bräuche beibringen	23,3	36,6	26,6	13,3	2,29	45,4	23,6	12,7	18,1	2,03
4. Nationale Festtage des Herkunftslandes	13,3	26,6	16,6	43,3	2,89	41,8	20	27	11	2,07

5.4. Interkulturelle Kompetenz

Man spricht in Deutschland von einer multikulturellen Gesellschaft. Menschen aus verschiedenen Kulturen leben miteinander. Für ein friedliches Leben in einer multikulturellen Gesellschaft ist die interkulturelle Kompetenz von großer Bedeutung. Interkulturelle Kompetenz beschreibt Karakasoglu-Aydin folgendermaßen: Trotz verschiedener Meinungen innerhalb der interkulturellen Pädagogik bestehe ein Konsens in der Betonung des sozialen Lernens und der Erziehung zur Toleranz. Auf Nieke gehen die 10 Punkte zurück, mit denen er die Ansätze antirassistischer Erziehung, der Eine-Welt-Pädagogik und des interkulturellen Konfliktmanagements zusammenfasst. Das sind „das Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus, der Umgang mit Befremdung, die Grundlegung von Toleranz, die Akzeptanz von Ethnizität, die Thematisierung von Rassismus, die Betonung des Gemeinsamen, die Ermunterung zur Solidarität, das Einüben

vernünftiger Formen von Konfliktbewältigung, d.h. auch den Umgang mit einem Kulturkonflikt und einem Kulturrelativismus zu lernen, das Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung sowie die Aufhebung der Wir-Grenzen in globaler Verantwortung.“¹⁶⁴

Kinder lernen im IRU auch Interkulturelles. Um „die interkulturelle Kompetenz“ für den IRU herauszufinden und zu vergleichen, wurden den Lehrkräften drei Statements vorgelegt. *Tabelle 19* zeigt eine identische Reihenfolge der Antworten bei beiden Lehrkräftegruppen. An erster Stelle steht das Statement, „die SchülerInnen fördern, sich in die multikulturelle Gesellschaft zu integrieren“. Dieses haben sowohl die LiS als auch die LiM hoch bewertet (LiS: 1,33; LiM: 1,55). Wie man jedoch sieht, haben die LiS einen geringfügig höheren Mittelwert. Das zweite und dritte Statement gehören eigentlich zu dem Thema „interreligiöse Kompetenz“. Aber sie hängen auch mit interkulturellem Lernen zusammen, weswegen sie in der unteren Tabelle erscheinen.

Für die Lehrkräfte kommen die gemeinsamen Aktivitäten mit den Schülern wie Moscheen- und Kirchenbesuche an zweiter Stelle (LiS: 1,69; LiM: 2,18). Die Klassenfahrten in interreligiösen Gruppen werten die LiM unterdurchschnittlich (2,66). Dies liegt höchstwahrscheinlich daran, dass ausschließlich muslimische Kinder am IRU in der Moschee teilnehmen. Das gleiche Statement werteten LiS dagegen mit 2,29. Die durchschnittlichen Mittelwerte beider Gruppen im Vergleich machen deutlich, dass Interkulturalität im IRUiS möglich und wichtig ist.

Man muss erwähnen, dass die muslimischen Vereine in der Regel die Herkunftsländerkultur repräsentieren. Türkische Vereine haben normalerweise Mitglieder mit türkischer Herkunft, während nichttürkische Vereine sich darin von den türkischen unterscheiden, indem Mitglieder aus verschiedenen Herkunftsländern vermehrt vorzufinden sind. Was zum Beispiel arabische Vereine angeht, können sich dort arabisch-sprechende Muslime aus unterschiedlichen Ländern treffen. Wenn auch sehr selten nehmen muslimische Kinder mit nichttürkischem Hinter-

¹⁶⁴ Karakasoglu-Aydin, Yasemin: *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen, Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*, Frankfurt 2000, S. 140.

grund, welche die türkische Sprache nicht beherrschen, am Unterricht in türkischen Moscheen teil. Dies passiert, wenn keine andere Moschee erreichbar ist (z.B. in Ahaus) und die Lehrkraft deutsch sprechen kann.

In der Schule ist es der Normalfall, dass die Klasse interkulturell ist und die Kinder ihre Herkunft verschiedenen Kulturen verdanken, während es in der Moschee seltener ist, dass die Kinder interkulturelle Interaktion dort erfahren.

Tabelle 19: Interkulturelle Kompetenz

	LiS				LiM					
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte
1. Die SchülerInnen fördern, sich in die multikulturelle Gesellschaft zu integrieren	70	26,6	3,3	--	1,33	60	27,2	9	3,6	1,55
2. SchülerInnen nehmen an gemeinsamen Aktivitäten wie Moschee- und Kirchenbesuchen teil	43,3	43,3	13,3	--	1,69	25,4	41,8	21,8	11	2,18
3. SchülerInnen nehmen an gemeinsamen Aktivitäten wie Klassenfahrten in interreligiösen Gruppen teil	20	43,3	23,3	13,3	2,29	18,1	30,9	23,6	29	2,66
<i>Durchschnittliche Werte</i>					1,77					2,13

5.5. Interreligiöse Kompetenz

Wie bei der interkulturellen Kompetenz betont wurde, ist Deutschland ein Land mit einer inzwischen multikulturellen Gesellschaft. Menschen mit verschiedenem kulturellem und religiösem Hintergrund leben miteinander. Daher hat das „interreligiöse Lernen“ besonders große Bedeutung.

„Interreligiöses Lernen bezieht sich auf die Unterrichtsdimension, in der Lernprozesse stattfinden und gestaltet werden, die sich 'zwischen' Angehörigen verschiedener Religionen ereignen bzw. sich ereignen sollen.“¹⁶⁵ „Ziel dieses interreligiösen Lernens ist weder das Einebnen der kulturellen Besonderheiten noch der Rückzug auf den größten gemeinsamen theologischen Nenner, sondern die Anerkennung der anderen und das gegenseitige Verstehen. Interreligiös kompetent ist, wer Zeugnisse fremder Religionen aus deren soziokulturellem Kontext zu interpretieren weiß und sich mit Angehörigen anderer Religionen einfühlsam verständigen kann.“¹⁶⁶ Verständnis und Toleranz gegenüber Andersgläubigen trägt viel für die friedliche Koexistenz in einer multikulturellen Gesellschaft bei. Daher ist die Interreligiöse Kompetenz auch für den IRU sehr wichtig, weil muslimische Kinder mit ihren andersgläubigen Mitschülern zusammen aufwachsen.

Den Lehrkräften wurden bezüglich der Interreligiösen Kompetenz sieben Statements vorgegeben. Nach *Tabelle 20* ist es offen sichtbar, dass alle Werte der LiS hoch sind. So entsteht der durchschnittliche Mittelwert von 1,74 bei LiS und 2,18 bei LiM. An erster Stelle steht das Statement: „Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen aufzuzeigen“. Die LiS bewerten dies am wichtigsten (1,30). Fast alle Befragten halten es für „vorrangig“ (96,6 %). Dagegen haben die LiM dieses Statement insgesamt deutlich niedriger bewertet (2,01). An zweiter Stelle kommt das Ziel: „Das Verständnis für die Sicht Andersgläubiger zu fördern.“ Die LiS finden das Statement genauso wichtig wie das erste. Auch hier stuften 96,6 % der Befragten es für „vorrangig“ ein, wobei weniger Sehr-vorrangig-Ankreuzungen hier der Fall sind, woraus der etwas niedrigere Mittelwert zu erklären ist (1,43). Auf der anderen Seite bewerteten auch die LiM das zweite Statement insgesamt nah am ersten (1,98). Was die LiM aber für das Wichtigste halten, ist das

¹⁶⁵ Mette, Norbert / Rickers, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Interreligiöses Lernen, Neukirchen-Vluyn 2001, unter dem Begriff „Interreligiöses Lernen“.

¹⁶⁶ Leimgruber, St.: Hb. Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, S. 128.

dritte Statement: „die interreligiöse Dialogfähigkeit der SchülerInnen zu fördern“ (1,83). Im Vergleich zu den LiS fällt aber auch diese Bewertung niedriger aus (1,59). Die Dialogarbeit der Moschee-Gemeinden mit den Kirchen ist bekannt, was der Grund sein kann, dass jenes Statement für die LiM die höchste Bewertung hat.

Die LiS bewerten das 4. und 5. Statement gleich mit jeweils 1,69. Dagegen haben die LiM jene beiden niedriger als die LiS bewertet. Sie haben das vierte Statement: „den SchülerInnen einen Überblick über andere Religionen vermitteln“, mit 2,08 und das fünfte: „SchülerInnen nehmen an gemeinsamen Aktivitäten wie Moschee- und Kirchenbesuchen teil“, mit 2,18 bewertet. Beide Lehrkräftegruppen betrachten das Aufzeigen von Differenzen zwischen den Religionen anscheinend unwichtiger als die Gemeinsamkeiten (LiS: 2,20; LiM: 2,57). Als Letztes wurden sowohl von LiS als auch von LiM die Klassenfahrten in interreligiösen Gruppen eingestuft. In Wirklichkeit findet so etwas in Moscheen gegenwärtig überhaupt nicht statt aus dem einfachen Grund, dass alle Schüler Muslime sind. Trotzdem haben die LiM hier insgesamt einen durchschnittlichen Mittelwert (2,66). In den Schulen bestehen bekanntlich die Klassen aus Angehörigen verschiedener Religionen, was interreligiöse Interaktion möglich macht. Außerdem können Aktivitäten mit dem jeweils anderen Religionsunterricht zusammen organisiert werden. Trotz des letzten Platzes ist die Bewertung von LiS hier nicht so niedrig (2,29).

Tabelle 20: Interreligiöse Kompetenz

	LiS					LiM				
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte
1. Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen aufzeigen	70	26,6	3,3	--	1,30	45,4	30,9	18,1	5,4	2,01
2. Das Verständnis für die Sicht Andersgläubiger fördern	63,3	33,3	3,3	--	1,43	36,3	36,3	20	7,2	1,98
3. Die interreligiöse Dialogfähigkeit der SchülerInnen fördern	53,3	33,3	13,3	--	1,59	49	23,6	21,8	5,4	1,83
4. Den SchülerInnen einen Überblick über andere Religionen vermitteln.	43,3	43,3	13,3	--	1,69	36,3	27,2	27,2	9	2,08
5. SchülerInnen nehmen an gemeinsamen Aktivitäten wie Moschee- und Kirchenbesuche teil.	43,3	43,3	13,3	--	1,69	25,4	41,8	21,8	11	2,18
6. Differenzen zwischen den Religionen aufzeigen.	20	46,6	20	13,3	2,20	45,4	23,6	30,9	18,1	2,57
7. SchülerInnen nehmen an gemeinsamen Aktivitäten wie Klassenfahrten in interreligiösen Gruppen teil.	20	43,3	23,3	13,3	2,29	18,1	30,9	23,6	29	2,66
<i>Durchschnittliche Mittelwerte</i>					1,74					2,18

5.6. Gehorsamkeit und Respekt

„In der islamischen Welt wird die Gehorsamkeit als Tugend angesehen.“¹⁶⁷ Die Religion befiehlt dies. In mehreren Koranstellen wird von den Gläubigen verlangt, Gott und seinem Propheten zu gehorchen. Aus pädagogischer Sicht wird Gehorsamkeit nicht immer positiv betrachtet. Viele muslimische Eltern wünschen sich gehorsame und respektvolle Kinder (siehe Kapitel „Erwartungen der Eltern vom IRU“). Der IRU gewinnt für solche Eltern daher an besonderer Bedeutung, weil sie in Deutschland das Abnehmen des Gehorsams und des Respekts ihrer Kinder befürchten.

Kinder werden von ihren Eltern und Lehrern in dem Glauben erzogen, brav zu sein, andernfalls würden sie von Gott bestraft werden. Mit dieser „Schwarzen Pädagogik“ kann man schnell an das gewünschte Ziel kommen. Damit ersparen sich Eltern und Lehrer die Erklärungsnot. Das verhilft Imamen/Lehrern, Traditionen und Gelehrten unhinterfragt zu gehorchen.¹⁶⁸ Dies Verständnis von einer absoluten Gehorsamkeit kann die Kinder bei der Entwicklung ihrer Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und Persönlichkeit stören.

Zu diesem Thema wurden den Lehrkräften drei Statements vorgelegt, um „Gehorsamkeit und Respekt“ im IRU zu vergleichen. *Tabelle 21* zeigt deutliche Meinungsunterschiede zwischen den beiden Gruppen. Das Statement: „Die SchülerInnen zu befähigen, ihre eigene Meinung zu religiösen Themen zu bilden, auch wenn sie damit den frühen islamischen Gelehrten widersprechen“, erhielt von den LiS insgesamt den höchsten Mittelwert (1,99). Dies Statement bewerteten die LiM mit 2,28 etwas niedriger. Dies ist mit dem Hinweis zu verstehen, dass in der islamischen Tradition Kritik gegenüber islamischen Gelehrten als respektlos gilt. In der Regel werden von Muslimen die islamischen Gelehrten respektiert. Diese werden kaum kritisiert, weil sie in religiösen Angelegenheiten als Autoritäten gelten. Aus diesem Grund ist die Bewertung der LiM nachvollziehbar. Dagegen gehen die LiS mit Kritik an islamischen Gelehrten etwas freimütiger um, wobei an der Bewertung kein besonderer Unterschied zu erkennen ist.

¹⁶⁷ Khorchide, Mouhanad: Islam ist Barmherzigkeit – Nein zu Schwarzer Pädagogik, Freiburg im Breisgau 2012, S. 40-44.

¹⁶⁸ Ebd.

Bei dem zweiten und dritten Statement werden aber klare Unterschiede deutlich. Für die LiM hat das zweite Statement: „den Schülern Gehorsam gegenüber Menschen (Eltern, Geschwistern, älteren Menschen) beizubringen“ mit 1,21 den höchsten Wert. 78,2 % von ihnen finden es „sehr vorrangig“. Im Vergleich dazu finden nur ein Drittel der LiS es „sehr vorrangig“. Der Mittelwert beträgt bei ihnen 2,16 und ist damit deutlich niedriger als der ihrer Kollegen in der Moschee. Zu erklären ist dies dadurch, dass in der Schule anstelle von Respekt und Gehorsam die Selbstständigkeit wichtiger genommen wird, während für die Kindererziehung in der Moschee der Respekt vor den Älteren zu den wichtigsten ethischen Regeln gehört.

Statement 3 bewerten LiS insgesamt deutlich niedriger (3,26). Für LiS ist es keine Respektlosigkeit, früheren Autoritäten zu widersprechen. LiM gehen mit kritischen Einstellungen wesentlich vorsichtiger um (2,36). Interessanterweise finden 32,7 % von ihnen die Aussage „sehr vorrangig“, aber 23,6 % „gar nicht vorrangig“. Das heißt, dass die LiM zum Statement 3 keine einheitliche Meinung haben. Dabei ist es für viele traditionelle Gläubige fast schon ein Vergehen gegen die Religion, den großen Autoritäten zu widersprechen. Aber offensichtlich ist auch für einen großen Teil der LiM eine religiöse und auf Autoritäten bezogene Kritik in begründeten Fällen verständlich und evt. sogar akzeptabel. Die Erziehung zur Kritikfähigkeit ist bekanntlich ein Bestandteil der Schule, weshalb 86,6 % der LiS das dritte Statement „nicht vorrangig“ sehen.

Tabelle 21: Gehorsamkeit und Respekt

	LiS				LiM					
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte
1. Die SchülerInnen befähigen, ihre eigene Meinung zu religiösen Themen zu bilden, auch wenn sie damit den frühen islamischen Gelehrten widersprechen.	30	43,3	23,3	3,3	1,99	30,9	25,4	27,2	16,3	2,28
2. Den Schülern Gehorsamkeit gegenüber Menschen (Eltern, Geschwistern, älteren Menschen) beibringen.	33,3	33,3	16,6	16,6	2,16	87,2	9	5,4	--	1,21
3. Den SchülerInnen erklären, dass es respektlos ist, den frühen islamischen Gelehrten zu widersprechen.	3,3	10	43,3	43,3	3,26	32,7	21,8	21,8	23,6	2,36

5.7. Toleranz und Dialogfähigkeit

Toleranz gegenüber Andersdenkenden und Bereitschaft oder Fähigkeit zum Dialog sind wichtige Voraussetzungen für multikulturellen und interreligiösen Dialog. Ohne Toleranz und Dialogfähigkeit kann kein Dialog existieren. Ohne Dialog kann es keine friedliche multikulturelle Gesellschaft geben. Aus dieser Perspektive kann der IRU für die multikulturelle Gesellschaft viel beitragen, weil die Zahl der jungen Menschen, die einen Migrationshintergrund haben, sehr hoch ist.

„In Deutschland leben etwa 6,7 Millionen Ausländer. Das ist ein Anteil von 8,1 Prozent an der Gesamtbevölkerung [der durch anhaltende Zuwanderungen weiter steigt]. Etwa 16 Prozent von ihnen sind junge Leute unter 18 Jahren. Wenn nun die bereits Eingebürgerten und auch die Aussiedlerfamilien dazu gerechnet werden, so erhöht sich die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund auf mehr als 15 Millionen.“¹⁶⁹ Hiervon stammt nicht jeder, aber doch ein großer Teil von über 4 Millionen aus muslimischen Kulturkreisen.

Um die Wichtigkeit der Toleranz und Dialogfähigkeit für den IRU herauszufinden, wurden den Lehrkräften zwei Statements gegeben. *Tabelle 22* zeigt eine hohe Wertschätzung der Toleranz und Dialogfähigkeit beider Lehrkräftegruppen, doch sind die Werte von LiS etwas höher als die Werte von LiM. Beide haben das Statement: „Die SchülerInnen zum Eintreten für Frieden zu ermutigen“, ziemlich hoch bewertet, LiS mit 1,46 und LiM mit 1,50. Sie haben allerdings das 2. Statement: „Die interreligiöse Dialogfähigkeit der SchülerInnen zu fördern“, etwas niedriger als das erste, aber dennoch hoch bewertet (LiS: 1,59; LiM: 1,83). Dem durchschnittlichen Mittelwert zufolge ist es offenkundig, dass die Einschätzung der Lehrkräfte gegenüber Toleranz und Dialogfähigkeit sehr hoch ist. Der durchschnittliche Mittelwert von LiS liegt bei 1,52 und von LiM bei 1,66.

Die Lehrkräfte legen großen Wert auf Toleranz und Dialogfähigkeit im IRU, weil IRU zur Förderung der Bereitschaft der Toleranz und Dialogfähigkeit dienen kann, wenn den TeilnehmerInnen gegenüber Andersdenkenden und Andersgläubigen Respekt und Toleranz richtig vermittelt wird, sie dafür sensibilisiert werden und auch das Interesse der Kinder für andere Kulturen geweckt wird.

¹⁶⁹ Alboga, Bekir/Bienemann, Georg/Höbsch, Werner: Dialogarbeit, Münster 2007, S.19.

Tabelle 22: Toleranz und Dialogfähigkeit

	LiS					LiM					
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	
1. Die SchülerInnen zum Eintreten für Frieden ermutigen.	63,3	26,6	10	--	1,46	61,8	25,4	12,7	--	1,50	
2. Die interreligiöse Dialogfähigkeit der SchülerInnen fördern.	53,3	33,3	13,3	--	1,59	49	23,6	21,8	5,4	1,83	
<i>Durchschnittliche Mittelwerte</i>					1,52						1,66

5.8. Identität

Hinter dem Begriff „Identität“ verbirgt sich kurz die Frage „Wer bin ich?“ Diese Frage impliziert das existentielle Streben jedes Einzelnen nach einzigartiger Individualität sowie das Verlangen nach Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung. Dabei ist der Einzelne nicht loszudenken von seinem Verhältnis zu anderen Individuen und zu der Zeit, der er unterworfen ist.¹⁷⁰

Was die Migrationsdebatten in der BRD seit den 1970er Jahren angeht, wird seitdem die Immigration als Grund für Identitätskrisen genannt. Menschen mit Migrationshintergrund werden daher häufig kulturelle Schizophrenie und ein Identitätsdefizit unterstellt. Migration wird weniger im positiven Sinne als eine Form von Mobilität, sondern als eine identitäre Neuorientierung wahrgenommen.¹⁷¹ Für muslimische Jugendliche kann der IRU viel zur Identitätsfindung beitragen,

¹⁷⁰ Mertens, Gerhard: „Identität/Identitätsfindung“, in: Pädagogik-Lexikon, München 1999, S. 268-270.

¹⁷¹ Yildiz, Erol: „Interkulturelle Identität“, in: Klinkhardt, Lexikon Erziehungswissenschaft-Gruppenpuzzle-Pflegewissenschaft, Bd. 2, Bad Heilbrunn 2012, S. 107.

wenn er den Schülern zur Lösung der individuellen Probleme Angebote macht. Hierbei fällt den Lehrkräften eine wichtige Rolle zu.

Zur Ermittlung der bestehenden Ansichten über die Identität wurden den Lehrkräften vier Statements gegeben. *Tabelle 23* zeigt einen Wertungsunterschied zwischen den Lehrkräftegruppen. An erster Stelle steht: „Die SchülerInnen befähigen, selbständig Antworten auf ihre Alltagsfragen zu finden“. Alle LiS finden dies „vorrangig“ für einen IRU. Dadurch erreicht der Mittelwert mit 1,33 das höchstmögliche Ergebnis. Dagegen sehen 23,5 % der LiM das Statement als „nicht vorrangig“ an. Daraus resultiert ein Mittelwert (1,84). Während das Statement 1 für LiS das Wichtigste ist, kommt es für die LiM erst an dritter Stelle.

Im Alltag muslimischer Jugendlicher tauchen einige Probleme auf, wobei sie nicht immer in der Lage sind, die Schwierigkeiten selbstständig zu lösen. In diesem Zusammenhang kann der IRU eine wichtige Rolle spielen, vorausgesetzt, die Kinder bringen jene Probleme mit in den Unterricht, damit sie sie verarbeiten können. Als zweites kommt für LiS die Aussage: „Den SchülerInnen helfen, ihre persönlichen Probleme zu formulieren, in den Islamunterricht/ Islamkunde einzubringen und zu verarbeiten“. Dieses Statement wurde von 93,3 % der LiS als „vorrangig“ eingestuft (MW: 1,46), während es die LiM nur mit 83,5 % bewerteten (MW: 1,61).

Aber was für LiM am Wichtigsten ist, ist die Aussage „Die SchülerInnen fördern, ihre Persönlichkeit und Identität herauszubilden“. Diesem haben beide Lehrkräftegruppen den gleichen Mittelwert gegeben (1,46). Der Unterschied liegt in der Vorrangigkeit. Alle befragten LiS sehen das Statement ausnahmslos als „vorrangig“ an. Trotz der Erstplatzierung sind das nur 89 % der LiM. Hier ist in der Formulierung ein Unterschied im Vergleich zu den vorherigen Sätzen festzustellen. Hier treten die Schüler passiv auf, während in den anderen Fällen sie zur eigenen Identitätsfindung animiert werden.

Auf dem letzten Platz in der Tabelle beider Lehrkräftegruppen findet sich die Aussage: „Die SchülerInnen befähigen, eine islamisch-europäische Identität zu entwickeln“. LiS gaben diesem Satz insgesamt einen höheren Wert als die LiM (LiS: 1,89; LiM 2,01). An dieser Aussage wird offenbar, dass die Lehrkräfte unterschiedlicher Meinung sind. 73,3 % der LiS sehen dieses Statement als „vorrangig“ an, wobei 70,8 % der LiM dem zustimmen. Es erscheint so, als ob beide

Gruppen sich entweder dazu eher distanzieren oder die Entwicklung der islamisch-europäischen Identität skeptisch ansehen. Zum Schluss ein Blick auf den durchschnittlichen Mittelwert: Er ist bei den LiS hauchdünn höher.

Tabelle 23: Identität

	LiS				LiM					
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte
1. Die SchülerInnen befähigen, selbständig Antworten auf ihre Alltagsfragen zu finden.	66,6	33,3	--	--	1,33	43,6	32,7	18,1	5,4	1,84
2. Den SchülerInnen helfen, ihre persönlichen Probleme zu formulieren, in den Islamunterricht/ Islamkunde einzubringen und zu verarbeiten.	60	33,3	6,6	--	1,46	56,3	27,2	14,5	1,8	1,61
3. Die SchülerInnen fördern, ihre Persönlichkeit und Identität herauszubilden.	53,3	46,6	--	--	1,46	67,2	21,8	7,2	3,6	1,46
4. Die SchülerInnen befähigen, eine islamisch-europäische Identität zu entwickeln.	40	33,3	23,3	3,3	1,89	41,8	29	14,5	14,5	2,01
<i>Durchschnittliche Mittelwerte</i>					1,53					1,73

5.9. Aufklärung

Im Alltag können muslimische Kinder in ihrem christlich geprägten Umfeld auf diverse Schwierigkeiten stoßen. Auf diese finden sie selbst oft keine Lösungen. Die Schwierigkeiten können in der Form von Fragen aufkommen, z.B.: „Ist es ein Vergehen, mit den Mitschülern Weihnachten zu feiern oder Weihnachtsgeschenke anzunehmen?“ Oder: „Verlasse ich meine Religion, wenn ich in die Kirche gehe, am Gottesdienst teilnehme und „Halleluja“ mitsinge?“ Darüber hinaus stehen muslimische Kinder durch ihr familiäres Umfeld oder die Medien unter dem Einfluss weiterer Vorstellungen wie z.B. dem Ende des Maya-Kalenders oder Hollywood-Filmen wie „2012“, welche das Ende der Welt thematisieren. In ihrem eigenen Kulturkreis werden die Kinder zu religiösen Versammlungen mitgenommen, die inhaltlich nicht kindergerechte Themen behandeln, z.B. „Zeichen für das baldige Eintreffen der Apokalypse“, „Tod“, „Höllenstrafen“ und ähnlich Abstraktes. Außerdem werden muslimischen Kindern, wenn auch mit guten Absichten, religiöse Vorstellungen vermittelt, die eigentlich in der Religion keinen Platz haben: das Wachsen eines neuen Baumes im Paradies durch das Aufsagen des „Subhanaka“¹⁷²-Gebets; das Rot der Rose käme von der Wange des Propheten; Katzen würden deshalb nie auf ihren Rücken fallen, da der Prophet einer den Rücken gestreichelt hätte usw. Um Kinder von schlechten Gewohnheiten fernzuhalten, bedienen sich zahlreiche Eltern zudem der Vorstellung eines strafenden Gottes als Einschüchterungsmittel. Dies ist unter dem Namen „Schwarze Pädagogik“ bereits in die Literatur eingegangen.

Desweiteren sind im Volksglauben gewisse abergläubische Praktiken verbreitet wie das Tragen eines Amuletts gegen den bösen Blick, das Wassergießen hinter Reisenden,¹⁷³ das Erflehen von Fürbitten an Gräbern, das Binden von Tüchern an Gräbern, das Anzünden von Kerzen dort oder das Ausgießen des Wassers im Haus bei einem Todesfall (der Todesengel Azrael reinige sein Schwert darin).¹⁷⁴ Alle die genannten Vorstellungen können der Psyche, dem sozialen Leben und dem Religionsverständnis des Kindes im zunehmenden Alter Schaden zufügen.

¹⁷² Ein Bittgebet, das bei rituellem Gebet als erstes gelesen wird.

¹⁷³ Miehle, Melanie: 99 Fragen zum Islam – Gibt es Aberglauben im Islam?, Gütersloh 2001, S. 7f.

¹⁷⁴ Erdil Kemalettin: Allgegenwärtiger Aberglaube, Ankara 1999, S. 53-103. [Erdil Kemalettin: Yaşayan Hurafeler, Ankara 1999, S. 53-103].

Um das zu vermeiden, kann der Islamische Religionsunterricht so gestaltet werden, dass in den genannten Fällen die Kinder aufgeklärt werden.

Aufklärung meint hier, unabhängig von der Leitung anderer seine Vernunft zu nutzen. Kant erklärt das folgendermaßen: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“¹⁷⁵

Es gibt Dinge in der Religion, die die Kinder von der wahren Religion nicht unterscheiden können. Deswegen ist Aufklärung bezüglich der genannten Dinge erforderlich. Hinsichtlich ihrer Beurteilung der besagten Aufklärung wurden den Lehrkräften drei Statements vorgegeben. Die Reihenfolge in der Bewertung ist in diesem Fall anders als sonst bei beiden Lehrergruppen insofern gleich. Dabei sind aber die Werte der LiS jeweils immer höher als die ihrer Kollegen in der Moschee. Dementsprechend sind dann die durchschnittlichen Werte LiS: 1,63; LiM: 1,88.

An erster Stelle steht das Statement: „Den SchülerInnen allgemeine Wertvorstellungen für eine menschliche Lebensgestaltung zu vermitteln“. Beide Lehrergruppen geben dieser Aussage eine besonders hohe Wertung (LiS: 1,13; LiM: 1,30), von den LiS betrachten es sogar 86,6 % als „sehr vorrangig“, von den LiM sind das 78,1 %. Hiervon ausgehend kann gesagt werden, dass Schüler aus Sicht der Lehrkräfte vor allem in ihrer Lebensgestaltung, d.h. in ihrem Denken und Handeln, der Aufklärung bedürfen.

Als nächstes kommt die Aufklärung über Demokratie und Menschenrechte (Statement 2). Die Lehrkräfte empfinden offensichtlich die Verinnerlichung der Demokratie und der Menschenrechte als wichtig (LiS: 1,79; LiM: 2,08). Tatsächlich sind das Werte, die in europäischen Gesellschaften ein starkes Gewicht haben. Die Erklärung für die höhere Bewertung der LiS kann sein, dass sie Kraft

¹⁷⁵ Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: „Was ist Aufklärung?“ In: Erhard, Hamann/ Herder, Lessing/ Mendelssohn, Riem/Schiller, Wieland (Hg.): Was ist Aufklärung? Stuttgart 1974, S. 9.

ihres Amtseides in einem demokratischen Staat dazu verpflichtet sind, jene Prinzipien den Kindern bewusst zu machen.

An letzter Stelle steht das Statement: „Die SchülerInnen befähigen, ihre eigene Meinung zu religiösen Themen zu bilden, auch wenn sie damit den frühen islamischen Gelehrten widersprechen“. Dieses Statement erhielt trotz seiner Platzierung jeweils einen überdurchschnittlichen Mittelwert (LiS: 1,99; LiM: 2,28). Im Vergleich zu den ersten beiden ist es am Ende aber unwichtiger. Als „nicht vorrangig“ empfanden dies 26,6 % der LiS und 43,5 % der LiM.

Abschließend ist festzustellen, dass die bezeichneten Statements thematisch Grundfragen der Bereiche „Soziales“, „Demokratie/Menschenrechte“ und „Religion“ behandeln. Es fällt auf, dass, Statement 3, obwohl es das einzige „religiöse“ in der Befragung ist, den letzten Platz in der Wichtigkeit für die Lehrkräfte einnimmt. Hierfür kann es verschiedene Gründe geben: Einerseits ist es möglich, dass das Statement nicht treffend genug formuliert wurde. Würde die Aussage etwa lauten „Aufklärung der Kinder hinsichtlich Aberglaube und Vermittlung falscher Lehren im Islam“, hätte sie vielleicht die höchste Wertung erhalten. Andererseits ist es denkbar, dass die Lehrkräfte die Erziehung zur Selbstständigkeit, was das religiöse Feld angeht, nicht so hoch in religiösen Fragen schätzen, wie man erwarten müsste. Vermutlich hätte das Statement auch eine höhere Wertung erzielt, wäre da nicht der Zusatz: „auch wenn sie damit den frühen islamischen Gelehrten widersprechen“. Sich der Meinung der islamischen Gelehrten zu widersetzen, gilt nach dem traditionellen Islamverständnis als respektlos. Zu diesem konservativen Verständnis gehört es, den Gelehrten weitgehend bedingungslos zu folgen. Ein großer Teil der LiM steht sicherlich unter diesem Einfluss, jedoch ist der Tabelle zufolge auch bei den LiS aufgrund ihrer Nichtvorrangigwertungen eine derart konservative Islamprägung zu vermuten.

Tabelle 24: Aufklärung

	LiS					LiM				
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte
1. Den SchülerInnen allgemeine Wertvorstellungen für eine menschliche Lebensgestaltung vermitteln.	86,6	13,3	--	--	1,13	78,1	18,1	5,4	--	1,30
2. Die SchülerInnen über Demokratie und Menschenrechte aufklären.	46,6	30	20	3,3	1,79	36,3	27,2	27,2	9	2,08
3. Die SchülerInnen befähigen, ihre eigene Meinung zu religiösen Themen zu bilden, auch wenn sie damit den frühen islamischen Gelehrten widersprechen	30	43,3	23,3	3,3	1,99	30,9	25,4	27,2	16,3	2,28
<i>Durchschnittliche Mittelwerte</i>					1,63					1,88

5.10. Intellektualität

Intellekt kommt von dem Latein. Verb „intellegere“. Der Begriff „Intellekt“ meint „Wahrnehmungen“, „Erkenntnisse“ und „Einsichten“, die mithilfe des Verstandes gewonnen werden.¹⁷⁶ Unter Intellektuellen versteht man solche Menschen, die durch ihre oft akademische Ausbildung die Fähigkeit besitzen, sich frei von Gefühlen eine eigene und kritische Meinung zu politischen und sozialen Themen zu machen.¹⁷⁷ Von einem solchen Menschen wird erwartet, dass er nicht vorschnell urteilt und Meinungen fraglos übernimmt, sondern eigenständig und rational eine Haltung dazu einnimmt.

Intellekt hat auch mit Intelligenz zu tun. Die intellektuellen Kräfte der Kinder werden in ihrer Umgebung bzw. ihrer Sozialisation angeregt und herausgefordert. Es ist aber die besondere Aufgabe von Erziehungsinstitutionen, die intellektuellen Fähigkeiten von Kindern planmäßig und kontinuierlich – vor allem im Unterricht von Schülern – zu fördern. Man kann die Intelligenzfaktoren in zwei unterschiedliche Faktoren teilen: Erstens, die Fähigkeit zum Erfassen, Erkennen und Behalten neuer Informationen, dann mit diesen Informationen zu operieren und sie je nach Lage und Zusammenhang zu gebrauchen. Zweitens, die verschiedenen Arten des Denkens, das sind das konvergierende und divergierende Denken, zu wecken und zu schätzen. Zusammengefasst lernen Kinder durch intellektuelle Erziehung an selbstverständlich geltenden Vorstellungen zu zweifeln, Mehrdeutigkeiten auszuhalten, nicht vorschnell zu urteilen, eigenständig Probleme zu lösen und mit den eigenen Lösungsansätzen selbstkritisch umzugehen.¹⁷⁸

Diese geübten, gelernten und entwickelten interkulturellen Kompetenzen sind für Kinder in ihrem Lebenslauf eine unverzichtbare Hilfe. Wie im Kapitel zur Aufklärung erwähnt, kann es in einer Gesellschaft vielfältige Formen religiösen Aberglaubens geben. Wie auch im Kapitel „Gehorsamkeit und Respekt“ thematisiert wurde, wird Kindern häufig unbedingter Gehorsam abverlangt.

¹⁷⁶ Lieber, Hans Joachim; Reiche, Reimut; Rüegg, Walter (Hg.): Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Intellekt, Band 12, Mannheim 1974, S. 640.

¹⁷⁷ Langenscheits Großwörterbuch: Intellektuelle, Berlin/München 1998, S. 518.

¹⁷⁸ Horney, Walter; Ruppert, Johann Peter; Schultze, Walter (Hg.): Pädagogisches Lexikon, Intellektuelles Lernen, Gütersloh 1970, S. 1326-27.

Mit Gehorsam gegenüber Gott und seinem Propheten ist vielfach das Befolgen von bestimmten Traditionen und Lehren verbunden. Das können für Kinder auch islamische Gelehrte, Vereine und Verbände sein.¹⁷⁹ Wenn man letztgenannte kritisiert, wird oft gnadenlos entgegnet, als ob die Religion selbst Ziel der Kritik sei. Andererseits lernen Kinder in der Schule über die nicht gelernten Inhalte Fragen zu stellen und bringen ihre individuelle Perspektive ein, Vorgestelltes nicht zu akzeptieren, sondern kritisch zu betrachten. Gerade im deutschen Schulsystem wird die Individualität stark gefördert. Fraglos zu gehorchen und zu respektieren, ist auch für muslimische Kinder in Deutschland fremd, weil sie dort sozialisiert worden sind. Es gibt unterschiedliche Vorstellungen von Gehorsam und von Respekt in Deutschland und in muslimischen Gesellschaften. Deswegen kommt der Intellektualität für den IRU in Deutschland besondere Bedeutung zu.

Tabelle 25 zeigt interessante Ergebnisse. Beide Lehrkräftegruppen haben hier eine identische Reihenfolge. Außer dem ersten sind die übrigen Statements in ihren Wertungen einander nah. Hinsichtlich der Intellektualität hätte man von den LiS höhere Werte erwartet. Zudem wird anhand der Tabelle sichtbar, dass die Lehrkräfte keine einheitliche Meinung vertreten. Das erste Statement: „Den SchülerInnen die gesellschaftliche und politische Dimension des Islam nahe bringen“, offenbart klare Meinungsunterschiede. Die Mittelwerte liegen bei 2,32 (LiS) und 1,88 (LiM). 72,6 % der LiM beurteilen die obige Aussage als „vorrangig“. 66,6 % der LiS sind der gleichen Ansicht. Die niedrige Bewertung der LiS kann mit der nicht immer positiven Einstellung gegenüber dem Politischen zusammenhängen. Scheinbar haben LiM damit weniger Probleme. Vielleicht verbirgt sich dahinter die politische Ausrichtung des jeweiligen Träger-Vereins, die den Kindern nicht vorenthalten wird.

An zweiter Stelle steht das Statement: „Die SchülerInnen befähigen, einen europakonformen Islam zu entwickeln und zu leben.“ Dies haben beide Gruppen fast gleich bewertet (LiS: 2,40; LiM: 2,41). 60 % der LiS und 54,4 % der LiM finden das „vorrangig“ für den IRU. Der jeweilige Rest – und damit fast die Hälfte der Befragten – sind anderer Meinung. Die Mehrheit befürwortet also die Entwicklung und Umsetzung eines europakonformen Islam. Aber eine bemerkenswerte

¹⁷⁹ Khorchide, Mouhanad: Islam ist Barmherzigkeit, Freiburg im Breisgau 2012, S. 40-44.

Minderheit der LehrerInnen zeigte eine konservative Haltung. Sie umfasst immerhin 20 % der LiS und 23,6 % der LiM, die einen europakonformen Islam „gar nicht vorrangig“ finden. Sie distanzieren sich von der Entwicklung eines solchen Islam.

Bei der Bewertung des dritten und vierten Statements haben sich die Lehrkräfte in genau zwei Lager aufgeteilt, und das je in beiden Gruppen. Sowohl eine Hälfte der LiS als auch eine der LiM finden es „vorrangig“, den muslimischen Kindern Kritik an der traditionellen islamischen Theologie in Europa und an der islamischen Geschichte beizubringen. Aber je die andere Hälfte vertritt die entgegengesetzte Ansicht.

Tabelle 25: Intellektualität

	LiS				LiM					
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte
1. Den SchülerInnen die gesellschaftliche und politische Dimension des Islam nahebringen.	16,6	50	16,6	16,6	2,32	45,4	27,2	20	7,2	1,88
2. Die SchülerInnen befähigen, einen europakonformen Islam zu entwickeln und zu leben.	20	40	20	20	2,40	27,2	27,2	21,8	23,6	2,41
3. Die SchülerInnen befähigen, die traditionelle islamische Theologie in Bezug auf das Leben in Europa kritisch zu betrachten.	16,6	33,3	33,3	16,6	2,49	23,6	23,6	30,9	21,8	2,50
4. Die SchülerInnen befähigen, die islamische Geschichte kritisch zu betrachten.	16,6	33,3	26,6	23,3	2,56	20	27,2	30,9	21,8	2,54

5.11. Spiritualität

Spiritualität ist ein spezifisch christlicher Begriff. Unter diesem Begriff können verschiedene Bedeutungen verstanden werden.¹⁸⁰ Die Strömungen des Islam wie Sufismus werden im deutschen Sprachraum typisch für Spiritualität gehalten.¹⁸¹ Aber der Begriff Spiritualität darf nicht allein auf den Sufismus begrenzt werden.

Khorchide beschreibt die Spiritualität als „eine dialogische Gott-Mensch-Beziehung, die einen Raum für Gotteserfahrungen öffnet“.¹⁸² Es gebe zwei Möglichkeiten, mit Gott in einen Dialog zu treten: „Die erste durch die Liebe und Barmherzigkeit zu seiner Schöpfung [...]. Die zweite Möglichkeit besteht durch die Kommunikation mit Gott im Gebet und außerhalb des Gebets. Im Gebet hat man die Möglichkeit, sich vom Alltagsleben zurückzuziehen und sich intensiver Gott zuzuwenden, ihm für seine Liebe und Fürsorge zu danken und ihn zu lobpreisen.“¹⁸³

Sufis beschreiben die Rezitation des Korans als eine Reise zu Gott durch dessen Wörter (Koran). Nach ihrer Meinung ist das Wort Gottes (Koran) die Hauptstraße, die die Menschen zu seinem Herrn führt, genauso wie der Strom, der die Energiequelle mit der Glühbirne verbindet. Der Koran hat so eine unvergleichbare und wunderbare Art, dass seine Rezitation den Geist des Hörenden in Bewegung setzt, auch wenn er den Koran nicht versteht.¹⁸⁴ Wenn der Koran gelesen wird, wirkt er auf den gläubigen Leser mit der Erkenntnis, dass Gott der Größte und unendlich barmherzig ist.¹⁸⁵

¹⁸⁰ Broedel, Wolfgang: Kritische Bildung- spirituell konzipiert – Religionspädagogik und spirituell orientierte Pädagogik im Gespräch, Berlin, 2009, S.71-83.

¹⁸¹ Broedel, S. 71-83.

¹⁸² Khorchide, Mouhanad: Aspekte der islamischen Spiritualität in der religionspädagogischen Ausbildung, in: Schoenauer, Hermann: Spiritualität und innovative Unternehmensführung, Stuttgart 2012, S. 354-369.

¹⁸³ Ebd.

¹⁸⁴ Hamidullah, Muhammed: Einführung zum Islam, Alle seine Werke 6, Istanbul, S. 31-43. [Hamidullah, Muhammed: Islam´a Giris, Bütün Eserleri 6, Istanbul 2003, S. 31-43].

¹⁸⁵ Rahman, Fazlur: Koran und seine Grundlagen, Ankara 1996, S. 35-55. [Rahman, Fazlur: Ana Hatlarıyla Kur-´an, Ankara 1996, S. 35-55].

Somit kann unter dem Begriff Spiritualität die „Bindung an Gott“¹⁸⁶ verstanden werden. Diese Bindung kann auch außerhalb des Betens oder der Rezitation geschehen. Durch viele kleine Dinge im Alltagsleben des Menschen kann die Bindung zu Gott entdeckt werden.¹⁸⁷

Ich benutze den Begriff Spiritualität für die Bedeutung des Begriffes „Ma`nevi (Tr.) / pl. Ma`naviyât“, der in der arabischen wie in der türkischen Sprache in der Bedeutung „die geistigen, religiösen Dinge, die mit den Sinnen wahrgenommen werden können“ gebraucht wird. Also beschreibe ich die Spiritualität durch das Gefühl, wodurch die Ma`naviyât“, zu spüren sind.

Spiritualität ist intensive, gefühlmäßige Annäherung an Gott. Aber das hat mit der persönlichen Vollkommenheit des Menschen selbst zu tun. Die geistigen Fähigkeiten des Menschen und die Intensität der Gefühle sind bei jedem anders. Man kann Gott spüren, dass Er der größte ist, dass Er barmherzig ist. Aber es kann auch sein, dass Menschen spirituelle Eingebungen haben, dabei aber nicht unbedingt an Gott denken, sondern dies mit der Religion an sich oder einem unerklärbaren Gefühl in Verbindung bringen. Gott steht in der Erfahrung von Spiritualität ganz oben. Aber jede Spiritualität ist eine mehr oder weniger starke, schwache oder intensive Bindung zu Gott. Neben den Gebeten und Rezitationen können viele andere Dinge uns die Spiritualität möglich machen, das sind z.B. Predigt, Besichtigung einer Moschee oder eines religiösen Ortes, eine Heiligenlegende, ein Gedicht oder ein Bild usw.

Tabelle 26 zeigt deutlich, dass Spiritualität in der Moschee zu erfahren einfacher ist als in der Schule. Für die LiM steht das Statement: „Den SchülerInnen ermöglichen, den Sinn des rituellen Gebets zu erfahren und Spiritualität zu spüren, indem sie bei der Verrichtung des Gebets mitmachen“ an erster Stelle (1,20). Dagegen haben LiS mit 2,82 eine klar niedrigere Bewertung als die LiM. Das könnte damit zusammenhängen, dass die Moscheen die Orte sind, an denen die Religion gespürt, geübt und gelebt wird. Die Gebete werden am besten in Mo-

¹⁸⁶ Khorchide, Mouhanad: Scharia – der missverstandene Gott – Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik, Freiburg, 2013, S.124-130.

¹⁸⁷ Khorchide, Aspekte der islamischen Spiritualität in religionspädagogischen Ausbildung, in: Schoenauer, Hermann: Spiritualität und innovative Unternehmensführung, Stuttgart 2012, S. 354-369.

scheen verrichtet. Die Verrichtung des Gebets in der Schule ist zwar auch wirksam wie an jedem anderen Ort, aber sie entbehrt des sakralen Raumes. Deswegen ist es für den IRU in Schulen nicht möglich, die Spiritualität während der Gebete erfahren zu lassen. Aber der IRU in der Schule kann dennoch über die Wahrnehmung des Sinns des Gebets etwas dazu beitragen.

Das Statement: „Den SchülerInnen ermöglichen, Spiritualität zu erfahren durch eine Gestaltung des Unterrichtsraumes bzw. Gebäudes mit religiösen Gegenständen“ bewerten die LiS mit 2,96. Das ist ein niedriger Wert, weil es in der Schule nicht immer möglich ist, das Klassenzimmer mit religiösen Gegenständen zu gestalten, da die Klassenräume nicht nur für den IRU reserviert sind.

Außerdem sind die Gestaltungsmöglichkeiten eines Klassenraums in der Schule – im Vergleich mit der Moschee oder mit einem Raum in der Moschee – nur gering. Moscheen sind am besten mit religiösen Gegenständen wie Bildern von der Kaba, Kalligraphien, dem Namen Allahs und des Propheten oder mit den Namen der vier Kalifen auszugestalten. Auch andere mögliche Kunst- und Gestaltungsmöglichkeiten sind dort möglich. Das alles rechtfertigt die Bewertung der LiM. Sie verdeutlicht den größten Unterschied zwischen Klassenräumen und Moschee (1,57).

Hinzugefügt werden kann, was VV Omar erwähnt hat, dass nämlich Kinder sich in Moscheen traditionell kleiden und damit Religion und Kultur näher spüren. Das kann den Kindern auch dabei behilflich sein, die Spiritualität des sakralen Raumes der Moschee intensiver zu erfahren.

Die Koranrezitation ist eine der höchsten Mittel, um Spiritualität zu erwecken. In Moscheen ist die Rezitation eine Notwendigkeit und selbstverständliche Gewohnheit. Daher halten LiM das Statement: „Spirituelle Atmosphäre für die SchülerInnen schaffen, indem sie Koranrezitation hören“ für sehr wichtig und bewerten es hoch (1,43). Dagegen bewerten LiS jene Aussage mit dem niedrigsten Wert (3,13).

In der Schule kann der IRL gewiss auch ein paar Mal Videos und andere Medien zeigen. Aber Klassenzimmer sind keine Orte, an denen eine intensive spirituelle Atmosphäre geschaffen werden kann. Der IRU zielt darauf auch nicht in erster Linie ab, seine Aufgabe liegt vielmehr auf dem verstandesmäßigen Erfassen des Unterrichtsthemas und dem daraus resultierenden Erkenntnisprozess.

So zeigen die „durchschnittlichen Werte“ der Spiritualität den großen Unterschied der beiden Lehrergruppen. Die durchschnittliche Bewertung der LiM ist mit 1,4 sehr hoch, dagegen ist sie bei den LiS mit 2,97 sehr niedrig.

Tabelle 26: Spiritualität

	LiS				Mittelwerte	LiM				Mittelwerte
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig		(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	
1. Den SchülerInnen ermöglichen, den Sinn des rituellen Gebets zu erfahren und Spiritualität zu spüren, indem sie bei der Verrichtung des Gebets mitmachen.	6,6	30	36,6	26,6	2,82	80	20	--	--	1,20
2. Den SchülerInnen ermöglichen, Spiritualität zu erfahren durch eine Gestaltung des Unterrichtsraumes bzw. Gebäudes mit religiösen Gegenständen.	3,3	23,3	46,6	26,6	2,96	54,5	34,5	9	1,8	1,57
3. Spirituelle Atmosphäre für die SchülerInnen schaffen, indem sie Ko- ranrezitation hören.	--	20	46,6	33,3	3,13	60	36,3	3,6	--	1,43
<i>Durchschnittliche Mittelwerte</i>					2,97					1,4

5.12. Barmherzigkeit

„Das arabische „Rahma“ (Barmherzigkeit) leitet sich von „Rahîm“ (Mutterliebe) ab. Die Bedeutung von Barmherzigkeit gewinnt dadurch eine psychische und emotionale Konnotation mütterlicher Liebe.“ Das ist eine der wichtigsten Eigenschaften Gottes. Das zeigt der Koran, indem alle koranischen Suren außer einer mit der Formel, „im Namen Gottes, des Allbarmherzigen, des Allerbarmer“, beginnen.¹⁸⁸

Die Lehre von der Barmherzigkeit Gottes ist für den IRU besonders wichtig. Nach dem Exp. A hat die richtige Vermittlung des Lehrsatzes der Barmherzigkeit bei den Kindern einen solchen Einfluss, dass diese dadurch die tolerantesten, liebevollsten und verständnisvollsten Menschen der Welt werden können. Sie würden dann „die Geschöpfe wegen ihres göttlichen Schöpfers lieben“.¹⁸⁹ Um den Kindern die göttliche Barmherzigkeit nahezubringen, müsste man ihnen Gott, dessen Namen und Attribute, darunter insbesondere die Allbarmherzigkeit und das Allerbarmer im IRU nahebringen. Wenn sie Gott als den Barmherzigen kennenlernen, dann werden auch sie sich barmherzig verhalten (Exp. A in Kapitel „Einstellung der Experten gegenüber IRU/ Wirkung des IRU auf Kinder“).

Weil die Lehre von der Barmherzigkeit so einen zentralen Platz im IRU einnimmt, wurden den Lehrkräften zwei Statements zu diesem Thema zur Bewertung vorgelegt. Die beiden Lehrkräftegruppen haben das erste Statement: „die SchülerInnen zu unterstützen, dass sie Gott als den Liebenden und den Barmherzigen erfahren“, fast identisch bewertet. Alle Lehrkräfte sehen den Lehrsatz von der Barmherzigkeit als „vorrangig“ an, dennoch gibt es bezüglich des Mittelwertes der Bewertung einen geringen Unterschied (LiS: 1,23; LiM: 1,29).

Das Statement, „Den SchülerInnen verdeutlichen, dass der einzige Weg, sich vor der Strafe Gottes zu retten, das Einhalten der täglichen Gebete ist“, kann als gegensätzlich zum ersteren Statement über die Barmherzigkeit angesehen werden, weil es die Furcht vor der Strafe Gottes anspricht. Hier zeigt sich ein bedeutender Unterschied zwischen den beiden befragten Gruppen. LiS haben insgesamt eine

¹⁸⁸ Khorchide, Mouhanad: Islam ist Barmherzigkeit, Freiburg im Breisgau, 2012, S. 31.

¹⁸⁹ Das ist ein Verweis auf den berühmten Ausspruch des türkischen Volksdichters Yunus Emre: Yaradılanı severiz yaratandan ötürü.

sehr niedrige Bewertung für das Statement der Angst vor dem Strafenden Gott abgegeben (3,36). Für 86,6 % von ihnen ist es „nicht vorrangig“. Dagegen haben die LiM es deutlich höher bewertet (1,80). 78,1 % finden die Lehre von der Strafbarkeit Gottes „vorrangig“, was diametral zu dem Ergebnis der LiS steht.

Aber es muss gesagt werden, dass das Verrichten der täglichen Gebete eine der fünf Säulen des Islam und daher für jeden verpflichtend ist. Die Beziehung zwischen Gott und Mensch wird in diesem Zusammenhang als eine juristische gesehen, weil das Wohlgefallen Allahs dadurch von der Einhaltung seiner Gesetze abhängt, also davon, ob jemand die Gebete verrichtet oder nicht. Für Khorchide entspricht die religiöse Praxis, die auf der Liebe zum Schöpfer aufbaut, mehr ihrem eigentlichen Zweck.¹⁹⁰ Schlimmer sei noch, dass viele Muslime aus Angst vor Gott beten, weil er nur die ihm Gehorchenden ins Paradies aufnehme und an den Verweigerern sich rächen und sie bestrafen würde. Dass jemand mit einer derart auf Angst basierten Beziehung aufrichtig Gott lieben kann, bezweifelt Khorchide.¹⁹¹ Man könne im Unterricht mit „schwarzer Pädagogik“ leicht zum Ziel kommen, weil man den Kindern nichts erklären und sie von nichts überzeugen muss. Das würde zu dem Bild eines grausamen Gottes führen und ihn damit instrumentalisieren. Menschen würden dann nur aus Angst und ohne Überzeugung beten.¹⁹²

Eine solche Erziehungsmethode eines strafenden Gottes („schwarze Pädagogik“) wird, so ist zu befürchten, von vielen muslimischen Familien angewandt. Sie wollen dem Kind dadurch Angst machen und glauben, es dadurch von bösen Gewohnheiten fernhalten zu können. Jedoch kann eine solche Erziehung bei Kindern ernstzunehmende psychische Schäden hinterlassen. Stattdessen sollte ein Kind in der religiösen Verkündigung Gottes viel Liebe, Wärme und Geborgenheit erfahren.¹⁹³

¹⁹⁰ Khorchide, Mouhanad: Islam ist Barmherzigkeit- Wer und wie ist Gott? Freiburg im Breisgau 2012, S. 28-31.

¹⁹¹ Khorchide, Mouhanad: Islam ist Barmherzigkeit – Aus Liebe statt aus Angst handeln, S. 60-65.

¹⁹² Khorchide, Mouhanad: Islam ist Barmherzigkeit- Nein zu schwarzen Pädagogik, S. 40-44.

¹⁹³ Andac, Muzaffer: Der Islam und türkisch-islamische Erziehungsmethoden: Erziehung ist Liebe, Meditation (Dhikr) ist ein Weg zur Liebe, Münster 1995, S. 141.

Die richtige Vermittlung der Barmherzigkeit Gottes kann Kinder dazu führen, liebevolle Menschen zu werden. Wenn jemand sich selbst, seine Umgebung und die Lebewesen um ihn herum aus der Perspektive des barmherzigen Gottes betrachtet, kann eine neue Beziehung zu diesen entstehen. Dies kann beim Menschen ein höheres Bewusstsein von Gott herstellen, d.i. das Bewusstsein vom einzig wahren Sein, das Gott ist. Verinnerlicht man Gottes absolute Einheit, verschwinden die scheinbaren Gegensätze des Lebens, der Welt vor den Augen. Diese mystische Wahrnehmung der Welt erklärt Mawlana wie folgt: Die Wurzeln allen Seins sind eins. Es gibt nur das eine Sein. Zweiheit liegt in den Einzelteilen. Wenn man den Fokus auf das Ziel legt, hebt sich die Zweiheit auf. Denn der Grund ist immer eins. Und bei Gott gibt es keine Zweiheit. Einssein verlangt Zweiheit. Wenn das absolute Sein (Gott) offenbar ist, steht es über Leugnen (Kufr) und Glaube (Imân), Freundschaft und Feindschaft. Wenn Freundschaft die Zweiheit, den Gegensatz, voraussetzt, dann muss dieser Dualismus in einer höheren Einheit aufgehoben werden. Dies ist die Welt ohne Zweiheit, das göttliche Einssein. Wird dieses Niveau einmal erreicht, überwindet die Freundschaft die Feindschaft, weil kein Platz mehr ist für beide bzw. für die Zweiheit kein Platz mehr da ist. Ebenso kann es ohne Leugnen keine Religion geben. Religion bedeutet die Überwindung des Leugnens. Wenn das so ist, sind Leugnen und Glaube dasselbe. Denn ihr Schöpfer ist einer. Gegensätze/Trennungen sind ihrem Zweck und ihrer Bedeutung nach eins und miteinander verbunden. Denn es gibt nichts außer dem Einen, d.i. Allah.¹⁹⁴

Es gibt auf der Welt nichts, was umsonst erschaffen wäre. Was wie Gegensätze erscheint, wie Gut und Böse, Vor- und Nachteil, Schwere und Leichtigkeit, Freude und Schmerz, hat alles im Grunde ein Ziel. Ohne das Eine ist das Verständnis des Anderen nicht möglich. Wenn sich der Mensch hierauf konzentriert, lernt er auch die Gegensätze von Gesundheit, Wohlstand, Freundschaft, kurz von allem Guten zu lieben. Diese Liebe bzw. Barmherzigkeit ist so groß, dass sie alle Lebewesen, alles was vorhanden ist, umfasst. Hieraus folgt die Toleranz gegenüber Andersgläubigen, Andersdenkenden, Andersartigen und Andersgeschlechtlichen.

¹⁹⁴ Anbarcioglu, Meliha Ülker (Hg.): Mevlana – Fihi Mafih, Istanbul 1990, S. 1-56.

Das beinhaltet auch, gegenüber Tieren und anderen Lebewesen liebevoll zu handeln, und ebenso mit der Umwelt umzugehen. Schon ein Hadith besagt, dass der barmherzig Handelnde nur so viel Wasser verbraucht, wie er nötig hat, und nichts verschwendet, selbst wenn er am Rande eines fließenden Flusses ist. Jedoch ist die beschriebene Haltung zum Leben abhängig von der inneren Reife einer Person. Sie ist nicht von jedem Erwachsenen zu erwarten, daher ist es nicht realistisch, von jedem Kind, das am IRU teilnimmt, zu erwarten, dass es bereits ein hohes ethisches Niveau erreicht hat. Dennoch würde damit den Kindern eine ideale Orientierung gegeben werden, was für ein Mensch sie sein könnten. Sie können lernen, anderen zu verzeihen, sie zu lieben, nicht zu hassen, nicht zu strafen und sich nicht an ihnen zu rächen. Auf diesem Wege wird beigetragen, dass sich die Kinder zu liebenden und aus Liebe dankbaren Menschen entwickeln, vorausgesetzt natürlich, ihnen wird Barmherzigkeit richtig vermittelt.

Tabelle 27: Barmherzigkeit

	LiS					LiM				
	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte	(1) sehr vorrangig	(2) eher vorrangig	(3) eher nicht vorrangig	(4) gar nicht vorrangig	Mittelwerte
1. Die SchülerInnen zu unterstützen, dass sie Gott als den Liebenden und den Barmherzigen erfahren.	76,6	23,3	--	--	1,23	70,9	29,1	--	--	1,29
2. Den SchülerInnen verdeutlichen, dass der einzige Weg, sich vor der Strafe Gottes zu retten, das Einhalten der täglichen Gebete ist.	3,3	10	33,3	53,3	3,36	58,1	20	5,6	16,3	1,80

5.13. Überblick auf die Ergebnisse der „Durchschnittlichen Mittelwerte“

Für einen besseren Überblick über die „Durchschnittlichen Mittelwerte“ aller Themen insgesamt wurden sie noch einmal in der *Tabelle 28* wiedergegeben. Diese durchschnittlichen MW geben uns die Möglichkeit, den IRU an Schulen und in Moscheen miteinander zu vergleichen und ihn nach seinen Stärken und Schwächen zu prüfen.

IRU in Moscheen hat in Fragen religiöser Kompetenz und Vermittlung unumstritten höhere Werte als in den öffentlichen Schulen und zwar in den Themenbereichen: Glaube (LiS: 1,37; LiM: 1,62), Koran und Auswendiglernen (LiS: 2,63; LiM: 1,49), Gebet und seine Verrichtung (LiS: 1,91; LiM: 1,29), Siyar (LiS: 1,67; LiM: 1,42), Ethik (LiS: 1,83; LiM: 1,48).

Neben „Religiöse Kompetenzen und Vermittlung“ liegt der IRU in Moscheen auch bei der „Spiritualität“ klar vorne. Der durchschnittliche Mittelwert der Spiritualität des IRU in Moscheen beträgt 1,4, während er beim schulischen IRU mit 2,97 deutlich niedriger ist. Anhand dieser Ergebnisse kann gesagt werden, dass die Stärke des IRU in Moscheen die religiösen Kompetenzen, die praktische Vermittlung sowie die Spiritualität sind. Also können Kinder religiöse Inhalte in Moscheen besser und tiefergreifender lernen und dort Spiritualität besser erfahren. Wie Exp. E erklärt, verbleibt man an der Schule hinsichtlich religiöser Inhalte wie z.B. Koran, Rezitation, Hadithe usw. im Vergleich zu den Moscheen beim Minimum.¹⁹⁵

Auf der anderen Seite hat der IRU an Schulen bei folgenden Kompetenzen und Themen höhere durchschnittliche Mittelwerte erreicht: „Interkulturelle Kompetenz“ (LiS: 1,77; LiM: 2,18), „Interreligiöse Kompetenz“ (LiS: 1,74; LiM: 2,18), „Toleranz und Dialogfähigkeit“ (LiS: 1,52; LiM: 1,66), „Identität“ (LiS: 1,53; LiM: 1,73) und „Aufklärung“ (LiS: 1,63; LiM: 1,88).

Es scheint so, dass der schulische IRU die religiösen Inhalte in der Form nicht so intensiv wie in der Moschee behandelt. Dagegen nehmen aber soziale Themen

¹⁹⁵ Siehe Kapitel 9.1.3.: „Ersetzt der IRU_iS den IRU_iM?“

wie Toleranz und Dialogfähigkeit, interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen, die für das friedliche Zusammenleben bedeutsam sind, aber auch die Kompetenzen, die die Kinder zur Selbstständigkeit und Persönlichkeit führen, dort einen besonders zentralen Platz ein. Wie es scheint, werden sie dort ausführlicher behandelt als in Moscheen. Diese Themen bilden die starke Seite des schulischen IRU.

Wie an *Tabelle 28* zu sehen ist, wurden nicht bei allen Themenbereichen die durchschnittlichen Mittelwerte berechnet, weil der durchschnittliche MW bei den hier nicht berücksichtigten Themen zu falschen Ergebnissen geführt hätte: Denn hinsichtlich der „Sprachlichen Kompetenz“ werden im IRU unterschiedliche Sprachkompetenzen gefördert. In der Schule wird Deutsch und in den Moscheen die jeweilige Herkunftssprache gepflegt. Bei „Kultureller Kompetenz“ steht das Statement „Nationale Feiertage zu feiern“. Dieses hat mit islamischer Kultur nicht direkt etwas zu tun, ferner verweisen „Sitten und Bräuche“ und heilige Nächte auf die regionale Kultur. Bei den Themen „Gehorsamkeit und Respekt“, „Intellektualität“ und „Barmherzigkeit“ weisen nicht alle Statements in die gleiche Richtung. Da kommt es vor, dass niedrige Werte nur eine begrenzte Zustimmung ausdrückten. Dies kann auch an der Fragestellung liegen, die die dabei vorliegende religiöse Problematik zu wenig gewichtet hat.

Zum Schluss muss gesagt werden, dass die Stärken des jeweiligen IRU in Moscheen und öffentlichen Schulen in unterschiedlichen Bereichen zu finden sind. Jedoch bedeutet dies nicht, dass der jeweilige Unterricht konkurrierend zum anderen steht. Vielmehr führt das Nebeneinander von Schule und Moschee zu unterschiedlicher Aufgabenverteilung, wodurch eine enge Kooperation beider Bereiche, der Moscheen und der öffentlichen Schulen, sich positiv für den IRU auswirken würde, wenn die SchülerInnen die beiden Unterrichtsformen dauerhaft erfahren.

Tabelle 28: Überblick auf durchschnittliche Mittelwerte

	Themen	LiS	LiM
1.	Glaube	1,62	1,37
2.	Koran und Auswendiglernen	2,63	1,49
3.	Gebet u. Gebetsverrichtung	1,91	1,29
4.	Siyar	1,67	1,42
5.	Ethik	1,83	1,48
6.	Sprachliche Kompetenz	--	--
7.	Kulturelle Kompetenz	--	--
8.	Interkulturelle Kompetenz	1,77	2,13
9.	Interreligiöse Kompetenz	1,74	2,18
10.	Gehorsamkeit und Respekt	--	--
11.	Toleranz und Dialogfähigkeit	1,52	1,66
12.	Identität	1,53	1,73
13.	Aufklärung	1,63	1,88
14.	Intellektualität	--	--
15.	Spiritualität	2,97	1,4
16.	Barmherzigkeit	--	--

6 Einstellungen der SchülerInnen gegenüber dem IRU und den IRL

6.1. Einstellungen von SchülerInnen gegenüber dem IRU

6.1.1 Erwartungen der SchülerInnen vom IRU

Der IRU in Sek. I beginnt im Schuljahr 2013/2014. Vorher gab es entweder Islamkunde oder den HSU, in denen Islam teilweise thematisiert wurde. Deswegen wurden SchülerInnen für die Befragung ausgewählt, die Islamkunde oder HSU-Türkisch besucht hatten.

Islamkunde informiert die SchülerInnen über den Islam. Im konfessionellen Verständnis ist es kein Islamunterricht.¹⁹⁶ Der IRU ist ein bekenntnisorientierter Unterricht. SchülerInnen kennen ihn noch nicht und wissen darüber auch nichts, deswegen verwechseln sie die Unterrichtsfächer IRU, Islamkunde und HSU miteinander. Sie wissen auch nicht, dass der IRU erst im Schuljahr 2013/2014 in Sek. I in Deutschland anfangen hat.

Schüler wie Azer und Ismail erzählten, dass sie vom IRU gehört hätten und dass sie sich anmelden können. Sie verwechseln den IRU mit Islamkunde. Sie hätten auf dem Anmeldeformular für HSU Islamunterricht gesehen. Eigentlich stand da nicht IRU, sondern Islamkunde. Im Folgenden werden einzelne Gespräche wörtlich wiedergegeben.

„Ich hatte gehört. Mmm darauf (Anmeldeformular für HSU) gab etwas, über Islamunterricht. Wir durften ankreuzen...“ (Azer)

Aber Ciyan wurde von der Schule zur Islamkunde angemeldet. Er meint, dass er davon nicht wusste:

„Ja, ich besuche (Islamkunde). Schule hat mich gemeldet. Wenn man Moslem ist, gehst du da, wenn du nicht Moslem bist, gehst du nicht. Sie haben mich nicht gefragt.“ (Ciyan)

¹⁹⁶ Ceylan, Rauf: Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen, Hamburg 2008, S. 124-138.

Die Erwartungen der SchülerInnen vom IRU an Schulen sind unterschiedlich. An erster Stelle soll er Spaß machen; anders als in Moscheen sein. Zum Beispiel sagt Azer:

„Das soll Spaß machen. Abwechslungsreich..., verschiedene Themen. Z.B. in der Moschee wird nur Koran gelesen. Da wird man gelehrt, wie man betet und Gebetswaschung vornimmt. Eee.. Geschichte lernen. So Religionsgeschichte...“
(Azer)

Die SchülerInnen verfügen über sehr wenig allgemeines Wissen über den Islam.¹⁹⁷ Aber sie wollen gerne mehr über ihre Religion erfahren (Aslihan). Ismail erwartet zu erfahren, wie Menschen früher Kriege geführt hatten.

Özgür und Abdurrahman betonten, dass der IRU Informationen über den Islam und den Propheten vermitteln soll:

„Es soll Informationen [geben], wie Fest[e] angefangen[haben], unser Prophet... damit wir fragen können...Wichtige Dinge in islamischer Geschichte, so mmm mehr wissen...“ (Abdurrahman)

„Unser Prophet, Allah, wie Koran gekommen ist? So ... lesen ... Kein Koran lesen, Informationen. Fünf Mal Namaz (Rituelle Gebete). Was gibt im Opferfest? Wenn jemand stirbt ... Informationssachen.“ (Özgür)

Die Schülerinnen wie Dilsad und Esra, die schon islamisches Wissen haben, haben gezielte Erwartungen, was den Inhalt des IRU angeht. Sie äußerten: Ein IRU sollte alles vermitteln, was ein Moslem wissen sollte, wie Pflichten im Islam, große Sünden, Gebete etc.

Aber es gab auch SchülerInnen, die persönliche Erwartungen hatten, die nichts mit der Religion zu tun haben. Z.B. Ciyar ist kurdischer Abstammung, sein Islamlernlehrer sei ein nationalistischer Türke und würde ihn unfair behandeln und ihm unfaire Noten geben. Wegen dieser Note habe der Lehrer nach Hause einen blauen Brief geschickt, weil er in der Gefahr sei, in der 10. Klasse in der Hauptschule sitzen zu bleiben. Ciyar erwartet im IRU gleiche und faire Behandlung für alle, egal welche Nationalität man hat. Er äußert seine Meinung wie folgend:

¹⁹⁷ Alacacioglu, Hasan: Deutsche Heimat Islam, Münster 2000, S. 93-94.

„Ich verstehe alles (Er meint Türkisch). Aber Türken neben mir, die bauen Scheiße. Die bekommen guten Noten; ich schlechte Note. Ich erwarte faire Note vom Lehrer.“ (Ciyan)

Merve ist der Meinung, dass sie im IRU nicht viel lernen würde. Aber indem sie den IRU besucht, muss sie nicht zur Praktischen Philosophie gehen. Sie will damit von der Praktischen Philosophie befreit werden.

6.1.2 Unterschiede zwischen IRU in Schulen und in Moscheen

Die SchülerInnen haben verschiedene Meinungen darüber, ob es einen Unterschied zwischen dem Unterricht in Schulen und Moscheen gibt. Emre und Merve vermuten, dass es keine Unterschiede gäbe. Aber sie sind sich nicht sicher.

Alle anderen SchülerInnen denken, dass beide Unterrichte unterschiedlich sind. Ciyan macht eine Bemerkung über den Frontalunterricht in Moscheen. Er äußert seine Meinung folgendermaßen:

„Ich war einmal in der Moschee. Der Lehrer ist nur am Reden. Der redet und redet. Ich glaube, der Unterricht in der Moschee ist anders.“ (Ciyan)

Aus den Aussagen von Ciyan merkt man, dass in der Moschee Frontalunterricht durchgeführt wird. SchülerInnen sind in der Moschee nicht aktiv. Diskussionen, was die SchülerInnen in der Schule gewöhnt sind, sind in der Moschee nicht selbstverständlich.

Dilsad macht eine Bemerkung zum Unterschied in der Disziplin; in der Moschee sei es unruhig, im Gegenteil dazu herrsche in der Schule Disziplin. Außerdem, so Dilsad, gebe es inhaltliche Unterschiede:

„Nach meiner Meinung, hier wird disziplinierter [gearbeitet]. In der Moschee streiten sich Kinder im Unterricht. In der Moschee wird Koran und Bittgebet gelehrt. Wie kann das hier [in der Schule] gelehrt werden?“ (Dilsad)

Özgür betont, dass die Themen in der Schule nur teilweise gelehrt werden. Can, Abdurrahman und Azer vergleichen den IRL mit dem Imam. Sie meinen, der Imam ist ein Mensch, der respektiert wird. Er ist ein weiser und respektabler Mensch. Deswegen sollte IRU besser in Moscheen gelernt werden. Azer begründet seine Meinung wie folgt:

„... Es gibt [Unterschiede]. Der Ort ist anders... in der Moschee ist es anders; in der Schule ist es anders. Vom Hodscha zu lernen ist anders. Hodscha hat Erfahrung. Es ist anders. Hodscha ist weiser. Mmm.. Es gibt zwischen Schule und Moschee Unterschiede. In der Moschee gibt es mehr Respekt, weil dort Gotteshaus ist.“ (Azer)

Abdurrahman unterstreicht die Erfahrung des Imams, im Gegenteil dazu könne der IRL nicht so gründlich erklären. Er könne nur das vermitteln, was er gelernt hat:

„Hodscha in der Moschee kann besser antworten. Lehrer kann nicht so genau wissen. Er kann nur erzählen, was er gelernt hat. ... Mmm... Moschee ist besser.“ (Abdurrahman)

Außerdem betonen Esra und Azer, dass die Atmosphäre in der Moschee anders ist. Sie meinen damit, dass in der Moschee das Gebet gelehrt wird, und zwar vom Imam, der in der muslimischen Gesellschaft hoch angesehen wird. Zudem erlebt man in der Moschee den Islam und spürt die Spiritualität der Religion:

„Natürlich (gibt's Unterschiede), weil die Atmosphäre in der Moschee anders ist. Hier wird ein Lehrer unterrichten; dort ein Hodscha. Es wird ernsthafter. In der Moschee wird gebetet. Der Hodscha zeigt, wie gebetet wird. Aber hier geht [es] nicht.“ (Esra)

6.1.3 Abmeldungsgründe

SchülerInnen wurden gefragt, „was wäre für dich ein Grund, dich vom IRU abzumelden?“ Einigen SchülerInnen (wie Merve und Aslihan) ist nichts eingefallen. Sie nannten keine Gründe. Ciyar fühlte sich vom Islamkundelehrer unfair behandelt und unfair benotet, deswegen nennt er „die schlechte Note vom Lehrer“. Für Can ist es die „falsche Vermittlung des IRL“.

Abdurrahman betont „die Qualifikation des IRL“. Er erwartet vom IRL, dass er Fragen richtig stellt und genügend beantwortet und die Themen sehr gut präsentiert. Wenn der IRL nicht gut erklären und die Fragen der SchülerInnen nicht genügend beantworten kann, würde er sich vom IRU abmelden.

Andere SchülerInnen nannten „das Nichtlernen und des Chaos im Unterricht“. Z.B. Ismail äußert seine Meinung wie folgend:

„... dass man nichts lernt. Wenn Lehrer nichts beibringt oder sehr laut ist. Wenn man nur gestört wird oder ausgelacht wird, würd ich abmelden“ (Ismail)

Esra nannte „die Wiederholung der gleichen Themen“, sowie die Tatsache „nichts zu lernen“. Sie meinte, wenn im Unterricht die Themen, die ihr schon bekannt sind, erklärt werden, sei der Unterricht für sie nicht mehr interessant, sondern langweilig. Sie bräuchte dann den Unterricht gar nicht mehr zu besuchen.

6.2. Einstellungen der SchülerInnen gegenüber IRL

Um die Meinung der SchülerInnen über IRL zu erfahren, wurden SchülerInnen mit mehreren Fragen interviewt. An erster Reihe stand das Ziel, die Erwartungen der SchülerInnen vom IRL herauszufinden. Zudem wurden die Interviews mit weiteren Fragen vertieft, wie die Herkunft, das Geschlecht, die religiöse Praxis und der Verstoß von religiösen Regeln von Seiten der IRL, um u.a. zu ermitteln, wie weit die Toleranz der Befragten gegenüber dem IRL geht.

6.2.1 Erwartungen der SchülerInnen von IRL

SchülerInnen erwarten von einem IRL vor allem, dass er Schülern gegenüber „nett“ ist. (Esra, Emre, Merve, Aslihan, Ciyan, Can, Azer), dazu soll er „... *nicht viel Hausaufgaben geben.*“ (Merve) und „... *nicht langweilig sein*“ (Aslihan). „*Er sollte nett, freundlich sein*“ (Ciyan)

Esra erwartet, dass ein IRL hilfsbereit sein soll, wie ein Berater oder ein Sozialarbeiter, der die Kinder betreut. Sie sagt:

„Nett gegenüber Schülern, hilfsbereit bei Problemen von Schülern: Familienproblemen oder so...“ (Esra)

SchülerInnen haben alltägliche oder familiäre Probleme, sie wünschen sich Hilfe vom IRL, weil er aus ihrem Kulturkreis kommt und daher ihre Probleme besser kennt und so ihnen helfen könnte. Ähnliche Erwartungen hat auch Dilsad; ein IRL soll ein gutes Herz haben.

Die Vorbildlichkeit des IRL ist auch oft erwähnt worden (Özgür, Emre, Abdurrahman, Ismail, Azer). Ein IRL soll die Grundregeln des Islam befolgen, viele Kenntnisse haben (Azer), die Religion gut lehren (Dilsad), viel Erfahrung haben

und weise wie ein Imam sein (Özgür). Abdurrahman bevorzugt einen praktizierenden Moslem als IRL. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Ein Lehrer muss die Regel befolgen, die er uns erklärt. Mmm wenn er vom Freitagsgebet redet, dann, muss er es mit uns verrichten. ...Mmm... ein Moslem sein. ...mmm... wie ein Moslem sein sollte, so muss der Lehrer auch selbst sein. Er muss alle Regel halten.“ (Abdurrahman)

6.2.2 Herkunft des IRL

Türkische SchülerInnen verbinden IRU mit der eigenen Kultur und dem eigenen Land. Sie haben Erfahrungen mit Islamkunde und HSU-Türkisch, deswegen wünschen sie sich einen türkischstämmigen IRL. Dilsad will gerne im Unterricht Türkisch reden. Sie kann sich nicht vorstellen, IRU in deutscher Sprache zu haben. Esra meint, dass sie sich bei einem Türken besser fühlen würde. Özgür und Abdurrahman wünschen sich einen türkischstämmigen IRL, sie finden einen aus der Türkei besser. Er präsentiere die Themen besser. Sie begründen ihre Meinungen wie folgt:

„... Wenn er aus der Türkei kommt, dann kann er gut erklären, wie Bayram (Fest) in der Türkei gefeiert wird.“ (Özgür)

„Aus der Türkei besser. Er hat in der Türkei gelernt, deswegen ist sein Wissen besser.“ (Abdurrahman)

Ahmet, Ciyar und Merve denken, ein IRL muss nur Moslem sein, ob er Türke oder Araber ist, sollte keinen Unterschied machen. Azer fügt hinzu, dass hier [in Deutschland] geborene IRL besser sind, weil sie aufgrund von guten Sprachkenntnissen nicht nur Türken, sondern auch andere SchülerInnen unterrichten können.

Emre und Ismail bestehen auf einer guten Qualifikation der IRL, denn die Herkunft spiele keine Rolle für den Beruf, die Qualifikation sei eher wichtig. Ismail begründet seine Meinung wie folgt:

„Nein, Hauptsache er hat Ahnung. Er soll nichts Falsches erzählen. Hauptsache er hat Ahnung.“ (Ismail)

Als SchülerInnen gefragt wurden, ob sie einen Deutschstämmigen als IRL haben wollen, war die Antwort eindeutig „nein“, weil sie sich keinen deutschstämmigen Moslem vorstellen konnten. Aber als die Frage deutlich gemacht wurde, dass

nicht irgendwelche Lehrer in der Schule, sondern ein deutscher Moslem den Unterricht machen sollte, hatten SchülerInnen auch verschiedene Ansichten. Die SchülerInnen Özgür, Abdurrahman und Merve können sich einen deutschen IRL nicht vorstellen, auch wenn er Moslem ist. Sie sind skeptisch und haben Vorurteile gegenüber deutschstämmigen IRL, dass sie nicht so gut lehren oder nicht richtig erklären können. Sie begründen ihre Meinungen wie folgt:

„Deutscher nicht! Als Moslem geboren und aufgewachsen, von Mutter, Vater gelernt besser. Ein Deutscher kann nicht IRL sein, er soll Türke und Moslem sein...“ (Abdurrahman)

„Nein (kein Deutscher), vielleicht kann er nicht richtig erzählen, falsches erzählen. Dann werde ich falsch lernen. Den Kindern falsch lehren und weitergeben.“ (Özgür)

„Er soll Türke sein, Moslem sein. Wenn Deutscher kommt, erzählt er uns unsere Religion? Nach meiner Meinung, der soll Türke sein. Deutscher ist problematisch. Wenn er auch Moslem ist. (Warum?) Weiß nicht. Nach meiner Meinung, er kann nicht erklären...“ (Aslihan)

Azer, Emre und Ciyân finden einen deutschen IRL nicht problematisch. Azer meint, ein deutscher Moslem kann auch wie alle anderen Muslime wissen und lehren. Ciyân und Emre finden sogar, dass ein deutscher IRL besser ist, weil Deutsche höflicher und fairer seien als andere Kollegen. Emre denkt, deutsche Lehrer sind höflich und gehen mit Schülern besser um. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Deutsch? Kein Problem. Deutsche gut, weil Deutsche gut lehren. Deutsche sind immer höflich.“ (Emre)

Ciyân hatte mit seinem Islamkundelehrer, der Türke ist, Probleme gehabt.¹⁹⁸ Er vergleicht Islamkundelehrer mit anderen Lehrern, wenn ein Schüler in der Schule Fehler macht oder frech ist. Die deutschen Lehrer sollen mit den Schülern und mit den Problemen besser umgehen können. Sie sollen frechen Schülern immer eine Chance geben, sich zu verbessern. Er äußert seine Meinung wie folgt:

¹⁹⁸ Ciyân denkt, der Islamkundelehrer wäre zu ihm immer böse und unfair, weil er kurdischer Abstammung ist. Aber er gibt zu, dass er in der Klasse auch nicht immer gut war. Außerdem musste er wegen seines Verhaltens im vorherigen Schuljahr von der Hauptschule zur Sonderschule wechseln. Sein Vater hat ihn nach vielen Bemühungen an der jetzigen Hauptschule anmelden können.

„... (Deutscher) wäre das Beste, was passieren könnte, weil deutsche Lehrer nett sind. Wenn ich einen Fehler mache, ist es nicht schlimm. Sie sagen. Und das war's. Nächstes Mal machst du besser. Türke, bei dem, das ist falsch und so ... so. Er ist strenger als deutsche Lehrer.“ (Ciyan)

6.2.3 Geschlecht des IRL

Schüler wurden gefragt, ob das Geschlecht von IRL eine Rolle spielt. D.h., kann eine Lehrerin Islam unterrichten? SchülerInnen stimmen in der Meinung überein, dass das Geschlecht des IRL keine Rolle spielt und auch eine Lehrerin Islam unterrichten kann.

Wenn eine Frau Islam unterrichtet, wird automatisch das Kopftuch thematisiert. Deswegen wurden SchülerInnen auch gefragt, ob eine Islamunterrichtslehrerin ein Kopftuch tragen muss.

Es gibt eine Gruppe, die der Meinung ist, dass eine IRLin ein Kopftuch tragen muss. Eine andere Gruppe ist der Meinung, dass es nicht nötig ist. Sie sehen das als eine Privatsache, wenn sie will, dürfte sie tragen, aber sie müsste nicht.

Esra und Emre vertreten die erste Meinung, dass eine IRLin ein Kopftuch tragen muss. Sie sehen die IRLin als ein Vorbild, das mit ihren Taten und Worten den SchülerInnen die Religion beibringt. Emre äußert seine Meinung:

„...muss tragen, weil es dazu gehört als Muslim. Eine Lehrerin soll die Regel befolgen.“ (Emre)

Esra trägt selber das Kopftuch. Für sie ist es problematisch, wenn eine IRLin kein Kopftuch trägt. Esra begründet ihre Meinung wie folgendes:

„(Wenn sie kein Kopftuch trägt?) ... Ich weiß nicht, ob ich zum Unterricht gehe. Eigentlich muss sie tragen, weil es eine Pflicht ist. Wenn sie eine Pflicht nicht tut, lehrt sie uns falsch.“ (Esra)

Alle anderen SchülerInnen sind der Meinung, dass eine IRLin nicht unbedingt ein Kopftuch tragen muss. Aber wenn sie will, kann sie es tragen. Das sei eine eigene Entscheidung (Azer, Dilsad, Ismail, Merve, Ciyan, Özgür) und einige Schüler erlauben sich selber nicht, darüber etwas zu sagen, wie Ciyan und Özgür. Sie sehen das als eine Einmischung in private Entscheidungen, was man nicht dürfe. Özgür sagt:

„Keine Ahnung. Es ist ihr Leben. Ich kann nichts sagen: Du machst das. Sie muss selber wissen. Ich sag darüber nichts.“ (Özgür)

SchülerInnen tolerieren, wenn eine IRLin kein Kopftuch trägt. Aber sie tolerieren nicht, wenn eine IRLin sich freizügig anzieht, wie Can äußert: *„Von mir aus nicht (IRLin muss kein Kopftuch tragen). Aber sie darf sich nicht freizügig anziehen.“*

Schüler finden das freizügige Anziehen der IRLin unpassend und respektlos gegenüber der Religion und gegenüber den SchülerInnen. Sie dürfe auch nicht mit kurzem Rock zum Unterricht kommen. Dann würden Schüler sie nicht ernst nehmen. Azer sagt z.B.:

„Wenn sie Muslimin ist, weiß, wie sie anziehen soll.... [Kurzer Rock] geht nicht, weil sie Islam erzählt und das nicht hält. Kein Respekt gegen Glaube.“ (Azer)

6.2.4 Religiöse Ausübung des IRL

SchülerInnen sind danach gefragt worden, ob es ein Problem wäre, wenn ein IRL nicht betet. Schüler vertreten wieder zwei Meinungen. Die Erste ist: es ist problematisch, weil das die Vorbildlichkeit des Lehrers verletzt. Die SchülerInnen Esra und Ismail zum Beispiel finden das widersprüchlich, weil ein IRL den SchülerInnen etwas empfiehlt, aber es selber nicht tut. Ismail äußert seine Meinung wie folgt:

„Ich würde das nicht ernst nehmen. Er sagt uns, aber selber nicht macht.“ (Ismail)

Genauso wie Ismail würden Özgür, Abdurrahman, Emre und Merve solche Lehrer nicht ernst nehmen. Sie meinen, dass er kein Vorbild mehr sein würde. Z.B. Abdurrahman begründet seine Meinung folgenderweise:

„Gar nicht gut. Das wird sehr problematisch. Wenn Kinder fragen, wenn er freitags nicht (Freitagsgebet) betet und nicht fastet... Wenn er Gebote (Farz) nicht hält, wird nicht akzeptiert. Ich auch nicht akzeptieren, will auch nicht so ein Lehrer.“ (Abdurrahman)

Andere SchülerInnen wie Aslihan, Dilsad, Ciyar, Can und Azer finden „das Nichtbeten des IRL“ nicht problematisch für den Unterricht. Aber sie sehen dies als ein persönliches Problem. Z.B. Aslihan äußert ihre Meinung wie folgt:

„Für mich egal, wenn Lehrer nicht betet oder fastet. Aber wenn er uns richtig erzählt, beibringt, was gibt es zu meckern?“ (Aslihan)

Dilsad und Ciyan sehen das als eine eigene Entscheidung. Z.B. Dilsad sagt: *„Für mich unwichtig. Eigene Entscheidung. Er hat vielleicht Hindernisse.“ (Dilsad)*

6.2.5 Missachtung religiöser Ge- und Verbote von Seiten des IRL

Alkoholkonsum ist im Islam verboten. Das darf keiner legitimieren oder unterschätzen. SchülerInnen sind danach gefragt: *„Wie findest du es, wenn andere sehen oder hören, dass eurer IRL Alkohol trinkt?“* Die Absicht war, die Reaktion der SchülerInnen bei einem klaren Regelverstoß von einem IRL festzustellen. SchülerInnen vertraten wieder verschiedene Meinungen. Einige SchülerInnen sind der Meinung, dass es sie nicht interessiere, solange es den Unterricht nicht stört, wie Dilsad und Merve sagen:

„Solange sein Trinken den Unterricht nicht stört, kann er trinken. Aber wenn es den Unterricht beeinträchtigt z.B. wenn man es ihm ansieht. Mich interessiert nur sein Unterricht“ (Dilsad)

„Ich spreche mit ihm nicht. Wenn er zum Unterricht betrunken kommt, gehe ich zu seinem Unterricht nicht mehr. Das interessiert mich nicht, wenn er draußen trinkt...“ (Merve)

Emre und Ismail sind auch gleicher Meinung, dass sie es als Privatsphäre sehen. Aber sie finden es auch widersprüchlich und würden den Lehrer nicht ernst nehmen, wenn sie ihn Alkohol trinken sehen würden. Ismail beschreibt seine Meinung wie folgt:

„Von mir aus... er kann Drogen nehmen in seiner Freizeit. Das ist seine Sache. Wenn er im Unterricht sagt: Tut dies! Und tut dies! Aber selber nicht. Ich würde ihn nicht ernst nehmen.“ (Ismail)

Abdurrahman und Özgür sehen es als einen Verstoß gegen islamische Regeln, als eine Sünde und nicht gut für die Vorbildfunktion des IRL. Abdurrahman äußert seine Meinung:

„Lehrer sagt: er Moslem ist. Er bringt Schülern islamische Regel, aber selber macht nicht. Das geht nicht. Schüler akzeptieren [ihn] nicht. Wie kann er sich legitimieren, [wenn] Schüler ihn [beim Alkoholtrinken]gesehen haben. Lehrer

muss sagen: Das geht nicht [Alkohol darf ein Moslem nicht trinken]. Wenn er selber trinkt, kann er das Thema nicht gut behandeln, wird nicht ernst genommen. Er kann Kinder nicht warnen. Das ist gar nicht gut. Statt Lehrer mich warnt, warne ich Lehrer, wenn ich ihn sehe. Ich sage ihm: Sie sollen uns beibringen, aber sie tun das. Sie machen ihr Job nicht richtig.“ (Abdurrahman)

Genauso wie Abdurrahman würden auch Esra und Aslihan an dem Unterricht nicht teilnehmen, wenn ein IRL Alkohol trinken würde. Sie finden, es passe nicht zu seiner Vorbildfunktion. Aslihan äußert ihre Meinung wie folgt:

„Alkohol ist in der Religion verboten. Wie kann ein solcher Mensch uns Religion erklären? Ich würde an dem Unterricht nicht teilnehmen.“ (Aslihan)

6.3. Zwischenfazit

IRU beginnt erst vom Schuljahr 2013/2014 an mit alles in Sek. I. SchülerInnen hatten Erfahrungen Islamunterricht im Rahmen von HSU und Islamkunde, deswegen hatten sie IRU mit HSU oder mit Islamkunde verwechselt.

Erwartungen von SchülerInnen an den IRU sind in erster Linie, dass er Spaß machen soll. IRU soll SchülerInnen Wissen über den Islam vermitteln wie: Geschichte, Prophet, Gebet, Gebote und Verbote usw., weil viele SchülerInnen über die eigene Religion kaum etwas wissen. Aber sie wollen gerne etwas über den Islam lernen. Zudem soll IRU auch die persönlichen und alltäglichen Probleme der SchülerInnen thematisieren, dazu wollen die SchülerInnen vom Lehrer über ihre Probleme beraten werden. Zudem soll der IRU für alle offen sein, und es sollten alle SchülerInnen fair benotet und gut behandelt werden.¹⁹⁹

SchülerInnen halten den IRU in Schulen für anders als der IRU in Moscheen. In der Moschee würden nur das Koranlesen und die Bittgebete gelehrt und ein Frontalunterricht durchgeführt werden. Der Hodscha (Imam) ist eine Respektperson,

¹⁹⁹ Die Untersuchung von Özdil zeigt ähnliche Erwartungen der SchülerInnen an den IRU: Bei vielen SchülerInnen fehlen religiöse Kenntnisse, weswegen sie mehr Wissen über den Islam erwerben wollen. Beispielsweise wollen sie die Verrichtung des Gebetes, aber auch die Ge- und Verbote des Islam kennenlernen. Sie wünschen sich auch Antworten auf Fragen, mit welchen sie im Alltag konfrontiert werden. Özdil, Ali-Özgür: Erwartungen muslimischer Schülerinnen und Schüler an den islamischen Religionsunterricht. In: Ucar, Bülent; Blasberg-Kuhnke, Martina; von Scheliha, Arnulf (Hg.): Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts, Göttingen 2010, S. 24-250.

von der man den Islam besser lernen kann. Andererseits gebe es in der Schule mehr Disziplin. Außerdem sei in der Moschee die Atmosphäre anders, so dass man in dieser Atmosphäre die Spiritualität spüren kann.

SchülerInnen nannten einige Abmeldungsgründe vom IRU. Z.B. für Ciyan sind die schlechte Note und eine unfaire Behandlung vom IRL ein Abmeldungsgrund von der Islamkunde. Das „Falscherzählen“ und keine guten Kenntnisse des IRL, nicht überzeugende Antworten auf Schülerfragen, Chaos im Unterricht sowie das ungerechte Verhalten des Lehrers, wenn Schüler gestört und ausgelacht werden und wenn sie nichts lernen, wurden von den SchülerInnen als weitere Abmeldungsgründe genannt. Wenn im Unterricht in Schulen und Moscheen die gleichen Themen behandelt werden, so dass die Schüler nichts Neues lernen würden, führe auch dies zur Abmeldung der SchülerInnen.

Schülerinnen erwarten von einem IRL, dass er gegenüber SchülerInnen „nett“ ist. Er soll auch nicht langweilig, er soll lustig, hilfsbereit, freundlich und vorbildlich sein. Dazu soll er auch den SchülerInnen bei persönlichen und alltäglichen sowie familiären Problemen helfen. Er soll ein praktizierender Muslim sein, gute Kenntnisse über den Islam haben und sie gut vermitteln.

Abdurrahman, Aslihan, Dilsad, Özgür wünschen sich gerne einen türkischstämmigen IRL. Sie können sich einen Lehrer aus einer anderen Nation oder einen deutschen IRL nicht vorstellen. Aber Schüler wie Azer, Emre und Ciyan finden deutsche IRL nicht problematisch. Die deutschen IRL könnten auch wie alle anderen Muslime wissen und erklären. Emre und Ciyan denken, dass deutsche IRL besser wären, weil deutsche Lehrer netter und höflicher als andere Kollegen sind. Einige SchülerInnen finden die Herkunft des IRL nicht so wichtig. Ein Türke oder ein Araber sollte keinen Unterschied machen. Das wichtigste Kriterium ist die Qualifikation des IRL. Die SchülerInnen, die sich nur einen IRL aus dem eigenen Herkunftsland vorstellen können, könnten deswegen begrenzte Meinungen haben, weil sie nur mit dem HSU und mit Islamkunde Erfahrung hatten und noch nie einen Lehrer aus einer anderen Herkunft hatten. Zwar würden sie gerne IRU in türkischer Sprache haben. Man kann sagen, dass die SchülerInnen von der türkischen Tradition geprägt sind. Es ist bei den Aussagen von Abdurrahman und Özgür ganz offensichtlich bemerkbar; Abdurrahman denkt, die Lehrer aus der Türkei würden kundiger sein als hiesige Lehrer, weil sie in der Türkei gelernt hatten. Und Özgür meint: ein Lehrer aus der Türkei kann besser erklären, wie

man die Feier in der Türkei macht. Also die Tatsache, dass die SchülerInnen einen türkischen Lehrer wollen hat kulturelle Gründe. Wie Adem Aygün in seiner Untersuchung thematisiert, sind traditionelle Jugendliche (traditioneller Typ) von der Religiosität der Familie und der sozialen Umgebung geprägt. Türkisch-deutsche Jugendliche sind familienorientierter als die gleichaltrigen Jugendlichen in der Türkei. „Wichtige Akteure bei der Bildung des sozialen Bewusstseins und bei der Übernahme von Perspektiven sind die Eltern, vorbildhafte Persönlichkeiten aus der türkisch-islamischen Geschichte und die islamischen Organisationen in Deutschland.“²⁰⁰

Aber andererseits zeigen die SchülerInnen auch Merkmale, dass sie von der deutschen Kultur geprägt sind. Z.B. haben sie im Zusammenhang mit dem Islam nur von Türken und von der Türkei gesprochen, wie man in der deutschen Gesellschaft automatisch an Türken und die Türkei denkt, wenn man über den Islam redet.²⁰¹

Über das Geschlecht der IRL vertreten alle SchülerInnen die gleiche Meinung, und zwar, dass das Geschlecht des IRL keine Rolle spielt. Aber darüber, ob eine IRLin ein Kopftuch tragen soll, gibt es verschiedene Ansichten. Eine Gruppe sieht dies als eine Pflicht an, die eine IRLin einhalten muss; eine andere Gruppe sieht das als eine eigene Entscheidung. Es sei kein Problem, ohne Kopftuch zu unterrichten.

Wie oben mehrmals erwähnt wurde, wünschen sich SchülerInnen gerne einen die Religion praktizierenden IRL, damit er von seinen eigenen Erfahrungen, Überzeugungen erzählt. Wenn ein IRL nicht betet, finden SchülerInnen dies im allgemein problematisch, weil es seine Vorbildlichkeit in Frage stellt. Ein IRL

²⁰⁰ Aygün, Adem: Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei islamischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei, Berlin 2013, S. 100-140.

²⁰¹ In Deutschland werden die Wörter „Muslim“ und „Türke“ miteinander verwechselt. Wenn man auf der Straße über Islam redet, werden die Menschen automatisch an Türken denken. Oder umgekehrt. Erstens sind Türken in Deutschland die Mehrheit der Muslime. Andererseits könnte es auch einen geschichtlichen Hintergrund haben, da das Osmanische Reich ein islamischer Staat war und den Islam über Hunderte von Jahren präsentiert hat. Deswegen wurde in Europa manchmal statt Muslim das Wort „Türke“ benutzt. Und zwar wurde von den Kirchen „Türkensteuer“ gesammelt. So könnten diese Begriffe bis heute in der Gesellschaft miteinander assoziiert sein.

dürfte nichts empfehlen, was er selbst nicht macht. Andere sehen das als ein persönliches Problem, aber kein Hindernis für den IRU. Es wird auch als eigene Entscheidung gesehen. Diese Toleranz hat aber eine Grenze bei Alkoholkonsum, was im Islam klar und deutlich verboten ist. Einige SchülerInnen meinen zwar, wenn ein IRL Alkohol trinkt, interessiere es sie nicht. Sie sehen das als Privatsphäre. Aber es dürfe den Unterricht nicht stören. Aber es gibt auch SchülerInnen, die das für sehr schlecht und als einen Verstoß gegen religiöse Vorschriften halten. Ein solcher IRL könne nicht richtig unterrichten.

Aussagen wie „Unterricht soll Spaß machen“ könnten auch von nicht muslimischen SchülerInnen stammen. Vermutlich würden SchülerInnen in muslimischen Ländern ein anderes motivierendes Kriterium nennen, um an dem Unterricht teilzunehmen. „Kopftuchtragen ist eine eigene Entscheidung; Nicht Beten ist ein persönliches Problem; Alkoholkonsum ist eine eigene Entscheidung; mich interessiert nur sein Unterricht“ solche Aussagen zeigen, dass die SchülerInnen eine neutrale und tolerante Einstellung gegenüber Andersdenkenden haben. Diese Toleranz bestätigt auch die Untersuchung von Aygün. Er vergleicht die Religiosität bei den Jugendlichen in der Türkei und in Deutschland. Er sagt über den laizistischen Typ in Deutschland: „Die deutsch-türkischen Jugendlichen zeigen größere Toleranz gegenüber Personen, die den Islam in den Mittelpunkt ihres Lebens stellen. Das könne auch mit der starken Akzeptanz des Pluralismus in der deutschen Gesellschaft zusammenhängen.“ Sie betrachten den Islam als einen Teil der türkischen Kultur, und auch als Privatsache.²⁰² Die SchülerInnen sind hier geboren, wachsen hier auf und besuchen den Kindergarten und die Schule, werden hier sozialisiert. Es ist ein normaler und natürlicher Prozess, dass sie die Werte der deutschen Gesellschaft annehmen. Wie Alacacioglu in seiner Untersuchung unterstreicht, dass die hier geborenen türkischen Kinder sich integriert fühlen.²⁰³ Die Aussagen der SchülerInnen könnte man so interpretieren, dass sie genauso denken wie ihre deutschen MitschülerInnen.

²⁰² Aygün, Adem: Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei islamischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei, Berlin 2013, S. 140-153.

²⁰³ Alacacioglu, Hasan: Deutsche Heimat Islam, Münster 2000, S. 95-102.

7 Einstellungen der Eltern gegenüber dem IRU und den IRL

7.1. Einstellungen der Eltern gegenüber dem IRU

Die Entscheidung, ob SchülerInnen muslimischen Glaubens am IRU teilnehmen, liegt in den Händen ihrer Eltern, diese haben nämlich das Recht, ihre Kinder vom IRU abzumelden. Ohne Unterstützung der Eltern kann der IRU in Schulen keinen Erfolg haben. Deswegen ist die Einstellung der Eltern gegenüber dem IRU sehr wichtig. Die Väter Hasan, Ahmet, Remzi und Hüseyin wussten nicht, dass IRU in Grundschulen bereits seit dem Schuljahr 2012/2013 erteilt wird und dass er im Schuljahr 2013/2014 in der Sek. I eingeführt wurde. Sie wissen auch nicht, dass das Fach Islamkunde unterrichtet wird. Die Kinder von Ismet und Mehmet haben den Islamkunde-Unterricht an ihrer Schule besucht, deswegen sind sie über die Islamkunde informiert. Nur Mehmet hat Kenntnis vom IRU, weil er selbst daran interessiert ist, Recep hat davon in den Medien erfahren. Alle Eltern bestätigten, dass sie weder offiziell noch auf anderem Wege in Gemeinden bzw. Moschee-Vereinen von der Einführung des IRU gehört haben.

7.1.1 Erwartungen der Eltern vom IRU

Im Allgemeinen wünschen muslimische Eltern vom IRU, dass ihre Kinder im Sinne der islamischen Lehre erzogen werden und aufwachsen. Aber ihre Erwartungen hängen von vielen Faktoren ab, z.B. ob sie „traditionell-kulturell“, „religiös“ oder „durch Anforderungen und Gegebenheiten der Mehrheitsgesellschaft“ geprägt sind.²⁰⁴

Im IRU soll alles über den Islam wie Koransuren (Ismet), Feste, rituelle Gebete, Fasten, Grundsätze des Islam, seine fünf Säulen (Recep, Ismet), seine von Seiten der Islamwissenschaftlern anerkannte Geschichte (Mahmud) thematisiert werden. Auch die Beschäftigung mit Fragen wie „Was bedeutet es Muslim zu sein?“ oder „Was sind die Aufgaben eines Muslims?“ wird für bedeutsam gehalten

²⁰⁴ Mohagheghi, Djavad: Erwartungen muslimischer Eltern an den islamischen Religionsunterricht. In: Ucar, Bülent/ Blasberg-Kuhnke, Martina/von Scheliha/Arnulf (Hg.): Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts, Göttingen 2010, S. 211-218.

(Huseyin). Des Weiteren sagt Halid: *„Im IRU soll der Islam als wahre Religion des Friedens und der Toleranz gelehrt werden.“* Auch Werte wie Liebe und Respekt sollen im IRU behandelt und vermittelt werden (Remzi). Ahmet und Ismet meinen, dass – je nach Alter der Kinder – neben dem Grundwissen über den Islam auch andere Religionen gelehrt werden sollte. Ismet meint, es gehe weniger darum, Wissen über die Religion zu vermitteln, als vielmehr, dass die Kinder die Religion verstehen und sie verinnerlichen. Er beschreibt seine Meinung wie folgt:

„Zuerst müssen Kinder lernen, wie die Religionen für Menschen nützlich sind. D.h. nicht nur der Islam. Alle Religionen müssen den Kindern vermittelt werden. Nicht nur die Koransuren. Natürlich je nach ihrem Alter. ... wie nützlich die Religion für Menschen ist. Die Feste, rituelle Gebete, Fasten, die Grundsätze und fünf Säulen des Islam“ (Ismet)

Hasan befürwortet die Unterrichtung des Korans als Wegweiser im gesamten Leben mit seinen ganzen sozialen und alltäglichen Facetten, statt ihn auf ein heiliges, nur mit Vorsicht greifbares, allein bei Gebeten und Bittgebeten rezitiertes Buch zu reduzieren. Er beschreibt seine Meinung wie folgt:

„Meiner Meinung nach muss im IRU in Schulen der Gedanke gelehrt werden, dass Koran ein Buch, ein Wegweiser zum Leben ist. Natürlich [muss] auch Grundwissen [gelehrt werden]. Zuerst muss ein Kind lernen, dass er Muslim ist. Das Grundwissen muss unbedingt gelehrt werden, dass Koran ein Buch ist, das gelesen und gelebt wird. D.h., der Koran ist ein Wegweiser des Lebens.“ (Hasan)

7.1.2 Ersetzt der IRUiS den IRUiM?

Die Mehrheit der Eltern ist der Meinung, dass der IRU in Schulen und in Moscheen unterschiedlich ist und der IRU in Schulen den IRU in Moscheen nicht ersetzen kann. Nur Halid meint, wenn der IRU in Schulen richtig, objektiv und neutral durchgeführt werde, könne er den IRU in Moscheen ersetzen. Demnach sollen im Unterricht keine nationalen, regionalen, politischen oder privaten Auslegungen eines bestimmten IRL oder einer bestimmten Gruppe vermittelt werden.

Alle anderen Elternteile sind der Meinung, dass es nicht möglich ist, dass der IRU an Schulen den IRU in Moscheen ersetzen kann, da der Koran in muslimischen Gotteshäusern beigebracht werden könne, wozu der IRU an Schulen nur

begrenzt in der Lage sei (Remzi, Hüseyin). Moscheen seien praxisorientiert, so dass die Kinder beispielsweise das Gebet und die Gebetswaschung praktizierend lernen, dazu hätten sie in der Moschee mehr Zeit als in Schulen (Hasan, Ismet). Mahmud merkt mit Verweis auf den christlichen RU an, dass die Ziele beider Unterrichte anders seien. Er äußert seine Meinung wie folgend:

„Nein. Christliche RU [in Schulen] ersetzt RU in Kirchen auch nicht. Genauso kann IRU in Schulen IRU in Moscheen nicht ersetzen, weil IRU in Schulen nur bestimmte Aspekte vermittelt.“ (Mahmud)

Anders argumentiert Ahmet, ein aus der Türkei stammender, keinem Moschee-Verein angehörender, auch das Gebet nicht praktizierender Muslim: IRU in *Moscheen* könne den IRU in *Schulen* nicht ersetzen. Er habe seinen Sohn an der Islamkunde an seiner Hauptschule angemeldet, weil die Schule ihm ein Formular zur Anmeldung geschickt habe. Er sieht im IRU in Schulen mehr Wissenschaftlichkeit und Neutralität als im IRU in Moscheen. Dagegen würden die Moscheen in ihrem IRU die jeweilige Ideologie des jeweiligen Vereins, der sie angehören, vermitteln. Er teilt dem IRU in Schulen einen höheren Stellenwert als dem IRU in Moscheen zu. Deshalb betont er im Gegensatz zur Fragestellung, dass der IRU in Moscheen den IRU in Schulen nicht ersetzen könne.

Mehmet aber ist der Meinung, dass der IRU an deutschen Schulen den IRU in türkischsprachigen Moscheen ergänze, indem sie das den Kindern in Moscheen auf Türkisch vermittelte Wissen in den Schulen auf Deutsch festigen könne. Wie der IRU an Schulen komplementär zum IRU in Moscheen stehen kann, lässt er allerdings unkommentiert.

7.1.3 Wirkung des IRU auf SchülerInnen

Es beklagte sich keiner der befragten Elternteile über einen negativen Einfluss des IRU auf ihre Kinder, teils waren sie sogar erfreut, von einem positiven Einfluss berichten zu können. Hüseyin, Ahmet und Ismet erkannten keine positive Wirkung, hoffen aber, diese in Zukunft sehen zu können.

Remzi beschreibt, wie seine Kinder zu Hause mit Freude davon berichten, was sie im HSU Türkisch über die Türkei gelernt haben. Die Eltern verwechseln dabei allerdings Türkisch und Islamkunde bzw. Islamunterricht miteinander, weil

früher im Rahmen vom HSU-Türkisch auch islamische Unterweisung erteilt wurde.

Hasans Kind hat noch keinen IRU besucht, deswegen weiß er nicht, ob ein solcher Unterricht einen Einfluss auf sein Kind haben wird. Er geht indes davon aus, dass der jeweilige IRL als Vorbildperson durch einen guten Umgang mit seinen Schülern einen positiven Einfluss auf das Kind haben kann.

Mehmet rechnet damit, dass der IRU sich sehr positiv auf sein Kind auswirken wird, weil er mit Islamkunde sehr gute Erfahrungen gemacht hat. IRU sollte demnach als Regelunterricht eingeführt werden, damit er von den SchülerInnen ernst genommen wird.

Mahmud wirft sein Augenmerk auf die Persönlichkeit der Kinder hinsichtlich der Möglichkeit, dass sie sich mit dem IRU anerkannter fühlen können, weil der Unterricht an ihrer Schule angeboten wird. Das sei ein Zeichen dafür, dass ihre Religion von Seiten der Schule anerkannt wird, und das wiederum führe zur Verstärkung des Glaubens bei den Kindern. Er begründet seine Meinung wie folgt: *„Ich glaube der IRU kann die Persönlichkeit der Kinder verstärken. Wenn IRU von der Schule angeboten wird und anerkannt wird, fühlen Kinder ihre Religion anerkannt. Das wird ihren Glauben verstärken.“* (Mahmud)

Eine ähnliche Meinung äußert auch Halid: Er geht davon aus, dass Kinder durch den IRU selbstbewusster werden und sich sorgenfreier über ihre Religion austauschen können. Er äußert seine Meinung wie folgt: *„(IRU) wird eine positive Wirkung haben. Kinder werden nicht mehr Angst haben. Sie können von ihrer Religion reden. Sie können selbstbewusster werden.“* (Halid)

Recep denkt, dass eine positive oder negative Wirkung des IRU auf Kinder vom IRL abhängt: Wenn ein IRL gegenüber dem Islam eine positive Einstellung habe, wirke sich der IRU auf Kinder positiv aus, und ebenso umgekehrt.

7.1.4 Abmeldungsgründe

Die befragten Elternteile sind dem IRU gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt, begrüßen eine Teilnahme ihres Kindes an ihm und erwarten von ihm eine positive Auswirkung auf ihr Kind. Andererseits sind sie darum besorgt, dass der

IRU nicht richtig vermittelt wird, was möglicherweise eine Abmeldung des Kindes vom Unterricht zur Folge hätte.

Die befragten Elternteile haben verschiedene Abmeldungsgründe erwähnt; der erste von ihnen ist inhaltlicher Natur: Wenn im IRU falsche Informationen über islamisches Wissen und islamische Regeln oder eine politische Meinung vermittelt werden sollten (Ismet, Halid, Mahmud) oder der Unterrichtsinhalt von neutraler klassischer sunnitischer Tradition abweichen sollte (Recep, Halid), würden sie ihre Kinder vom IRU abmelden. Halid ist der Meinung, dass er sein Kind vom IRU abmelden würde, wenn der IRL vom Islam abweiche. Dies tue er dann, wenn er klare Vorschriften des Islam (wie das Kopftuch oder Alkoholverbot) nicht berücksichtigen oder gar leugnen würde. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Wenn der IRU vom neutralen Islam abweicht, dann melde ich mein Kind ab. Z. B. wenn der IRL sagt: Das Tragen eines Kopftuchs steht nicht im Koran. Das ist keine Pflicht, oder Alkohol ist nicht Ḥarâm [verboten]. Wenn ein IRL die klaren Regeln im Islam nicht akzeptiert, dann würde ich mein Kind vom Unterricht abmelden.“ (Halid)

Recep ist gleicher Meinung. In der islamischen Tradition gebe es bestimmte Themen und Inhalte, die zu unterrichten seien. Wenn im IRU etwas außer diesen Inhalten, die zum sunnitischen Islam gehören, im Unterricht vermittelt werden sollte, würde er sich darüber Gedanken machen, sein Kind abzumelden. Recep äußert seine Gründe:

„In unserer sunnitischen Tradition gibt's bestimmte Themen. Wenn im Unterricht außer diesen Themen unterrichtet wird... Wenn ich merke, dass die Themen im Unterricht nicht zum sunnitischen Islam gehören, dann kann ich daran denken, mein Kind abzumelden.“ (Recep)

Halid und Recep achten auf die Einstellung des IRL gegenüber dem Islam. Wenn ein IRL beispielsweise ein klares Verbot wie die Prohibition breche (Halid) oder über den Konsum von Alkohol positiv reden würde (Recep), stelle auch dies einen Abmeldungsgrund für sie dar.

Die restlichen Abmeldungsgründe sind mit der Persönlichkeit des IRL verbunden. Remzi nennt zum Beispiel den schlechten Umgang des IRL mit Kindern. Mehmet und Mahmud sind der Meinung, dass ein IRL Respekt gegenüber der

Religion aufbringen muss und sein Leben so gestalten und führen soll, dass es dem islamischen Glauben nicht widerspricht. Beispielsweise würde der öffentliche Alkoholkonsum von Seiten des Lehrers das Empfinden der islamischen Gesellschaft tief kränken.

Hasan würde unter der Voraussetzung, dass der IRL nicht islamfeindlich sein darf, alles unternehmen, um sein Kind vom IRU nicht abmelden zu müssen. Wenn ein islamfeindlicher Lehrer vom richtigen Islam inhaltlich abweicht, bringt er die Kinder durcheinander. Wenn es so weit komme, melde er sein Kind vom IRU ab. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Ich bemühe mich, bis es nicht mehr geht, mein Kind vom IRU nicht abzumelden. Aber ich habe nur eine Voraussetzung: Wenn IRU von einer islamfeindlichen Person, die alles falsch erzählt und von der Religion abweicht, der alles anders wiedergibt als erwartet, dann werde ich mein Kind vom IRU abmelden, weil er die Kinder nicht durcheinanderbringen darf.“ (Hasan)

Hüseyin ist ein laizistischer Mensch, der großen Respekt vor Atatürk²⁰⁵ hat. Er könnte seine Kinder vom IRU abmelden, wenn im Unterricht Atatürk-Feindliches behandelt werden sollte.

Für Ahmet ist die schlechte Note in Islamkunde bzw. im IRU ein Abmeldungsgrund, weil für seinen Sohn die Versetzung gefährdet ist. Er befreie mit der Abmeldung seinen Sohn von dieser Gefahr. Ahmet ist kein Mitglied irgendeines Moschee-Vereins, geht auch nicht zur Moschee, hat aber seinen Sohn dennoch zur Islamkunde angemeldet, weil die Schule ihn dazu aufgefordert hatte. Er sieht keine Relevanz in der Islamkunde für seinen Sohn. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Ich denke nicht, dass der Unterricht (Islamkunde) für meinen Sohn nützlich ist. Ich sehe in ihm Unnütz. Weil ich den Unterricht nicht wichtig finde, sehe nicht nötig, dass mein Sohn am Unterricht teilnimmt. Ich bin nicht gegen Islamunterricht. Es gibt eine Gefahr, dass mein Sohn im Unterricht sitzen bleibt. Mit der Abmeldung rette ich meinen Sohn. Also er muss nicht hingehen. Die Last meines Sohnes wird leichter.“ (Ahmet)

²⁰⁵ Mustafa Kemal Atatürk ist der Gründer der türkischen Republik, hat die neue, moderne, westlich orientierte Türkei 1923 begründet und grundlegende Reformen durchgeführt.

Für Ismet ist die Herkunft des IRL sehr wichtig. Er würde sein Kind nicht zum IRU schicken, wenn der IRL nicht türkischer Herkunft sei.

7.2. Einstellungen der Eltern gegenüber den IRL

7.2.1 Erwartungen der Eltern vom IRL

Die Erwartungen der Eltern vom IRL sind unterschiedlich. Er müsse vor allem ein Muslim sein, der sich in seiner Religion sehr gut auskennt (Hasan, Hüseyin, Remzi, Recep). Er müsse auch gut ausgebildet sein (Halid), über gute Qualifikationen für den Islamunterricht verfügen (Mehmet, Ismet) und gute Deutschkenntnisse haben (Mahmud). Außerdem müsse er ein praktizierender Moslem sein, sodass er den SchülerInnen von seinen eigenen Erfahrungen und Überzeugungen erzählen kann (Mehmet, Hasan, Recep). Mit seinem Leben und Verhalten müsse er für Kinder ein gutes Vorbild darstellen (Mahmud, Hasan, Mehmet, Halid).

Mehmet betont die religiöse Praxis des IRL stark. Er befürwortet auf der Grundlage eines Koranverses²⁰⁶ die Meinung, dass diejenigen, die den Islam nicht praktizieren, keine IRL sein dürfen, ansonsten seien sie für Kinder nicht nützlich. Er begründet seine Meinung wie folgt:

„Im Koran steht: `Warum empfehlen sie, was sie nicht machen (tun)`. Ein IRL muss seine Religion praktizieren. Wenn er den Islam lebt, dann ist er für Kinder nützlich, sonst nicht. Ich will nicht, dass eine nichtpraktizierende Person IRL wird.“ (Mehmet)

Für Halid steht das Verhalten des IRL im Vordergrund. Seiner Meinung nach müsse ein solcher gut ausgebildet sein und in seiner Vorbildfunktion durch sein Verhalten den Islam den Kindern näherbringen. Er äußert seine Meinung so: *„Ein IRL muss gut ausgebildet sein. In seinem Leben, mit seinem Verhalten ein gutes Vorbild für Kinder sein. Er muss den Islam den Kindern mit seinem guten Verhalten lehren.“* (Halid)

Hasan ist der gleichen Meinung, was die Überzeugungen und Erfahrungen des IRL angeht. Dass ein IRL nicht nur des Geldes wegen, sondern vielmehr aus großer Begeisterung und mit herzlicher Freude arbeiten soll, fügt er zu seinen

²⁰⁶ Koran 61:2: „O die ihr glaubt, warum sagt ihr, was ihr nicht tut?“

Anforderungen hinzu. Des Weiteren müsse er einen liebevollen Charakter und einen guten Umgang mit Jugendlichen aufweisen können.

7.2.2 Herkunft des IRL

Die Elternteile sind verschiedener Meinung, was die Herkunft eines IRL betrifft. Zunächst wird betont, dass die Nationalität des IRL nicht so wichtig ist. Ob der IRL ein Türke, ein Araber oder ein Deutscher sei, mache keinen Unterschied. Wichtig sei die Qualifikation des IRL (Mehmet, Ahmet, Mahmud, Halid, Hasan, Recep). Neben der Qualifikation müsse ein IRL ein gläubiger Muslim sein, seinen Glauben praktizieren und seinen Beruf mit Herzen ausüben. Beispielsweise äußern Hasan und Recep ihre Meinung wie folgt:

„Nicht hundert Prozent. Nein, nicht unbedingt. Die Voraussetzung ist, dass er Muslim ist, und seinen Glauben praktiziert. Dann gibt es für mich kein Problem. Aber wenn er kein Muslim wäre, kann er den Islam nicht objektiv unterrichten.“
(Hasan)

Genauso denkt auch Recep:

„Eigentlich nicht. Es muss nicht sein (Türke), wenn die Qualität genug ist, braucht man nicht Türke zu sein. Er kann auch aus einem anderen Land sein. Aber er muss derjenige sein, der den Islam glaubt und seinen Beruf mit dem Herzen machen will.“ (Recep)

Eine weitere Meinung besteht darin, dass der IRL ein Türke sein muss. Diese Meinung vertreten die Elternteile Hüseyin, Ismet und Remzi.

Remzi ist kurdischer Abstammung und kommt aus der Türkei. Um die Kultur zu bewahren, sieht er es als eine Notwendigkeit an, einen türkischen IRL einzustellen, der den Unterricht auf Türkisch hält. Ein in deutscher Sprache durchgeführter Islamkundeunterricht sei demnach nicht anders als ein beliebig anderer. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Natürlich muss ein IRL ein Türke sein. Wenn der IRL kein Türke ist, [und der IRU nicht auf Türkisch beigebracht wird,] bleiben Kinder wieder in gleicher Klasse. Was ist dann anders? [...] [Er muss] ein Türke sein. [...] Damit Kinder ihre Kultur nicht verlieren. Wenn die Kultur verloren geht, das bedeutet, wir würden auch verloren gehen.“ (Remzi)

Weil Hüseyin mit seiner Familie über eine Rückkehr in die Türkei nachdenkt, wünscht er sich einen türkischstämmigen IRL. Für den Fall, dass seine Kinder mit ihm in die Türkei ziehen werden, will er möglichen sprachlichen Sorgen, die dort bei seinen Kindern aufkommen könnten, mit einem türkischen IRL vorbeugen. Ein türkischer IRL könne die sprachlichen Kompetenzen seiner Kinder erweitern. Er formuliert seine Meinung wie folgend:

„Als ein Vater denke ich, dass der IRL ein Türke ist. Wenigstens kann er den Kindern beim Türkisch behilflich sein. Wir sind hier nicht bleibend (Wir werden in Deutschland nicht ewig bleiben). Ich denke auch daran... Nach meiner Meinung gibt es keinen Grund dafür, dass ein IRL nicht ein Türke ist.“ (Hüseyin)

An diese Meinung anknüpfend äußert auch Ismet, ein Absolvent des türkischen Predigergymnasiums (IHL)²⁰⁷, seinen Wunsch, seine Tochter zu einem türkischen IRL in den Unterricht zu schicken. Der in Deutschland arbeitende Vater äußert seine Skepsis darüber, ob eine Vermittlung von islamischen Inhalten in deutscher Sprache überhaupt möglich ist, und befürwortet daher die Einstellung von türkischen IRL. Diese könnten seiner Meinung nach besser mit möglichen begrifflichen Schwierigkeiten umgehen. Andererseits geht es ihm auch um die Vermittlung von kulturell mit dem Islam verbundenen, aus dem türkischen Sprachraum stammenden Werten, die der IRL an die SchülerInnen weiter vermitteln soll: Zum Beispiel gebe es Unterschiede zwischen Arabern und Türken, was beispielsweise die Festlegung der islamischen Feiertage, das Lebensverständnis oder die Lebensart betrifft.

Er will auch nur einen türkischen IRL, und sieht in der Vermittlung des IRU in deutscher Sprache einen Nachteil.

Die Materialien und Bücher seien ohnehin gleich. Es sei wichtiger darüber zu reden, *wer* den IRU vermittelt. Er will ausschließlich türkische IRL, da diese für ihn einen Bildungsvorteil haben:

„Ja [der IRL muss ein Türke sein], weil die Materialien, die Erzählungs- und Bildungsart gleich und die Bücher über Religion eben gleich sind. Deutsch ist [im IRU] für mich von Nachteil. Alles kann man im Deutsch nicht so gut erklären. Es gibt kulturelle Unterschiede. [...] Ein türkischer IRL kann einiges anders erklären. Z.B. Araber sagen: Der Ramadan beginnt für mich an diesem Tag; d.h.

²⁰⁷ IHL (İmam Hatip Lisesi), Predigerschule.

es gibt doch Unterschiede beim Beginn des Ramadans. Doch ein türkischer IRL ist für mich ein Vorzug, ein Bildungsvorteil“ (Ismet)

Da der islamische Unterweisungsunterricht bisher nur im Rahmen des Türkisch-Unterrichts stattfand, verbinden Remzi, Hüseyin und Ismet den IRU mit der türkischen Sprache. Deswegen legen sie Wert auf die Vermittlung der türkischen Sprache.

Neben der Frage, ob der IRL aus dem jeweiligen Herkunftsland stammen muss, haben die Elternteile auch die Frage beantwortet, ob sie mit einem deutschen IRL zufrieden wären. Die überwiegende Mehrheit der Befragten hält die Herkunft nach wie vor nicht für einen entscheidenden Faktor bezüglich der Einstellung eines IRL. Sie legen viel mehr Wert auf seine Kompetenzen, seine Gläubigkeit und seinen guten Umgang mit Kindern und Jugendlichen (Mehmet, Ahmet, Mahmud, Halid, Hasan, Recep).

Hüseyin, Ismet und Remzi jedoch äußern ihre Skepsis, wenn nicht sogar ihre Gegenstimme bezüglich der Einstellung von deutschen IRL. Remzi bezweifelt die Fähigkeit eines Deutschen zur Vermittlung eines IRU. Seiner Meinung nach müsse man Türke sein, um IRU an Schulen zu erteilen:

„Ein Deutscher ist gar nicht in der Lage IRU zu erteilen. Er kann zwar Muslim sein, aber er muss auch Türke sein.“ (Remzi)

Einen deutschen IRL kann sich Hüseyin nicht vorstellen, er findet einen deutschen Muslim auch nicht überzeugend, behauptet sogar, dass die Kinder ihm auch keinen Glauben schenken würden, weil er in seinem Leben noch nie einem deutschen Muslim, der den Islam predigt beziehungsweise unterrichtet, begegnet ist, noch von einem solchen gehört hat. Er kommentiert diese Frage so:

„[Wenn ein deutscher IRL wäre] Ich finde ihn nicht glaubwürdig. [Warum?] Es gibt keinen Grund. Kinder glauben ihm auch nicht. Ich habe noch nie gesehen und noch nie gehört, dass ein Deutscher Islam erzählt [unterrichtet].“ (Hüseyin)

Ismet schließt sich dieser Meinung an, hinterfragt das Wissen und die Kompetenz eines deutschen IRL und betrachtet die Frage auch aus familiärer Perspektive: Ein deutscher IRL könne seine Erwartungen hinsichtlich eines Beitrags zum Gehorsam der Kinder gegenüber den Eltern oder zur elterlichen Kontrolle der Kinder nicht erfüllen, da ein deutscher IRL den Kindern ein von dem der Eltern oder

des türkischen IRL divergierendes Bild vom Islam projizieren würde. Dies verändere die Mentalität und das Islamverständnis des Kindes und führe letztendlich zu einer gewissen Ungehorsam gegenüber ihren Eltern. Allein durch ein gleiches Islamverständnis und eine grundsätzliche Übereinstimmung der Gedanken der Kinder mit denen ihrer Eltern könnten Kinder einen respektvollen und folgsamen Umgang mit ihren Eltern entwickeln. Falls sie hingegen in allen angesprochenen Fragen im Sinne eines deutschen IRL umdenken würden, verliere er seine Tochter, und das sei das Schlimmste, was ihm passieren könne. Er ist daher gegen einen deutschen IRL, weil all das Dargestellte durch einen solchen verursacht werden könne, unabhängig davon, wie gläubig oder kompetent er ist. Wenn der IRL kein Türke sein sollte, würde er sein Kind nicht zum Unterricht schicken. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„[Ein deutscher IRL] Wird sein Wissen genügen? Er kann Muslim sein. Vielleicht ist er auch gut qualifiziert. Aber als Lehrer [der kein Türke ist] kann er für mich nicht genug sein. Religiöse Themen kann er anders erklären. Das ist für mich nicht akzeptabel. Wenn ein IRL kein Türke ist, schicke ich mein Kind nicht zum Unterricht, weil ich es dann verliere, weil ich es dann nicht mehr kontrollieren kann. Sein Wissen wird anders, es wird umdenken. Das wäre für mein Kind ein Nachteil.“ (Ismet)

7.2.3 Geschlecht der IRL

Über das Geschlecht von IRL sind sich alle Eltern zunächst einmal dahingehend einig, dass für den IRU das Geschlecht des IRL keine Rolle spielt. Eine IRLin unterrichte genauso gut wie ihre männlichen Kollegen, sofern sie über genügende Qualifikationen verfügt.

Aber wenn eine Lehrerin den Islam unterrichten soll, kommt die Frage auf, ob sie ein Kopftuch tragen muss, weil es im Islam ein Kopftuchgebot für Frauen gibt. Darüber gibt es zwei sich widerstreitende Meinungen: Die erste Meinung vertreten Halid und Hasan: Eine IRLin müsse das Kopftuch tragen, da es eine Pflicht im Islam darstelle. Wenn eine IRLin dieser Pflicht nicht nachgehen sollte, verliere sie ihre Vorbildfunktion. Dies sei besonders für Mädchen, die ein Kopftuch tragen, von großer Bedeutung. Halid sieht darin einen Widerspruch zur Religion:

„Wenn sie eine Lehrerin ist, könnte sie mit ihrem Kopftuch für Mädchen ein Vorbild sein. Wenn sie kein Kopftuch trägt, würde das der Religion widersprechen. Dann ist sie nicht mehr vorbildlich und bringt Kinder durcheinander.“ (Halid)

Hasan hat auch eine ähnliche Meinung. Er findet das Kopftuch wichtig. Wegen ihrer Vorbildfunktion wünscht er seinem Kind eine Lehrerin mit Kopftuch. Dies sei ein Zeichen von Seiten der Lehrerin dafür, wie sie mit der Religion umgeht. Er denkt, dass das Kopftuch für IRLinnen eine Pflicht sei, um diesen Beruf auszuüben. Jemand, der die Religion nicht auslebt, könne die Religion nicht richtig beibringen. Das sei für den IRU ein Problem. Er begründet seine Meinung wie folgend:

„Für mich ist das Kopftuch wichtig. Es zeigt, wie diese Person mit der Religion umgeht. Das Kopftuch ist eine Pflicht... [Der] Staat soll auch die Lehrerinnen, die Islam unterrichten, dazu verpflichten, ein Kopftuch zu tragen. Wenn ein Mensch seinen Glauben nicht ausübt, kann er anderen die Religion nicht richtig vermitteln. Das ist ein Problem.“ (Hasan)

Alle anderen Elternteile sehen im Kopftuch keine Pflicht für den IRU. Für Remzi und Recep sei eine IRLin ohne Kopftuch unproblematisch. Des Weiteren sehen Hüseyin, Ismet und Mehmet in einer IRLin ohne Kopftuch einen Vorteil. Hüseyin betont, dass seine Tochter auch kein Kopftuch trägt. Es störe ihn nicht, wenn eine IRLin kein Kopftuch trägt, vielmehr würde er sich darüber freuen, und seinem Kind gerne eine Lehrerin ohne Kopftuch wünschen:

„Für mich gibt's kein Problem. Als ein Vater von einer Tochter wünsche ich eine Lehrerin ohne Kopftuch. Ich würde mich darüber freuen. Auch meine Tochter trägt kein Kopftuch. Das stört mich nicht. Natürlich kann eine Frau ohne Kopftuch IRLin sein.“ (Hüseyin)

Mehmet betont, dass der Glaube nicht äußerlich zu bestimmen sei, sondern eher mit innerlichen Faktoren zusammenhängt. Mit einer Lehrerin ohne Kopftuch könnte den Kindern das Signal gegeben werden, dass Religion eine innerliche Angelegenheit ist. Deswegen sollte eine IRLin kein Kopftuch tragen müssen. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Eine Frau ohne Kopftuch, die den IRU durchführt, wird den Kindern ein Signal geben, dass Glauben nicht mit Äußerlichkeiten, sondern mit dem Herzen zu tun hat. Eine Lehrerin muss nicht unbedingt das Kopftuch tragen.“ (Mehmet)

Aber Mehmet fügt hinzu, dass eine Frau, die in der Lage ist, den IRU zu erteilen, ihren Kleidungsstil so gestalten sollte, dass es den islamischen Bräuchen und Sitten nicht widerspricht. Diese Erwartung hatten auch Mahmud und Recep.

7.2.4 Religiöse Ausübung des IRL

Die Elternteile haben drei verschiedene Meinungen über die alltägliche religiöse Praxis des IRL geäußert.

Für die erste Meinungsgruppe ist es kein Problem, wenn ein IRL nicht betet, aber trotzdem den Islam unterrichtet. Diese Meinung vertreten Hüseyin und Recep. Hüseyin betet selber auch nicht und findet es auch nicht erforderlich zur Erteilung des IRU. Er sagt:

„Ich bete auch nicht, deswegen erwarte ich auch nicht von anderen, dass er beten muss. Er kann doch unterrichten, auch wenn er nicht betet.“ (Hüseyin)

Recep findet es auch nicht problematisch zu unterrichten, weil er dies als eine persönliche Angelegenheit betrachtet. Er konzentriert sich auf den Glauben, und für ihn ist genug, wenn ein IRL den sunnitischen Glauben hat und die richtigen Inhalte vermittelt:

„Das ist kein Problem, weil es ein individuelles Problem ist. Das interessiert mich nicht. Von mir aus, kann es sein, dass er gar nicht betet. Aber er muss dem muslimischen, sunnitischen Glauben folgen. Es reicht, wenn er den Islam, den wir wollen, erzählt.“ (Recep)

Die zweite Meinungsgruppe besteht aus Ismet, Mahmud und Mehmet. Sie sehen in der Nichtbefolgung des Gebets durch den IRL einen Widerspruch. Genau wie Recep interpretieren sie diese Angelegenheit als ein privates Problem. Es sei demnach besser, wenn er beten würde. Aber sie sehen darin kein Hindernis, den IRU zu erteilen. Aber er sollte das den Kindern nicht zu erkennen geben. Mahmut äußert seine Meinung wie folgend:

„Das ist seine Sache, wie er das macht. In unseren Ländern gibt es Lehrer, die nicht beten. Aber ich finde es ein Paradox.“ (Mahmud)

Die dritte Meinungsgruppe vertritt die Ansicht, dass ein IRL ein praktizierender Muslim sein muss (Halid, Ahmet, Hasan). Halid ist der Meinung, dass ein IRL zuerst selbst das praktizieren muss, was er im Unterricht den Kindern beibringt. Obwohl es nicht kontrolliert werden kann, gehen Kinder davon aus, dass der IRL

betet, deswegen sollte er beten. Er gibt ein Beispiel für das Fasten. Wenn ein IRL im Unterricht das Fasten erzählt und in der Pause Kaffee trinken würde, wäre es nicht in Ordnung:

„Er soll den Islam schon praktizieren. Man kann das nicht kontrollieren. Kinder denken, dass er betet, deswegen er muss diese Aktion ausführen. Wenn er Kindern erzählt, dass das Fasten farz [Pflicht] ist, aber selbst trinkt er in der Pause Kaffee, geht das nicht.“ (Halid)

Hasan betont die Wirkung des IRL. Er sieht das Nichtbeten des IRL als ein großes Problem an und schätzt die eigene Erfahrung des IRL für den RU sehr hoch. Erst wenn ein IRL zuerst selbst die Gebote des Islam praktiziert, kann er diesen mit eigener Überzeugung unterrichten. Z.B. habe es keine Wirkung, wenn ein IRL erzählt, dass das Freitagsgebet verpflichtend ist, er aber selbst nicht zum Gebet geht. Deswegen hält Hasan es für notwendig, dass der Lehrer auch selbst betet. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Das ist ein großes Problem. Ein Mensch kann etwas nicht richtig vermitteln, was er selber nicht vorlebt. Dann würde der IRU nichts weiter als Geschichte sein. Religion ist Glaube. Glauben tut man mit dem Herzen. Islam ist Glauben und muss auch so gelebt werden. ... Wenn ein Lehrer zum Cuma [Freitagsgebet] nicht kommt, wie kann er den Kindern erzählen, dass Cuma eine Pflicht ist. Du sagst, Cuma sei Pflicht, aber selber betest du nicht. Wie kann er auf Kinder eine [positive] Wirkung haben?“ (Hasan)

7.2.5 Missachtung religiöser Ge- und Verbote von Seiten des IRL

Elternteile denken unterschiedlich über die Missachtung religiöser Regeln wie Alkoholkonsum von Seiten des IRL.

Nur Recep sieht darin kein Problem zur Erteilung von IRU. Er ist türkischer Abstammung, in Deutschland aufgewachsen, hat die Hauptschule besucht und eine Ausbildung gemacht, hat zwei Kinder und beschreibt sich selbst als religiös. Er ist unter den Befragten der einzige, der in Deutschland aufgewachsen ist. Er sieht im Alkoholkonsum eine private Angelegenheit, in die er sich beim IRL nicht einmischen will. Unter der Bedingung, dass ein IRL nicht betrunken zum Unterricht kommt, könne er Alkoholkonsum in seinem eigenen Privatleben, aber in außerschulischer Zeit tolerieren. Er erwartet vom IRL, dass er in der Schule das Profil

eines gläubigen Muslims zeigen muss. Er soll deshalb den Kindern nicht sagen, und nicht zu erkennen geben oder andeuten, dass er trinkt. Er dürfe über Alkohol auch nicht positiv reden, damit er als ein IRL auf Kinder seinen positiven Einfluss nicht verliert. Er müsse jedenfalls im Unterricht erläutern, dass der Alkoholkonsum im Islam verboten ist. Recep beschreibt seine Meinung wie folgt:

„Das ist sein Privatleben. Solange er zum Unterricht nicht betrunken kommt, gibt's kein Problem. Wenn er in seinem Privatleben, zu Hause nach der Schule, in seinem Haus, mit seinen Freunden etwas macht, egal was, interessiert mich nicht. Aber wenn er in der Schule ist, muss er ein Vorbildprofil zeigen. Er darf nicht sagen, dass er Alkohol trinkt... Wenn er sagt, dass Alkohol auch nützliche Seiten hätte. Dann würde ich mein Kind vom Unterricht nehmen. Aber wenn er sagt: Alkohol ist verboten, dann gibt es kein Problem...Er darf nicht Alkohol schönreden.“ (Recep)

Alle anderen Elternteile sind in Übereinstimmung der Meinung, dass ein solcher Mensch, der Alkohol trinkt, auf gar keinen Fall IRL werden darf. Jemand der Alkohol trinkt, dürfe nichts mit dem IRU zu tun haben.

Wenn Remzi, Halid und Mahmud davon hören würden, dass ein IRL Alkohol trinkt, würden sie ihre Kinder vom Unterricht abmelden. Zum Beispiel sagt Mahmud:

„Wenn ein IRL Alkohol trinkt, ...wäre es ein Grund [für mich] mein Kind vom Unterricht abzumelden. Wenn man dies tut, dürfen solche Menschen IRU nicht durchführen.“ (Mahmud)

Eine ähnliche Meinung hat auch Hasan. Er meint, dass solche Menschen nie zum IRU zugelassen werden dürfen. Wenn ein solcher Mensch IRL werden sollte, würde Hasan sich jede Mühe geben und alles dafür tun, ihn vom Unterricht ausschließen zu lassen, damit er nicht mehr den Islam unterrichtet. Er sagt wie folgt:

„Es geht gar nicht. Es darf nicht sein. Ein solcher Mensch darf nicht Lehrer werden, zumindest nicht IRL. Wenn ein solcher Mensch IRL wird, tue ich alles dafür, dass er durch einen andern IRL ersetzt wird.“ (Hasan)

7.3. Zwischenfazit

Die Eltern wussten nicht, dass IRU in Grundschulen mit dem Schuljahr 2012/13 und in der Sek. I mit dem Schuljahr 2013/14 begonnen hat (Hasan, Remzi, Ahmet,

Hüseyin). Alle Eltern bestätigten, dass sie von eigenen Vereinen darüber nicht informiert wurden. Was sie wissen, haben sie durch eigenes Interesse entweder von Medien oder von Freunden erfahren. Einige Eltern sprachen von der Islamkunde, weil ihre Kinder die Islamkunde bereits besucht haben (Ismet, Mehmet).

Die befragten Eltern wünschen, dass den Kindern im IRU alles über den Islam beigebracht wird. Unter den einzelnen Lehrinhalten wünschen sie sich folgende Pflichtthemen: die Grundsätze des Islam, seine fünf Säulen, seine Geschichte, die rituellen Gebete, das Fasten, die religiösen Feste, den Respekt, die Liebe und die Aufgaben eines Muslims. Dazu soll der Islam als wahre Religion von Frieden und Toleranz und der Koran als Wegweiser dazu vermittelt werden.

Die Mehrheit der befragten Elternteile denken, dass IRU in Moscheen und in Schulen unterschiedlicher Natur sind. Die Ersetzung des einen IRU durch den anderen sei nicht möglich, da die Koranlehre beispielsweise in der Schule nicht ausreichend intensiv gelehrt werden könne und IRU in Moscheen eher praxisorientiert sei. Zudem seien die Ziele des Unterrichts in beiden Einrichtungen unterschiedlich, genauso wie christlicher RU in Kirchen und in Schulen unterschiedlich sei. Mehmet denkt, die beiden IRU würden sich gegenseitig ergänzen. Nur Halid denkt, wenn IRU in Schulen richtig, objektiv und neutral durchgeführt werde, könne er den IRU in Moscheen ersetzen. Umgekehrt denkt Ahmet, dass IRU in Moscheen den IRU in Schulen nicht ersetzen könne. Er findet IRU in Schulen wichtiger als in Moscheen, weil IRU in Schulen neutral und frei von Ideologien vermittelt werde.

Alle interviewten Eltern vermuten, dass IRU auf ihre Kinder eine positive Wirkung haben wird. IRU verstärke die Persönlichkeit der Kinder; durch IRU würden ihre Kinder selbstbewusster. Aber die Eltern verbinden die Wirkung des IRU auf ihre Kinder auch mit der Haltung/Einstellung des IRL. Wenn der IRL gegenüber dem Islam eine positive Einstellung hat, wirke sich der IRU auf Kinder positiv aus. Wenn er gegenüber dem Islam eine negative Einstellung habe, wirke sich der IRU auf Kinder negativ aus, weil IRL von Kindern als ein Vorbild verstanden würden.

Diese Ergebnisse ähneln sich im Bezug auf die Erwartungen der Eltern, der Untersuchung von Uslucan.²⁰⁸ Diese Erwartungen sind: Die angstfreie Übermittlung der Religion, die Förderung des Selbstbewusstseins durch Wissen über die eigene Religion, der Erwerb von mehr Kenntnissen über den Islam, über islamische Geschichte, über das Leben des Propheten und über den Koran, die Motivation der Kinder zur Partizipation in der Gesellschaft, die Beachtung und Haltung der islamischen Feiertage, der Moscheebesuch mit den Kindern, das Kennenlernen der Unterschiede zu anderen Religionen, das Erlernen der Merkmale eines „idealen“ Muslim, das Erlernen von Verhaltensregeln, von Korantexten, von Bittgebeten, der Sinn des Gebetslernens und die Unterscheidung zwischen „Harâm“ (Verboten) und „Halâl“ (Erlaubtem).²⁰⁹

Alle Eltern sind zuerst ohne Voraussetzung und Vorwissen dafür, dass ihr Kind am IRU teilnehmen soll. Sie sind froh, dass in Schulen IRU erteilt wird, aber sie nannten auch einige Abmeldungsgründe, z.B. falsche Informationen über islamisches Wissen, islamische Regeln oder die Vermittlung von politischen Meinungen, ferner die Abweichung von der sunnitischen Tradition, was mit dem IRU eher inhaltlich zu tun hat. Ein wichtiger Teil der Abmeldungsgründe ist abhängig vom IRL, wenn er z.B. mit den Kindern nicht gut umgeht, wenn er keinen Respekt gegenüber dem Islam und der islamischen Tradition hat oder wenn er beispielsweise durch Alkoholkonsum dem islamischen Lebensstil widerspricht. Neben diesen Faktoren wurde auch die schlechte Benotung vom IRL (Ahmet) und Atatürk-Feindlichkeit im Unterricht (Hüseyin) zu den Abmeldungsgründen genannt.

Die Erwartungen der Eltern an den IRL sind zuerst, dass er ein Muslim ist. Er soll sich in der Religion gut auskennen, gute Qualifikationen und Deutschkenntnisse haben. Eltern legen sehr großen Wert auf den Vorbildcharakter des IRL. Deswegen wünschen sie sich gerne einen praktizierenden IRL, sodass er den Kindern nicht trockenes Wissen aus Büchern weitergibt, sondern auch aus eige-

²⁰⁸ Uslucan, Haci-Halil: Abschlussbericht Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Islamischer Religionsunterricht“ in Niedersachsen, Berlin 2008.

²⁰⁹ Mohagheghi, Djavad: Erwartungen muslimischer Eltern an den islamischen Religionsunterricht. In: Ucar, Bülent; Blasberg-Kuhnke, Martina; von Scheliha, Arnulf (Hg.): Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts, Göttingen 2010, S. 211-218.

nen Erfahrungen und Überzeugungen mit seinem Verhalten und seiner Begeisterung unterrichtet. Eltern meinen, dass ein Lehrer, der seine Religion nicht ausübt, auch kein IRL werden sollte. Zudem soll er ein liebevoller Mensch sein, damit er mit Kindern gut umgehen kann.

Über die Frage danach, ob ein IRL aus dem jeweiligen Herkunftsland der Befragten stammen müsse, gibt es zwei Meinungen. Auf der einen Seite gibt es die Meinung, dass die Herkunft des IRL gar kein Kriterium sei, sondern vielmehr seine Qualifikation. Ob ein IRL türkischer oder arabischer Abstammung sei, spiele dabei keine Rolle, wobei er schon Muslim sein müsse. Der größte Teil der interviewten Elternteile wie Ahmet, Halid, Hasan, Mehmet, Recep teilen diese Meinung. Auf der anderen Seite konzentriert sich die Forderung türkischer Kultur. Die Elternteile Hüseyin, Ismet und Remzi wollen nur einen türkischstämmigen IRL: Ein IRL müsse ein Türke sein, weil er den Kindern beim Türkisch helfen, türkische Kultur weiterpflegen könne. Die Lehrer anderer Herkunft würden das kulturelle Erbe des Islamverständnisses von den Türken nicht genauso gut vermitteln können, weil Türken andere Sitten und Bräuche und auch ein anderes Islamverständnis hätten. Araber z.B. würden die religiöse Feste manchmal an einem anderen Tag feiern als Türken. Zudem könne man den Islam in deutscher Sprache nicht so gut behandeln wie auf Türkisch.

Äußerungen, die sich einen türkischen IRL wünschen, zeigen eine starke Tendenz zur kulturellen Orientierung. Ihre Vertreter befürchten anderenfalls eine Entfremdung der Kinder, Mangel an Respekt und Gehorsam der Kinder gegenüber ihren Eltern und auch Mangel der Kontrolle der Eltern an ihren Kindern. All das könne nur ein türkischer IRL leisten.

Dass Eltern türkischer Herkunft sich eine Vermittlung von Respekt und Folgsamkeit gegenüber den Eltern durch den IRU erhoffen, bestätigt auch die Studie von Durgel. Demnach würden türkische Mütter aus Deutschland und Holland von ihren Kindern eine enge Verbindung zur Familie, respektvollen Umgang mit Älteren, Anstand und Gehorsamkeit erwarten.²¹⁰

²¹⁰ Durgel, Elif S./Leyendecker, Birgit/Yagmurlu, Bilge/Harwood, Robin: Sociocultural Influences on German and Turkish Immigrant Mothers' Long-Term Socialization Goals, in: Journal of Cross-Cultural Psychology 2009; 40; 834.

Oliver Hämig erklärt, dass die Religion für die erste Generation ein Teil der Herkunftsidentität war. Muslimsein gehöre demnach als Teil des Selbstverständnisses zum Türke- oder Arabersein. Die Eltern hätten Angst vor Entfremdung und „Entgleitung“ ihrer Kinder, da diese in einem anderen Werte- und Normensystem aufgewachsen sind.²¹¹ Die interviewten Elternteile Hüseyin, Ismet und Remzi machen deutlich, dass diese Angst vor der Entfremdung ihrer Kinder bei einigen Eltern, die bereits zur zweiten Generation gehören, immer noch groß ist.

Besonders bestätigen die Aussagen Ismets diese Studien: Ein deutscher IRL könne nämlich seine Erwartungen hinsichtlich eines Beitrags zum Gehorsam der Kinder gegenüber den Eltern oder zur elterlichen Kontrolle der Kinder nicht erfüllen, da ein deutscher IRL den Kindern ein von dem der Eltern oder des türkischen IRL differierendes Bild vom Islam projizieren würde. Dies verändere die Mentalität und das Islamverständnis des Kindes und führe letztendlich zu einem gewissen Ungehorsam gegenüber seinen Eltern und deren Kulturkreis. Allein durch ein gleiches Islamverständnis und grundsätzliche Übereinstimmung der Gedanken der Kinder mit denen ihrer Eltern könnten Kinder einen respektvollen und folgsamen Umgang mit ihren Eltern entwickeln. Falls die Kinder hingegen im Sinne eines deutschen IRL umdenken würden, verliere er seine Tochter, und das sei das Schlimmste, was ihm passieren könne. Gegen einen deutschen IRL spricht er sich – unabhängig davon, wie kompetent oder gläubig er ist – aus, weil ein solcher die dargelegten Folgen verursachen könne.

Alle interviewten Elternteile sind sich darüber einig, dass das Geschlecht des IRL für den IRU keine Rolle spielt, vielmehr sei die Qualifikation des IRL wichtig. Eine IRLin könne genauso gut wie ein IRL unterrichten. Aber über die Frage, ob sie ein Kopftuch tragen müsse, gibt es zwei unterschiedliche Meinungen. Auf der einen Seite befinden sich diejenigen Befragten, die behaupten, dass eine IRLin ein Kopftuch tragen muss, weil sie vor allem dadurch ein Vorbild für Mädchen sein könne. Wenn ihre Taten ihren Worten widersprächen, erfülle sie ihre Aufgabe nicht richtig. Es sei ein falsches Signal dahingehend, dass sie ihre Religion nicht praktiziere und die islamischen Gebote nicht ernst nehme (Halid, Hasan).

²¹¹ Mouhanad Khorchide: Der Beitrag der Imame zur Etablierung einer islamisch-europäischen Identität bei jungen Muslimen. In: Bülent Ucar: Imamausbildung in Deutschland, Islamische Theologie im europäischen Kontext, Osnabrück, 2010.

Auf der anderen Seite befinden sich diejenigen Befragten, die der Ansicht sind, dass das Kopftuch keine Pflicht für den IRU sein kann. Diese Gruppe sieht kein Problem darin, dass eine IRLin kein Kopftuch trägt. Vielmehr finden Hüseyin, Ismet und Mehmet, dass es einen Vorteil für den IRU darstellt: Wenn eine Lehrerin ohne Kopftuch den IRU erteilt, würden die Schülerinnen, die kein Kopftuch tragen, ohne Sorge am Unterricht teilnehmen können (Ismet, Hüseyin); und es sei ein Signal den SchülerInnen gegenüber, dass die Religiosität nicht äußerlich, sondern eine innerliche Sache ist (Mehmet).

Die Elternteile haben verschiedene Meinungen über die religiöse Praxis des IRL. Für eine Gruppe ist diese Angelegenheit unproblematisch, weil sie keinen Wert darauf legen. Sie erwarten nicht, dass IRL die täglichen Gebete genau verrichten. Aber sie sollten dies den Kindern nicht zu erkennen geben. Dennoch sehen sie darin ein persönliches Problem des jeweiligen IRL (Hüseyin, Recep).

Die andere Gruppe sieht darin eine Paradoxie, weil sie der Auffassung ist, dass sich die Taten den Worten eines IRL nicht widersprechen dürfen. Die Eltern heißen es gut, wenn ein IRL seine täglichen Gebete verrichtet, trotzdem aber sehen sie das Nichtbeten nicht als ein Hindernis an, IRU zu erteilen, genauso wie die erste Gruppe. Aber ein IRL sollte dies den Kindern nicht zu erkennen geben. (Ismet, Mahmud, Mehmet).

Eine dritte Meinungsgruppe unter den Eltern findet, dass ein IRL ein praktizierender Muslim sein muss. Damit unterrichte er mit eigener Überzeugung, und habe auf Kinder einen positiven Einfluss. Ohne dass ein Lehrer das Gebet verrichtet, sei ein überzeugender IRU nicht möglich (Hasan, Halid).

Eltern erwarten von einem oder einer IRL/in, dass er oder sie ein/e praktizierende/r Muslim/in ist, der/die seinen/ihren Worten auch Taten folgen lässt, sodass er/sie seinen/ihren Beruf aus erkennbar eigenen Überzeugungen und Erfahrungen ausübt.

Ein klarer islamischer Regelbruch eines IRL enttäuscht die Eltern tief. Beim Bruch eines klaren Verbots – wie dem Alkoholkonsum – billigen sie keine Toleranz zu. Nur eine Ausnahme ist Recep. Er sieht darin unter der Bedingung, dass der IRL in der Schule wie ein gläubiger Muslim auftreten muss, kein Problem. Er dürfe also den Kindern nicht zeigen, sagen und andeuten, dass er Alkohol

konsumiert und keineswegs über Alkohol positiv reden, damit er seine Glaubwürdigkeit als ein IRL nicht verliert. Alle anderen Eltern lehnen es in Übereinstimmung ab und akzeptieren nicht, dass jemand, der Alkohol trinkt, IRL wird. Sie kündigen auf diese Frage Reaktionen an, wie das Abmelden ihres Kindes vom IRU (z.B. Mahmut) oder die Bemühungen, einen solchen Lehrer zu entlassen in oder durch einen anderen zu ersetzen (Hasan). Recep war der einzige Vater, der einem Alkohol konsumierenden IRL toleranter gegenübersteht als andere Eltern, vielleicht gerade deshalb, weil er der einzige unter den befragten Vätern ist, der in Deutschland aufgewachsen ist. Er könne sich nicht in diesem Fall einmischen, weil er ihn als eine Angelegenheit des Privatlebens und der Privatsphäre sieht. Eventuell hat diese Haltung auch etwas damit zu tun, dass er bisher nur Islamkundelehrer erlebt hat und sich einen gläubigen IRL in öffentlichen Schulen noch nicht vorstellen kann.

8 Einstellung der VV gegenüber dem IRU und den IRL

8.1. Einstellung der VV gegenüber dem IRU

VV haben gehört, dass der IRU an deutschen Schulen durchgeführt wird. Diese Information haben sie von unterschiedlichen Quellen wie von SchülerInnen, Verwandten, Freunden, Medien, Ausländerbeiräten, Türkischen Konsulaten und von Schulen bezogen. Aber wie und mit welchem Inhalt der IRU durchgeführt werden soll, wissen sie nicht.

Obwohl VV angeben, nicht viel darüber zu wissen, dass es einen solchen Unterricht an öffentlichen Schulen gibt, geben sie vor, ihre Mitglieder darauf aufmerksam gemacht zu haben (Enver, Tamer und Mustafa). Der jeweilige Imam des befragten Vereinsvorsitzenden habe dies bei Freitagspredigten der Gemeinde mitgeteilt (Enver, Tamer).

Andere VV unterstützen den IRU auch und wünschen sich, dass die Kinder der Vereinsmitglieder daran teilnehmen. Aber sie hätten ihre Gemeinde darüber bisher nicht informiert, weil sie bisher weder als Person noch als Vereinsvorsitzende darauf angesprochen oder aufmerksamgemacht worden seien. Tariq beschreibt dies wie folgt:

„Direkt nicht, weil wir keine direkten Informationen haben, weil wir direkt nicht angesprochen wurden. Es kann sein, [dass das daran liegt,] dass wir neu sind (neu gegründeter Moschee-Verein).“ (Tariq)

8.1.1 Was soll im IRU gelehrt werden?

Alle VV sind der Meinung, dass im IRU in Schulen vor allem die Grundlagen des Islam, also das, was jeder Muslim über den Islam wissen müsse, gelehrt werden sollten. Vor allem sollten demnach Gebote und Verbote (Mustafa), Grundlagen des Islam (Omar), Allah, die Propheten, die fünf Säulen des Islam, Ethik, Hadith, Fiqh behandelt und gelehrt werden (Enver, Saban, Mustafa, Hasim). Dazu sollte auch die Praxis der Gebete (Hasim), die Geschichte des Islam (Enver) und den Kindern Respekt (Saban) vermittelt werden. Zudem seien die

Gründe der Erschaffung der Menschheit (Mustafa), die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Religionen (Mustafa, Necati) auch wichtige Themen für den IRU.

Die VV wünschen, dass im IRU ähnlich wie in islamischen Ländern so umfangreich, wie möglich, d.h. alles über den Islam vermittelt werden sollte, wobei sie auch gestehen, dass dies nicht gänzlich möglich sei. Omar erwähnt, dass in islamischen Ländern im RU Themen wie Aqida, Tefsir, Hadith, Siyar und Fiqh umfassend vermittelt werden. Aber in Deutschland sei es nicht möglich, weil die Lehrkräfte und der IRU in muslimischen Ländern anders seien. Zudem dürfe man vom IRU in Deutschland bei den wenigen Wochen-Stunden im Fächerkanon der Schulen nicht viel erwarten. Aber Omar erhofft sich ein möglichst breites Angebot von diesen Themen im Unterricht. Er verteidigt seine Meinung wie folgt:

„Grundlage des Islam. Das ist das Wichtigste. Wir sind aus arabischen Ländern, aber das ist das Wichtigste. Mehr kann man nicht erwarten, weil die Stunden zeitlich gering sind. Lehrkräfte und Islamunterricht sind bei uns anders. Bei uns gibt es Aqida, Tefsir, Hadithe, Siyar, Fikh... Ich denke, soviel kann in den wenigen Stunden als Unterrichtsstoffe nicht erwartet werden. Aber wir wollen natürlich, [dass] viel angeboten wird.“ (Omar)

Die VV finden auch soziale Themen für den IRU wichtig. Zum Beispiel will Tariq, dass im IRU islamische Sitten und Bräuche thematisiert werden. Nach der Meinung Sabans soll der IRU den Kindern dazu dienen, neben dem religiösen Wissen auch Anleitungen zum alltäglichen sozialen Leben und zur Praxis der Gebete im Alltag zu erhalten. Necati schließt sich dem hinsichtlich der Verrichtung der alltäglichen Gebete der Kinder an. Nach seiner Meinung soll der IRU auch den Kindern beibringen, ohne sich der Religion zu schämen, als ein Moslem und als ein guter Mensch zu leben. Des Weiteren solle der IRU den SchülerInnen vermitteln, wie man im sozialen Leben mit anderen friedlich leben kann.

8.1.2 Erwartungen der VV vom IRU

Die VV erwarten vom IRU, dass die Grundlagen des Islam den Kindern vermittelt werden. Beispielsweise erwähnt Taner, dass die Kinder durch den IRU, also durch eine gute Vermittlung des Islam, ihre Religion wie auch ihre Sitten und Bräuche von Gebets- bis hin zu Essmanieren nicht verlernen. Kinder sollen diese

Werte im IRU gut kennenlernen, und durch den IRU in der Lage sein, sie zu praktizieren. Zudem sollte der IRU auf Kinder die Wirkung haben, dass sie in ihrem Leben erfolgreich werden. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„...damit der Islam gut vermittelt [wird], Kinder die Religion nicht vergessen und die Religion sehr gut kennen. Valla [Bei Gott].. wir erwarten, dass unsere Kinder erfolgreich werden. Mm... Es ist sehr wichtig, dass sie ihre Religion nicht vergessen. Z.B. Wenn wir Kinder zum Kindergarten schicken; sie machen da einige Bittgebete vor dem Essen. Die Lehrer da sagen uns: unsere Kinder wissen nicht, wie man die Hände (als Muslim beim Tischgebet) aufmacht. Wenn sie lernen, wird es gut. Sie können die Hände auch aufmachen.“ (Taner)

Tariq erwartet, dass der IRU auf Kinder eine positive Wirkung hat. Der IRU müsse sich positiv auf die Qualität, das Verhalten und die Leistungen der Kinder auswirken. Besonders sollen Kinder in ihrer Pubertätsphase lernen, ihr Verhalten zu kontrollieren, und ihre Leistungen in der Schule verbessern.

IRU solle in der Schule verankert sein, damit der Islam in der Schule und in der Gesellschaft selbstverständlich wird. Das trage zur Integration und zur gegenseitigen Toleranz in der Gesellschaft bei (Mustafa, Enver). Im IRU solle man im Übrigen keine muslimischen Gruppierungen ins schlechte Licht stellen, wobei der IRU so gestaltet werden müsse, dass Kinder mit Freude zum Unterricht kommen und lernen können (Hasim). Der Unterricht solle außerdem in Kooperation mit Moscheen und Imamen durchgeführt werden, damit der IRU ausreife; die in der Schule gelernte Theorie könne man in Moscheen und zu Hause in die Praxis umsetzen (Enver).

Außerdem diene der IRU dazu, dass man die Kinder, die nicht zur Moschee kommen, erreicht, so dass auch diesen die Grundlagen des Islam wie Gott, Gebet und Glaube vermittelt werden können (Mustafa, Saban). Der IRU solle den Kindern auch beibringen, wie man ein guter Mensch wird (Saban). Des Weiteren solle der IRU das Minderwertigkeitsgefühl der SchülerInnen beseitigen, damit die muslimischen SchülerInnen sich für ihre muslimische Identität nicht schämen und als Muslime selbstbewusst werden (Necati).

8.1.3 Ersetzt der IRUiS den IRUiM?

Die VV sind der Meinung, dass der IRU in Schulen den IRU in Moscheen nie ersetzen könne. Zuerst sei die Zielgruppe in der Schule anders, deswegen müssten auch die Inhalte und Ziele in der Schule anders sein. Z.B. könne man den Koran in der Schule nicht lehren (Enver). Hasim, Mustafa und Necati verweisen auf die wenigen Stunden in der Schule. In diesen Stunden könne man nur die Grundlagen des Islam vermitteln. Um mehr von der Religion zu lernen, müssten Kinder zur Moschee gehen.

Außerdem machen die VV auf die praktische und theoretische Orientierung des Unterrichts aufmerksam. In der Schule lernten demnach die Kinder die Religion nur theoretisch in der Moschee hingegen praktisch. Zudem sollen Kinder in der Moschee die Gelegenheit bekommen, das gelernte Wissen mit der Gemeinde direkt zu praktizieren. Dies sei in der Schule nicht möglich (Saban, Tariq, Hasim, Necati, Mustafa, Omar). Ergänzend fügt Necati hinzu, dass das Auswendiglernen des Korans in der Schule nicht möglich sei. Zudem überfordere das Lehren der Gebetsverrichtungen die Schule. Allerdings könne man in der Schule lehren, dass es schön ist zu beten. Beispielweise erklärt Necati dies wie folgend:

„Niemals kann [man den IRU in Moscheen] ersetzen. Erstens reicht die Zeit [in den Schulen] nicht. Zweitens, die Lehrer [sind] nicht reichend. In der Schule kann der Koran nicht genügend auswendig gelernt werden. Nur theoretisch. Aber in der Moschee praktisch. In der Schule [wird gelehrt], wie schön [es ist] zu beten; in der Moschee, wie man das praktiziert. Dies überfordert die Schule.“
(Necati)

Omar spricht die Atmosphäre in der Moschee an. Sie sei anders als in der Schule. Kinder fühlten sich in der Moschee anders als in der Schule. Sie bekleiden sich demnach in Moscheen traditionell, erleben ihre Tradition und Religion in der Praxis. Solche spirituellen Atmosphären können sie in der Schule nicht erleben. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Nein, [der IRU an Moscheen darf nicht fortfallen], weil in den Moscheen vieles angeboten werden kann. Die Atmosphäre ist anders. Was wir [in der Moschee] anbieten, kann die Schule nicht anbieten. Z.B. Wenn Kinder hier sind, ... fühlen sie sich wohl...lernen sich zu bekleiden.... In der Schule können sie sich nicht bekleiden, fühlen sie sich nicht so gut [Er meint, dass sie dieses traditionelle, religiöse Gefühl in Schulen nicht erleben können].“ (Omar)

8.1.4 Wirkung des IRU auf SchülerInnen

Der IRU hat neu angefangen. Es ist noch zu früh, um etwas über die Wirkung auf SchülerInnen zu sagen, aber die VV haben bereits erste Erfahrungen mit der Islamkunde und dem HSU gemacht gehabt. Nach Tariq müsse man zuerst die Ergebnisse abwarten, um etwas über die Wirkung des Unterrichts auf Kinder sagen zu können. Außerdem hänge dies auch vom Verhalten der SchülerInnen, davon, ob sie fleißig oder faul sind, ob sie sich anständig benehmen und ob sie die Lehrer respektieren. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Es ist noch nicht klar: Was für ein Inhalt [der IRU haben wird] und wie ich ihn vermittele..., auch wer unterrichtet. Wie sieht [der] Islamunterricht aus? [Wenn wir ihn kennen], dann können wir sagen, wie der Unterricht wirkt oder nicht, oder andersherum. [Der] Inhalt bestimmt die Wirkung. Das hängt auch [von den] Schülern ab. Wenn [die] Schüler fleißig sind, gut aufpassen, [sich] gut benehmen und [den] Lehrer respektieren, dann wirkt er besser.“ (Tariq)

Taner weiß auch nicht, wie sich der IRU auf die Kinder auswirken wird. Er meint, dass dies auch von den SchülerInnen und ihren Eltern abhänge.

Alle anderen VV schätzen, dass der IRU auf SchülerInnen eine positive Einwirkung haben kann. Wenn in der Schule über den Islam gesprochen wird, fühlten sich die Schüler in der Schule und in der Gesellschaft anerkannt (Omar); der IRU würde sich auch auf ihr Leben positiv auswirken (Saban).

Enver betont die Reflexion über die eigene Religion. Nur wenn jemand die eigene Religion und die eigenen Werte kenne, könne er die Werte von anderen wahrnehmen und die anderen Menschen respektieren. Dies trage zum Zusammenleben in der Schule positiv bei. Er verteidigt seine Meinung wie folgt:

„Wenn ein Mensch seine eigene Religion kennt, wird er andere Menschen und Religionen respektieren. Ich denke, dies leistet für das Zusammenleben in der Schule einen positiven Beitrag, weil diejenigen, die eigene Werte kennen, auch die Werte von anderen schätzen.“ (Enver)

Nach der Meinung von Mustafa vermindere der IRU, wenn er richtig durchgeführt wird, schlechte Einflüsse wie Rassismus und Nationalismus bei Jugendlichen. Dies sei z.B. möglich, wenn man im Unterricht die Geschwisterlichkeit vermittele und lehre, dass die gesamte Menschheit vom Urvater Adam her geschwisterlich verbunden ist. Wenn SchülerInnen auf andere nicht herabschauen

würden, würden sich viele Probleme selbst aufheben. Zudem könnten SchülerInnen durch den IRU schlechte Gewohnheiten aufgeben. Wenigstens würden die Kinder durch den IRU lernen, nicht verschwenderisch zu werden. Seine Meinung äußert Mustafa wie folgt:

„Ich bin in der Meinung, es wirkt positiv, wenn der Unterricht nach Kriterien durchgeführt wird, wenn die Brüderlichkeit richtig erzählt wird, dann werden der Rassismus und der Nationalismus bei Jugendlichen reduziert. ... Wenn wir andere nicht unterschätzen oder auf sie herabschauen, heben sich die Probleme selber auf. Wir verlieren die Jugendlichen wegen schlechter Gewohnheiten wie Rauchen, Haschhasch, Drogen... Jugendliche können wenigstens [im IRU die Verwerflichkeit der] Verschwendung kennenlernen. Dann werden sie nicht mehr so verschwenderisch sein.“ (Mustafa)

Necati betrachtet die Auswirkungen des IRU auf SchülerInnen aus anderen Perspektiven. Er ist der Meinung, dass der IRU in Schulen das Interesse zum Lernen über den Islam für SchülerInnen, die keinen Kontakt zu Moscheen haben, wecken könnte. Nach seiner Schätzung hätten 80 % der SchülerInnen einen solchen Kontakt zur Moschee nicht. Wenn ein solches Interesse geweckt würde, könne dies dazu führen, dass die SchülerInnen die Moschee besuchen, um ihr Wissen aus der Schule zu vertiefen.

Auf der anderen Seite führe der IRU in Schulen dazu, dass die SchülerInnen, die Moscheen besuchen, sich nicht mehr darüber schämen, dass sie Korankurse besuchen. Zudem sei dies für sie von Vorteil, weil sie aus den Erfahrungen der Koranschule ein gewisses Vorwissen hätten. Er erklärt seine Meinung:

„[Die Wirkung des IRU in Schulen] wird [auf SchülerInnen] sicher positiv. Vielleicht mehr als 80 % der Kinder haben keinen Kontakt zur Moschee. Wenigstens können sie etwas über Religion erfahren. Und wenn sie ihr Wissen vertiefen möchten oder sich interessieren, können sie zur Moschee kommen. Aber das hat auch mit der Einstellung der Lehrer zu tun. [Andererseits kann IRU] für diejenigen, die zur Moschee kommen, langweilig sein, weil sie die Themen [wahrscheinlich] schon kennen. Aber sie schämen sich nicht, dass sie zur Moschee gehen. Das kann für sie von Vorteil sein im IRU in Schulen. Dies könnte auch auf den Unterricht positiv wirken.“ (Necati)

Taner und Mustafa äußern keine Zweifel daran, dass sich der IRU auf die Kinder und auf die Gesellschaft positiv auswirken wird. Taner denkt, dass SchülerInnen

in der Schule besser lernen. Er findet die Schule disziplinierter als Moscheen. Man könne die Kinder in der Moschee zum Lernen nicht zwingen. Vielleicht spielen sie dort nur, so dass sie nicht viel lernen. Dagegen dürften sie sich aber in der Schule nicht so frei benehmen. Er widerspricht dem Klischee über die Moscheen, dass es dort strenge Regeln gebe. Er äußert seine Meinung wie folgt: *„Wir sagen so was nicht [„Meldet eure Kinder ab!“] ... Kinder können hier etwas schnappen [lernen]. Was sie da [in der Schule] nicht geschnappt haben... Wir sind nicht der Meinung, dass die Kinder nicht dahingehen sollen, sondern nur hierher kommen sollen... Wir denken so was nicht. Sie müssen [in der Schule] zum Unterricht gehen; hier [in der Moschee aber sind sie] freiwillig. Hier lernen Kinder wegen Spielen nicht viel, aber in der Schule müssen sie lernen.“* (Taner)

8.1.5 Abmeldungsgründe

Die VV sind im Prinzip für den IRU und freuen sich darauf. Sie unterstützen ihn und sehen es nur positiv, dass IRU überhaupt durchgeführt wird. In der Befragung sind die VV Mustafa und Taner der Meinung, auf keinen Fall die SchülerInnen vom IRU abzumelden, ohne zu wissen, wer und wie mit welchem Inhalt unterrichtet.

Mustafa ist auch der Meinung, die Kinder auf keinen Fall abzumelden. Wenn ein Problem mit dem Unterricht oder mit dem Lehrer auftauchen würde, könne man zuerst mit dem Lehrer reden, damit das Problem gelöst wird und der Lehrer das kritisierte Verhalten nicht wiederholt. Wenn der Lehrer nicht ausreichend qualifiziert sein sollte, sollte er sich mit Fortbildungskursen verbessern. Mustafa ist der Meinung, den IRL zunächst zu behalten und IRU durch Diskussionen zu verbessern, wo er nicht ausreichend oder problematisch sein sollte. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Ich sage auf keinen Fall den Gemeinden: „Meldet eure Kinder ab!“ Wenn der Unterricht nicht befriedigend ist, kann man darüber reden. Ich melde selber mein Kind nicht ab. Wenn der Unterricht zu beanstanden ist, kann man mit dem Lehrer reden und das Problem lösen. Es kann ein zusätzlicher Unterricht oder Fortbildungskurs [für den IRL] empfohlen werden...“ (Mustafa)

Die Abmeldungsgründe von Necati und Saban haben mit der Einstellung der IRL zu tun. Saban sagt: *„Wenn ein IRL gegen die Religion ist, dann sagen wir unser Gemeinde: Passt auf!“* Necati erkennt die schlechten Auswirkungen des IRL auf

Kinder als einen Abmeldungsgrund an. Er meint, dass Inhalte allein keine negativen Auswirkungen hätten. Wenn ein IRL die Vorurteile wie Ehrenmord oder Unterdrückung der Frau so lehrt, als ob sie ein Teil des Islam seien, unterstütze er den IRU nicht mehr.

Für andere VV stellen inhaltliche Themen Gründe dar, um die Kinder abzumelden. Wenn im IRU schiitisches Wissen (Omar), gefälschte Informationen, die dem Islam nicht entsprechen (Tariq), das Wissen, das vom Koran und der Sunna abweicht (Hasim), vermittelt werden, würden sie ihre Kinder vom IRU abmelden. Des Weiteren dürfe der IRU für politisierte Meinungen nicht missbraucht werden und so seine Neutralität verlieren (Enver). Anderenfalls würden VV ihre Kinder vom IRU abmelden und ihre Mitglieder darauf aufmerksam machen. Hasim z.B. sagt:

„Wenn ein IRL islamisches Wissen und religiöse Themen außerhalb des Korans und der Sunna mit problematischen Gedanken und einem Glauben, der islamischen Grundsätzen nicht entspricht, unterrichtet, dann schicke ich meine Kinder nicht zum Unterricht und sage denjenigen, die ihre Kinder zum Unterricht schicken, dass sie ihre Kinder nicht schicken sollen.“ (Hasim)

8.2. Einstellung der VV gegenüber den IRL

8.2.1 Erwartungen der VV an den IRL

Die befragten VV hatten unterschiedliche Auffassungen davon, wie ein IRL sein soll. Sie hatten vom Aussehen bis hin zu seinem Charakter und Verhalten unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen. Vor allem müsse ein IRL ein Muslim sein und über den Islam Wissen haben. Aber sie erwarten auch, dass er gut ausgebildet ist und einen guten Charakter hat (Omar). Demnach müsse er herzlich, gerecht, vorbildlich (Enver), tolerant (Mustafa) sein, und sein Wissen und Verhalten dürften dem Koran und der Sunna nicht widersprechen (Tariq).

Das Aussehen des IRL sei auch wichtig. Er dürfe als Mann keinen Ohrring tragen und generell keine Tattoos haben (Saban). Er müsse äußerlich einen guten Eindruck machen und deswegen sauber und gut aussehen. Wenn er einen Bart trage, soll dieser kurz und gepflegt aussehen (Taner).

Alle anderen VV konzentrieren sich auf die religiöse Ausübung des IRL. Er müsse ein praktizierender Muslim sein und mit den Moscheen in Kontakt bleiben. Damit würde ein Gedankenaustausch über Fehler, Mängel und Probleme möglich, so wie Mustafa es sich vorstellt. Selbst wenn ein IRL nicht so religiös wäre, könne er den Kindern trotzdem das traditionelle Wissen über den Islam vermitteln:

„Am besten soll er eine Person sein, die gutes Wissen über Religion und Geschichte sowie Toleranz hat und ein praktizierender Moslem ist. Wenn er mit der Moschee Kontakt knüpfe, kann es einen Gedankenaustausch über Probleme und Mängel geben. Das würde gut sein ... Wir hatten eine Islamkundelehrerin. Sie war eine politisch eher linksgerichtete Lehrerin [Tr. „Solcu“]. Sie hat sehr gut erzählt, über den Aufbau der Kaba... Sie hat das Thema sehr gut erklärt. Es war ein sehr guter Gedankenaustausch. Hier geht es um die Kultur [islamische Kultur].“ (Mustafa)

Saban erwartet, dass ein IRL zur Moschee geht, um zu beten. Wenigstens soll er die rituellen Gebete wie das Freitagsgebet und die Festgebete verrichten. Er sollte auch mit SchülerInnen zum Freitagsgebet gehen. Dies sei ein Zeichen dafür, dass der IRL das Beten ernst nimmt. Das sieht Saban als ein sehr wichtiges Kriterium an. Er sagt wie folgt:

„Als Praktiker soll ein IRL zur Moschee gehen. Ich weiß nicht, ob jemand IRL werden darf, wenn er selbst nicht mal das Festgebet verrichtet. Er kann die Moschee auch extra besuchen, aber er muss es nicht. Aber wenigstens muss er beten. Er kann Kindern sagen: Diesen Freitag gehen wir in diese Moschee. Wenn ein IRL das Beten ernst nimmt, ist das sehr wichtige Kriterium für mich.“ (Saban)

Eine ähnliche Meinung hat auch Necati. Nach ihm soll ein IRL im Kontakt mit Moscheen bleiben, damit er mit der Gemeinde im Meinungs austausch bleibt. Sein Glaube soll aufrichtig sein und sein Lebensstil soll so sein wie das eines Muslims. Seinen Beruf soll er aus ganzem Herzen ausüben und mit den Kindern gut umgehen. Es würde reichen, wenn er den Kindern Grundwissen wie Gebote und Verbote über den Islam vermitteln könnte. Deswegen muss er nicht unbedingt ein umfangreiches Wissen haben. Das Basiswissen, dass ein IRL die kleinen Kinder lehren muss, könnte dem IRL durch Fortbildungskurse angeboten werden. Necati hält es für das Wichtigste, dass ein IRL seinen Beruf mit Herz und Freude ausübt. Dann könne er den Kindern vieles beibringen. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Ein IRL muss die Moschee kennen und mit der Gemeinde seine Meinung austauschen. Er muss den richtigen Glauben haben. Sein Lebensstil soll zeigen, dass er Moslem ist. Seinen Religionsunterricht soll er nicht mit Zwang machen, sondern mit dem Herzen und mit Kindern herzlich umgehen. Es reicht, wenn er Kindern das Grundwissen über den Islam wie Ḥarâm [Verbot] und Ḥalâl [Erlaubtes] vermittelt. Er muss nicht unbedingt umfangreiches Wissen haben. Was er vermitteln soll, soll er in Fortbildungskursen lernen. Diese Inhalte sind bestimmte Inhalte. Vielleicht kann er in Einzelheiten Schwierigkeiten haben, aber diese sind die Mängel, die beseitigt werden können. Wenn ein IRL mit Herzen arbeitet und nicht gegen Religion verstößt, kann er Kindern viel vermitteln.“
(Necati)

8.2.2 Herkunft des IRL

Hinsichtlich der Herkunft des IRL entstehen bei der Befragung der Vereinsvorsitzenden drei Meinungsgruppen: Diejenigen, die gar keinen Wert auf die Herkunft eines IRL legen, diejenigen, die einen Vorteil bei einem türkischen IRL erkennen und diejenigen, die einen türkischen IRL für am Wünschenswertesten oder gar notwendig halten.

VV wie Necati, Omar, Saban und Tariq finden die Herkunft des IRL gar nicht wichtig. Wichtig sei, dass er Muslim ist, eine gute Qualifikation hat und das Wissen über den Islam richtig vermittelt. Es sei egal, welche Herkunft der IRL hat.

Aber es gibt auch die Meinung, dass ein IRL Türke sein muss. Taner und Enver sind zunächst dieser Meinung. Eine genaue Erklärung hat Taner nicht. Er sagt nur:

„Uns kennen wir am besten wieder... Ein Türke kann Kindern besser erklären.“

Für Enver ist es eine Notwendigkeit im Sinne der Demokratie, da die Türken die größte muslimische Gruppe in seinem Wohnviertel seien. Da Religion für ihn auch ein Stückweit Kultur darstellt, empfindet er es von Vorteil, wenn der IRU von einem Türken erteilt wird. Dort, wo arabische Muslime die Mehrheit darstellen, könne der IRL durchaus ein Araber sein, aber dort, wo die türkische Gemeinde überwiege, sei es günstiger, wenn der IRU von einem Türken erteilt wird. Er kommentiert seine Meinung wie folgt:

„Es wäre am besten, wenn der IRL aus dem Kulturkreis kommt, woher die SchülerInnen kommen, weil Religion gleichzeitig Kultur ist. Und zwar Religion und Kultur sind ineinander... Wir wünschen, dass IRL ein Türke wird, weil die Mehrheit der muslimischen SchülerInnen hier Türken ist. Das ist auch demokratisch. Das entspricht den Notwendigkeiten der Demokratie. Wenn z.B. die Araber woanders viele sind, sollte dort ein IRL aus arabischen Herkunft sein.“ (Enver)

Saban bewertet die Fragestellung aus der Perspektive der Sprache und bemerkt, dass Türkisch nicht mehr die Verkehrssprache der in Deutschland in dritter Generation lebenden Türken sei. Da diese Gruppe in ihrem Alltag vielmehr die deutsche Sprache verwende, sei ein türkischstämmiger IRL gar nicht mehr notwendig. Wichtig sei es, dass ein IRL den Islam richtig wiedergibt. Ob er nun ein Araber oder Pakistaner sei, spiele dabei keine Rolle. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„[Ein türkischstämmiger IRL] muss nicht sein... Wenn er den Islam erzählt, wie er richtig ist, reicht es. Sowieso können Kinder kein Türkisch mehr. Es ist wichtig, dass der IRL Moslem ist, der seinen Job gut kennt. Araber; Pakistaner ist egal...“ (Saban)

Hasim und Mustafa denken, dass ein IRL nicht unbedingt ein Türke sein muss. Aber es könne für türkischstämmige Kinder ein Vorteil sein: Ein türkischstämmiger IRL könne den Islam und die (türkische) Kultur gleichzeitig vermitteln. Hasim denkt, dass manchmal Religion und Kultur miteinander verwischen. Ein türkischstämmiger IRL könne das merken.

Die VV wurden auch danach befragt, „was sie von einem deutschstämmigen IRL halten.“ Nur Taner war der einzige Vereinsvorsitzende, der sich einen deutschstämmigen IRL nicht vorstellen kann. Er war dagegen, auch wenn der IRL ein deutscher Muslim wäre.

Alle andere VV sind in der Meinung, dass im Prinzip alle Muslime, die die Religion praktizieren, IRL werden können. Und zwar Necati findet einen deutschen IRL besser. Er ist der Meinung, dass ein deutscher IRL auf SchülerInnen eine effektive Wirkung habe.

8.2.3 Geschlecht des IRL

8.2.3.1 Spielt das Geschlecht der/des IRL eine Rolle?

Über das Geschlecht des IRL sind alle VV in Übereinstimmung gleicher Meinung, dass es gar kein Hindernis gibt, dass eine IRLin den Islam unterrichtet. Es gehe um Wissen und um Qualifikation. Wenn eine Muslimin darauf qualifiziert sei, dürfe sie auch IRLin werden.

Hasim hält die Einteilung der Kinder in Schulformen vor Augen: Seiner Meinung nach ist die Einstellung einer IRLin in der Grundschule problemloser als in der Sek.I. In der Sek.I könne es nämlich aus religiöser Sicht zu Problemen kommen, aber das Schulsystem sei eben so. Er wünsche sich zwar, dass es eine Geschlechtertrennung im Unterricht gibt, jedoch seien die Regeln der Schule anders, und das toleriere er. Wenn es also keine Alternative zu einer IRLin gebe, würde er ihre Einstellung zum IRU respektieren. Seine Meinung äußert er wie folgt:

„Ich wünsche von meinem ganzen Herzen, dass IRU nach islamischen Kriterien gegeben wird. Z.B. Mädchen von einer Lehrerin, Jungen von einem Lehrer unterrichtet werden. Ich wünsche es so. Aber das ist in der Schule. Die Schule hat eigene Regeln, dort sitzen Schülerinnen und Schüler gemischt in einer Klasse. In Grundschulen wird das Geschlecht des IRL kein Problem sein. Aber später könnten aus religiöser Sicht einige Probleme auftauchen. Aber das System ist so. Wenn es keine Alternative gibt...(kann eine Frau Lehrerin sein). Aber trotzdem wünsche ich, dass ein Herr IRL wird“ (Hasim)

8.2.3.2 Soll eine IRLin ein Kopftuch tragen?

Die Vereinsvorsitzenden wurden auch danach gefragt, ob eine IRLin ein Kopftuch tragen muss. Necati und Saban sehen das Kopftuch nicht erforderlich zum IRU an. Ohne Kopftuch könne eine IRLin auch unterrichten. Aber sie sind nicht dafür, dass eine IRLin ohne Kopftuch sein sollte, sondern sie denken, dass es nicht erlaubt wird. Deswegen sind sie aber nicht gegen eine IRLin ohne Kopftuch.

Dagegen sehen Tariq, Hasim und Mustafa es als ein großes Problem und denken, dass es einen Widerspruch zur Religion darstellt, wenn eine IRLin kein Kopftuch trägt. Sie denken, dass eine IRLin auch vom Aussehen her den Islam vertreten müsse. Tariq beschreibt dies wie folgt:

„Ich erwarte von einer IRLin, dass sie ihr Fach nicht nur in Worten, [sondern] auch mit [ihrem] Verhalten vertritt. Wenn eine Nonne zum Unterricht nicht in Jeans kommt, gilt das auch für eine IRLin.“ (Tariq)

Mustafa denkt, eine IRLin ohne Kopftuch könne den Mädchen das Kopftuch nicht erklären. Das sei ein Mangel in ihrem Unterricht. Zudem könne dies die Mädchen beeinflussen und den Eindruck erwecken, dass sie die islamischen Regeln nicht respektiert:

„Sie kann den Mädchen das Kopftuch nicht erzählen. Ich sehe das als Mangel bei der IRLin. Meine Tochter wird von ihrer Haltung zum Kopftuch beeinflusst. Wenn sie kein Kopftuch hat, kann dies ein Problem werden, denke ich. Das macht einen Eindruck, dass sie nicht praktizierende Muslime ist“ (Mustafa)

Andere VV wie Enver, Omar und Taner sehen das Kopftuch nicht unbedingt als erforderlich an, aber sie finden es besser, wenn eine IRLin ein Kopftuch trägt. Omar betont, dass sie ohne Kopftuch kein gutes Vorbild mehr sei. Enver findet es als eine eigene Entscheidung der IRLin, aber es sei paradox, wenn eine IRLin sagt, dass das Kopftuch eine religiöse Pflicht sei, aber es selbst nicht trägt. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Nein, weil das Kopftuch eine religiöse Pflicht für sie ist, ob sie dies tut oder nicht tut, ist ihre eigene Entscheidung. Aber wenn jemand sagt: Das ist eine religiöse Pflicht, aber wenn sie diese selbst nicht hält, ist es ein Paradox. Das muss auch gesagt werden. Aber aus unsere Seite gibt's kein Problem.“ (Enver)

8.2.4 Religiöse Ausübung des IRL

Die VV betonen und wünschen sich am besten praktizierende IRL. Aber trotzdem wurden sie danach gefragt, ob es ein Problem sei, IRU zu unterrichten, wenn ein IRL nicht bete.

Die VV sind der Meinung, dass es sehr gut wäre, wenn die IRL beteten und praktizierende Muslime seien (Mustafa, Hasim und Necati). Necati ist der einzige VV, der gar kein Problem damit hat, dass ein IRL, der trotz seines ausreichenden Wissens den religiösen Glauben nicht praktiziert, den IRU durchführt. Aber auch er stellt die Bedingung, dass er dieses religiöse Vergehen den Kindern gegenüber nicht reflektiert.

Enver beschreibt das Beten als eine Beziehung zwischen Menschen und Gott. Das sei eine Angelegenheit des Herzens. Es gebe keinen Menschen, der die Gebete zu hundert Prozent richtig und genau macht. Aber wenn ein IRL nicht bete, zeige dies, dass er seine Religion nicht auslebt. Er findet das nicht in Ordnung.

Saban sagt nicht direkt, dass ein IRL beten muss, gibt jedoch ein Beispiel vom Fußball. Damit meint er, dass ein solcher IRL nicht lange IRU erteilen sollte. Er formuliert sein Beispiel wie folgt:

„Wenn ein Fußballspieler nicht auf die Abseitsregel aufpasst und ein Foul begeht und alles anders macht, was ein Trainer sagt, wie lange könnte ein solcher Spieler im Spiel bleiben?“ (Saban)

Außerdem unterstrich er bereits, dass ein IRL mit Kindern zum Freitagsgebet gehen sollte. Tariq und Omar akzeptieren es nicht, dass ein IRL nicht betet. Er würde demnach auch von den Eltern und SchülerInnen nicht respektiert werden. Gebet sei sehr wichtig, also müsse man selbst davon überzeugt sein, wenn jemand IRU erteilen will. Wenn ein Mensch nicht bete, solle er besser keinen IRU erteilen.

8.2.5 Missachtung religiöser Ge- und Verbote von Seiten des IRL

Um die Reaktion und Einstellung der VV gegenüber einem religiösen Vergehen des IRL herauszufinden, wurde die Frage gestellt, ob es ein Problem sei, wenn ein IRL Alkohol trinkt?

Alkoholkonsum stellt im Islam ein klares Verbot und einen Regelbruch dar. Die Antworten auf diese Frage können nicht auf ein „Ja oder Nein“ beschränkt werden, weil es mehrere Aspekte dazwischen gibt.

Taner und Omar lehnen solche IRL sofort ab, ohne zu wissen, ob das, was sie gehört oder selber gesehen haben, wahr ist, oder ob es sich dabei um eine Vermutung oder ein Gerücht handelt. Omar sagt: *„Auf keinen Fall darf ein solcher Mensch islamischen Religionsunterricht erteilen. Es ist ausgeschlossen.“* Taner vermutet, dass es das nicht geben würde.

Tariq sagt, dass, wenn er davon höre, dass ein IRL Alkohol trinkt, er keinen Respekt mehr vor ihm haben und keinen Wert mehr auf Informationen von ihm haben würde, weil er seine Glaubwürdigkeit verloren habe. Allerdings hält er sich fern davon, über jemanden zu urteilen, der insgeheim Alkohol konsumiert, ohne, dass die Öffentlichkeit davon etwas mitbekommt. Dies sei eine Angelegenheit zwischen ihm und Allah:

„Wenn er heimlich trinkt, seine Sache. Wenn er trinkt und keiner davon weiß, sondern nur er und Allah, dann mag Allah ihn bestrafen. Aber sobald ich davon weiß, habe ich keinen Respekt mehr vor ihm. Ich nehme keine Informationen mehr von ihm an, egal, was für Informationen er gibt, weil seine Glaubwürdigkeit beschädigt ist.“ (Tariq)

Mustafa denkt auch, dass das Vertrauen gegenüber dem IRL stark sinke, wenn die Eltern von einem solchen Vergehen hören würden.

Enver und Hasim betonen die Paradoxie eines alkoholkonsumierenden IRL. Sie sehen dies jedoch als ein persönliches Problem an. Für den Unterricht sei es problematisch, wenn ein IRL in der Öffentlichkeit Alkohol trinke. Dann würde Hasim so einen IRL nicht mehr als Lehrer annehmen:

„Es ist ein eigenes Problem. Wir können es nicht wissen. Es würde jedoch offenbar, wenn er ein praktizierender Muslim wäre... Wenn er abends etwas anderes macht, weiß das Allah. Aber wenn er in der Öffentlichkeit trinkt... Ja. Das ist ein Problem. Ich kann ihn nicht mehr als IRL akzeptieren.“ (Hasim)

Ein weiterer Aspekt hinsichtlich dieser Frage ist theologischer Natur: Wenn jemand ein klares Verbot im Islam als erlaubt erklärt oder wenn jemand von einer klaren Regel absichtlich abweicht, sollte er aus der Religionsgemeinschaft austreten, weil sein Glaube nicht mehr ein islamischer Glaube ist. Seine Haltung verletzt seinen Glauben im Kern. Saban und Necati betrachten das Problem aus dieser Sicht. Sie finden Alkoholkonsum schon schlecht. Aber sie finden es noch schlimmer, wenn jemand den Alkoholkonsum als erlaubt ansieht und so erklärt.

Dass jemand Alkohol konsumiere, sei seine private Angelegenheit, die auch als solche eingestuft und nicht untersucht werden darf. Wenn ein IRL dieses Vergehen als eine Sünde einstufte und seinen Alkoholkonsum auch seinen SchülerInnen gegenüber nicht zu erkennen gibt, stelle dies kein so großes Problem für den

IRU dar. Ein großes Problem stelle seiner Meinung nach die Leugnung des Alkoholverbots im Islam dar. Solche Leute dürften demnach keinen IRU erteilen. Saban beschreibt diese Haltung wie folgt:

„Ein Mensch wird praktizierend ein Vorbild. Wenn er nicht praktiziert, wie kann er Vorbild sein. Vielleicht trinkt er Alkohol? Wir können das nicht wissen. Das darf auch nicht untersucht werden. Das ist seine eigene Sünde. Aber er darf auch nichts davon den Kindern sagen. Wenn er es nicht anerkennt, dass der Alkoholkonsum eine Sünde ist, dann braucht man nicht mehr über ihn zu reden [weil er nicht mehr Muslim wäre].“ (Saban)

Eine ähnliche Meinung hat auch Necati. Wenn ein IRL nicht daran glaubt, dass der Alkoholkonsum im Islam verboten ist, darf er den IRU nicht durchführen. Er äußert jedoch seine Toleranz gegen einen solchen Lehrer, der selbst ein Problem mit Alkohol hat. Wenn ein IRL heimlich trinke, den Schülern nichts davon zeige oder nicht reflektiere, könne er auch unterrichten. Er äußert sich wie folgt:

„Das sind unterschiedliche Dinge: Alkoholkonsum und Alkohol als kein Verbot zu sehen. Wenn jemand nicht glaubt, dass Alkohol verboten ist, dürfen solche Menschen den Islam nicht unterrichten. Aber er trinkt, obwohl er weiß, dass es eine Sünde ist, aber wenn er dies vor den Kindern verbirgt, besteht kein Problem, IRU zu unterrichten.“ (Necati)

8.3. Zwischenfazit

Die VV haben die Information darüber, dass IRU in deutschen Schulen erteilt wird, aus eigenem Interesse und aus unterschiedlichen Quellen bezogen. Von ihren Dachorganisationen wurden sie darüber nicht belehrt. Die Dachorganisationen haben ihre VV auch nicht dazu aufgefordert, ihre Gemeinde darüber zu informieren. Einige VV haben dennoch aus eigener Verantwortung heraus ihre Vereinsmitglieder darüber, wenn auch nur durch Freitagspredigten des jeweiligen Imams, informiert. Sie haben ihre Mitglieder über den IRU nicht informiert, weil sie selbst nichts über den IRU wissen oder sich davon nicht angesprochen fühlen. Grundsätzlich unterstützen sie den IRU aber. Die VV wünschen sich, dass im IRU „ähnlich wie in islamischen Ländern“ möglichst viel über den Islam vermittelt wird, obwohl sie wissen, dass das in zwei Stunden pro Woche in der Schule nicht möglich ist. Dennoch soll im IRU möglichst viel angeboten werden. Folgende Unterrichtsinhalte wurden von den VV gefordert: Gebote und Verbote, Grundlagen des Islam, Allah, Propheten, die fünf Säulen des Islam, Ethik,

Hadith, Fiqh, Verrichtung der Gebete, Geschichte des Islam und Respekt. Fragen wie „Was sind die Gründe zur Erschaffung der Menschheit? Was sind die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Religionen?“ sollten im IRU ihrer Meinung nach thematisiert werden. Die Kinder sollen im IRU lernen, selbstbewusst zu werden, ohne sich ihrer muslimischen Identität zu schämen oder ohne Minderwertigkeitsgefühle zu leben. Die Kinder sollen durch den IRU in der Lage sein, Bittgebete oder rituelle Gebete allein zu verrichten. IRU soll dazu beitragen, dass die Kinder lernen, ihr Verhalten zu kontrollieren und ihre Leistungen zu steigern. Wenn der IRU in der Schule verankert werde, trage es zur gegenseitigen Toleranz in der Gesellschaft und zur Integration bei. Die Kooperation zwischen dem Imam und dem IRL fördere die Unterrichtsqualität, da man so die in der Schule gelernte Theorie in der Moschee praktisch in die Tat umsetzen kann. Außerdem könne der IRU dazu dienen, dass denjenigen, die nicht zur Moschee gehen, Grundwissen über den Islam vermittelt wird.

IRU in Schulen könne niemals IRU in Moscheen ersetzen, da die Ziele, Zielgruppen und Inhalte anders und unterschiedlich seien. Zudem könne man bei der geringen Stundenzahl in der Schule nicht alles Grundwissen über den Islam vermittelt werden. Des Weiteren sei der Unterricht in der Schule anders orientiert als in der Moschee: der IRU in der Schule behandle theoretische Aspekte der Religion, der IRU in der Moschee setze sie in die Praxis um. Zudem hätten die Kinder in der Moschee die Möglichkeit, das in der Schule angeeignete Wissen in der Gemeinde zu praktizieren. Das wäre in der Schule nicht möglich. Auch das Auswendiglernen des Korans oder die Verrichtung der Gebete sei in Moscheen eher realisierbar. Dies überfordere die Schule. Auch die Atmosphäre in der Moschee sei eine andere als die in der Schule: In Gotteshäusern herrsche ein spirituelles Klima, das die Tradition und Religion für die Kinder hautnah erlebbar mache.

Die VV schätzen, dass der IRU eine gute Auswirkung auf die Kinder haben wird. Wenn IRU in Schulen durchgeführt wird, würden die Kinder sich in der Schule und in der Gesellschaft anerkannt fühlen. Dies könne sich auch auf ihr Leben positiv auswirken. Wenn man sich in der eigenen Religion gut auskenne, könne man andere Menschen respektieren, und das trage zum Zusammenleben in der Schule positiv bei. Durch den IRU könne man schlechte Einflüsse wie Rassismus, Nationalismus, Drogensucht und Zigarettenkonsum bei Jugendlichen vermindern. Der IRU in Schulen könne auch das Interesse zum Lernen über den

Islam für diejenigen, die nicht zur Moschee kommen, wecken. Eventuell würden diese zur Vertiefung ihres Wissens zur Moschee kommen.

Nach Taner seien Kinder in der Moschee undiszipliniert, wegen Spielereien im Unterricht unkonzentriert und würden deswegen nichts lernen. Aber in der Schule müssten sie disziplinierter und ernsthafter werden und etwas über ihre Religion lernen.

Mustafa und Taner sind der Meinung, ihre Kinder keineswegs vom IRU abzumelden. Für den Fall, dass es zu einem Problem kommt, könne mit dem IRL gesprochen werden, um das Problem zu beseitigen. Für Saban und Necati hängt die Abmeldung von der Einstellung des IRL ab. Wenn er gegen die Religion wäre, einen schlechten Einfluss auf Kinder hätte und wenn er über Vorurteile wie Ehrenmord oder Unterdrückung der Frau im Islam bestätigend rede, wäre das ein Abmeldungsgrund für sie vom IRU. Gefälschte Informationen, die nichts mit dem Islam zu tun haben, die auch vom Koran und von der Sunna abweichen, oder, wenn der IRL nicht sunnitisch ist und sich ideologisch benimmt seien Abmeldungsgründe für sie, so dass sie ihre Mitglieder entsprechend darauf aufmerksam machen würden.

Die VV erwarten, dass ein IRL ein praktizierender Muslim ist. Er soll gut ausgebildet, gerecht, herzlich, tolerant und vorbildlich sein. Sein Wissen darf dem Koran und der Sunna nicht widersprechen. Das Aussehen des IRL sei auch wichtig. Er müsse einen eines Muslims entsprechenden Lebensstil haben und vom Aussehen her einen guten Eindruck machen. Er muss gut, sauber aussehen. Wenn er z.B. einen Bart hätte, müsse sein Bart kurz und gepflegt sein. Er dürfe als Mann keinen Ohrring tragen oder generell kein Tattoo haben. Er soll mit den Moscheen zum Meinungsaustausch in Kontakt verbleiben. Darüber hinaus soll er sowohl allein als auch mit seiner Schülerschaft zum Gebet in der Moschee erscheinen. Seinen Beruf soll er mit Herz und Freude erfüllen.

Necati, Omar, Saban und Tariq finden die Herkunft des IRL gar nicht wichtig. Wichtig sei die Qualität des Lehrers. Hasim und Mustafa finden türkischstämmige IRL zwar von Vorteil, aber nicht erforderlich. Er könne Kultur und Religion gleichzeitig vermitteln, weil Tradition und Religion miteinander eng verbunden sind. Ein IRL wisse dies. Aber Taner und Enver wünschen sich am besten einen türkischstämmigen IRL. Enver findet dies notwendig für die Demokratie, weil

die türkische Gemeinde in seiner Umgebung die größte Gruppe sei. Aber im Prinzip sind alle VV (außer Taner) nicht gegen eine andere Herkunft, da alle Muslime, die die Religion praktizieren und genug ausgebildet sind, IRL werden dürfen. Sie sind auch nicht gegen einen deutschen IRL. Und zwar findet Necati deutschstämmige IRL besser, da dieser auf Schüler eine effektivere Wirkung habe.

Die VV sind übereinstimmend der Meinung, dass es gar kein Hindernis für eine IRLin gibt, IRU zu erteilen. Es gehe um Wissen und Qualifikation. Wenn eine Muslimin entsprechend qualifiziert sei, dürfe sie auch IRLin werden. Hasim findet eine IRLin für Grundschulen jedoch geeigneter.

Dass eine IRLin ein Kopftuch tragen muss, sehen nur Tariq und Mustafa für notwendig an. Wenn eine IRLin kein Kopftuch trägt, versteht das Tariq widersprüchlich, und Mustafa versteht darin einen Mangel im Unterricht. Alle anderen sehen ein Kopftuch nicht verpflichtend für eine IRLin. Ihrer Meinung nach könne eine Frau auch ohne Kopftuch IRU unterrichten.

Die VV wünschen sich zwar am liebsten einen praktizierenden IRL, sehen in seiner religiösen Praxis jedoch eine Angelegenheit der Privatsphäre, die er mit Allah und sich selbst ausmachen muss. Tariq und Omar würden einen solchen IRL nicht akzeptieren. Saban deutet an, dass ein solcher Lehrer seinen Beruf nicht lange ausüben können wird. Nur Necati sieht darin unter der Bedingung, dass der Lehrer sein Nicht-Praktizieren den Kindern nicht mitteilt, kein Problem.

Die Frage bezüglich der Missachtung eines religiösen Verbots, wie der Alkoholkonsum des IRL beantworten die VV mit den Worten: Verletzend, Paradoxie und Unglaubwürdigkeit. Taner und Omar reagieren auf einen solchen IRL ablehnend. Tariq hätte gegenüber einem solchen Lehrer keinen Respekt mehr und würde jede Information von ihm abweisen, da er seine Glaubwürdigkeit verloren habe. Hasim und Enver sehen darin ein persönliches Problem, wenn er heimlich Alkohol konsumiert. Ein solcher Konsum in der Öffentlichkeit hätte zur Folge, dass er nicht mehr als IRL angenommen würde. Saban und Necati beantworten diese Frage aus theologischer Perspektive: Wenn ein Lehrer heimlich trinke und dies den SchülerInnen nicht zu erkennen gebe, bleibe es sein eigenes Problem. Wenn er dieses Verbot gänzlich leugne, solle er nicht unterrichten dürfen.

9 Einstellung der Experten gegenüber dem IRU und den IRL

9.1. Einstellung der Experten gegenüber dem IRU

Experten sind diejenigen Fachleute, die in ihrem Leben entweder beruflich oder privat mit dem IRU direkt zu tun haben. Sie setzen sich seit Jahren für die Einführung des bekenntnisorientierten IRU in öffentlichen Schulen ein. Sie sind übereinstimmend froh darüber, dass der Islamische Religionsunterricht in Kooperation mit Glaubensgemeinschaften seinen Platz an staatlichen Schulen gefunden hat. Obwohl sie teilweise die Beiratslösung problematisch finden, unterstützen und bemühen sie sich darum, dass muslimische Kinder an dem IRU teilnehmen. So unterstreicht einer von ihnen die gesetzliche Grundlage auf der der IRU beruht: *„IRU sollte, wie im Grundgesetz Artikel 7 Abs. 3 steht, ein ordentliches und versetzungsrelevantes Fach sein, genauso wie jedes andere Fach in der Schule. Es muss genauso behandelt werden, genau demselben pädagogischen, didaktischen Standard entsprechen.“* (Exp. D)

9.1.1 Was soll im IRU gelehrt werden?

Nach der Meinung der Experten (Exp. B, Exp. C, Exp. E, Exp. F, Exp. H) sollten im IRU in Schulen vor allem die Grundlagen der Religion, was jedes Kind über seine Religion wissen sollte, informationsmäßig vermittelt werden. Dazu gehören demnach Lehreinheiten über Allah, Propheten, Koran, Hadith, Glaubensgrundsätze, die fünf Säulen des Islam und ihre Praxis, genauso wie die islamische Ethik (‘Ahlâk).

Beispielweise fassen Exp. A und Exp. G den Themenbereich des IRU so zusammen: Im IRU soll über den Glauben (I`tikâd), d.h. über die Grundsätze des Glaubens, gelehrt werden. Z.B. `woran wir warum glauben`. Als nächstes sollen Gebete (‘Ibâda) gelehrt werden, d.h. die fünf Säulen des Islam beispielsweise wie man das tägliche Gebet verrichtet, fastet oder andere Gebete praktiziert. Danach soll die islamische Ethik (‘Ahlâk) gelehrt werden, damit Kinder wissen, worin diese besteht. Dazu sollen Themen wie der Koran, die Koranexegese, die islamischen Rechtsschulen (Madhhab) behandelt werden. Außerdem sind Informationen über andere Religionen auch für den IRU wichtige Lehrinhalte.

9.1.2 Erwartungen der Experten an den IRU

Erwartungen an den IRU konzentrieren sich vor allem auf die Wissensvermittlung über den Islam, sodass muslimische Kinder zu Grundkenntnissen über ihre Religion gelangen (Exp. A, Exp. C, Exp. D, Exp. E, Exp. G). Exp. E erwartet vom IRU auch, dass Kinder ähnlich wie in der Moschee „einen positiven Zugang zu ihrer Religion bekommen“.

Exp. A, Exp. C und Exp. G finden es sehr wichtig, gelerntes religiöses Wissen in deutscher Sprache mit eigenen Wörtern zum Ausdruck zu bringen. Kinder sollen in der Lage sein, ihre muslimischen Religionsinhalte in der deutschen Sprache erklären zu können. Exp. G, und Exp. A geben sehr viel Wert darauf, dass Kinder sich wegen ihrer muslimischen Identität nicht schämen und ohne Verschlussheit über ihre Religion sprechen können.

Exp. C und Exp. D erwarten, dass Kinder sich über ihre Religion Gedanken machen, darüber reflektieren und sich mit ihrer Religion auseinandersetzen. Exp. D erklärt es detaillierter wie folgt: *IRU soll „ein Angebot dafür machen, eine spirituelle Beziehung zu Gott aufzubauen und Zugang zu Gott zu schaffen. Ich erwarte, dass Schüler und Schülerinnen befähigt werden, ihren Glauben zu reflektieren, rational darüber nachzudenken, ihn zu hinterfragen, sich zutrauen, die Tradition des Islam, und auch der islamischen Geschichte zu hinterfragen und ein Verständnis dafür gewinnen, was genau der Islam von uns Menschen will. Sie sollen ihren Glauben auch rational begründen können, so dass sie auf die Fragen: 'Warum glaube ich an Gott? Was will Gott von mir?' Auch eine Antwort geben und diese nachvollziehen zu können.“*

Exp. F erwartet, *„durch den IRU eine Normalisierung auf dem Weg zu einer Gleichberechtigung und Gleichbehandlung aller Religionsgemeinschaften“*, damit der Islam in der Schule eine Selbstverständlichkeit wird. IRU in den Schulen sollte besonders den Kindern, die nicht zur Moschee gehen oder die keine Möglichkeit haben, dort hinzugehen, ein grundlegendes Wissen über ihre Religion vermitteln, und nach Exp. H sollte der IRU zu einem interreligiösen Dialog und zur tabulosen Diskussion aller Themen beitragen.

9.1.3 Ersetzt der IRUiS den IRUiM?

Alle Experten sind sich Meinung einig, dass IRU in Schulen den IRU in Moscheen nicht ersetzen kann. Sie sehen beide als zwei unterschiedliche Einheiten an, die verschiedene Konzepte, Inhalte und Ziele haben. So sagt Exp. B: Die Zielsetzung beider Religionsunterrichte sei anders. Den Islam in der Schule zu lehren, soll ganz anders sein, als den Islam in Moscheen zu lehren. Er soll den Kindern in den Moscheen eine ganz andere Erfahrung mitgeben, da diese dort neben den Kenntnissen aus den Schulbüchern auch das Gemeindeleben mit den sozialen Besonderheiten und Normen lernen können. Er beschreibt seine Meinung wie folgt:

„Nein, ich denke, die Zielsetzung [des IRU in Schulen] ist ganz anders gelagert... Das ist ganz anders, [als] den Islam in einem spezifischen IRU in der Moschee zu lehren. Dieser ist eine andere Erfahrung als in den Schulen. Zum einen lernt man den Islam [in der Moschee] nicht nur aus Büchern, sondern auch aus dem Gemeindeleben, dem gemeinschaftlichen Zusammenkommen heraus. Es wird dabei auch viel soziales Know-how mit auf den Weg gegeben. Das sind die Aspekte, die man in der Schule nicht umsetzen kann.“ (Exp. B)

Nach Exp. C sollen die Inhalte des IRU in Moschee und Schule verschiedener Natur sein: In der Schule sollte man neben den Grundlagen des Islam auch den Umgang mit Menschen und Verhaltensregeln lehren, so beispielsweise wie man sich begrüßt und höflich miteinander redet, wann man „Salam Alaikum“ sagt und wann man „bismillah“ sagt usw. Zugleich sollten damit auch die Gedanken der Kinder sprachlich durch eigene Worte zum Ausdruck gebracht und geübt werden. Aber das Auswendiglernen des Korans oder das Lernen der Rezitation sollte nicht die Aufgabe der Schule sein. Das könne demnach nicht die Schule, sondern allein der IRU in der Moschee vermitteln. Er begründete seine Meinung wie folgt:

„Das sind zwei unterschiedliche Inhalte. Ich glaube, was in der Schule vermittelt werden soll oder sollte, sind die Grundlagen [des Islam], über die sich die Kinder in Gedanken und im Umgang damit äußern [können]. Sie sollen versuchen, das mit ihren eigenen Worten darzustellen, die Verhaltensregeln einüben, zum Beispiel, dass man nicht schlechte Ausdrücke zueinander sagt, dass man sich gegenseitig höflich anredet, die Begrüßung mit 'Salam Alaikum', [sagt, und sie sollen lernen, wann man] 'bismillah' sagt... Die Schule kann zum Beispiel den systematischen Aufbau von Themen, die die Kinder auswendig lernen [sollten],

auch das Koranlesen zu lernen, nicht leisten. Das sind Sachen, die die Schule nicht vermitteln kann.“ (Exp. C)

Genauso denkt auch Exp. E, was das Koranlernen angeht. Schulen sollen weder Rezitation, noch Koranlesen lehren. Dies sollte man besser in den Koranschulen der Moscheen lernen. Was in den Schulen gelehrt wird, soll im Vergleich zu dem in den Moscheen nur Minimum sein, weil der IRU kein Koranunterricht ist. Zudem kann im IRU in Schulen nur sehr wenig Gebetspraxis ausgeübt werden. Daher muss der IRU in der Schule parallel zum IRU in Moscheen stattfinden:

„...Wahrscheinlich wird [man] in der Schule den Koran nicht lernen, weder die Rezitation des Korans noch die Hadithe und wenig [Gebets-]Praxis haben. Deswegen kann er den [Unterricht in der Moschee] nicht ersetzen. Beide werden nebeneinander zu unterrichten sein. Das, was man in der Schule lernt, wird wohl ein Minimum bleiben, und deshalb wird der IRU in Schulen den in der Moschee und die dortigen Koranschulen nicht ersetzen.“ (Exp. E)

Wie Exp. E machen auch Exp. A, Exp. B, Exp. G und Exp. H auf die praktischen Unterschiede des Unterrichts in der Schule und in der Moschee aufmerksam. Exp. G betont, dass Kinder in der Moschee alles praktizierend lernen. Z.B. wie man die Gebetswaschung vornimmt oder wie man rituelle Gebete verrichtet. Kinder sollen in der Moschee eine Möglichkeit haben, die gelernten Inhalte sofort zu praktizieren, zu realisieren und zu erleben. Diese ganze Praxis bleibt demnach in der Schule nur auf der Ebene der Theorie. Deswegen sind Moscheen als Orte, in denen der praktizierte Islam beigebracht wird, unersetzlich:

„Im IRU in der Schule ist es nicht möglich zu lehren, was in Moscheen beigebracht wird, weil die Kinder z.B. die Gebetswaschung [in der Moschee] praktizierend lernen. D.h. ein Kind kommt runter zum Wasserhahn und unternimmt die Gebetswaschung. Das können sie in der Schule nur theoretisch machen... Aber in der Moschee verrichten sie die Gebetswaschung, bevor sie in den Unterricht gehen oder beten... Bei rituellen Gebeten ist das genauso. In der Schule bleibt der IRU nur Theorie, aber in den Moscheen wird er gelernt und praktiziert.“ (Exp. G)

Obwohl die Schule und die Moschee in ihrem Unterricht wesensunterschiedlich sind, sind Experten der Meinung einig, dass die beiden Unterrichte nicht gegenseitig in Konkurrenz zu einander stehen, sondern eher zueinander komplementär sein und sich gegenseitig unterstützen sollten. Wie es den christlichen RU und

den Kommunionunterricht in Kirchen gebe, sollte demnach genauso der IRU in Schulen und in Moscheen weiter gleichzeitig stattfinden (Exp. A, Exp. C, Exp. E, Exp. H).

Die Vermittlung der religiösen Praxis im IRUiM kann im IRUiS nicht im gleichen Maße geleistet werden, weil dazu es in Schulen an Unterrichtsstunden mangelt. Deshalb sollten diese zwei verschiedenen Unterrichtsformen, die sich einander ergänzen, bleiben. Die eine darf nicht aufgrund des anderen vernachlässigt werden (Exp. H).

Nach Exp. A sollte die Unterrichtskombination so geschehen, dass Kinder die Theorie in der Schule lernen und diese in der Moschee praktizieren. Z.B. können demnach IRL mit der Klasse die Moschee oft besuchen und mit ihnen zusammen am Freitagsgebet teilnehmen.

Exp. C fordert eine klare Aufgabenverteilung der Unterrichte: In der Schule werden Kinder die Grundlagen des Islam und den Umgang damit lernen, z.B. wo man „bismillah“ sagt, wie man sich begrüßt, wie man über religiöse Themen nachdenkt und diese mit eigenen Worten wiedergibt. Dagegen sollten in der Moschee koranspezifische Inhalte wie das Rezitieren oder Auswendiglernen systematisch gelehrt werden, was in der Schule nicht möglich ist. Auf diese Weise können sich die beiden Unterrichte mit ihrer je spezifischen Aufgabenverteilung ergänzen und im gegenseitigen Wissenstransfer unterstützen. In den Moscheen werden demnach tiefgreifende Inhalte beigebracht, weil Kinder dort relativ viel lernen, aber da gebe es relativ wenige Möglichkeiten, sich darüber Gedanken zu machen, sich zu äußern, was in der Schule möglich sei. Damit wäre ein Konzept geschaffen, in dem der Schule die Aufgabe zugewiesen wird, die in der Moschee erlernten Inhalte durch die Reflexion zu ergänzen, und umgekehrt der Moschee die Aufgabe, das oberflächliche Wissen aus der Schule in Moscheen tiefgreifender zu vervollständigen (Exp. C).

9.1.4 Wirkung des IRU auf SchülerInnen

Alle Experten erwarten eine positive Wirkung des IRU auf Kinder. Exp. C, Exp. D, Exp. F, Exp. G berichten aus eigenen Erfahrungen, dass der IRU auf Kinder einen positiven Einfluss hat. Muslimische SchülerInnen würden also nicht mehr

an Ethik- oder Religionsstunden teilnehmen müssen, die ihrer religiösen Überzeugung nicht entsprechen. Daher würden auch eventuelle Freistunden, an denen ihre nichtmuslimischen MitschülerInnen Religionsunterricht haben, mit dem IRU gefüllt werden. Für muslimische SchülerInnen bedeute dieser Schritt mehr Gleichberechtigung, da sie nun auch ihren eigenen RU hätten. Allein das wäre schon ein positiver Effekt für die Kinder (Exp. B und Exp. F). Wenn muslimische Kinder auch wie ihre MitschülerInnen einer eigenen RU haben, der benotet und versetzungsrelevant ist, so wären muslimische Kinder mit ihren MitschülerInnen gleichgestellt (Exp. F und Exp. H). Dies den Schülern zu signalisieren, dass ihre Religion auch einen festen Platz in ihrer Schule hat (Exp. E, Exp. H), sei ein deutliches Zeichen der Anerkennung des Islam von Seiten der Schule. Es gäbe den Kindern das Gefühl, dass ihre Religion in der Schule akzeptiert wird (Exp. B). Beispielweise äußert seine Meinung Exp. B wie folgt:

„Ich sehe die Wirkung als positiv an, weil die Kinder in der Religionsstunde [der anderen Schüler] nicht eine freie Stunde oder eine Ethikstunde haben, sondern genau wie ihre Mitschüler in ihrer eigenen Religion einen Unterricht haben. Ich denke schon vom Aspekt der Anerkennung her, dass die Kinder [dann] das Gefühl haben, in der Schule auch mit ihrer Religion akzeptiert, angenommen zu sein.“ (Exp. B)

Exp. E und Exp. G sind der Meinung, dass der IRU für das Selbstverständnis der muslimischen Kinder einen sehr positiven Effekt haben werde. Exp. G erzählt aus eigener Erfahrung aus der Moschee: Wenn den Kindern ihre eigene Religion, ihre eigene Kultur und islamische Ethik beigebracht wird, führe dies sie zu einem positiven Verhalten. Wenn sie sich in ihrer eigenen Religion gut auskennen, würden sie demnach in der Gesellschaft ein selbstbewussteres Auftreten an den Tag legen, keine Probleme mehr mit ihrer muslimischen Identität haben oder deswegen unter möglichen Minderwertigkeitskomplexen leiden. Exp. E unterstützt diese Meinung dahingehend, dass IRU den Kindern zunächst ein Selbstwertgefühl gebe und zu einer stärkeren Identitätsbildung der SchülerInnen beitrage. Zudem würde die Verankerung des IRU in den Schulen bei den Kindern das Zugehörigkeitsgefühl verstärken (Exp. E). Auf die Identifikation mit der Schule verweist auch Exp. D: SchülerInnen sollen sich mit der Schule sehr stark identifizieren können. Für die SchülerInnen, die ihre Religion wichtig finden, stehe damit ein Angebot zu Verfügung, mit dem sie ihre Religion in der Schule

erlernen könnten. Dies verstärke die Identifizierung mit der Schule und mit dem ganzen Schulsystem. Das gelte genauso auch für muslimische Eltern:

„Einerseits identifizieren sich die Schüler und Schülerinnen sehr stark mit ihren Schulen. Wenn sie sehen, meine Religion ist mir wichtig, ich kann sie auch in der Schule lernen, ich kann einen IRU in der Schule besuchen, ich kann etwas über meine Religion erfahren. Das dient dazu, dass man sich stärker mit der Schule, mit dem ganzen Schulsystem identifiziert. Das gilt genauso für die Eltern...“
(Exp. D)

Obwohl muslimische SchülerInnen sich mit ihrer Religion stark identifizieren, zeigten Untersuchungen dennoch, dass sie wenig von ihrer Religion wüssten, sagt Exp. D: In einer Untersuchung geben über 95 % der befragten muslimischen Jugendlichen an, an Gott zu glauben und die Religion für sehr wichtig einzuschätzen. Sie hätten einen sehr starken Bezug zur Religion und seien stolz, Muslime zu sein. Dennoch hatten sie nur einige Kenntnisse darüber, was im Koran steht. Der IRU [in Schulen] fülle diese Lücke:

„...viele junge Muslime identifizieren sich mit ihrer Religion. Sie beantworteten die Frage, 'Ob die Religion ihnen wichtig sei, mit 'Ja, sehr wichtig'; auf die Frage: 'Glaubst du an Gott?' antworteten über 95 % mit 'Ja, ich glaube an Gott'. Sie haben offensichtlich einen starken Bezug [zur Religion], aber sie wissen wenig über ihre Religion. Viele sagen: 'Ich bin stolz Muslim zu sein, aber ich weiß nicht, was im Koran steht. Der IRU bietet die Möglichkeit, diese Lücke zu füllen.“ (Exp. D)

IRU dient also nicht nur der Behebung von religiösen Wissenslücken, sondern auch dem Nachdenken und der Reflexion über religiöse Themen, damit die Kinder die Bedeutung der Religion für sie persönlich überhaupt erkennen können (Exp. C, Exp. D). Wenn die Botschaft des Islam den Kindern richtig vermittelt würde, führe dies sie möglicherweise zur Aufklärung. Wenn IRU eine solche Aufklärungsarbeit leistet, sind Jugendliche vor extremistischen Gedanken und Gruppen gefeit. Also sei der IRU gleichzeitig ein Gegenmittel gegen ein Absinken in extreme Gruppierungen (Exp. A, Exp. D).

Exp. A ist der Meinung, dass die richtige Vermittlung des Islam und das Verständnis des wahren Islam bei den Kindern den Einfluss hätten, dass sie zu toleranten, liebevollen und verständnisvollen Menschen der Welt werden, da sie

dann alle Geschöpfe der Erde wegen ihres Schöpfers lieben würden.²¹² Auf die Frage, wie der IRU die Kinder zu liebevollen Menschen der Welt erziehen könne, antwortet Exp. A., dass man nur Allah mit seinen Attributen und mit seinen 99 schönsten Namen, besonders mit seinem Namen „der Barmherzige (Ar. Rahman)“ und „der Allerbarmer (Rahim)“, beizubringen brauchte. Wenn Kinder Allah als „barmherzig“ kennen würden, würden sie sich selbst auch so benehmen. Dafür bräuchte man keine weiteren besonderen Methoden oder Aufwände.

Ein weiterer positiver Effekt des IRU sei ein sprachlicher Beitrag in Deutsch. Exp. C und Exp. H denken, dass IRU die sprachliche Leistung der SchülerInnen positiv beeinflussen würde. Zudem sollten sie die religiöse Terminologie auf Deutsch beherrschen, würden sie ihren Wortschatz erweitern und mit den behandelten Themen sich auch in ihren Deutschkenntnissen verbessern können. Damit würde der IRU auch auf den Schulerfolg der SchülerInnen positive Auswirkungen haben, fügt Exp. H hinzu.

9.1.5 Abmeldungsgründe

Die Experten wünschen, dass alle muslimischen Kinder den IRU gerne freiwillig und ohne Zwang besuchen. Aber wenn ein Problem auftauche, sollen SchülerInnen sich auch vom IRU abmelden dürfen. Exp. C und Exp. H sehen keinen Grund zum Abmelden vom IRU. Sie sind der Meinung, dass für den bekenntnisorientierten IRU die Grundbasis geschaffen wurde und vom Beirat weiter daran gearbeitet wird, diese Grundbasis zu verstärken. Wenn ein Problem auftauchen sollte, könnte der Beirat mit betroffenen Personen wie Lehrern, Eltern, SchülerInnen in Kontakt treten und die Probleme lösen oder die Gründe der Abmeldung möglichst minimalisieren.

Nach Exp. D könnte es für die Abmeldung der SchülerInnen vom IRU mehrere Gründe geben. Z.B. schiitische Eltern sind nicht einverstanden, was sunnitische IRL im Unterricht vermitteln, oder umgekehrt. Es kann sein, dass die Eltern einen IRL zu konservativ und zu streng finden; oder was er erzählt, nicht authentisch genug ist, und sie ihn zu liberal finden. Es könnten auch ethnische Gründe

²¹² Das ist ein Verweis auf den berühmten Ausspruch des türkischen Volksdichters Yunus Emre: In Tr.: Yaradılanı yaratandan ötürü sevmek „Lieben der Geschöpfe wegen ihres Schöpfers“.

Eltern zur Abmeldung veranlassen, weil sich einige Eltern gerne aus ihrer eigenen Heimat einen IRL wünschen, da sie andererseits misstrauisch sein könnten.

Experten (Exp. B, Exp. F, Exp. E und Exp. G) betonen, dass muslimische Glaubensgemeinschaften die Teilnahme von muslimischen SchülerInnen am Unterricht unterstützen und sich darum bemühen. Die Experten schätzen die Wirkung der muslimischen Glaubensgemeinschaften auf den IRU sehr hoch ein. Wenn diese Kooperation abbrechen würde, würden sie den IRU nicht mehr unterstützen. Dies könnte Eltern und SchülerInnen zur Abmeldung vom IRU führen. Z.B. sagt Exp. G, wenn es keine Einwirkung von Seiten der Glaubensgemeinschaften mehr auf den IRU geben sollte und im Unterricht andere Dinge unterrichtet würden, als die Religion verlangt, würden sie den Eltern sagen, dass sie die Verantwortung zur Teilnahme der SchülerInnen nicht mehr übernehmen können. Er betont zwar, dass die Eltern diesbezüglich frei sind, dazu selbst eine Entscheidung zu treffen, aber er meint, dass die Eltern die Haltung der Glaubensgemeinschaften kennenlernen müssten, um dann selbst zu entscheiden, ob sie ihre Kinder weiter zum Unterricht schicken sollten. Dies könnte eintreten, wenn der Staat die muslimischen Verbände und ihre religiösen Überzeugungen nicht mehr beachten würde. Er verteidigt seine Meinung wie folgt:

„ ... wenn es unsere Mitwirkung nicht mehr gibt und wenn im Unterricht andere Dinge beigebracht werden sollten, dann sagen wir (den Eltern): wir können die Verantwortung zur Teilnahme der Kinder nicht mehr übernehmen. Eltern sind sicher frei, selber zu entscheiden. Aber wenn wir [islamische Dachverbände] der Meinung sind, gehe ich davon aus, dass die Eltern ihre Kinder zum Unterricht nicht mehr schicken. ... Das könnte nur passieren, wenn der Staat uns [islamische Dachverbände] nicht mehr achtet, und statt unser Curriculum selber ein anderes durchführen will. Aber das kann nicht passieren, wir sind schon [im Beirat zum IRU] drin. Aber die Islamkunde ist anders.“ (Exp. G)

Wie Exp. G betont, unterscheidet sich der Islamkunde-Unterricht von einem bekenntnisorientierten IRU wesentlich. Wenn der IRU nicht als bekenntnisorientierter Unterricht stattfinden sollte, ist das ein Grund für die Abmeldung von SchülerInnen aus Sicht der Exp. E und Exp. F. Beispielsweise sagt Exp. F wie folgt:

„Wenn kein Bekenntnisunterricht stattfindet, sondern ein anderer Unterricht, der von den Lehrplänen [des IRU] und von den Grundlagen des Islams rudimentär

abweicht, ... würde ich empfehlen, keinen RU zu machen, sondern zur Ethik oder so zu gehen.“ (Exp. F)

Andere Gründe zur Abmeldung haben mit den IRL zu tun: Wenn ein IRL islamische Grundsätze, Kriterien und Regeln nicht berücksichtigt oder unterschätzt, gar den Islam diffamiert oder seine Arbeit nicht richtig macht, könnte dies zur Abmeldung führen. Z. B. sagt Exp. A wie folgt:

„Wenn ein IRL statt Islam zu lehren, den Unterricht missbraucht, die Religion beleidigt oder die Regeln und islamische Kriterien unterschätzt und seinen Job nicht richtig macht, dann dürfen Kinder sagen: Es nutzt mir nicht an diesem Unterricht teilzunehmen.“ (Exp. A)

Es wird immer wieder über die Qualifikation der Islamkundelehrer gesprochen, beispielsweise, dass Islamkunde unter anderem auch von Lehrern, die selbst nicht an das glauben, was sie unterrichten oder nicht sunnitisch sind, unterrichtet wird (Exp. D, Exp. G, Exp. E, Exp. B). Wenn der IRU auch von solchem Lehrer unterrichtet werden sollte, wäre es ein großes Problem. Nach Exp. B muss bei der Auswahl der IRL an den notwendigen Kriterien seiner Qualifikation angesetzt werden. Wenn der IRU von Lehrern unterrichtet wird, die mit der Religion nichts zu tun haben und sich selbst nicht damit identifizieren oder auch die Kinder an die Religion nicht heranzuführen, wäre dies für ihn ein Grund zur Abmeldung vom Unterricht:

„... dass bei der Auswahl der Lehrer die notwendigen Kriterien nicht angesetzt werden und plötzlich Lehrer vor den Kindern stehen, die mit der Religion, die sie unterrichten, gar nichts zu tun haben, die sich auch damit nicht identifizieren können und auch die Kinder nicht an die Religion heranzuführen können. Das wäre ein Grund.“ (Exp. B)

9.2. Einstellung der Experten gegenüber den IRL

9.2.1 Erwartungen der Experten von IRL

Experten beschreiben einen IRL so, dass er pädagogisch, didaktisch und theologisch sehr gut ausgebildet sein muss. Er muss sich mit dem Islam sehr gut auskennen und religiöse Themen den Kindern glaubhaft, überzeugend und tiefgreifend erklären können. Zudem muss er für Kinder mit seinem Verhalten ein Vorbild sein (Exp. A, Exp. C, Exp. D, Exp. E, Exp. G); deswegen muss er mit seinem

Tun und seinem Wort ein praktizierender Moslem sein (Exp. A, Exp. B, Exp. D, Exp. F). Er muss ein fundiertes Wissen haben (Exp. G), die Fragen von Kindern theologisch, überzeugend und ausreichend beantworten können (Exp. A, Exp. C, Exp. D, Exp. H, Exp. G); und sein Wissen über den Koran und die Sunna in unsere Zeit mit ihren sozialen und alltäglichen Komponenten übertragen und einbinden können, damit die Religion praktizierbar und erlebbar wird (Exp. D). Er soll herzlich sein (Exp. A, Exp. D), und seinen Job nicht nur des Geldes wegen ausüben, sondern aus innerer Motivation heraus und mit Freude arbeiten (Exp. A, Exp. C, Exp. D, Exp. G), damit Kinder motiviert am Unterricht teilnehmen (Exp. C), und positiv zur Religion geführt werden (Exp. B). Aber ein IRL darf nicht eine Meinung vertreten, die bisher nicht vertreten wurde und keine Akzeptanz erfahren hat. Das könnte zu Unverständnis und Unglaubwürdigkeit des Lehrers führen (Exp. H). Seine Meinung erklärt Exp. H wie folgt:

„Natürlich kann man verschiedene Meinungen vertreten, es kann jedoch nicht sein, dass man z.B. eine Meinung vertritt, die bisher niemand vertreten hat und die nicht akzeptiert ist. Das wird zu Unverständnis und zur Unglaubwürdigkeit des Lehrers führen...“ (Exp. H)

Ein IRL sollte eine Anbindung zur islamischen Gemeinde haben (Exp. B und Exp. G). Exp. G ist der Meinung, dass ein IRL die Eltern seiner SchülerInnen und ihre Vereine kennen muss. Wenn er die Eltern, ihre Gemeinde und Vereine gut kennt, kann er seinen Beruf richtig und effektiver ausüben. Er sollte z.B. die Vereine kontaktieren, kennenlernen und mit denen kooperieren wie christliche RL. Christliche RL haben nämlich mit den Kirchen und mit Pfarrer sehr engen Kontakt und arbeiten mit ihnen zusammen. Genauso sollte ein IRL mit islamischen Gemeinden kooperieren.

Exp. B ist auch der Meinung, dass IRL engen Kontakt mit den islamischen Gemeinden haben sollten. Ein IRL müsse demnach nicht Mitglied in einem Verein sein, aber er muss oft zum Beten in die Moschee gehen, damit er da bekannt wird und mit Gemeinden kooperieren kann. Exp. B kann sich einen IRL ohne Gemeindeanbindung nicht vorstellen: Das Gemeindeleben im Islam sollte eine zentrale Rolle spielen, da man die religiösen Aspekte und das authentische religiöse Leben durch das Gemeindeleben lernt. Als Einzelgänger würde es nicht möglich sein. Seiner Meinung nach sollte eine Person, die keine Beziehung zu einer Gemeinde hat, als IRL nicht eingestellt werden. Er vertritt seine Meinung wie folgt:

„...Das Gemeindeleben spielt im Islam eine zentrale Rolle. Viele religiöse Aspekte kann man nur in der Gemeinschaft ausführen. Ein authentisches religiöses Leben als Einzelgänger kann ich mir ehrlich gesagt nicht vorstellen... Wenn überhaupt keine Beziehung zu einer Gemeinde vorhanden ist, da würde ich sagen, [dass] die Einstellung eines RL eigentlich meiner Meinung nach nicht in Frage kommen sollte.“ (Exp. B)

9.2.2 Erfahrungen mit IslamkundelehrerInnen und ihre Qualifikation zum IRU

Der IRU hat in den Schulen angefangen, obwohl es noch keine genügenden Lehrkräfte gibt, die an Universitäten in Deutschland islamische Pädagogik oder ein ähnliches Studium abgeschlossen haben. Deswegen muss die Lücke mit Quereinsteigern gefüllt werden. Zuerst wurden die Lehrer, die Islamkunde unterrichtet hatten, zur Vorstellung beim Beirat für den IRU in NRW eingeladen. Einige von ihnen haben die Idschaza zur Erteilung vom IRU bekommen. Die Qualifikation der Islamkundelehrer ist immer dahingehend kritisiert worden, dass sie keine gute Ausbildung und ungenügendes Wissen über den Islam hätten und gar, dass sie sogar nicht glauben würden, was sie unterrichten. z.B. sollen einige von ihnen Atheisten oder Kemalisten sein usw. Viele Islamkundelehrer sind auch Quereinsteiger vom MSU (Muttersprachlichen Unterricht).

Exp. C, Exp. E, Exp. F, Exp. H hatten keine Erfahrungen mit den Islamkundelehrern gemacht und haben deshalb darüber nichts geäußert. Dagegen haben Exp. A, Exp. B, Exp. D und Exp. G von ihren schlechten Erfahrungen berichtet: Alle diese Experten deuten an, dass viele Islamkundelehrer, die sich besonders aus dem MSU als Quereinsteiger zu Islamkundelehrern fortgebildet haben, nur über sehr geringes Wissen über den Islam verfügen. Exp. B teilt eine Erfahrung mit: *„Ich habe mal in Münster an einer Islamkundelehrer-Fortbildung teilgenommen, bei der es zum Beispiel einen Vortrag zum Einsatz des Korans im Unterricht gab. Den Vortrag fand ich sehr gut, er wurde durch Rezitationen eingeführt, aber ganz ehrlich, bei manchen Lehrern hatte ich den Eindruck, dass sie sich die Frage gestellt haben: ‚Aus was für einem Buch rezitiert er eigentlich?‘ Also, dass die eigene Beschäftigung bis dorthin mit dem Koran und der Sunna offensichtlich gering gewesen ist. Wie gesagt, was sie jahrelang gelehrt haben im Islamkundeunterricht, möchte ich nicht wissen, aber Islam scheint das nicht gewesen zu sein.“*

Exp. D erzählt auch von seiner Enttäuschung von Islamkundelehrern. Obwohl viele von diesen an der Islamkundefortbildung teilgenommen und seit drei, vier oder fünf Jahren Islamkunde unterrichtet hätten, würden sie nicht wissen, was ein Grundschüler über den Islam wissen muss. Sie wüssten nicht, wie das Gebet abläuft, und manche kennen demnach nicht einmal die Sûrat ul-Fâtiha und sollen diese sogar mit dem Glaubensbekenntnis Ash-Shahâda (Tr. Kelime-i Şahadet) verwechselt haben.

Exp. A, Exp. D und Exp. G denken, dass einige Lehrer diesen Job nur ausüben, um Geld zu verdienen und sich einen Beruf zu sichern. Einige ehemalige Islamkundelehrer oder Islamische Unterweisungslehrer sollten nicht einmal gläubig gewesen sein. Exp. A soll selbst erfahren haben, dass einige Atheisten den Islam (in Islamkunde oder Islamischer Unterweisung) unterrichtet haben, obwohl sie selber daran nicht glauben. Exp. D soll dies selbst nicht erfahren, aber schon mal davon gehört haben, dass einige Islamkundelehrer, die vom MSU als Quereinsteiger zum Islamkundelehrer geworden sind, nicht mal gläubig gewesen sind. Sie sollen Atheisten oder Kemalisten sein, wie man sie auch nennen mag, und zwar ohne sich mit dem Islam zu identifizieren. Exp. G erzählt von seiner Erfahrung, dass einige ideologisierte ehemalige Türkischlehrer, die gleichzeitig islamische Unterweisungslehrer waren, über das Thema Gott mit den Schülern wie folgt, umgegangen sind: „z.B.: – *Kinder, gibt es Gott? – Ja. – Dann verlangt von ihm Bonbons! Gott gibt kein Bonbon. [...] Ich bin hier, verlangt von mir Bonbons! Seht ihr? Ich gebe euch Bonbons. Wir haben solche ideologischen Türkischlehrer in der Vergangenheit erlebt.*“ Der Türkischlehrer hat somit seines Erachtens nach das Wesen Gottes auf der Ebene der Kinder in Frage gestellt. Exp. G hofft, dass Ähnliches mit dem IRU nicht passieren kann, weil ein IRL die Themen außerhalb des Curriculums nicht behandeln dürfe. Wenn ein IRL ein Thema außerhalb des Curriculums behandeln sollte, sollte er verwarnt werden, und wenn er weitermachen würde, sollte er vom IRU befreit werden.

Es sei von Seiten des Bildungsministeriums ein Fehler gewesen, solche Lehrer problemlos als Islamkundelehrer zu beauftragen, unterstreicht Exp. D. Demnach wurde als einziges Kriterium zur Ermittlung der Religiosität eines IRL nur seine Herkunft aus muslimischen Ländern berücksichtigt, ohne dass er inhaltliche Kenntnisse vorweisen musste (Exp. B). Obwohl viele Menschen aus islamischen Ländern kommen, bedeute das nicht, dass sie automatisch gläubige Muslime wären. Es gäbe auch Atheisten oder z.B. aus der Türkei Kemalisten oder ähnlich

Denkende, die sich mit dem Islam nicht identifiziert haben (Exp. D). Exp. D und Exp. G finden die Zertifikatskurse für Islamkunde nicht umfangreich genug und mit zwei Semestern zu wenig, wenn TeilnehmerInnen kein Vorwissen aufweisen können. Zudem bemerkt Exp. D, dass es zum Abschluss des Islamkundekurses keine Prüfung gab. Deswegen seien diese Kurse von Teilnehmern nicht so ernst genommen worden. Dagegen sollen Fortbildungskurse für IRU mit einer erfolgreichen Prüfung verbindlich sein. Wenn TeilnehmerInnen erfolglos blieben, dürfe man ihnen die Idschaza zum IRU entziehen.

9.2.3 Herkunft des IRL

Alle Experten sind vor allem der Meinung, dass die Herkunft des IRL gar keine Rolle spielt. Allein diese Idee sei nicht islamisch. Wichtig sei demnach die Qualifikation des IRL, dass er Muslim ist und über gute Qualifikationen für den IRU verfügt und dazu kompetent ist. Ob er allerdings ein Türke, Araber oder Indonezier ist, spiele dabei keine Rolle (Exp. C, Exp. D und Exp. H). Exp. D betont, dass allein die Frömmigkeit (Takwâ) des jeweiligen IRLs nach islamischen Kriterien auf zwischenmenschlicher Ebene von Bedeutung sei. Welche Hautfarbe oder nationale Identität man hat, sei also unwichtig. Exp. B und Exp. H unterstreichen die Wichtigkeit der Einstellung der Menschen. Beispielsweise sei es wichtig, dass man als IRL eine Beziehung zur Gemeinde habe, dass man Anhänger der islamischen Religion und man ein praktizierender Muslim sei.

Für Exp. F ist diese Frage ein Zeichen des Misstrauens, des fehlenden Vertrauens in staatliche Institutionen im Bezug auf Verfahren, die als Versuchsmodell [in Form von islamischer Unterweisung und / oder Islamkunde] in der Vergangenheit in NRW über 30 Jahre hinweg gelaufen sind. Die ganzen Zwitterlösungen, die man in den letzten Jahren vorgeschlagen hat, sollen ein großes Unbehagen und Misstrauen bei den muslimischen Familien verursacht haben. Dieses Misstrauen sollte man dadurch beheben, dass man die bisherigen Verfahren offen legt und im Unterricht sicherstellt, dass der IRU die Grundlagen des Islam lehrt.

Exp. A, Exp. E und Exp. G finden in einem IRL mit türkischer Herkunft den Vorteil, dass er die Kinder besser verstehen, sich in ihre Lage versetzen und ihre Probleme besser lösen kann, weil er möglicherweise die gleiche Mentalität und Kultur mit sich trägt. Zudem sollte ein IRL mit türkischer Herkunft nach Exp. G bei der Identität der türkischen Kinder sehr positiv einwirken können.

Experten wurden wie auch andere Interview-Gruppen danach gefragt, ob sie es problematisch fänden, wenn ein IRL deutscher Herkunft wäre. Einige Experten hielten diese Frage für überflüssig oder gar provokativ. Z.B. Exp. F sagte: „*Mittlerweile ist fast die Hälfte der Muslime in Deutschland deutscher Herkunft. Es ist eine Frage des Vertrauens...*“ Exp. H reagierte auf die Frage so: „*Sie nehmen also an, dass ich nicht Deutscher bin.*“ Nach der Meinung von Exp. H hätten einige Menschen, die sich mit der muslimischen Welt in ihrer Gesamtheit nicht beschäftigt haben, in Deutschland die Vorstellung, dass nur Türken Muslime seien. Das habe mit dem Horizont dieser Menschen zu tun. Der Beirat in NRW soll nach Möglichkeit alle Muslime vertreten. Also dürften demnach alle Muslime IRL werden. Die Hauptsache sollte also sein, dass sie sich zu dem Islam bekennen, Anhänger dieser Religion sind und glaubwürdig die Religion vertreten. Im Islam müsse man auf Taten des Menschen schauen. Beispielsweise für Exp. B war es wichtig, dass ein IRL ein praktizierender Muslim sein, und eine Beziehung zur Gemeinde haben soll. Ihm sei ein deutscher IRL dieser Art viel lieber als ein türkischstämmiger IRL, der nie einen Fuß in die Moschee gesetzt habe. Er verteidigt seine Meinung wie folgt:

„...dass sie Muslime sind, dass sie praktizierende Muslime sind, wäre für mich ein Kriterium, aber aus welchem Land sie kommen, ist mir, ehrlich gesagt, egal. Ein Deutscher ist auch kein Problem. Ich werde das am praktizierenden Muslim festmachen, [der] ... dadurch zwangsläufig eine Beziehung zur muslimischen Gemeinde hat. Der stellt für mich überhaupt kein Problem dar, ... da ist es mir egal, ob sie türkischstämmig oder deutschstämmig oder arabischstämmig sind, also mir ist, ehrlich gesagt, der deutschstämmige Lehrer, der Mitglied in einer Moschee-Gemeinde ist, viel lieber als der türkischstämmige Lehrer, der nie einen Fuß in die Moschee setzt.“ (Exp. B)

Exp. D ist auch gleicher Meinung, dass es wichtig ist, dass der IRL ein praktizierender Moslem ist. Es sollte um IRU gehen, nicht um Türkischunterricht. Deshalb sollte die Herkunft des Lehrers irrelevant sein. Wichtig wäre, dass er ein guter Lehrer ist, seinen Glauben praktiziert, Aufrichtigkeit in seinem Herzen trägt und ein gutes Vorbild ist.

Es kann also kulturelle und z.B. glaubensspezifische (Maḏhab) Unterschiede unter Muslimen geben. Diese Unterschiede können sich bei der Praxis der Religion zeigen: z.B. bei der Gebetswaschung streicht man laut einer Rechtschule den Nacken mit nassen Händen. Aber der Araber, der Schafi‘it ist, macht das nicht.

Wenn der Lehrer nicht schlecht informiert ist, sagt der nicht, dass das falsch ist oder umgekehrt (Exp. D).

Es gibt auch kulturelle Unterschiede: z.B. das „Amentü“ kennt nahezu jeder Türke, aber Leute anderer Herkunft wissen nicht, was damit gemeint ist. Z.B. „Salat“ (Rituelles Gebet) heißt auf Türkisch „namaz“; die Gebetswaschung (Ar. Wudu) bedeutet auf Türkisch „abdest“; oder Fest (Ar. ‘Īd) bedeutet auf Türkisch „bayram“. Türkische Lehrer kennen schon diese kulturellen Begriffe und nutzen sie auch im Unterricht. Deswegen denken die türkischen Eltern, dass ein türkischer IRL sie und ihre Kinder besser versteht oder die Kinder ihn besser verstehen können. Aber so sollte es eigentlich nicht unbedingt sein. Denn die Herkunft des IRL spielt nur eine untergeordnete Rolle, wichtiger ist seine Kompetenz. Diese interkulturellen Kompetenzen könnten in der Ausbildung vermittelt werden (Exp. D).

9.2.4 Geschlecht des IRL

9.2.4.1 Spielt das Geschlecht der/des IRL eine Rolle?

Alle Experten sind der Meinung, dass für IRU das Geschlecht gar keine Rolle spielt. Jeder Muslim oder jede Muslime, der oder die kompetent sind, dürfte IRL werden.

Für die Muslime sei es kein Problem, ob sie ihr Wissen von einem Mann oder von einer Frau erwerben (Exp. G). Beispielweise sagt Exp. C, dass das Geschlecht für den IRU gar keine Rolle spielt. Es sei vielmehr wichtig, dass jeder, der qualifiziert ist, IRU vermitteln darf. Es gebe auch viele Bewerberinnen, die sehr kompetent sind und zum Teil auch mehr Engagement als ihre männlichen Kollegen mitbringen. Exp. E unterstreicht, dass die Dachverbände in jeder Hinsicht Frauen, die als IRLin tätig werden, unterstützen.

9.2.4.2 Soll eine IRLin ein Kopftuch tragen?

Wenn man über eine Lehrerin für den Islamunterricht spricht, kommt man nicht um die Kopftuchdebatte herum. Die Frage ist es, ob eine Lehrerin für IRU ein Kopftuch tragen muss. Experten wie Exp. B, Exp. C, Exp. E und Exp. H sehen es als eine Angelegenheit der Privatsphäre an, dass eine Lehrerin sich selbst dafür- oder dagegen entscheidet, ob sie ein Kopftuch trägt oder nicht. Nach Exp. C

dürfe jede Muslime IRU erteilen, wenn sie die Kriterien zum IRU erfüllt, auch wenn sie kein Kopftuch trägt. Exp. E findet eine IRLin mit Kopftuch begrüßenswert. Nach Exp. A sollte die Entscheidung einer IRL, kein Kopftuch zu tragen, kein Hindernis zum IRU darstellen. Aber wenn man ihn frage, ob er wolle, dass eine IRLin ein Kopftuch trägt, ist seine Antwort „Ja“.

Exp. B, Exp. D und Exp. G machen eine theologische Bemerkung: Eine IRLin dürfe zwar unterrichten, ohne selber ein Kopftuch zu tragen, aber sie soll akzeptieren müssen, dass das Kopftuch zum Islam gehört. Sie dürfe den Kindern nicht sagen, dass das Kopftuch im Koran nicht vorkomme oder dass es so etwas im Islam nicht geben würde. Und die Lehrerin soll nach Meinung von Exp. D die Entscheidung, ob die Schülerinnen ein Kopftuch tragen wollen oder nicht, ihnen selbst überlassen. Sie soll auch den Kindern klar machen: *„Eine Frau ohne Kopftuch ist genauso gläubig wie eine mit Kopftuch. Wichtig ist nicht die Fassade, die man hat, sondern die Aufrichtigkeit des Menschen.“*

9.2.4.3 Kleiderordnung für IRLinnen

Erwartet man von einer IRLin eine bestimmte Kleiderordnung? Z.B wie wäre die Reaktion, wenn eine IRLin einen kurzen Rock tragen würde? Exp. B macht keinen Unterschied zwischen IRLinnen und IRL. Nach seiner Meinung soll die Bekleidung sowohl für Männer als auch für Frauen nicht aufreizend sein. Für Exp. E sei *„eine züchtige Kleidung, die der Religionsmoral angemessen ist, eine berechtigte Erwartung.“* Exp. H sagt, dass er keine Erwartungen an Lehrerinnen in Hinsicht auf eine bestimmte Kleiderordnung äußert, weil es eine private Entscheidung von Lehrerinnen sein soll. *„Aber um Akzeptanz bei den Eltern und Schülern zu bekommen, muss sich die Lehrerin Gedanken darüber machen.“* Nach Exp. G müsse eine Lehrerin ihren Lebensstil ihrem Beruf anpassen. Sie soll in ihrem Beruf nicht den Brotverdienst sehen. Sie sollte sich darüber Gedanken machen, sich Mühe zu geben, die Religion richtig zu vermitteln. Sie muss auch wissen, dass sie eine Vorbildfunktion hat. Deswegen soll sie sich anständig anziehen. Zudem sollten bestimmte Dinge als eine Selbstverständlichkeit wahrgenommen werden:

„Das [muss sich] eine IRLin selbst fragen, wie ihr Lebensstil sein soll. Soll sie diesen Job als ihren Brotverdienst sehen? Oder soll sie sagen: 'Ich will den Kindern meine Religion richtig vermitteln. Nach meiner Meinung, soll sie ihren Beruf allein nicht für das Geldverdienen machen. Eine Lehrerin muss verstehen,

dass sie ein Vorbild für Kinder ist. Wenn sie diese Einsicht hat, zieht sie sich angemessen an. Kleidungsfragen sind Dinge, die selbstverständlich angemessen verstanden werden müssen.“ (Exp. G)

9.2.5 Religiöse Ausübung des IRL

Man geht normalerweise davon aus, dass ein IRL betet, weil er den Kindern einen bekenntnisorientierten IRU vermittelt. Aber was meinen die Experten dazu, wenn es sein sollte, dass ein IRL den Islam nicht mit Gebeten praktiziert?

Exp. D und Exp. F finden dies sehr problematisch, wenn ein IRL selbst nicht beten sollte. Exp. A sieht darin einen großen Mangel des IRL. Experten (Exp. A, Exp. C, Exp. D, Exp. E und Exp. G) empfinden es vor allem wegen der Vorbildlichkeit des IRL als ein großes Problem.

Obwohl ein Muslim in seiner Religionsausübung nur Gott gegenüber verantwortlich sei, sei aber ein IRL nicht nur ein Muslim für sich selbst, sondern auch ein Vorbild für seine SchülerInnen. Er müsse daher seiner Vorbildfunktion so gerecht werden, dass sein religiöses Bekenntnis bei SchülerInnen einen positiven Niederschlag findet (Exp. E). Wenn ein IRL den IRU nicht aus eigenen Erfahrungen und Glaubensüberzeugungen vermittele, bliebe der Unterricht nur auf der Ebene der Theorie. Das dürfe bei bekenntnisorientiertem IRU nicht passieren (Exp. A und Exp. E). Wenn es passieren sollte, wäre es sehr schlecht für den Unterricht. Dann würden die Themen zum Beispiel wie Spiritualität der rituellen Gebete oder die Nützlichkeit des Fastens nicht sachgerecht und genügend vermittelt werden können. Dann wäre der IRL genauso wenig glaubwürdig wie ein Arzt, der das Gegenteil von dem macht, was er seinen Patienten empfiehlt. Zudem könne es bei SchülerInnen eine so schlechte Wirkung verursachen, dass sie denken können: „Ich lerne das als Theorie, aber ich brauche es nicht zu praktizieren.“ (Exp. A).

Exp. C, Exp. D und Exp. E sehen diese Problematik von der Seite der Institution des IRU. Ob ein IRL in seinem Privatleben fastet, betet oder nicht, dürfe man nicht nachprüfen, weil es eine Privatsache sei. Aber wie ein IRL sich in der Schule oder in der Öffentlichkeit benehme, sei für die Institution des IRU sehr wichtig. Z.B. wenn ein IRL im Ramadan nicht faste und in der Schule in der

Pause isst oder trinkt, sei dies ein großes Problem. Damit würde er seine Glaubwürdigkeit verlieren, weil er die Gebote der Religion nicht einhält. Beispielsweise verteidigt Exp. C seine Meinung wie folgt:

„Ich glaube, worauf wir hier achten müssen, ist es, wie diese Person [IRL] sich in der Öffentlichkeit benimmt. D.h. dass jemand zu Hause privat fastet oder nicht, betet oder nicht, das kann man nicht nachprüfen. Aber problematisch wird es, wenn zum Beispiel eine Lehrkraft im Ramadan in der Schule isst und trinkt, weil sie damit ihre Glaubwürdigkeit verliert.“ (Exp. C)

Exp. B und Exp. G befassen sich nicht damit, was ein Lehrer in seinem Privatleben macht. Man sollte auch nicht hinterfragen oder kontrollieren, ob jemand betet oder nicht. Eine solche Kontrolle sei nicht islamisch.

Nach Exp. B bezieht sich die Kontrolle des Lehrers auf seine Unterrichtspraxis, also darauf, wie er den IRU erteilt und über Gebete spricht. Man muss nicht wissen oder feststellen, ob ein IRL wirklich betet. Aber wenn ein Lehrer im Unterricht den Kindern sagt: „Ich bete nicht, und das ist gut so“, würde er seine Profession verfehlen. Er ist dann als IRL nicht zu akzeptieren. Exp. B verteidigt seine Meinung wie folgt:

„Was der IRL außerhalb des Unterrichts macht, kann ich nicht feststellen, ich will es auch nicht feststellen. Da will ich den Leuten nicht hinterher laufen und nachschauen müssen, ob sie dann wirklich die Gebete machen. Das müssen sie mit sich selbst ausmachen. ... Also wenn der Lehrer sich im Unterricht hinstellt und sagt: 'Ich bete nicht, und das ist gut so', hat er meiner Meinung nach seine Profession verfehlt. Also das gehört nicht zum Lehrersein.“ (Exp. B)

Exp. H betont, dass es im Islam keine Instanz gibt, die prüfe, ob jemand betet oder nicht. Er verbindet die religiöse Praxis des IRL mit dem Gemeindeleben. Seiner Meinung nach soll ein IRL in der Gemeinde präsent sein und einen Teil des Gemeinschaftslebens darstellen, um glaubwürdig zu sein, und um eine gewisse Akzeptanz bei den Eltern und SchülerInnen zu erreichen. Exp. H kann sich einen IRL nicht vorstellen, der in Schulen IRU anbietet, aber selbst nie zur Moschee geht. Das führe dazu, dass die Menschen hinterfragen, ob dieser Mensch zur islamischen Gemeinde gehört oder nicht. Deshalb sollte ein IRL für Schüler nicht nur äußeres Vorbild sein, sondern dies auch mit Taten, Äußerungen und Gedanken praktisch im Leben der islamischen Gemeinschaft erweisen.

9.2.6 Missachtung religiöser Ge- und Verbote von Seiten des IRL

Um die Reaktion und Einstellung der Experten gegenüber einem religiösen Vergehen des IRL herauszufinden, wurde die Frage gestellt, ob es ein Problem wäre, wenn ein IRL Alkohol konsumieren würde.

Für Exp. F zeigt diese Frage den Einfluss von Medien. Er findet sie deshalb provokant. Exp. H sieht solche negativen Fragen als unpassend für einen IRL an, will sich dazu aber nicht äußern. Exp. E will darüber auch nicht weiter reden und wiederholt nur seine Antwort: *„Das wäre natürlich ein Problem. Wer die Gebote und die Verbote nicht einhält, versündigt sich zunächst aus religiöser Sicht, und zum anderen ist er kein Vorbild mehr. Aus meiner Sicht [ist ein solcher IRL] theologisch nicht tragbar. Der wäre als Vorbild nicht tragbar.“* (Exp. E)

Alle Experten finden es problematisch, weil ein solches Vergehen islamische Gebote eine Sünde ist. Wenn ein IRL heimlich Alkohol trinkt und diese Sünde begehe, sei er zunächst aus theologischer Perspektive gegenüber Gott verantwortlich (Exp. A und Exp. G). Deswegen wollen sich die Experten (Exp. B, Exp. C, Exp. D, Exp. G, Exp. H) nicht damit befassen, was ein IRL in seinem Privatleben macht, weil sie das als einen Teil seiner Privatsphäre sehen. Es sollte auch nicht untersucht werden, ob ein IRL Alkohol trinkt oder nicht. Beispielsweise erklärt Exp. D diese Privatangelegenheit wie folgt: *„Was der Mensch in seinen vier Wänden macht, geht uns nicht an. Wir werden nicht an den Kühlschrank gehen und schauen, was da drin ist, oder ob jemand zu Hause betet oder fastet oder nicht. Das ist privat. Wichtig ist, was der Mensch nach außen zeigt...“* (Exp. D)

Experten können sich jedoch nicht vorstellen, dass ein IRL selbst erzählt, dass Alkoholkonsum im Islam ein Verbot darstellt, aber er selbst dennoch alkoholische Getränke trinken würden. Das könne zur Unglaubwürdigkeit des Lehrers führen (Exp. C, Exp. D, Exp. G und Exp. H). Dann könnte sein Unterricht an Seriosität verlieren, und was er über den Islam lehrt, würde nicht authentisch überkommen (Exp. D). Besonders betrachten die Experten das Problem vom Aspekt der Vorbildlichkeit des Lehrers her und von der Wirkung seiner Haltung auf Kinder. Wenn SchülerInnen ihre Lehrer beim Alkoholkonsum sehen würden, wäre dies sehr schlecht, weil sie damit für die Kinder ein sehr schlechtes Beispiel geben. Und dies könne die Kinder so durcheinander bringen, dass sie annehmen

könnten, Alkoholkonsum wäre im Islam erlaubt. Deswegen erwartet Exp. A von einem IRL, dass er Alkohol nicht dort konsumiert, wo seine SchülerInnen ihn sehen könnten, falls er solch schlechte Gewohnheiten haben sollte (Exp. A).

Exp. B, Exp. C, Exp. F, Exp. G und Exp. H sprechen vom Benehmen des Lehrers in der Öffentlichkeit. Sie finden es sehr problematisch und provokant, wenn ein IRL öffentlich Alkohol trinken würde, wo seine SchülerInnen oder Eltern ihn sehen. Nach Exp. B ist es ein Problem, wenn ein IRL sich zum Schulfest ein Bier gönnt. Das wäre eine öffentliche Tat, weil seine SchülerInnen ihn sicher sehen und darüber untereinander reden könnten, dass ihr Lehrer Alkohol trinkt. Wenn der Lehrer geheim trinken sollte, wo ihn niemand sieht, sagt er darüber nichts, aber er empfindet es als eine eigene Verfehlung des Lehrers. Er soll also seine Verfehlung nicht zum Maßstab des Unterrichts machen:

„Wenn er es [sein Vergehen] öffentlich macht, ja. Wenn er zum Beispiel auf dem Schulfest sich ein Bier gönnt, sicherlich wäre das ein Problem. Aber in einem Umfeld, indem er mit seinen Schülern zusammen ist und die sich auch dann sehen: Herr Soundso oder Frau Soundso trinkt auch Bier, wäre das schon ein Problem. Wenn er das [Alkohol] wo anders macht [trinkt], wie gesagt, was ich nicht weiß, macht mich so gesehen nicht heiß...Aber er soll seine eigene Verfehlung nicht auch zum Maßstab des Unterrichts machen.“ (Exp. B)

Nach Exp. C stellt diese Angelegenheit ein Problem dar, wenn ein IRL in der Öffentlichkeit trinkt, weil diese Person etwas mache, was gegen die Grundlagen des Islam sei. Er zieht eine Verbindung zum christlichen RU: Wenn ein RL offensichtlich gegen die Kirche vorgeht, stelle es ein Problem dar. Für den IRU sollte genauso gelten:

„Problematisch wird es, wenn ein IRL in der Öffentlichkeit trinkt. Wo diese Person offensichtlich etwas macht, was gegen die Grundlagen des Islam ist, dann wird es ein Problem darstellen, genauso ist es auch mit den Kirchen. Wenn ein RL offensichtlich etwas macht, was gegen Kirche ist, dann wird es die Vorschriften der eigenen Religion ist, dann wird es auch ein Problem darstellen.“ (Exp. C)

Exp. H sieht im Alkoholtrinken in der Öffentlichkeit einen großen Fehler vom IRL. Damit würde er seine Glaubwürdigkeit aufs Spiel setzen. Seine öffentliche Tat verursache, dass es bei der Elternschaft und in der Gemeinde zu Unruhen komme, dass er seine Glaubwürdigkeit verliere. Wenn die Glaubwürdigkeit eines

IRL nicht mehr da ist, soll demnach ein solcher Lehrer seinen Job nicht mehr lange ausüben dürfen:

„Aber wenn die Lehrer es riskieren, die Glaubwürdigkeit der Lehrer aufs Spiel setzen, und Alkohol trinken und das öffentlich tun, wird es natürlich zu Unruhen in der Gemeinden oder bei der Elternschaft geben, die ihre Kinder zum IRU anmelden oder bei den Schülern, wenn sie das selbst sehen, wird die Glaubwürdigkeit nicht mehr da sein und das kann auf Dauer ein IRL nicht lange machen.“
(Exp. H)

Man sollte also Privatleben und Öffentlichkeit bzw. Schule voneinander trennen. Es kann sein, dass ein Mensch privat etwas macht, was andere nicht gut heißen, aber solange, wie es seine Arbeit nicht beeinflusst, müsste man das gewährleisten (Exp. C). Aber wenn ein IRL zu Hause Alkohol trinkt, sei es nicht die Aufgabe von Muslimen, dies zu untersuchen. Was er hinter geschlossenen Türen mache, gehöre ihm. Aber was ein IRL in der Öffentlichkeit macht, interessiere Muslime. Wenn ein IRL die Grundprinzipien des Islam nicht einhielte, sei es nicht möglich, dass diese Person als IRL weiter arbeiten könne. Wenn eine Person Sünden wie Schweinefleischverzehr oder Alkoholkonsum begehe, verliere er seine Glaubwürdigkeit. Wie bei allen Jobs, sollen die RL die Vorschriften der Arbeit einhalten müssen, wer diese nicht einhielte oder nicht anpassungsfähig sein sollte, eigne sich nicht für den Beruf eines IRL. Sollte er bereits als IRL unterrichten, so müsse ihm die Idschaza entzogen werden, weil es sich um eine Täuschung handle (Exp. G).

Wenn ein IRL selbst gesteht, dass er Alkohol trinkt, dann solle ihm nach Exp. D auch die Lehrerlaubnis entzogen werden, weil er ein schlechtes Vorbild gebe.

9.3. Zwischenfazit

Experten sind froh darüber, dass IRU in Kooperation mit Glaubensgemeinschaften organisiert wird, da sie sich in ihrem privaten oder beruflichen Leben seit Jahren für diese Angelegenheit eingesetzt haben. Trotz Kritik an der Beiratslösung unterstützen sie diese Unternehmungen grundsätzlich.

Nach der Meinung von Experten sollen im IRU vor allem die Grundlagen des Islam – wie Allah, Prophet, Koran, Hadithe oder die fünf Säulen des Islam, ihre Praxis und Ethik – den Kindern vermittelt werden.

Sie erwarten vom IRU, dass er muslimischen Kindern und Jugendlichen einen fachgerechten Zugang zu ihrer Religion ermöglicht und über deren Grundlagen unterrichtet. Die SchülerInnen sollen dadurch zugleich befähigt werden, ihre religiösen Standpunkte in deutscher Sprache zu erklären. Sie sollen sich wegen ihrer muslimischen Minderheit und Identität nicht schämen. Sie sollen ohne Sorge über ihre Religion sprechen, Gedanken über religiöse Themen austauschen, darüber nachdenken und sich auseinandersetzen können. Zudem soll der IRU es den Kindern und Jugendlichen möglich machen, eine spirituelle Beziehung zu Gott aufzubauen. Damit sollen die SchülerInnen befähigt werden, ihren Glauben zu reflektieren, rational nachzudenken und ihn zu verinnerlichen. Z.B.: Warum glaube ich an dieses? Was will Gott von mir? Außerdem soll mit der Hilfe des IRU mit der Zeit der Islam in der Schule eine gewisse Selbstverständlichkeit unter den Fächern der Schule erreichen und den interreligiösen Dialog verstärken.

Die Experten sind der Meinung, dass IRU in Schulen den IRU in Moscheen nicht ersetzen kann, da es sich um zwei unterschiedliche Unterrichtsgegebenheiten handelt. Ihre Ziele, Konzepte und Inhalte seien anders. Z.B. sei der IRU in Moscheen auf das Koranlernen, -lesen, -rezitation und -auswendiglernen konzentriert. Die SchülerInnen lernen diese praktizierend zusammen im Gemeindeleben. Dagegen könne die Schule zu diesen Fähigkeiten nur minimal beitragen. In der Schule gehe es vielmehr um Auseinandersetzung. SchülerInnen sollen sich in der Schule über gelernte Themen Gedanken machen, sie verinnerlichen und sich damit auseinandersetzen. Dies trägt zur individuellen Aufklärung der SchülerInnen bei. Beide Unterrichtsveranstaltungen sollen nicht gegenseitig konkurrierend stehen, obwohl sie unterschiedliche Inhalte und Ziele haben. Die Unterschiede sollen vielmehr gegenseitig die Lücken füllen und sich gegeneinander ergänzen.

IRU in Schulen soll auf die Kinder und Jugendlichen positiv wirken. Vor allem sollen muslimische SchülerInnen nicht mehr zum Ethikunterricht oder an der Teilnahme an einem anderen RU gezwungen werden, da sie nun ihren eigenen RU haben. Damit würden sie mit ihren nichtmuslimischen MitschülerInnen gleichgestellt werden und könnten sie sich als Muslime akzeptiert und angenommen fühlen. Zudem kann der IRU auch im Bezug zur Identitätsbildung der SchülerInnen positiven Einfluss haben. Wenn sie in der Schule ihre Religion erlernen und sich akzeptiert fühlen, können sie auch in der Gesellschaft als selbstbewusste

Muslime auftreten und müssen keine Probleme mehr mit ihrer muslimischen Identität haben, weil sie ein gewisses Selbstwertgefühl entwickeln können. Außerdem kann der IRU auch das Zugehörigkeitsgefühl verstärken, wenn er in der Schule verankert ist. Das dient gleichzeitig auch zur Verstärkung der Identifizierung der SchülerInnen mit der Schule und mit dem ganzen Schulsystem.

Der IRU fülle eine große Lücke aus, da viele muslimische SchülerInnen nur über wenig Wissen über ihre eigene Religion verfügten, obwohl sie sich selbst mit der Religion sehr eng identifizierten. Wenn diese Lücke durch den IRU in Schulen geschlossen werden könnte, dann würde der IRU eine Aufklärungsarbeit leisten. Er könnte Jugendliche ein Gegenangebot zu extremen Gruppierungen und gesellschaftlichen Richtungen sein.

Wenn den Kindern Allah, seine Attribute und besonders seine Barmherzigkeit (Ar-Rahman) und sein Allerbarmer (Ar-Rahim) richtig vermittelt wird, würden Kinder zu toleranten, liebevollen und verständnisvollen Menschen herangezogen werden. Zudem kann sich der IRU auch auf den Schulerfolg der muslimischen SchülerInnen indirekt positiv auswirken.

Hinsichtlich der Abmeldung vom IRU kann es jedoch durchaus mehrere Gründe geben. Z.B. kann es sein, dass für Eltern IRL nicht authentisch genug, zu liberal oder zu streng ist. Auch auf Grund der Herkunft des IRL können sie ihm gegenüber misstrauisch sein. Wenn der IRU nicht mehr in Kooperation mit den muslimischen Glaubensgemeinschaften geführt werden sollte, könnte dies verursachen, dass die muslimischen Glaubensgemeinschaften den IRU nicht mehr unterstützen. Damit würde der Unterricht das Vertrauen der Eltern verlieren. Das Vertrauen der Eltern gegenüber dem IRU könne auch dadurch gebrochen werden, wenn die islamischen Verbote und Gebote im Unterricht vom IRL nicht oder nicht genügend berücksichtigt oder unterschätzt werden sollten oder gar missachtet werden. Wenn ein IRL sich selbst mit dem Islam nicht identifizieren könne und mit der Religion nichts zu tun habe, sollte dies Veranlassung für die Eltern sein, die SchülerInnen vom IRU abzumelden.

Die Experten erwarten einen IRL, der pädagogisch, didaktisch und theologisch sehr gut ausgebildet ist und die Religion den Kindern glaubhaft, überzeugend und tiefgreifend vermitteln kann. Zudem muss er mit seinem Lebensstil und Verhalten für die Kinder ein Vorbild sein. Deswegen soll er mit seinen Taten und

Worten ein praktizierender Moslem sein. Er sollte auch die islamischen Quellen (Koran und Sunna) in unsere Zeit, ins soziale und alltägliche Leben einbetten können, damit die Religion praktizierbar und erlebbar wird. Ein IRL sollte mit Begeisterung und Motivation arbeiten und mit den Kindern liebevoll umgehen, damit Kinder zu einem positiven Zugang zur Religion erfahren. Außerdem soll er einen guten Kontakt zu muslimischen Glaubensgemeinschaften haben und am Gemeindeleben teilnehmen. Er darf islamischen Prinzipien nicht widersprechen und keine Gedanken zur islamischen Religion äußern, die bisher keiner vertreten hat oder die nicht akzeptiert wurden.

Einige Experten kritisierten die Qualifikation der Islamkundelehrer. Einige Islamkundelehrer würden nicht einmal anhand der Rezitation bemerken, dass es sich um den Koran handelt. Obwohl viele von diesen jahrelang Islamkunde gelehrt haben und an Fortbildungskursen für den Islamkunde-Unterricht teilgenommen haben, wüssten sie nicht, was ein Grundschulkind über den Islam wissen muss. Zudem sollen einige ehemalige Islamkundelehrer oder Islamische Unterweisungslehrer nicht mal gläubig sein. Trotzdem seien sie als Quereinsteiger zum Islamkundelehrer berufen worden sein, weil sie sich einen Job sichern wollten. Experten sehen darin einen Fehler des Bildungsministeriums, solche Lehrer ohne Kriterien einfach zum Islamkundelehrer beauftragt zu haben. Einziges Kriterium sei es, dass sie den Anschein erwecken Muslime zu sein, weil ihre Wurzeln in muslimischen Ländern liegen. Ansonsten müssten sie beim Bildungsministerium gar keine Fertigkeiten vorweisen.

Für Experten spielt die Herkunft des IRL gar keine Rolle. Wichtig sei es, dass ein IRL praktizierender Muslim ist und gute Qualifikationen für den IRU hat. Die Nationalität der Menschen sei nicht wichtig, sondern das Tun des Menschen, z.B. ob er ein praktizierender Muslim ist oder nicht (Exp. B und Exp. H). Obwohl die Herkunft des Lehrers nicht so wichtig sei, stelle die türkische Herkunft eines IRL in Deutschland jedoch einen Vorteil dar, weil er sich gut in die Lage der türkischstämmigen SchülerInnen hineinversetzen, die SchülerInnen besser verstehen und ihre Probleme besser lösen könne, da er deren Kultur kenne. Dies würde sich auch auf die Identität der türkischen SchülerInnen positiv auswirken (Exp. A, Exp. E und Exp. G). Diese kulturellen Vorteile, durch die sich der Lehrer mit SchülerInnen besser verständigen kann, könnten in der Ausbildung vermittelt werden (Exp. D).

Das Geschlecht spiele keine Rolle für den IRU. Jeder Muslim oder jede Muslimin, der oder die kompetent ist, darf IRL/in werden. Hier stellt sich aber die Frage des Kopftuches. Die Experten sehen das Kopftuch zunächst als eine Angelegenheit der Privatsphäre an. Eine IRLin solle selbst entscheiden, ob sie ein Kopftuch tragen will oder nicht. Sie sehen es aber wegen der Vorbildlichkeit der Lehrerin positiv, wenn sie ein Kopftuch trägt, weil es ein Zeichen der Praktizierung der Religion sei. Aber sie möchten das Kopftuch für den Beruf nicht verbindlich machen. Es sei kein Hindernis, IRLin zu werden, wenn eine Lehrerin kein Kopftuch trägt.

Die Experten (Exp. A, Exp. C, Exp. D, Exp. E und Exp. G) erwarten, dass ein IRL ein praktizierender Muslim ist und ein Vorbild für die Kinder darstellt. Deswegen finden sie es mangelhaft (Exp. A) und problematisch (Exp. D und Exp. F), wenn ein IRL selbst nicht beten sollte. Dann bliebe der Unterricht nur auf der Ebene der Theorie (Exp. A und Exp. E), und die Themen z.B. wie „die Spiritualität der rituellen Gebete oder die Nützlichkeit des Fastens“ könnten nicht sachgerecht und genügend vermittelt werden können. Aber alle Experten finden es in Übereinstimmung sehr problematisch und inakzeptabel, wenn ein IRL provokant offen zeigt, dass er nicht betet. Auch wenn er im Ramadan offen isst oder wenn er sein Nichtbeten positiv darstellen würde, ist dies nicht akzeptierbar, weil er damit seine Glaubwürdigkeit verlieren würde. Genauso tolerieren Experten auch nicht, wenn ein IRL Alkohol trinken würde. Wenn ein IRL in der Öffentlichkeit diese Sünde begehen sollte, würde er die Institution des IRL verletzen. Damit dürfte er keinen IRU mehr erteilen, und man müsste ihm die Lehrerlaubnis entziehen.

10 Einstellung der VV gegenüber der Zusammenarbeit mit dem deutschen Staat und innerhalb der muslimischen Gemeinden

10.1. Was erwartet der Staat von muslimischen Gemeinden?

Einige VV haben die Frage nicht richtig beantwortet, oder von anderem gesprochen. Z.B. von den Erwartungen der türkischen Republik, wie Muslime sich in Deutschland besser integrieren können, was die Aufgaben und Verantwortungen der Vereine gegenüber ihren Mitgliedern seien oder welche ihrer Aktivitäten nützlich sei. Hasim hat in seiner Vereinsbroschüre gelesen: „...*in allen Belangen transparent zu handeln und sich an die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu halten.*“

Der deutsche Staat habe von muslimischen Vereinen bis jetzt nichts verlangt (VV Mustafa). Sie würden ihre Aktivitäten aus eigener Verantwortung veranstalten, um ihre Traditionen und Werte von Generation zu Generation weiterzugeben. Die neue Generation sollte demnach in der Lage sein, diese Werte weiterzugeben.

Tariq ist der Meinung, dass der Staat von allen BürgerInnen und also auch von muslimischen Vereinen erwarte, dass sie im Rahmen des Grundgesetzes leben, den Glauben nicht missbrauchen und die Menschenrechte und alle anderen Menschen unabhängig davon, welcher religiösen Überzeugung sie sind, achten. Enver und Omar denken, dass die muslimischen Vereine nicht nur ihre eigenen Mitglieder, sondern auch andere Muslime möglichst bestens fördern und sie bilden sollten, damit sie gute Ausbildung- und Berufsmöglichkeiten haben.

Necati spricht über die innere Sicherheit. Nach dem 11. September habe sich in der deutschen Gesellschaft Angst vor Muslimen verbreitet. Deswegen stehe die Gesellschaft den muslimischen Vereinen skeptisch gegenüber, vor allem hinsichtlich der Frage, ob in Vereinen Terroristen ausgebildet würden. Der deutsche Staat erwarte von muslimischen Vereinen, dass in ihnen keine extremistischen Gedanken aufwachsen oder verbreitet werden, die gegen Rechtsstaatlichkeit gerichtet sind. Er bedauert, dass das Angebot, das sie als Verein Recht und Gesetz

dem Bürgermeister, den Mitgliedern des Rathauses und anderen Personen der deutschen Gesellschaft gemacht hatten, ihren Verein zu besuchen, nicht wahrgenommen wurde. Wenn Inhaber staatlicher Positionen erfahren wollten, was in den muslimischen Vereinen vorgeht, hätten sie die Möglichkeit sich selbst einen Eindruck davon zu machen. Necati sagt: „Wir haben nichts zu verbergen.“

10.2. Erwartungen der muslimischen Gemeinden an den deutschen Staat

Die muslimischen VV erwarten vom Staat vor allem, dass der Islam in Deutschland anerkannt wird. Sie sind erfreut darüber, dass der Islam in Hamburg als Religion anerkannt wurde. Die Anerkennung müsse sich auf andere Bundesländer verbreiten.

Tariq will eine Gleichberechtigung für den Islam, für die muslimischen Vereine und für die Muslime generell in Deutschland. Wenn die muslimischen Vereine wie andere Religionsgruppen beziehungsweise – Vereine oder -Institutionen gleich behandelt würden, sei er zufrieden. Besondere Erwartungen habe er nicht.

VV wie Hasim, Necati und Mustafa erwarten, dass die muslimischen Vereine wenigstens an besonderen Tagen vom Personal der regionalen Verwaltung besucht werden, damit der Gedankenaustausch über Probleme und Erwartungen von muslimischen Vereinen möglich wird. Bei der öffentlichen Vertretung denken die VV in erster Linie an den Bürgermeister ihrer Stadt.

Die Vereine hätten große finanzielle Schwierigkeiten oder Probleme, was die Räumlichkeiten, Grundstücke, Moschee- oder Gebäudebauten, zugehörige, Erlaubnisse, Parkplätze betreffe. Auch werde wegen Ruhestörungen in der Umgebung – besonders freitags, am Ramadan oder an islamischen Festen – geklagt. Der Staat solle den Vereinen daher vor Ort durch die zuständigen örtlichen Gremien wie Rat und Verwaltung helfen (Omar, Taner, Mustafa, Necati).

Mustafa erwartet auch finanzielle Unterstützungen vom Staat, damit die islamischen Vereine ihre Aktivitäten besser durchführen können. Aber er erwartet dazu auch gute Beratung vom Staat. Er sagt, wenn sie bessere Vorschläge bekommen würden, würden sie einiges anders machen. Sie machten vieles so, weil sie es nicht anders kennen:

„... wir machen unsere Dienste weiter, auch wenn sie uns nicht besuchen kommen. Aber wenn der Staat uns finanziell unterstützt bei der Einrichtung von Internaten, Korankursen oder vor der Ort mit der Beschaffung von Grundstücken, Gebäuden etc., dann könnten unsere Dienste besser sein. Die Unterstützung des Staates kann finanziell sein, aber sie kann auch als Idee auf der Grundlage von Rat und Hilfestellung erfolgen. Wir machen unsere Dienste jetzt so, weil wir diese Art und Weise kennen. Wenn jemand uns sagt und zeigt, dass es besser gemacht werden kann, würden wir es dann auch anders machen können.“ (Mustafa)

Auch Omar erwartet vom Staat finanzielle Unterstützung. Ihr Verein habe Räumlichkeitsprobleme. Z.B. unterrichtet er die Kinder (Mädchen und Jungen) in einem Gebetsraum zusammen. Sie hätten keinen Raum um Feste zu feiern. Im Ramadan hätten sie auch oft Probleme aufgrund von Lärm mit ihren Nachbarn gehabt. Er sagt: „Wir brauchen einen Ort, wo wir eine Moschee aufbauen können. Der Staat muss eine Lösung finden.“

Taner äußert sich ähnlich. Er merkt Defizite an Räumlichkeiten für Frauen, Kinder und Konferenzen an und unterstreicht auch die finanziellen Schwierigkeiten eines entsprechenden An- oder Umbaus. Neben Räumlichkeiten habe der Verein auch Bedarf an Solarenergieanlagen, da sie als Verein 12.000 bis 13.000 € allein für die Wasserkosten aufbringen müssten. Ebenso bräuchte der Verein auch Lärmschutzfenster, die die Beschwerden der Nachbarschaft aufgrund von Lärm lindern könnten. Bei solchen Renovierungen könne der Staat dem Verein finanziell behilflich sein. Außerdem könne der Staat für den Neubau einer Moschee einen entsprechenden Ort zur Verfügung stellen oder zeigen. Auch könnten logistische oder architektonische Kosten wie der Transport von Erde oder der Aufbau der Moschee von Seiten des Staates getragen werden. Der Staat könne die Vereine auch von offiziellen Kosten befreien. Er verteidigt seine Meinung wie folgt:

„Wir haben viele Probleme. Wir haben keine Unterrichtsräume für unsere Jugendlichen, keinen Raum für Konferenzen und keinen Raum für Frauen. So was fehlt vielen Vereinen bei uns. Wenn wir Räume und Gebäude neu aufbauen wollen, haben wir kein Geld. Der Staat kann uns finanziell helfen oder ein Grundstück zur Verfügung stellen, einen passenden Ort zum Moscheebau zeigen; wenn es möglich ist, ein Grundstück geschenkt zu bekommen, beim Transport der Erde oder beim Aufbau zu helfen, sowie bei der Architektur und auch durch die Befreiung von offiziellen Kosten. Wegen Lärm klagen unsere Nachbarn manchmal

über uns. Der Staat kann uns bei der Errichtung von Lärmschutz-Fenstern und z.B. beim Bau von Solarenergieanlagen für Warmwasser finanziell helfen. Wir zahlen jährlich 12.000 bis 13.000 Euro für Wasser.“ (Taner)

Enver erwartet, dass muslimische Vereine von örtlichen politischen Gremien wie dem Rat an sozialen Projekten beteiligt werden, ob solche Projekte kurz-, mittel- oder langfristig geplant und durchgeführt werden. Er findet besonders langfristige Projekte wichtig, da es derzeit nur kurzfristige Projekte gebe, die mit den muslimischen Vereinen in Kooperation laufen. Er verteidigt seine Meinung wie folgt:

Islamische Vereine müssen in den Gremien der Stadt bei sozialen Projekten beteiligt werden, egal, ob diese Projekte kurz-, mittel-, oder langfristig durchgeführt werden. Jetzt wird bei einigen Projekten zusammengearbeitet, aber sie sind nicht langfristig.“ (Enver)

Enver erwartet vom Staat auch, die Kosten für eine/n SekretärIn in Moscheen mitzutragen, damit die Vereine immer erreichbar sind und in professioneller Art- und Weise mit anderen, vornehmlich staatlichen Institutionen dauerhafte Kontakte pflegen können und begonnene Maßnahmen geordneter verfolgt werden können. Dies führe auch zur Professionalisierung der muslimischen Vereine.

Necati freut sich darüber, dass der Islam in einigen Bundesländern wie Hamburg und Bremen anerkannt wurde, und die muslimischen Festen als Feiertage deklariert wurden. Das sollte auch in ganz Deutschland so sein. Zudem sollten die Dachorganisationen von Muslimen unter einem Dach geeinigt werden. Der deutsche Staat solle den Muslimen dabei helfen. Auch er beschwert sich über organisatorische und räumliche Defizite und wünscht sich, dass der Staat keine Schwierigkeiten bereitet, wenn er auch nicht helfen kann. Es reiche für sie aus, wenn der Staat beispielsweise im Bezug auf den Gebetsruf ein wohlwollendes Signal aussendet, was vieles vereinfache, womit man mehr erreichen könne. Er beantwortet die Frage wie folgt:

„Ich habe vom Radio gehört, dass man die muslimischen Festtage als Feiertag deklarieren will. Wir erwarten vom Staat wenigstens, dass er uns behilflich wird, keine Schwierigkeiten bereitet... Wir brauchen vieles. Wir haben Mängel was unsere organisatorischen Grundbedürfnisse betrifft, z.B. Räumlichkeiten. Der Gebetsruf (Adhan) ist auch ein Problem. Ich glaube, wenn der Staat ein bisschen

entgegenkommt, könnte vieles besser sein und wir gemeinsam mehr erreichen.“
(Necati)

Zudem kritisiert er die staatlich organisierte Islamkonferenz: Er verstehe nicht, was der Staat mit ihr erreichen will, weil an der Islam-Konferenz unter anderem auch einige IslamkritikerInnen und –gegnerInnen eingeladen wurden. Er stellt sich die Frage, was man damit erreichen will. Er verteidigt seine Meinung wie folgt:

„Ich habe es nicht verstanden, warum die Islamkonferenz organisiert wurde, weil da auch diejenigen, die den Islam in die Kritik stellen und gegen den Islam sind, eingeladen wurden. Man kann zwar alle einladen, aber was will man damit erreichen?“ (Necati)

Neben der Unterstützung erwartet Hasim, dass muslimische Jugendliche am besten richtig ausgebildet werden sollten und wegen ihrer Religion nicht diskriminiert werden dürfen. Wer die bessere Qualifikation habe, soll seiner Meinung nach eingestellt werden.

10.3. Intensivierung der Zusammenarbeit mit dem Staat bzw. mit staatlichen Institutionen

Spontan fällt den VV nicht viel über die Intensivierung der Zusammenarbeit mit dem Staat ein, aber sie lassen trotzdem einige ihrer Ideen erkennen.

Taner gesteht (bedauernd), dass er nicht weiß, wie man die Zusammenarbeit mit dem Staat intensivieren kann, weil er davon ausgeht, dass dieser das nicht machen würde. Trotzdem merkt man an seinen Aussagen, dass von der muslimischen Seite vom Staat ein gutes Signal zu einer Zusammenarbeit erwartet wird. Dies könnte die Türen zu einer Zusammenarbeit öffnen und auch mit der Zeit zu einer Intensivierung führen. Er verteidigt seine Meinung wie folgt:

„Valla [Ich schwöre bei Gott] ich weiß [über das Verhältnis von Staat und Religion in Deutschland] nichts, weil wir so etwas nicht machen, weil der Staat uns Interesse zeigt. Wenn der Staat uns Interesse zeigen würde, würden wir auch Interesse zeigen. Ab und zu versammeln wir uns mit dem Pfarrer der Kirchen, das war's.“ (Taner)

Enver erwartet, dass der Staat eine Person als SekretärIn in Moscheen finanziert, damit die Vereine immer offen und erreichbar sind und durch diese Person auch

ihre Angelegenheiten mit anderen Institutionen professionell erledigt werden könnten. Er verteidigt seine Meinung wie folgt:

„Der Staat kann in Moscheen einen Sekretär finanzieren. Dann kann die Moschee immer erreichbar und offen bleiben. Der Sekretär kann die Arbeit des Vereins mit anderen Institutionen professionell erledigen.“ (Enver)

Enver erwartet von örtlichen Staatsbehörden, die Projekte von Moscheen finanziell zu unterstützen und dass der Verein in dem Gremium der Stadt zugelassen wird, also bei kurz-, mittel- und langfristigen Projekten mit ihnen zusammenarbeiten kann. So könnte die Zusammenarbeit der Vereine mit dem Staat und Kommune intensiviert werden.

Hasim und Omar denken, die Zusammenarbeit mit dem Staat könne durch staatliche Unterstützung für soziale Aktivitäten wie Konferenzen, Nachhilfe- und Hausaufgabenbetreuung in Moscheen intensiviert werden.

Tariq ist der Meinung, für die Intensivierung der Zusammenarbeit mit dem Staat solle Deutschland den Islam wie andere Religionen gleichberechtigt behandeln. Nach Tariq soll der Islam in Deutschland nicht angegriffen werden. Unabhängig davon, was oder wo etwas Negatives geschehe, würde Verdacht darauf geworfen, dass Muslime Straftaten begehen. Bei Straftätern anderer Religionsgruppen wie den Christen oder Juden würde man nicht über ihre Religion sprechen. Für die Intensivierung der Zusammenarbeit mit dem Staat müsse zunächst einmal die *„Kampagne gegen den Islam“* in Deutschland beendet werden.

10.4. Zusammenarbeit unter Muslimen

Die VV denken, dass die muslimischen Vereine zusammenarbeiten müssen. KRM sei ein gutes Beispiel für die Zusammenarbeit der Muslime in Deutschland (Omar und Hasim). Nach der Meinung von Hasim würden muslimische Vereine bereits zusammenarbeiten. Wenn sie keinen Hintergedanken hätten, auf Augenhöhe miteinander umgehen und wenn sie eine gute Aufteilung der Aufgaben in Projekten durchorganisieren würden, gebe es keinen Grund dafür, dass die Zusammenarbeit nicht funktioniert.

Omar findet die Zusammenarbeit muslimischer Vereine schwierig, weil die Teilnehmer unterschiedliche Meinungen hätten. Trotzdem hält er die Zusammenar-

beit unter sunnitischen Muslimen für möglich. Auch gibt er das Beispiel der Kooperation mit dem christlich-islamischen Arbeitskreis. Unter Muslimen muss die Zusammenarbeit einfacher sein. Außerdem hätten die Muslime unter dem KRM viel geschafft, was die Zusammenarbeit angeht. Z.B. würden Muslime in Deutschland den Ramadan inzwischen gemeinsam beginnen und die Feste zusammen feiern.

Auch Enver denkt, dass Muslime sich untereinander problemlos verständigen, gemeinsame Projekte entwickeln können. In großen Städten gebe es bereits gemeinsame Projekte unter Muslimen. In kleineren Siedlungen gebe es diesbezüglich noch Schwierigkeiten, da die Zusammenarbeit dort eher auf wenige Personen angewiesen sei als auf die Vereine, so dass es dort schneller zu Streitigkeiten komme.

„Es können gemeinsame Projekte entwickelt werden. Es gibt vieles, was man tun könnte. In Großstädten gibt es gemeinsame Projekte. In kleineren Siedlungen kommt es jedoch zu Spannungen, da hier die Zusammenarbeit auf der Basis von einigen wenigen Personen aufbaut, und es dort schnell zu Reibungen kommen kann.“ (Enver)

Mustafa bedauert die Gespaltenheit der muslimischen Verbände und legt großen Wert auf die vereinheitlichenden Aspekte wie das Gebet oder die Gebetsrichtung des Islam. Er gesteht den Vereinen jedoch individuelle Arbeits- und Dienstarten zu und sieht keine Probleme, was die innermuslimische Zusammenarbeit betrifft. Die Mängel an Mitarbeit hätten mit einigen wenigen Personen, deren Einstellung immer umstritten sei, die sich auch der Zusammenarbeit verschließen, zu tun. Seine Meinung äußert er wie folgt:

„Warum nicht? Wir sind zerstückelt in Vereine. Wir wenden uns beim Gebet zur selben Richtung (Kıbla). Wir beten dasselbe. Aber Verein A kann eine andere Arbeitsart und –weise haben und einen anderen Dienst verrichten, andere Vereine können einen anderen Weg gehen, aber sie sind in ihrem Kern identisch. Es gibt keine Hindernisse zur Zusammenarbeit. Das entspricht dem Willen der islamischen Religion. Diejenigen, die sich der Mitarbeit verschließen, sind einzelne Personen. Die Gedanken einzelner Personen sind immer umstritten.“ (Mustafa)

Necati meint, dass die Zusammenarbeit innerhalb des sunnitischen Raums leicht zu verwirklichen sei. So könne man verbandsübergreifend die islamischen Feste

gemeinsam feiern. Er schlägt vor, dass man sich bei gutem Wetter einen Fußballplatz mietet oder bei der Stadtverwaltung einen solchen beantragt, um dort alle Muslime in Deutschland zu versammeln, das Festgebet zusammen zu verrichten und das Fest gemeinsam zu feiern. So beschreibt er seine Meinung:

„Wenn es sich dabei nur um Sunniten handelt, können sie problemlos zusammenarbeiten. Also sehe ich darin keine Schwierigkeiten. Beispielsweise könnten wir islamische Feiertage gemeinsam feiern. [...] Wie gesagt, ein Bekannter von mir hatte folgenden Vorschlag: Wir könnten demnächst – jetzt, wo das Wetter auch angenehm wird – einen Fußballplatz mieten oder gar die Vermietung eines solchen bei der Stadtverwaltung beantragen und dort gemeinsam das Fest-Gebet verrichten.“ (Necati)

Taner ist pessimistisch bezogen auf die Zusammenarbeit aller Muslime. Er fragt sich, warum das nicht funktionieren sollte, wenn alle damit einverstanden seien. Aber jeder würde wahrscheinlich eine andere Meinung haben, und die Vereine würden sich nicht einigen.

„Valla, [Bei Gott] wenn sie alle möchten, warum soll es nicht sein. Aber es wird wieder zu Abspaltungen kommen, sie können sich nicht einigen, bestimmt werden Probleme auftauchen, weil jeder seiner eigenen Idee folgen wird. Das wird nichts, das wird nichts.“ (Taner)

10.5. Gemeinsames Curriculum für alle Moscheen

Über die Vorstellung eines gemeinsamen Curriculum sagt Taner, dass er selber nicht sachkundig für dieses Thema sei, dass Imame das besser wüssten. Aber er ist der Meinung, dass Islamunterricht in Moscheen immer gleich laufen soll, von kleinen Suren bis zum Koran. Er meint, es bleibe sowieso bei allen gleich.

Necati denkt, dass die Zusammenarbeit zwischen muslimischen Organisationen bei der Anfertigung eines gemeinsamen Curriculums für den IRU an Moscheen leicht zu verwirklichen ist. Er denkt, dass so etwas aber erst dann möglich ist, wenn sich die Dachorganisationen unter dem Koordinationsrat der Muslime einigen könnten. Er bemüht sich um die Bedürfnisse der jugendlichen Muslime und der Gesellschaft und sieht eine Notwendigkeit darin, dass man für sie ein neues Konzept entwickelt. Die Gesellschaft wünsche sich eine gewaltfreie Jugend, und das sei nur durch einen solchen IRU möglich.

„Ich denke, dass das besonders bei der Anfertigung eines Curriculums der Grundlagen und des Grundwissens über den Islam für den IRU leicht möglich ist. Wie könnte das verwirklicht werden? Das ist erst möglich, nachdem sich die Dachorganisationen unter dem KRM einigen können und sie ihre jeweiligen Erfahrungen mitbringen. Also sehe ich da keinen Grund zum Streit oder ähnliches. Unsere Sorge ist unsere Jugend. Sie hat [ein neues Konzept] nötig. Ebenso braucht auch die Gesellschaft ein solches Konzept. Die Gesellschaft will, dass unsere Kinder keine Unruhen oder ähnliches stiften. Der Weg dorthin führt durch den IRU.“ (Necati)

Mustafa hingegen vergleicht diese Idee mit der Kooperation mit den christlichen Organisationen und sieht analog dazu die Möglichkeit, dass sich Muslime ebenso, wenn nicht sogar viel einfacher, untereinander verständigen könnten. Die muslimischen Organisationen würden die inhaltlichen Angelegenheiten gemeinsam diskutieren und für die den Kindern nützlichsten Vorschläge auf einen gemeinsamen Nenner kommen. Auch berichtet er aus eigener Erfahrung darüber, wie schwierig es sei, der in Deutschland aufwachsenden Generation einen IRU allein auf Türkisch zu erteilen, und zieht daraus den Schluss, dass ein IRL über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen muss. Der beste Weg einer solchen Planung sei es, ihre Brauchbarkeit für die Kinder zu untersuchen.

„Das ist möglich, warum nicht. Wenn wir uns doch mit allen Christen zusammensetzen können. [...] Die muslimischen Vereine können sich zusammenfinden, diese Angelegenheit besprechen und diskutieren, und die überwiegende Meinung würde sich daraus ergeben. Daraus würde eine gemeinsame Idee entspringen, die den Kindern am nützlichsten ist, und darauf könnte man sich zur Durchführung einigen. Beispielsweise ist es verpflichtend, dass ein IRL über deutsche Sprachkenntnisse verfügt. [...] Auch ich hatte Schwierigkeiten, den Kindern den Koran auf Türkisch beizubringen. [...] Man soll die Arbeit ebenso planen, wie es den Kindern am nützlichsten ist. (Mustafa)

Enver legt großen Wert auf die Vielfalt innerhalb des Islam, da dieser aufgrund kultureller und regionaler Disparitäten gewisse Vielfältigkeit zulasse, aufgrund dessen innerhalb der Religion verschiedene Formen, die Religion praktisch zu leben, möglich sind. Dies ändere jedoch nichts an der Tatsache, dass sich die Kernaussagen des Islam nirgends widersprechen oder unterscheiden würden. Er verbindet die Idee eines gemeinsamen Curriculums mit der Möglichkeit, ein für

Deutschland spezielles, den Bedürfnissen der hiesigen Jugendlichen entsprechendes Konzept zu erstellen. Für Enver sind die islamischen Vereine daher dazu verpflichtet, sich miteinander zu organisieren; die Realisierung dieses Projekts sei auch nicht sonderlich schwierig, solange die Dachverbände bei solchen Versammlungen ehrlich und offen miteinander umgingen.

„Sie [die islamischen Vereine] müssen sich verständigen, da der Islam im Kern nicht nur eine Farbe oder Schablone akzeptiert. Deswegen sind überall auf der Erde je nach Lebensart und -weise der jeweiligen Region unterschiedliche Lebenskulturen innerhalb des Islam aufgekommen. Jedoch sind die Kernaussagen der Religion deckungsgleich. [...] Die Vorbereitungen für ein solches Projekt können Moschee-Vereine einfach unternehmen. Jedenfalls muss dafür jeder Verein ehrlich und offen für Gespräche sein.“ (Enver)

Tariq legt großen Wert auf die Hauptquellen des Islam. Damit ein gemeinsames Curriculum entwickelt wird, stellen unterschiedliche Rechtsschulen für ihn kein Hindernis dar, so lange das Curriculum auf den Grundlagen des Koran und der Sunna entworfen wird.

Auf die Frage, wer ein solches Konzept entwickeln könne, denkt Omar ähnlich wie Necati, dass dieses Projekt unter Federführung des KRM organisiert werden könne. Für ihn sei es zwar schwierig, aber dennoch möglich, ein Curriculum in mehreren Sprachen zu entwerfen.

Hasim hält die Einigung der sunnitischen Dachverbände auf ein gemeinsames Curriculum für möglich und einfach. Das hänge vom Dialog innerhalb der Muslime in Deutschland ab. Er schlägt sogar vor, dass die in Moscheen ohnehin gelehrt Basisinhalte in einem Curriculum vereinheitlicht werden, und der tiefgreifende Umgang mit islamischen Themen könne sich je nach vereinsinterner Art und Erfahrung islamischer Organisation voneinander unterscheiden. Diese Idee könne jeder Muslim akzeptieren. Er beschreibt seinen Vorschlag wie folgt: *„Ja, normalerweise ist das möglich. So lange es sich um Ahl-u Sunna (Sunniten) handelt, ist es einfach für alle Moscheen, einen gemeinsamen Plan zu entwerfen. Aber das ist abhängig von einem innermuslimischen Dialog. In Moscheen lehren wir die Grundlagen ohnehin. Das Curriculum soll also die Grundlagen umfassen, und die Moschee-Vereine sollen je nach Belieben eine eigene Art und Weise der Vertiefung in der Lehre unternehmen. Das kann man nicht ablehnen. Welcher Muslim kann das ablehnen? Sie werden es nicht ablehnen.“* (Hasim)

10.6. Zwischenfazit

Die Vereinsvorsitzenden sind unterschiedlicher Meinung zu den Erwartungen des Staates hinsichtlich muslimischer Organisationen und ihrer Verständigungsbereitschaft. Für Mustafa habe der Staat von ihnen bisher nichts verlangt, da der Staat ihnen gegenüber bisher keine offiziellen Aufforderungen geäußert hat. Andere VV wie Tariq jedoch denken, dass der Staat von muslimischen Vereinen fordere, dass sich Muslime in Deutschland im Rahmen des Grundgesetzes bewegen, ihren Glauben nicht missbrauchen und die Menschenrechte jedes Einzelnen, unabhängig von seiner jeweiligen Religionszugehörigkeit, achten.

Des Weiteren erwarte der Staat von muslimischen Gemeinden, nicht nur ihren eigenen Mitgliedern, sondern auch anderen Muslimen Möglichkeiten anzubieten, ihre Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten auszubauen. (Omar, Enver)

Außerdem erwarte der Staat von ihnen im Rahmen der Treue zur Rechtsstaatlichkeit, dass sie in ihren Gemeinden extremistischem Gedankengut keine Chance bieten, sich dort zu entwickeln oder sich auszubreiten.

Dagegen erwarten islamische VV vom deutschen Staat vor allem die Anerkennung des Islam, freuen sich über die Entwicklungen in diesem Sinne in Hamburg und Bremen und wünschen sich eine bundesweite Anerkennung des Islam.

Tariq legt großen Wert auf die Gleichberechtigung von allen religiösen Organisationen. Muslime sollen seiner Meinung nach genau wie andere Religionsgruppen oder Institutionen behandelt werden.

VV freuen sich über jeden Besuch von Seiten des Staates der Kommunen und gesellschaftlicher Vereine und Gruppen, insbesondere kirchlicher Vertreter, und fordern, dass entsprechende Vertreter an besonderen Tagen wie Festen oder an „Tagen der offenen Moscheen“ die muslimischen Vereine besuchen, damit eine gewisse Grundlage für einen Gedankenaustausch und einen Dialog gelegt werden kann. So könnten VV ihre Bedürfnisse und Probleme äußern und der Verwaltung und den anderen Gästen einen Einblick in das Gemeindeleben der Moschee gewähren.

Die Haupterwartungen der VV vom Staat sind finanzielle Unterstützungen, weil sie viele verschiedene Probleme haben, für deren Erledigung Geld nötig ist, z.B.

für Räumlichkeiten, Grundstücke, Moschee- oder Gebäudebauten, Planungen für neue Moscheen, Erlaubnisse, Parkplätze, Ruhestörungen in der Umgebung die besonders das Freitagsgebet, den Ramadan oder die Feste betreffen. Der Staat und Kommunen könnten den Vereinen demnach bei einigen Problemen helfen (Omar, Taner, Mustafa, Necati).

Wenn der Staat den Vereinen finanziell helfe, würden die Aktivitäten der Vereine qualitativ zunehmen. Die Unterstützung des Staates könnte auch in Form von Beratung ausgetragen werden, damit die Vereine ihre Dienste besser organisieren können.

Die Moscheen haben teilweise aufgrund ihrer ungünstigen Lage in der Nähe von Wohnsiedlungen Probleme mit ihrer Nachbarschaft, da Freitagsversammlungen, Feste, Feiern, Ramadan-Abende, Parkplatzprobleme und ähnliches zu Beschwerden bei den Nachbarn führen können. Der Staat könne diese Beschwerden der Nachbarschaft beseitigen, indem er für die Moschee-Vereine Grundstücke, die für Gotteshäuser geeignet sind, zur Verfügung stellt, und Lärmschutzmaßnahmen vornimmt. Außerdem könnte der Staat für den Neubau einer Moschee logistische oder architektonische Kosten wie den Transport von Erde oder den Aufbau der Moschee übernehmen und die Vereine von weiteren offiziellen Kosten befreien.

Muslimische Vereine wollen in öffentlichen Gremien der Kommune etwa bei Projekten beteiligt werden. Außerdem könnte der Staat die Kosten eines Sekretärs übernehmen, der die Vereine erreichbar macht, die Verbindungen zu anderen Institutionen herstellt, Projekte verfolgt und die Arbeits- und Verwaltungsqualität in der Moschee erhöht. Das würde den Grad der Professionalisierung in der Moschee-Gemeinde anheben. (Enver)

Der Staat könnte auch Aktivitäten wie Konferenzen, Nachhilfen und Hausaufgabenbetreuungen für muslimische SchülerInnen in den Moscheen finanziell oder in Form von Zuweisung einer Lehrkraft, eines Sozialarbeiters oder von Räumlichkeiten unterstützen. Dadurch könnte die Kooperation zwischen muslimischen Verbänden und staatlichen Behörden auf regionaler Ebene intensiviert werden.

Der Staat könnte den Verbänden darüber hinaus auch dabei behilflich sein, sich unter einem Dach zu vereinigen (Necati).

Die Kooperation zwischen muslimischen Verbänden hält Omar für schwierig, aber möglich. Die überwältigende Mehrheit der VV sehen keine Hindernisse für die Zusammenarbeit zwischen muslimischen Verbänden; es gebe bereits erste Fortschritte in dieser Hinsicht, wie zum Beispiel der KRM. Wenn die muslimischen Vereine ohne Hintergedanken auf Augenhöhe respektvoll miteinander umgingen und wenn sie eine gute Aufgabenteilung durchsetzen würden, gebe es keinen Grund dafür, dass eine solche Zusammenarbeit scheitert.

Das sei auf überregionaler Ebene leichter durchzusetzen als in kleineren Ortschaften, da die Zusammenarbeit in kleinen Gemeinden zu stark von einigen wenigen Vereinsvorsitzenden abhinge, und das wiederum führe zu Spannungen zwischen den Vereinen. Andererseits ist es nach dem Vorschlag Necatis möglich, gerade in kleinen Orten einen gemeinsamen Treffpunkt für alle Muslime zu finden, bei dem die Muslime der ganzen Stadt miteinander das Festgebet verrichten und dann die Feierlichkeiten gemeinsam begehen. Das wäre ein Beitrag für die Entwicklung einer gemeinsamen muslimischen Kultur in Deutschland.

Ein gemeinsames Curriculum für alle Moscheen in Deutschland halten alle Vereinsvorsitzenden für möglich, weil die Grundlagen der Lehre in den Koranschulen identisch seien. So würden alle Lehrkräfte bei der Vermittlung von Koransuren ein ähnliches Verfahren praktizieren; man finge bei kurzen Koransuren und Gebeten an und führe den Unterricht bis zur Rezitation des Korans fort.

Der Islam ermögliche die Vielfalt der Kulturen. In diesem Sinne könne man ein für Deutschland spezielles, den Bedürfnissen der hiesigen Jugendlichen entsprechendes Konzept entwickeln, das auf Deutsch verfasst ist, da diese die Verkehrssprache unter muslimischen Kindern der neueren Generationen ist.

Für die VV ist der KRM die einzige geeignete Institution der Muslime in Deutschland, die ein solches Konzept durchführen kann.

11 Einstellungen der Experten gegenüber einer Zusammenarbeit mit dem deutschen Staat und innerhalb muslimischer Gemeinden

11.1. Was erwartet der Staat von muslimischen Gemeinden?

Die Äußerungen von Experten über die Frage: „Was sollte der Staat von muslimischen Gemeinden erwarten?“, sind verschieden. Exp. B, Exp. E und Exp. F finden die Erwartungen des Staates nicht gerecht und aufrichtig. Exp. B meint, die Erwartungen von Seiten des Staates haben sich immer wieder geändert. Der Staat habe sich bis Mitte 2000 einen Partner gewünscht, der alle islamischen Gruppen und Richtungen in Deutschland zu entscheidungsfähigen Konsultation vereint. Als diese Einheit (KRM) geschaffen wurde, wollte man die Vielfalt der Muslime berücksichtigen. Deswegen findet Exp. B die Erwartungen des Staates nicht besonders aufrichtig. Aber was er als berechtigte Erwartung ansieht, ist die Professionalisierung der Muslime: *„Der Staat erhofft sich, damit er mit den Muslimen arbeiten kann, ein professionelles Auftreten, dass man Inhalte diskutieren kann, dass man Inhalte darlegen kann.“* (Exp. B). Exp. E kritisiert die Politik. Die Politik habe von muslimischen Gemeinden mehr erwartet, als die Verfassung vorschreibt; man strebe einen möglichst pflegeleichten Islam an, der der deutschen und europäischen Leitkultur nicht widerspricht. Nach Exp. G soll der Staat wie in Hamburg zuerst die muslimische Gemeinde als Religionsgemeinschaft anerkennen. Erst dann dürfe er von muslimischen Gemeinden (in NRW) etwas erwarten. Sonst seien Erwartungen von Seiten des Staates nicht gerechtfertigt. Z.B. eine Erwartung von muslimischen Gemeinden könne der Beitrag zur Integration sein (Exp. G und Exp. D). Wenn der Staat sie als Religionsgemeinschaft anerkennt und finanziell unterstütze, wie es bei Kirchen der Fall sei, dann würde die Integration dadurch automatisch vorangetrieben werden (Exp. G).

Exp. A, Exp. C und Exp. G denken, dass der Staat von muslimischen Gemeinden als Ansprechpartner eine Unterstützung zum IRU erwartet. Nach Exp. C sollte der IRU seitens der Religionsgemeinschaften erteilt werden, zu innerstaatlichem Frieden, zum Schulfrieden und gleichzeitig zur Aufklärung der SchülerInnen beitragen. Nach Exp. D erwartet der Staat, dass die Muslime sich unter einem

Dachverband oder Verband einigen, der im Namen aller Muslime spricht. Des weiteren *„dass sie das Grundgesetz anerkennen, dass ihr Verständnis vom Islam nicht in Widerspruch zum Grundgesetz und zur deutschen Verfassung steht.“*

Nach der Meinung von Exp. H erwartet der Staat von muslimischen Gemeinden, dass sie sich wie alle anderen BürgerInnen und Gemeinden loyal zur deutschen Verfassung und zur Bundesrepublik verhalten. Ähnliche Meinungen haben auch Exp. A und Exp. C: demnach erwarte der Staat, dass die Muslime ein soziales und friedliches Leben in Deutschland mitgestalten und fördern, gleich wie es von christlichen und anderen Gemeinschaften ebenfalls erwartet wird. Die Offenheit der muslimischen Gemeinden wurde von Exp. D und Exp. H auch als weitere Erwartung von Seiten des Staates genannt.

11.2. Erwartungen der muslimischen Gemeinden vom Staat

Alle Experten sind sich zuerst darüber einig, dass die muslimischen Gemeinden erwarten, als Religionsgemeinschaften genauso wie christliche und jüdische Gemeinden anerkannt und gleichberechtigt behandelt zu werden. Beispielweise sagt Exp. B, *„dass sich zum einen die Rolle der muslimischen Gemeinden in der Gesellschaft bewusst wird... dass der Staat endlich auch einsieht, dass er mit einer muslimischen Religionsgemeinschaft zu tun hat... dass eine Wahrnehmung dafür stattfindet und muslimische Gemeinschaften auch gleich behandelt werden, wie es die evangelischen, die christlichen und jüdischen Gemeinschaften, die ganze Zeit erfahren.“* (Exp. B)

Eine ähnliche Meinung hat auch Exp. G. Er geht auf Einzelheiten des Themas ein, dass Muslime nämlich auch bei den staatlichen Institutionen wie Fernsehen und Radio über eine Vertretung verfügen und muslimische Friedhöfe haben sollten. Zudem sollte der Staat Muslime bei der Institutionalisierung ihrer Religion fördern und finanziell unterstützen, auch hinsichtlich von z.B. Steuerfreiheit bzw. Baugenehmigung und Aktivitäten oder Parkplatzbenutzung usw., wie die bei christlichen und jüdischen Gemeinden ist.

Exp. H ist auch der Meinung, dass der Staat alle Rechte und Pflichten von muslimischen Gemeinden anerkennen, also die freie Religionsausübung als Religionsgemeinschaft dem Grundgesetz nach garantieren sollte. Zudem sollten Muslime nicht als Sicherheitsproblem wahrgenommen werden.

Exp. D macht auf die in letzter Zeit häufig erlebte Diskriminierung der Muslime in Deutschland aufmerksam. Muslime dürften wegen ihrer Religion nicht diskriminiert werden, z.B. wegen Beschneidung und wegen ihrem Kopftuch. Sie sollten wie gleichberechtigte Bürger behandelt werden, damit sie ihre Religionsfreiheit genießen und ihre Religion frei ausleben dürfen. Er äußert seine Meinung wie folgt:

„Das ist, was seit zwanzig Jahren oder mehr angestrebt wird von den Seiten der Muslime, dass keine verdeckte oder öffentliche Diskriminierung der Muslime in Deutschland stattfindet, dass die Muslime als gleichberechtigte Bürger behandelt werden, dass zum Beispiel Muslime nicht wegen ihres Kopftuchs diskriminiert werden oder durch Verbote wie u.a. Beschneidung. Das ist wichtig für Muslime, dass sie ihre Religion frei leben dürfen, ihre Religionsfreiheit genießen können, dass sie in der Moschee beten dürfen. Das sind die Erwartungen der Moschee-Gemeinden vom Staat.“ (Exp. D)

Nach Exp. A, Exp. F und Exp. G sollten Muslime auch gleiche Rechte im Hinblick auf IRU wie christliche RU haben.

11.3. Intensivierung der Zusammenarbeit mit dem Staat bzw. mit staatlichen Institutionen

Die Kooperation mit dem Staat sei bis jetzt nur auf den IRU fokussiert. Eigentlich gebe es auch viele andere Bereiche, die geklärt werden müssen, wie die Institutionalisierung der Muslime (Exp. B). Exp. C sieht in der Zusammenarbeit für IRU einen guten Anfang. In verschiedenen Bundesländern sollten verschiedene Arbeitsverträge mit unter anderem Gefängnisseelsorgern abgeschlossen werden. Im Staatsvertrag mit muslimischen Gemeinden in Hamburg sehen Exp. H und Exp. G eine sehr positive Entwicklung in Deutschland; dies sei eine Vertrauensbasis, auf der die Zusammenarbeit positiv aufbauen kann. Exp. G ist der Meinung, *„Das läuft über Anerkennung. Wenn der Staat sie [die muslimischen Vereine] anerkennt und sein Interesse an einer Kooperation zeigt, ist die Zusammenarbeit schon auf dem Weg. Dann müssen Staat und Religion zwangsläufig in*

verschiedenen Bereichen zusammenarbeiten. Der Staat wird sie [die muslimische Gemeinde] fragen, und sie antwortet. Sie [der Staat und die muslimische Gemeinde] werden in Kooperation agieren. Einige Probleme werden sie zusammen lösen. Die intensive Zusammenarbeit muss auf diese Weise erfolgen.“

Exp. A denkt, dass die Intensivierung der Kooperation mit dem Staat mit mehr Dialog und mehr Austausch über Probleme möglich sei. Wenn der Staat mit Muslimen genauso wie mit christliche Gemeinden respektvoll umgehe, würde sich die Qualität der Zusammenarbeit steigern.

Nach Exp. D sollen die muslimischen Gemeinden und der Staat gegenüber einander offen sein, sie sollen ohne Vorurteile und ohne Misstrauen aufeinander zugehen. Der Islam brauche in Deutschland Räume, die ihnen der Staat ermöglichen soll. Exp. D sieht in der Etablierung des IRU in den Schulen und an den Universitäten einen wichtigen Schritt in diese Richtung, um dem Islam Raum zu schaffen, sich weiterzuentwickeln. *„Der Staat sollte auch mehr Aufklärungsprogramme in den Schulen, auch in Kindergärten, was Interreligiosität betrifft, anbieten oder Programme konzipieren und durchführen. Denn hier in Kindergärten, in der Schule beginnt die Sensibilisierung über andere Menschen, andere Kulturen und Religionen. Da gibt es noch Defizite von Seiten des Staats.“* Der Staat könnte noch mehr Hilfen durch Informationen und Unterrichtsmittel an Schulen leisten und sollte in dieser Hinsicht mit den muslimischen Vertretern nicht nur wie bei der Islamkonferenz bundesweit, sondern auch auf regionaler Ebene und in den Städten regelmäßig zusammenkommen und gemeinsame Treffen zur Lösung von Problemen veranstalten.

11.4. Zusammenarbeit unter muslimischen Gemeinden

Alle Experten sind der Meinung, dass muslimische Gemeinden in den letzten Jahren bewiesen haben, dass sie zusammenarbeiten können. Sie erwähnen das Beispiel der Dachorganisation der Muslime, den KRM (Koordinationsrat der Muslime). Die muslimischen Gemeinden im KRM arbeiten demnach an in vielen Projekten wie dem IRU in Schulen und dem Tag der offenen Moscheen (3. Oktober) zusammen.

Nach Exp. A hätten muslimische Gemeinden so gezeigt, dass sie kein Problem damit haben, zusammenzuarbeiten. Sie können also an einem Tisch sitzen, sich über Probleme unterhalten und gegenüber Problemen in Einheit agieren.

Exp. B, Exp. G und Exp. H sind in der Meinung, dass die muslimischen Gemeinden schon seit vielen Jahren in verschiedenen Städten zusammenarbeiten, auch auf Landes- und Bundesebene. Für Exp. B sind die Schura in Niedersachsen, Hamburg und auch in anderen Bundesländern gute Beispiele. Die Schura in Niedersachsen soll aus sehr heterogenen Gemeinschaften wie türkischen, arabischen, pakistanischen, afghanischen, bosnischen bestehen. Dabei seien diese Gemeinden nicht nur sunnitischer, sondern auch schiitischer islamischer Richtung (Konfession).

Nach Meinung des Exp. C sollte die gute Kooperation der muslimischen Gemeinden in den letzten Jahren eine Zusammenbeitskultur unter Muslimen entwickelt haben. Dafür sollte das beste Beispiel der KRM sein, in dem die Gemeinden in verschiedenen Projekten wie dem Tag der offenen Moschee kooperieren. Das zeige, dass die Zusammenarbeit unter Muslimen sehr gut funktioniert. Aber in einer Bemerkung merkt er an, dass es im KRM verschiedene Verbände und Interessen gibt. Die muslimischen Organisationen müssen daher noch lernen, ihr eigenes Interesse außen vor zu halten und im Interesse des einzelnen Mitgliedes zu arbeiten. Er verteidigt seine Meinung wie folgend:

„... dass der KRM das beste Beispiel ist. Man arbeitet seit Jahren an Projekten zusammen, wie der Tag der offenen Moschee. Man ist in vielen Gremien gemeinsam vertreten und das zeigt, dass diese Zusammenarbeit sehr gut funktioniert... Es gibt hier verschiedene Verbände und Interessen. Aber wir als islamische Organisationen müssen noch lernen, unsere Interessen des hinten [außen vor] zu halten und im Interesse des einzelnen Mitgliedes zu arbeiten.“ (Exp. C)

Dieses Problem innerhalb der Muslime im KRM und seinen Status kritisiert auch Exp. D: „Er [der KRM] ist nur ein Zusammenkommen der Verbände, aber kein eingetragener Verein, weil die Verbände sich innerhalb des KRM nicht auf einen Status geeinigt haben. Es gibt Kämpfe zwischen den Verbänden innerhalb des KRM. Das ist ein Hindernis auf dem Weg der Anerkennung vom KRM als Vertreter der Muslime.“ Unterschiedliche politische Interessen führen demnach manchmal um Konflikt. Um diese Konflikte zu lösen, sodass die Verbände sich als Vertreter der Muslime in Deutschland sehen, bräuchten Muslime noch mehr

Zeit und einen innerislamischen Dialog. Irgendwann könnte vielleicht dieses Problem gelöst werden (Exp. D). In der Zukunft könnten die Muslime in Deutschland zu einer Organisation wie christliche Priesterkonferenzen führen (Exp. A).

11.5. Gemeinsames Curriculum für alle Moscheen

Die Koranschulen werden immer wegen ihrer Qualität, Methode kritisiert. Experten wurden auch gefragt, ob ein einheitliches Curriculum für alle Moscheen möglich wäre, wie im Falle des IRU in Schulen in Kooperation zwischen muslimischen Glaubensgemeinschaften und dem Staat durchgeführt wird.

Exp. E und Exp. H waren über diese Frage überrascht, und Exp. H sagte: „*Ich habe das zum ersten Mal gehört. Vielleicht ist das eine visionäre Frage.*“ Kein Experte hielt dies zuerst für unmöglich.

Experten sind der Meinung, dass die Grundbasis des Islam bei allen Gemeinden gleich ist. Beispielsweise sagt Exp. B., „Grundsätzlich kann man für alle Moscheen einen IRU entwickeln. Wenn man die Unterrichtsinhalte in den Moscheegemeinden sieht, wird man schnell merken, dass es nur Nuancen gibt. Die Grundstruktur ist bei allen gleich.“ (Exp. B) Obwohl es inhaltlich keine Probleme gibt, finden die Experten dies in kurzer Zeit nicht möglich.

Nach Exp. A sollte dies kein aktuelles Thema von Gemeinden sein. Sie sollen sich zurzeit viel mehr mit Themen wie Anerkennung der Gemeinden oder des IRU in Schulen beschäftigen. Ein einheitliches Curriculum soll in kurzer Zeit gar nicht möglich sein, weil die Organisationen eine starke, stabile Struktur erarbeitet haben, sie hätten noch nicht die Vision, statt ihres eigenen Curriculums ein einheitliches wählen zu können. Dem schließt sich Exp. G an. Aber wenn jemand bessere und effektivere Methoden für Korankurse anbieten sollte, sollte man darüber diskutieren und aus dieser Perspektive Klärungen zu erreichen versuchen. Aber er fände es auch nicht schlimm, wenn es so weiter ginge wie gehabt, weil jede Organisation für sich seit Jahren eigene Lehrpläne und Methoden entwickelt und sich darin professionalisiert hat. Und Vereine setzten ohnehin höhere Prioritäten auf einige Themen als auf andere. Deswegen sollen sie ihr eigenes System nicht auf einmal zunichtemachen. Exp. E sieht in unterschiedlichen Konzepten gewisse Vorteile, weil sie von Gemeinden selbst entwickelt sind. Ein solches

Projekt dürfe nicht von oben kommen. Wenn man an einen minimalen Rahmen denken würde, wäre es möglich, aber nicht verpflichtend. Das sei jetzt zu früh. Dafür sollte die Zusammenarbeit noch wachsen. Nach Exp. H wird das von den Gemeinden nicht als Bedarf gesehen, ein einziges, einheitliches Curriculum zu haben. Deshalb sollte es seiner Meinung nach demnächst verschiedene Konzepte geben. Die Grundlagen bei allen sind gleich, aber doch die Traditionen, Nationalitäten und Systeme sind anders. Es sei ein langatmiger Prozess, bis diese Systeme zueinander passen. Zunächst sollte es demnach von den Gemeinden als Bedarf angesehen werden, dann müssten die notwendigen Schritte gemacht werden.

Wie Exp. H betont auch Exp. F die Prägung der kulturellen Unterschiede in den Konzeptionen von Moschee-Gemeinden. Er sieht die Verbesserung der Materialien des Unterrichts in Moscheen aus didaktischen und pädagogischen Gründen notwendig, weil es viele zusätzlichen kulturellen Prägungen z.B. türkische, arabische, bosnische und albanische geben soll, die gar nicht sinnvoll in Deutschland sind. Man sollte in den Kindern nicht Angehörige ihrer Heimatorganisationen oder der Heimatgenerationen sehen, sondern Mitglieder einer Generation, die hier geboren, aufgewachsen und hier lebend ist, sehen. Dann könne man vieles vereinheitlichen.

Die Unterrichtsmethoden, die derzeit in den Moscheen angewandt werden, seien viel älter als die muslimischen Gemeinschaften. Sie seien aus dem Herkunftsland mitgebracht worden. Es ginge im IRU in Moscheen darum, wie man Koransuren rezitiert, wie man das Gebet genau verrichtet. Aber die Frage, warum man überhaupt beten sollte, stelle sich gar nicht, weil jeder bete, es gehöre dazu, um Muslim zu sein. Warum man überhaupt Muslim sein soll, frage man sich gar nicht. In muslimischen Ländern stelle man sich dieser Frage gar nicht, weil dort alle ohnehin Muslime seien. Aber hier sei es nicht selbstverständlich, Muslim zu sein. Das sollte den IRU in Moscheen und auch in Schulen vor eine ganz neue Herausforderung stellen. IRU in Moscheen soll mit einem neuen Konzept den neuen Generationen ermöglichen, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen (Exp. B).

Exp. C sieht keine inhaltlichen Probleme für ein einheitliches Curriculum. Aber es gebe organisatorische Probleme, weil muslimische Organisationen unterschiedlich seien, und einige darauf spezialisiert seien. Dabei gebe es in einigen Moscheen hunderte Schüler, die Koranschulen regelmäßig besuchen, in einigen

anderen sehr wenige. Es könnte auch sein, dass einige Bücher und Materialien von einigen Gruppen gerne genutzt werden, aber von anderen nicht. Auch in kleinen Orten und in kleinen Gruppen könnte man Lehrbücher sehr gut nutzen, aber in großen Gruppen würde es eventuell nicht gern gesehen werden. Deswegen sei es organisatorisch schwierig. Trotz der organisatorischen Probleme könnten Muslime in Zukunft gemeinsame Curricula, gemeinsame Religionsbücher für Moscheen entwickeln, wenn die Basis der Religion rübergebracht wird. Es wäre sinnvoll, wenn die Entscheidungen und Themen im KRM dabei beachtet werden. Auf jeden Fall brauchten Muslime langfristig eine solche Institution, auf die sich muslimische Verbände abstimmen, ohne dass sie sich vereinigen müssen.

Nach Exp. D könnte es ein Curriculum für alle Moscheen geben. Das könnte ähnlich wie beim Beirat funktionieren, weil es um inhaltliche Arbeit gehe. Da sollten sich alle zusammensetzen. Jemand sollte sie aber einladen, diese Plattform zu bieten. Bis jetzt fehle dieses Zusammenkommen. Auf die Frage, wer dies schaffen könne, antwortet Exp. D folgendes: *„Es ist eine Zusammenarbeit. Es muss jemand sein, der das geschickt macht. Jemand, der zuerst Einzelgespräche führt mit den Verbänden und dann sich mit allen zusammensetzt, wenn langsam Konsens entsteht... Es könnte ein islamisches Zentrum, eine Universität sein, die neutral zu diesen Zentren ist. Es könnten Studierende sein, die sich zusammensetzen, eine Initiative ergreifen und sich mit dieser Idee, mit diesem Projekt an die Moschee-Gemeinden wenden.“* Diesbezüglich sind die Exp. E und Exp. G der Meinung, dass diese Entwicklung nicht von oben kommen darf. Das neue Konzept könnte ohne Wirkung der Fachleute in Vereinen keinen Erfolg haben, weil sie von anderen oktroyierte Konzepte auch nicht akzeptieren würden. Außerdem sei dies nicht demokratisch. Aber wenn jemand z.B. aus der Universität dieses Konzept entwickeln sollte, sollte dies jemand sein, der sich mit den Vereinen, ihren inhaltlichen Konzepten, Problemen und Sensibilitäten sehr gut auskennt (Exp. G).

Diese Meinung unterstützt auch Exp. B: Wenn die Universitäten in Deutschland nicht nur IRL, sondern auch Theologen, Imame und Erzieher ausbilden, diese dann in muslimischen Gemeinden aktiv werden, entstünde die Möglichkeit, in diese Richtung zu gehen. Das wäre ein großer Beitrag zur Vereinheitlichung eines gemeinsamen Konzepts für alle Moscheen in der Zukunft.

11.6. Zwischenfazit

Die Meinungen der Experten zu den Erwartungen des Staates gegenüber den muslimischen Glaubensgemeinschaften sind unterschiedlich

Vor allem finden sie die Erwartungen des Staates nicht gerecht und aufrichtig (Exp. B, Exp. E und Exp. F). Z.B. erwarte die Politik von muslimischen Gemeinden mehr als die Verfassung ihr gestattet (Exp. G). Aber was sie berechtigt finden, ist die Forderung einer Professionalisierung der muslimischen Organisationen (Exp. B), und ein Beitrag ihrerseits zur Integration (Exp. G und Exp. D).

Der Staat erwarte von muslimischen Gemeinden, dass sie als Gesprächspartner den IRU in Schulen unterstützen (Exp. A, Exp. C und Exp. G) und der IRU zum gesellschaftlichen Frieden, zum Schulfrieden und gleichzeitig zur Aufklärung beiträgt (Exp. C). Außerdem sollten Muslime sich in einem Dachverband oder einem Verband einigen, der im Namen aller Muslime spricht. Des weiteren solle ihr Verständnis vom Islam nicht der deutschen Rechtslage widersprechen (Exp. D). Außerdem müssten die Verbände in Deutschland Loyalität zur deutschen Verfassung und Bundesrepublik haben (Exp. H).

Nach Exp. A und Exp. C sollte der Staat von muslimischen Gemeinden genauso Gleiches erwarten wie von christlichen und anderen Gemeinden; etwa, dass sie soziales und friedliches Leben in Deutschland mitgestalten und fördern.

Andererseits sind die Erwartungen der muslimischen Gemeinden vom Staat nach der Meinung von Experten auch unterschiedlich. Aber vor allem sind sich Experten dahingehend einig, dass die muslimischen Gemeinden vom Staat erwarten, dass die muslimischen Glaubensgemeinschaften als Religionsgemeinschaft anerkannt und gleichberechtigt werden wie christliche und jüdische Gemeinden.

Der Staat soll die Institutionalisierung der Muslime fördern und finanziell unterstützen (Exp. G), die Rechte und Pflichten von muslimischen Gemeinden anerkennen, die Religionsausübung dem Grundgesetz nach garantieren, die Muslime nicht mehr als Sicherheitsproblem wahrnehmen (Exp. H). Muslime sollen als gleichberechtigte Bürger behandelt werden, sodass sie Religionsfreiheit genießen dürfen (Exp. D). Genauso soll IRU auch gleich behandelt werden wie christlicher RU.

Experten sind der Meinung, dass der Staat und die muslimischen Gemeinschaften in vielen Bereichen zusammenarbeiten wie z.B. beim IRU. Die richtige Zusammenarbeit sollte mit der Anerkennung der muslimischen Gemeinden anfangen. Wenn der Staat sein Interesse zur Kooperation zeigen will, dann würde demnach die Kooperation auf verschiedenen Ebenen automatisch und zwangsläufig kommen (Exp. G). Die Intensivierung der Zusammenarbeit könnte durch mehr Gesprächsbereitschaft über Probleme gefördert werden. Wenn der Staat mit Muslimen ähnlich wie mit den christlichen Gemeinden respektvoll umgehen will, sollte er die Qualität der Zusammenarbeit erhöhen (Exp. A).

Muslimische Gemeinden und der Staat sollen gegenseitig offen sein, Vorurteile und mögliches Misstrauen abbauen. Zur Etablierung des Islam in Deutschland soll der Staat für ihn Räume schaffen. Es wird am Staat bemängelt, dass Programme wie interreligiöse und Aufklärungsprogramme in den Schulen, aber auch in der Gesellschaft nicht ausreichend genug angeboten werden. Der Staat soll mit muslimischen Vertretern auch auf regionaler Ebene in Städten zusammenkommen und gemeinsame Programme regelmäßig veranstalten (Exp. D).

Experten sind der Meinung, dass es keine Hindernisse dafür gibt, dass muslimische Organisationen an einem Tisch sitzen, sich über Probleme unterhalten, zusammenarbeiten und zusammen handeln. Sie hätten dies in letzter Zeit gezeigt (Exp. A). Eigentlich sollte die Zusammenarbeit schon seit vielen Jahren in verschiedenen Projekten auf regionaler Ebene funktionieren (Exp. B, Exp. G und Exp. H).

Der KRM sei das beste Beispiel, das die Zusammenarbeit der Muslime dokumentiert. Dagegen wird der Status des KRM kritisiert, weil er nur ein Zusammenschluss von Verbänden ist. Die Verbände können sich daher nicht auf einen Status einigen (Exp. D). Die Verbände im KRM hätten unterschiedliche und individuelle Interessen, die zu Konflikten führen (Exp. C). Die Verbände sollen also zunächst diese Konflikte lösen und sich selbst in der Rolle der Vertreter der Muslime in Deutschland sehen. Für das Erreichen dieses Ziels sollen Muslime mehr Dialogfähigkeit und Zeit einsetzen (Exp. D). Es wird sogar darüber spekuliert, dass die muslimischen Organisationen eines Tages zu einer einheitlichen Organisation finden, ähnlich wie die Christen eine Priesterkonferenz (Synoden) organisierten (Exp. A).

Ist es möglich, ein einheitliches Curriculum in Zukunft für alle Moscheen in Deutschland wie im IRU in Schulen durchzusetzen? Experten hielten es nicht für unmöglich, weil die Grundlagen des Islam, die den Kindern vermittelt werden, bei allen Gemeinden gleich seien. Nach Exp. A sollen für die Gemeinden heutzutage die Themen wie die Anerkennung des Islam, IRU in Schulen auf der Tagesordnung stehen. Eine solche Vision hätten die muslimischen Organisationen noch nicht (Exp. A). Aber sie sind offen für bessere und effektive Methoden, die sie in Korankursen gebrauchen können. Man sollte darüber reden, diskutieren, diese Angelegenheiten aus anderen Perspektiven sehen zu können, ob der Unterricht in Moscheen effektiver gestaltet werden kann (Exp. G).

Aber es sollte sehr schwer fallen, das eigene System auf einmal zu löschen, weil die Vereine über 40-jährige Erfahrungen haben. In dieser Zeit haben sie eigene Methoden und Lehrpläne entwickelt und jeder hat für sich darüber Erfahrungen gewonnen, so halten einige Vereine einige Themen vorrangiger als andere (Exp. G). Deswegen finden sie es nicht so schlimm, mit unterschiedlichen Konzepten weiterzuarbeiten, wie es bisher war. Sie sehen die Unterschiede auch als ein Vorteil an, weil bei den Vereinen die Kultur und auch manchmal die Nationalität der Mitglieder unterschiedlich sein können (Exp. H).

Die Konzepte der Vereine sollen kulturell geprägt sein. Diese Prägung bringt aber nicht immer Vorteile, weil viele kulturelle und nationale Prägungen in Deutschland gar nicht sinnvoll sein können. Deswegen ist es notwendig, die Unterrichtsmaterialien aus pädagogischen und didaktischen Gründen zu verbessern (Exp. F). Man sollte im Unterricht in Moscheen das notwendige Wissen zum Beten erlernen, aber nicht Fragen behandeln, z.B. „Warum man überhaupt Muslim sein soll oder beten soll?“ Die neu entwickelten Konzepte der IRU können bei diesen Fragestellungen helfen (Exp. B).

Für ein einheitliches Curriculum für alle Moscheen fehlt derzeit noch das Übereinkommen der Vereine. Dafür könnte jemand, der das geschickt macht, eine Plattform bieten. Z.B. kann er zuerst mit allen Vereinen Einzelgespräche führen. Wenn am Ende ein Konsens besteht, könnte ein Treffen mit einer Vereinbarung stattfinden. Es könnte auch ein islamisches Zentrum oder eine Universität, die zu allen Richtungen des Islams neutral steht, in diesem Projekt arbeiten (Exp. D). Aus anderer Sicht sind die Exp. E und Exp. G der Meinung, dass ein solches Projekt nicht von oben kommen sollte (Exp. E) und die muslimischen Gemeinden

nicht dazu gezwungen werden sollten, sondern ein Konsens darüber mit allen Beteiligten aller Gemeinden darüber gefunden werden sollte (Exp. G). Es könnte ein solches Konzept auch von einer Person, die z.B. an der Universität arbeitet, entwickelt werden. Aber sie müsste die Gemeinden, ihre Konzepte, Strukturen und Probleme sehr gut kennen (Exp. G). Für einen solches Konzept sollte zuerst von den Gemeinden ein Bedarf angemeldet werden, dann könnte man die notwendigen Schritte machen (Exp. H). Aber wenn die Universitäten neben IRL auch Theologe, Imame und Erzieher ausbilden sollten und diese Personen in den muslimischen Gemeinden danach eine aktive Rolle übernehmen sollten, könnte eine solche Entwicklung für die Zukunft dienlich sein (Exp. B).

12 Auswertung und Schlussfolgerungen

12.1. Vergleich der IRL in Schulen und in Moscheen

Im Vergleich der Lehrkräfte für IRU ist es zunächst so, dass die LiM ziemlich jünger als LiS sind (mehr als die Hälfte der LiS sind über 40; bei LiM nur 21,8 %). Der nächste große Unterschied betrifft die deutsche Staatsbürgerschaft. Während 56,6 % der LiS deutsche Bürger sind, beträgt dies bei LiM 23,6 %, weil die vielen Imame (alle ausnahmslos DITIB-Imame) aus dem Ausland kommen und oft auch ihre Frauen als Lehrkräfte in Moscheen tätig sind. Deswegen ist die Zahl der nichtdeutschen Bürger innerhalb der LiM höher als der LiS.

Nach dem Universitätsabschluss ist auch ein klarer Unterschied bemerkbar, weil der Lehrerberuf ohne Universitätsabschluss in Deutschland nicht möglich ist. Dagegen handelt es sich für LiM nicht nur um eine berufliche Tätigkeit, sondern auch um eine ehrenamtliche Hilfe von den Vereinsmitgliedern, die über das islamische Grundwissen verfügen. Nur 59,9 % der LiM haben einen Universitätsabschluss, d.h. 40,1 % der LiM haben keinen. Es gibt zudem Lehrkräfte, die nur die Grundschule besucht haben (3,6 %). Weil Imame in vielen Moscheen wegen zu vieler Teilnehmer überfordert sind, können solche Lehrkräfte in den Moscheen die einzelne Betreuung der Teilnehmer möglich machen, obwohl sie über keine pädagogischen Kompetenzen verfügen. Dagegen bedeutet ein Hochschulabschluss nicht gleich, dass die betreffenden LiS für den IRU die nötigen Kompetenzen aufweisen. Nur ein Drittel der LiS hat Theologie oder ein ähnliches Fach studiert. Der Rest wurde durch Fortbildungskurse für Islamkunde als Quereinsteiger zu Islamkundelehrern. Viele von denen haben die Idschaza (Lehrerlaubnis für IRU) bekommen, damit sie islamische Religionslehre erteilen können.

Über die Qualifikation der Islamkundelehrer gibt es Diskussionen, dass sie kein genügendes Wissen zur Vermittlung des IRU hätten. Auf die Frage „Denken Sie, dass Fortbildungskurse für Islamkunde ausreichend sein werden für den einzuführenden IRU?“ antworteten nur 23,3 % der LiS und nur 16,3 % der LiM mit „Ja“. Die 43,3 % der LiS denken, dass ein Lehrer ohne einen Theologieabschluss für den IRU genügt, während dieser Meinung nur 16,3 % der LiM folgen. Trotzdem unterstützen die Lehrkräfte die Islamkunde, da sie für die Teilnahme ihrer

Kinder an der Islamkunde sind (LiS: 90 %; LiM: 67,3 %). Es könnte mehrere Gründe für die großen Unterschiede geben. Vor allem handelt es sich hier für LiS um die Bewertung der eigenen Tätigkeit. Von ihnen kann man nicht erwarten, dass sie die Islamkunde für Kinder nicht nützlich bewerten würden. Obwohl die LiS die Islamkunde selbst unterrichten, würden 10 % der LiS ihre eigenen Kinder zur Islamkunde nicht schicken. D.h. sie finden Islamkunde nutzlos oder nicht genügend für den Islamunterricht. Andererseits könnte es bei LiM eine Wirkung haben, dass viele LiM die Unterschiede zwischen Islamkunde und IRU nicht kennen und sie verwechseln. Aber im Prinzip sind sie für islamischen Unterricht in Schulen. Wenn sie die Unterschiede wüssten, würde ihre Bewertung wahrscheinlich noch niedriger sein.

Die 76,6 % der LiS haben an einem Fortbildungskurs für Islamkunde teilgenommen. Die 43,3 % der HSU-Lehrer und 26,6 % aus anderen Fächern sind als Quereinsteiger zu den Islamkundelehrern geworden. Die fehlende Qualifikation der Quereinsteiger für Islamkunde kritisieren auch Experten. Viele von ihnen sollen über sehr geringe Islamkenntnisse verfügen, obwohl sie am Islamkundekurs teilgenommen und jahrelang Islamkunde vermittelt haben. Viele von ihnen sollen nicht einmal „Fatihā“ kennen. Ihr Wissensniveau soll niedriger sein als das eines Grundschulkindes (Exp. D). Sie machten einen schlechten Eindruck auf einer Tagung für IRU, als sie die Suren, die rezitiert wurden, nicht dem Koran zuordnen konnten (Exp. B), weil sie durch Islamkunde nur ihren Job sichern und garantieren wollen. Einige alte Islamkundelehrer seien sogar Atheisten oder Kema-listen, was für den Interviewer als „nicht gläubig“ entsprach. Was sie erzählten, daran glaubten sie selber nicht (Exp. A, Exp. D, Exp. G). Einige von ihnen gingen mit den Kindern absichtlich so um, dass diese anfangen an ihrem Glauben an Gott zu zweifeln (Exp. G). Aber die Hauptschuld trage das Bildungsministerium NRW, weil es für die Wahl der Islamkundelehrer keine Kriterien außer der Herkunft aus einem muslimischen Land vorgab (Exp. D). Für die Teilnahme war es kein Kriterium, dass jeder eingestellte oder beamtete Lehrer an dem Islamkunde-fortbildungskurs freiwillig teilnahm. Wenn ein Teilnehmer ein Schuljahr lang mehr als 30 % einen Kurs besucht hatte, durfte er ohne eine Prüfung oder einen Leistungsnachweis das Zertifikat für Islamkunde unbegrenzt erhalten und Islamkunde unterrichten. Wenn man diesen Voraussetzungen für HSU-Lehrer bedenkt, werden die Gründe der Qualifikationsprobleme klarer. Einige HSU-Lehrer für Türkisch hatten einen Uniabschluss aus der Türkei für Sport, wodurch sie in der

Türkei kein Türkisch hätten unterrichten dürfen. Einige von denen, die schon als HSU-Lehrer für Türkisch eingestellt wurden, waren noch Student am Fach Türkisch an der Universität Essen. Das Hauptkriterium für HSU-Türkisch waren also hauptsächlich nur gute Deutschkenntnisse. Sie hatten dann an einem Islamkundefortbildungskurs teilgenommen und das nötige Zertifikat bekommen, um Islamkundelehrer zu werden. Im nächsten Schritt bewarben sie sich beim Beirat in NRW. Aber der Beirat in NRW für IRU hat nicht jedem Bewerber, der ein Islamkundezertifikat besitzt, die Idschaza gegeben. Und einige durften die Idschaza für bestimmte Zeit mit der Bedingung bekommen, dass sie an den Fortbildungskursen des Beirates teilnehmen müssen.

Der Beirat verlangt für die Bewerbungsgespräche vom Lehrer eine neue Voraussetzung, das ist ein Nachweis von einem Verband, dass der Bewerber am Gemeindeleben teilnimmt. Es kann gesagt werden, dass diese Voraussetzung eine Wirkung auf die Islamkunde oder HSU- (für Türkisch) Lehrer gehabt hat, die nie zur Moschee gehen wollen oder keinen richtigen Kontakt hatten, sich jetzt aber die Mühe geben, mit den Moschee-Vereinen in Kontakt zu treten. Was diese Bescheinigung angeht, muss ergänzt werden, dass die Vereinsvorsitzenden anfangs nicht wussten, dass sie eine solche Bescheinigung unterschreiben müssen. Es scheint so, dass der Beirat solch eine Bescheinigung verlangt, aber dies den Vereinen vorher nicht mitgeteilt wurde. Außerdem gibt es hier eine Ungerechtigkeit gegenüber den Verbänden. Weil die DITIB den Ruf eines neutralen Vereins hat, wollen viele Lehrkräfte diese Bescheinigung von dort haben, damit sie im Beruf nicht benachteiligt werden. Es gibt aber außerhalb der DITIB eine Reihe von Islamlehrern, die anderen Organisationen der islamischen Religion angehören und insofern von diesen eine Bescheinigung als IRL ausgestellt bekommen müssten. Aber die meisten Islamlehrer dieser Organisationen bevorzugen eine Bescheinigung der DITIB, weil ihre eigenen Organisationen nur vereinsrechtlich organisiert sind, während die DITIB eine staatlich organisierte und damit öffentlich weitgehend anerkannte Religionsbehörde ist. Hinzu kommt, dass Milli Görüş unter Beobachtung des Verfassungsschutzes steht, der VIKZ keinerlei Beziehung zum türkischen Staat hat, und die arabischen Moscheen keine zentrale Anbindung an einen Staat haben. Deswegen bleibt für die Ausstellung einer Religionslehrerbescheinigung im wesentlichen nur die DITIB als staatlich anerkannte Religionsbehörde.

Bemerkenswert ist jedoch, dass von den LiS nur 26,6 % angegeben haben, in einem Moschee-Verein Mitglied zu sein, der der DITIB angehört. Entweder ist von den LiS niemand in einem anderen Verein Mitglied oder aber sie geben die Mitgliedschaft nicht bekannt. 70 % der LiS sind im Übrigen der Auffassung, dass ein IRL in einem Moschee-Verein nicht Mitglied sein muss.

Der Vergleich der Lehrkräfte nach ihrer Motivation lässt unterschiedliche Gründe erkennen. Die Motivation der LiM ist mehr eine religiöse. Sie gehören oft dem Verein an, und viele arbeiten als Lehrkräfte entweder ehrenamtlich oder für wenig Geld. Für sie gibt es auch keine Aufstiegsmöglichkeiten und damit keine besonderen Karrierechancen. Das hat mit der eigenen Gewissheit zu tun, dass sie in ihrem Leben durch ehrenamtlichen Tätigkeiten nützlich sind, der Religion dienen möchten, die Belohnung von Gott erwarten, weil es eine Pflicht ist, der Religion durch ihre Lehre zu dienen. Dagegen sind die Mittelwerte der Motivation von LiS niedriger. Das heißt, religiöse Gründe der Motivation spielen bei den LiS weniger eine Rolle als für die LiM. Aber trotzdem geben nur 23,3 % der LiS an, dass sie damit ihre Arbeitsstelle absichern wollen, 23,3 % wollen die Entgeltgruppe verbessern, und 16,6 % mit ihrer Lehrtätigkeit gut verdienen können.

Beide Lehrkräftegruppen sind im Allgemeinen mit dem Arbeitsklima zufrieden. Nur die Werte der LiM fallen etwas höher aus als die von den LiS. Das kann damit zu tun haben, dass sie ihre Tätigkeit als eine Erfüllung der religiösen Aufgaben wahrnehmen. Diese Einstellung gilt auch für LiS, aber diese sind insgesamt weniger zufrieden. Beide Gruppen sind unzufrieden mit den Aufstiegsmöglichkeiten (LiS: 2,72; LiM: 2,81). Bei LiM sind Aufstiegsmöglichkeiten eigentlich nur für Imame möglich. Nächste Unzufriedenheit der Lehrkräftegruppen ist bei der Bezahlung, dass sie beide das Gehalt nicht so gut finden (LiS: 2,76; LiM: 2,72). Der größte Unterschied zwischen den Gruppen hinsichtlich ihrer Zufriedenheit betrifft die Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsbücher. Der Mittelwert der Zufriedenheit der LiS über Unterrichtsbücher liegt bei 2,93, während der für LiM sich bei 2,36 befindet. LiS sind am wenigsten zufrieden mit den Unterrichtsmaterialien (MW: 2,96); LiM geben einen Mittelwert bei Unterrichtsmaterialien von 2,46 an. Das zeigt offen, dass LiS mehr Schwierigkeiten als LiM haben, was Unterrichtsmaterialien und Bücher angeht. Sie sehen den Vorbereitungsaufwand für den Unterricht als vierte Belastung mit dem Mittelwert 2,46. Dies könnte einerseits mit der Qualifikation, andererseits mit den ungenügend vorhandenen

Unterrichtsmaterialien zu tun haben. Der Mittelwert des Vorbereitungsaufwandes ist bei LiM 2,20. Die drei der größten Belastungen von LiS (jeweils MW bei 2,26) werden wie folgt bezeichnet: Tätigkeit an mehreren Schulen, das negative Image des Islam in Deutschland und der Mangel der Schüler an Disziplin. Die drei größten Belastungen von LiM sind: Mangel an Disziplin der Schüler (1,63), der hohe Aufwand bei der Suche nach geeigneten Themen (1,73) und mangelndes Interesse der Schüler am Islamunterricht (1,96). Beide Lehrkräftegruppen bestätigen, dass muslimische Schüler in Deutschland mit der Disziplin Probleme haben, da sie oft den Unterrichtsablauf stören. LiM sehen die Suche nach geeigneten Themen und mangelndes Interesse der Schüler am Islamunterricht als große Belastungen an, was man von ihnen nicht erwarten würde, weil es in Moscheen einen klassischen Unterrichtsablauf gibt, der kaum neue Themen zulässt. Weil sie damit Schwierigkeiten haben, könnte dies mit ihren ungenügenden pädagogischen Kompetenzen zu tun haben. Wenn so viele Kinder regelmäßig zur Moschee kommen, zeigt das allein, dass das Interesse da ist. LiM erwarten wahrscheinlich von Kindern noch mehr Interesse und Engagement, was in muslimischen Ländern gewöhnlich ist, wie z.B. formales Verhalten, dass die Lehrer respektiert werden, Schüler sich in der Klasse diszipliniert verhalten und dem gehorchen, was der Lehrer sagt. Aber es kann sein, dass Schüler im Unterricht keine Lust zum Lernen haben. Die methodischen Unterschiede können ein Grund dafür sein, dass Schüler in Moscheen anders lernen müssen, was ihnen vielleicht von anderen Situationen, z.B. von der Schule her, nicht bekannt ist. In der Schule lernen sie die aktive Teilnahme am Unterricht. Das Lernen und der Respekt gegenüber Lehrern dort lassen sich nicht auf bestimmte Verhaltensmuster begrenzen. Für die Erweckung des Interesses der Schüler am Unterricht in der Moschee könnte vor allem der Dialog zwischen Lehrern und Schülern, so wie er in der Schule stattfindet, besser sein. Dann würden Schüler nach den Themen im Unterricht möglichst aktiv arbeiten. Zunächst aber müssten alle Themen nach den modernen pädagogischen Kriterien erneuert werden, so wie sie am effektivsten gelehrt werden könnten. Weil Schüler nicht anderswo, sondern hier aufgewachsen sind, sind vielleicht andere Methoden als die in der Türkei oder in einem sonstigen muslimischen Land angeraten. Nur dafür könnte für Lehrkräfte in Moscheen ein Fortbildungskurs von Fachleuten organisiert werden. Das würde sicher die Qualität des Unterrichts in Moscheen erhöhen, weil die Lehrkräfte einen Unterrichtsablauf an Schulen nicht kennen können, wenn sie nicht in der Schule unterrichtet oder wenn sie hier keine Schule besucht haben.

12.1.1 Wie soll ein IRL sein?

Die befragten muslimischen Gruppen (SchülerInnen, Elternteile, Vereinsvorsitzende, Experte) haben unterschiedliche Auffassungen, wie ein IRL sein soll. Sie hatten vom Aussehen bis zum Charakter und Verhalten unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen. Aber alle Gruppen sind sich in vier Punkten einig, dass ein IRL ein Muslim sein, über gutes Wissen der islamischen Religion verfügen, ein praktizierender Moslem sein und mit seinem Verhalten für die SchülerInnen ein gutes Vorbild sein soll.

Darüber hinaus erwarten SchülerInnen vom IRL, dass er nett und nicht langweilig, aber hilfsbereit für persönliche und familiäre Probleme der SchülerInnen sein soll.

Elternteile erwarten, dass er gut ausgebildet ist, eine gute Qualifikation für den IRU und, sehr gute Deutschkenntnisse hat und er den Unterricht mit eigenen Erfahrungen und Überzeugungen vermittelt.

Die VV (Vereinsvorsitzende) bestätigen auch die obengenannten Punkte der Elternteile. Dazu soll ein IRL einen guten Charakter haben, herzlich, gerecht und tolerant sein. Sein Wissen und Verhalten dürften dem Koran und der Sunna nicht widersprechen. Vom Aussehen müsse er auch auf einige Kriterien achten, er solle keinen Ohrring und keine Tattoos tragen, sauber und korrekt aussehen. Falls er einen Bart hat, soll dieser gepflegt sein. Seinen Job soll er nicht nur für Geld ausüben. VV (Mustafa, Necati, Saban) erwarten von einem IRL nicht unbedingt sehr gutes religiöses Wissen und nicht unbedingt die Ausübung der Religion. Sie tolerieren dies. Aber sie erwarten unbedingt einen guten Kontakt zu den Moscheen, damit ein Gedankenaustausch möglich wird. Wenigstens soll er für das Freitagsgebet die Moschee besuchen. Mustafa glaubt, ein IRL könne den Kindern wenigstens die Tradition beibringen, auch wenn er selbst nicht religiös wäre.

Genauso wie VV legen auch Experten großen Wert auf den guten Kontakt des IRL zur Moschee. Außerdem muss er pädagogisch, didaktisch und theologisch sehr gut ausgebildet sein, die religiösen Themen der Kinder glaubhaft, überzeugend und tiefgreifend erklären können und ein fundiertes Wissen haben.

Von ihm wird die Fähigkeit erwartet, sein Wissen über den Koran und die Sunna auf unsere Zeit mit ihren sozialen und alltäglichen Bedingungen zu beziehen, damit die Religion praktizierbar und erlebbar wird (Exp. D). Aber er dürfte keine Meinung vertreten, die bisher nicht vertreten wurde und Akzeptanz erfahren hat (Exp. H). Außerdem soll ein IRL seinen Job nicht nur für Geld ausüben, sondern aus innerer Motivation heraus und mit Freude arbeiten (Exp. A, Exp. G).

12.1.2 Geschlecht des IRL

Alle befragten Gruppen teilen die Meinung, dass das Geschlecht für die Erteilung des IRU keine Rolle spielt. Jeder Muslim oder jede Muslimin, der oder die kompetent ist, darf IRL werden. Einige Befragte finden besonders in Grundschulen eine IRLin besser als einen IRL. Eine Lehrerin könnte mit kleinen Kindern mit ihrer mütterlichen Liebe umgehen. Es gebe auch viele Bewerberinnen, die sehr kompetent seien und zum Teil auch mehr Engagement als ihre männlichen Kollegen mitbringen (Exp. C).

12.1.3 Kopftuch

Wenn eine Lehrerin den IRU vermittelt, kommt unweigerlich die Frage auf, ob sie ein Kopftuch tragen muss. Darüber gibt es unterschiedliche Meinungen. Eine erste Gruppe ist der Ansicht, es sei erforderlich, dass eine Lehrerin das Kopftuch trägt, weil dies eine religiöse Pflicht ist. Wenn eine IRLin dieser Pflicht nicht nachgeht, verliere sie ihre Vorbildfunktion (Esra, Emre, Halid, Hasan, Tariq, Hasim, Mustafa). Eine IRLin ohne Kopftuch wäre ein Problem, ein Widerspruch zur Religion. Eine IRLin soll auch vom Aussehen her den Islam vertreten (Tariq). Ohne Kopftuch könne sie den Mädchen das Thema Kopftuch nicht richtig vermitteln. Dies würde einen schlechten Eindruck machen, da sie islamische Regeln nicht respektiere. Das wäre ein Mangel im Unterricht (Mustafa). Deswegen sollte das Kopftuch eine Voraussetzung für Frauen sein, die IRU erteilen wollen. Wenn jemand die Religion nicht lebt, kann er sie auch nicht richtig vermitteln (Hasan).

Alle Experten sind im Prinzip für das Kopftuch, aber sie äußern ihre Meinungen nicht mit „Ja-Nein“-Antworten. Jede Muslimin dürfe IRU erteilen, sofern sie die Kriterien zum IRU erfüllt, auch wenn sie kein Kopftuch trägt (Exp. C). Sie sehen es als eine Angelegenheit der Privatsphäre an. Eine Lehrerin sollte selber entscheiden, ob sie das Kopftuch trägt oder nicht (Exp. B, Exp. C, Exp. E und Exp.

H). Wenn eine IRLin das Kopftuch trägt, sollte es begrüßenswert sein (Exp. E), andernfalls aber sollte es kein Hindernis zum IRU darstellen (Exp. A).

VV finden eine Lehrerin mit Kopftuch besser, halten dies aber nicht für erforderlich. Wenn eine Lehrerin ein Kopftuch trägt, soll der Staat dies erlauben.

Auch die Schülergruppe außer zweier o.g. SchülerInnen und die Elternteile Hüseyin, Ismet und Mehmet betrachten das Kopftuch nicht als Voraussetzung und sehen das Nichttragen sogar als ein Vorteil. Hüseyin argumentiert, dass seine eigene Tochter auch kein Kopftuch trage, und Ismet behauptet, dass dies die Teilnahme am IRU fördern werde. Mehmet betont, dass eine IRLin ohne Kopftuch den Kindern signalisiert, dass die Religion keine äußerliche, sondern eine innerliche Angelegenheit ist.

Wie oben erwähnt wurde, tolerieren Experten die IRLinnen ohne Kopftuch. Aber sie dürfen den Kindern nicht sagen, dass das Kopftuch im Koran nicht vorkommen würde oder es eine solche Pflicht im Islam nicht geben würde. Sie muss diese Pflicht akzeptieren (Exp. B, Exp. D, Exp. G).

12.1.4 Kleiderordnung für IRL

Über die Kleiderordnung machen Experten keine Unterschiede zwischen IRLinnen und IRL. Die Bekleidung solle sowohl für Männer als auch für Frauen nicht aufreizend sein (Exp. B). Eine berechtigte Erwartung sei eine züchtige Kleidung, die der Religionsmoral angemessen ist (Exp. E). Um die Akzeptanz der Eltern und Schüler zu finden, solle sich die Lehrerin darüber Gedanken machen (Exp. H). Eine IRLin müsse ihren Lebensstil ihrem Beruf anpassen. Sie soll ihren Beruf nicht als einen Brotverdienst ansehen. Derartiges seien Selbstverständlichkeiten, die wahrgenommen werden sollen (Exp. G).

Elternteile äußern ihre Meinungen hinsichtlich der Kleiderordnung nicht offen gegenüber der Lehrerin. Jedoch erwarten sie, dass sie sich den entsprechenden islamischen Bräuchen und Sitten beugt.

Schüler tolerieren nicht, wenn sich eine IRLin freizügig anzieht (Can). Dies sei für eine IRLin nicht angemessen, respektlos gegenüber der Religion und den Schülern. Als Beispiel wird ein zu kurzer Rock genannt. Eine solche IRLin würde von den SchülerInnen nicht ernst genommen werden (Ahmet).

12.1.5 Herkunft des IRL

Über die Herkunft des IRL gibt es drei Meinungen. Die erste ist, dass nicht die Herkunft, sondern die Qualität des Lehrers ausschlaggebend ist. Die zweite: Die Herkunft sei zwar nicht so wichtig, aber ein türkischer IRL sei besser und ein Vorteil dazu. Die dritte: IRL darf nur ein Türke sein.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten ist der Meinung, dass die Herkunft des Lehrers für den guten Unterricht keine Rolle spielt. Ob ein IRL eine türkische oder arabische Herkunft hat, mache nicht den Unterschied. Wichtig sei die Qualität des Lehrers, ob er gut ausgebildet ist, ob er ein praktizierender Muslim ist, ob er gute Kontakte zu den Gemeinden hat. So war die erste Äußerung aller Experten. Für die Schülergruppe (Ahmet, Merve, Ciyan) steht das gute Wissen über den Islam im Vordergrund. Ähnlich denkt auch eine Gruppe der Elternteile (Ahmet, Hasan, Halid, Mahmud, Mehmet, Recep) und eine Gruppe der VV (Necati, Omar, Saban, Tariq), dass es nämlich um die Qualifikation des Lehrers geht.

Die Experten hingegen sind sich einig: Der IRL/die IRLin sollte Türke/Türkin oder türkischstämmig sein; dies sei zwar nicht unbedingt notwendig, aber die türkische Abstammung ist für sie ein Vorteil. Jedenfalls finden einige Experten (Exp. A, Exp. E, Exp. G) und VV (Hasim, Mustafa) einen IRL mit türkischer Herkunft nicht unbedingt für notwendig, aber von Vorteil. Er könne die Kinder besser verstehen, Empathie zu ihnen entwickeln, ihre Probleme besser lösen, da er die gleiche Mentalität und Kultur mit sich trägt.

Die kulturellen Unterschiede bei Muslimen bestätigt auch Exp. D. Jeder Türke kenne z.B. das „Amantü“-Bekenntnis, andere Muslime jedoch nicht. Außerdem benutzen Türken türkische Begriffe für die spezifisch religiösen Themen im Alltag. Die Nutzung der türkischen religiösen Begriffe hilft dem Lehrer natürlich, um sich mit den Kindern besser zu verständigen. Derartige begriffliche Probleme mit den nichttürkischen Kulturkreisen könnten im Zuge der Ausbildung oder der Fortbildungskurse gelöst werden. Zudem gibt es bereits Versuche hierüber, indem die besagten religiösen Begriffe in den Schulmaterialien in mehreren Sprachen angegeben werden. So wird dort das rituelle Gebet mit Ar. „salâ“ und Tr. „namaz“ bezeichnet, weil die islamischen Begriffe in Deutsch noch nicht verankert sind.

Hinsichtlich der Unterrichtssprache gibt es außerdem die Meinung, dass Türkisch in der dritten Generation nicht mehr die dominierende Verkehrssprache ist, weswegen der Lehrer zur besseren Verständigung Deutsch reden sollte. Aus diesem Grund wäre ein türkischstämmiger IRL nicht mehr notwendig (Saban).

Die kleine kulturorientierte Gruppe der Befragten ist der Meinung, dass der IRL ein Türke sein muss. SchülerInnen (Abdurrahman, Özgür, Dilsad) verbinden den Islam mit der türkischen Kultur und auch mit der Türkei. Ein türkischstämmiger IRL würde die religiösen Themen besser kennen, weil er in der Türkei ausgebildet wurde. Er könne zudem die religiösen Themen den Schülern besser nahe bringen, zum Beispiel die Art, wie religiöse Feste in der Türkei gefeiert werden. Sie wollen den IRU auch in türkischer Sprache durchgeführt haben. Für Dilsad ist ein IRU in deutscher Sprache nicht vorstellbar (Dilsad). Die Elternteile Hüseyin, Ismet und Remzi sind auch für einen türkischstämmigen IRL. Obwohl Remzi eine kurdische Abstammung hat, ist ein türkischstämmiger IRL nach seiner Meinung notwendig, um die Kultur zu bewahren. Ein Islamunterricht auf Deutsch ist für ihn nicht anders als der restliche Unterricht (Remzi). Ein türkischstämmiger IRL soll wenigstens die Muttersprachkenntnisse der Kinder verbessern (Hüseyin). Das Elternteil Ismet macht die kulturelle Orientierung deutlicher. Er ist skeptisch, ob der Islam in deutscher Sprache richtig vermittelt werden kann, weil es einige begriffliche Probleme und Schwierigkeiten gebe. Er will, dass der Islamunterricht auf Türkisch von einem Türken durchgeführt wird. Er ist auch gegen andere muslimische IRL. Er behauptet, die religiösen Sitten und Bräuche bei den Türken seien anders als die andere Muslime. Z.B. würden Araber die Feste an anderen Tage feiern. Genauso würden die vielen kulturellen Werte der Türken nur von einem Türken richtig vermittelt werden, damit Kinder nicht durcheinander gebracht werden. Deswegen sei ein türkischstämmiger IRL für die Erziehung der Kinder notwendig. Die VV (Taner und Enver) sprechen sich auch für einen türkischstämmigen IRL aus. Die türkischen Kinder würden einen türkischen IRL am besten verstehen und dieser würde besser erklären (Taner). Weil die Religion gleichzeitig Kultur bedeute, solle ein türkischstämmiger IRL zum IRU kommen, wo die Türken Mehrheit sind. Dies sei zudem eine demokratische Notwendigkeit (Enver).

Die Befragten, die einen türkischen IRL im Vorteil sehen oder sich nur einen türkischen IRL wünschen, zeigen eine kulturelle Orientierung. Neben der kulturellen Orientierung muss aber auch die Haltung der hiesigen Gesellschaft und

der bisherige Ablauf der islamischen Unterrichtsgeschichte in Deutschland betrachtet werden. Wenn man in Deutschland vom Islam oder von den Türken redet, versteht man den jeweils anderen Begriff, weil sie beide miteinander assoziiert und benutzt werden. Andererseits waren die Versuche für den Islamunterricht in den Schulen sowie islamische Unterweisung, Islamkunde als auch HSU-Türkisch fast ausschließlich für türkische SchülerInnen organisiert und durchgeführt, und zwar auf Türkisch. Deswegen sprechen die Befragten nur vom Türken, als es den IRL noch nicht gab, der sehr gut über den Islam ausgebildet war und mit allen Verbänden guten Kontakt hatte und als staatlicher IRL von allen Gruppierungen akzeptiert ist. Wenn solche erfolgreichen Beispiele in Deutschland selbstverständlich geworden sind, werden die herkunftsbasierten Äußerungen in Deutschland sich künftig vermutlich verringern oder gar nicht mehr existieren.

12.1.6 Deutschstämmige IRL

Für die Befragten, die der Meinung sind, dass die Herkunft für IRL keine Rolle spielt, macht es keinen Unterschied, ob ein IRL ein Türke, Araber, Pakistaner oder Deutscher ist. Wichtig sei, ob er zu der Religion gehört und die vorausgesetzte Qualifikation besitzt. Einige Experten halten diese Frage für überflüssig. Alle Experten waren sich hierüber einig und hielten eine weitere Erklärung hierfür nicht nötig. Außer in einem Fall waren alle VV und einige SchülerInnen (Ahmet, Emre und Ciyan) auch dieser Meinung, also dass alle Muslime, die die Religion praktizieren und IRL werden können, IRL werden dürfen. Der Vereinsvorsitzende Necati und die Schüler Ciyan und Emre halten einen Deutschen sogar für geeigneter, weil er auf SchülerInnen eine bessere Wirkung haben könnte (Necati), weil die deutschen Lehrer höflicher und fairer seien als andere Kollegen und sie mit den SchülerInnen besser umgehen (Ciyan, Emre).

Einige kulturorientierte Befragte waren skeptisch hinsichtlich eines deutschen IRL. Wie die Begriffe Muslim und Türke miteinander assoziiert werden, so werden auch deutsch und christlich assoziiert. Als die kulturorientierten Befragten „deutsche IRL“ gehört hatten, lehnten sie gleich ab. Die SchülerInnen (Abdurrahman, Merve und Özgür) können sich einen deutschstämmigen IRL nicht vorstellen. Auch wenn er Moslem wäre, würde er den IRU nicht so gut oder gar nicht richtig vermitteln können. Die Elternteile Remzi, Ismet und Hüseyin sind auch gegen einen deutschen IRL, weil ein Deutscher nicht in der Lage wäre, den Islam zu unterrichten (Remzi). Hüseyin war überrascht von der Frage und sagte: Er habe nie

gehört und gesehen, dass ein Deutscher vom Islam erzählt. Er findet es auch nicht überzeugend, wenn dieser Lehrer Muslim ist. Er behauptet, die SchülerInnen würden ihm auch nicht Glauben schenken. Für Ismet macht ein deutschstämmiger IRL große Sorge. Er war gegen jede Herkunft außer der türkischen. Aber er ist absolut gegen den deutschen IRL, auch wenn er Muslim und kompetent ist. Wenn sein Kind von einem deutschen IRL erzogen würde, würde sein Kind von der türkischen Kultur abweichen, anfangen anders zu denken, die Anbindung zur Familie verlieren, gegenüber Eltern nicht mehr gehorsam bleiben usw. All das würde für Ismet heißen, dass er die Kontrolle über sein Kind verliert, was für ihn das Schlimmste wäre. Denn die Religion hat für manche Menschen die Funktion, gegen Entfremdung zu schützen. Nach Hämmig ist die Rolle der Religion ein Schutz gegen Entfremdung bei der ersten Generation,²¹³ allerdings wie die Aussage von Ismet zeigt, ist diese Rolle auch bei einigen Elternteilen der zweiten Generation vorzufinden. Aber die Aussagen haben auch mit den Lebenserfahrungen, dem Bildungsniveau und dem geistigen Horizont der Menschen zu tun.

12.1.7 Religiöse Ausübung des IRL

IRU ist ein bekenntnisorientierter Unterricht. Man geht davon aus, dass der IRL betet, weshalb von ihm erwartet wird, dass er seinen Unterricht aus eigener Überzeugung und Erfahrung präsentiert. Ob er in seinem Privatleben betet oder nicht, ob er in seinem Leben ein praktizierender Muslim ist, dafür wollen sich die Experten nicht interessieren. Sie interessieren sich vielmehr für die Institution des IRU. Wenn ein IRL in der Öffentlichkeit gegen die Regeln der islamischen Religion verstößt, verletzt dies seine Glaubwürdigkeit als IRL. Experten finden es in Übereinstimmung problematisch, wenn ein IRL nicht betet. Das wäre ein großer Mangel des IRL und verletzend für seine Vorbildfunktion.

Die Elternteile (Ahmet, Hasan, Halid) und VV (Omar, Tariq, Enver) akzeptieren einen IRL, wie er oben beschrieben wurde, nicht. Sie erwarten, dass er ein praktizierender Muslim ist. Er muss aus eigener Erfahrung erzählen, und Kinder sollen davon ausgehen dürfen, dass er betet. Wenn er nicht betet, hat er damit keine

²¹³ Mouhanad Khorchide: Der Beitrag der Imame zur Etablierung einer islamisch-europäischen Identität bei jungen Muslimen, in: Bülent Ucar (Hg.): Imamausbildung in Deutschland. Islamische Theologie im europäischen Kontext. Göttingen: v&r unipress. 2010, S. 339-350.

positive Wirkung auf die Kinder. Z.B. könne ein IRL das Thema „die Pflicht des Freitagsgebets“ nicht richtig vermitteln, wenn er selber dafür nicht zur Moschee geht. Deswegen sollte die religiöse Praxis des IRL notwendig sein (Hasan). Wenn ein IRL nicht betet, zeigt dies, dass er seine Religion nicht vorlebt. Das wäre nicht in Ordnung (Enver).

Schüler (Abdurrahman, Esra, Ismail, Özgür) und Elternteile (Ismet, Mahmud, Mehmet) sehen das Nichtbeten des IRL widersprüchlich, weil der Lehrer etwas empfiehlt, was er selber nicht einhält (o.g. SchülerInnen). Obwohl es widersprüchlich ist, soll das Nichtbeten kein Hindernis darstellen, IRU zu erteilen, aber nur unter der Bedingung, dass er seine eigene Verfehlung den Kindern nicht zu erkennen gibt (o.g. Elternteile und Necati, Exp. B). Aber es ist unvorstellbar von der Seite der Experten, dass ein IRL einen bekenntnisorientierten IRU anbietet, aber nie zur Moschee geht (Exp. H) oder während des Ramadans in der Pause etwas trinkt oder isst (Exp. C, Exp. D). Diese IRL würden an Glaubwürdigkeit verlieren.

Aber es gibt auch Befragte, die anderen Meinungen sind. Für sie gibt es hierbei kein Problem. Schüler (Ahmet, Aslihan, Cem, Ciyan, Dilsad) sehen das als eigene Entscheidung und eigenes Problem. Wenn er/sie seinen/ihren Unterricht richtig vermitteln sollte, wäre das für sie ausreichend. Genauso sieht auch Recep darin kein Problem. Die übrigen Elternteile (Hüseyin, Remzi, Halid) denken genauso. Viele Muslime würden tägliche Gebete nicht richtig verrichten, deswegen solle man das auch nicht vom IRL erwarten. (Hüseyin, Halid). Aber es sei wichtig, dass der IRL sunnitischen Glauben ist und die richtigen Inhalte den Kindern vermittelt (Recep).

12.1.8 Missachtung religiöser Ge- und Verbote von Seiten IRL

Alkoholkonsum stellt eine klare Missachtung der Verbote im Islam dar. Aus diesem Grund wurden die Befragten gebeten, bezüglich des möglichen Alkoholkonsums des IRL Stellung zu nehmen, um ihre Einstellung gegenüber der Missachtung religiöser Ge- und Verbote des IRL herauszufinden.

Alle beteiligten Befragten finden es schlimm und problematisch. Sie können sich nicht vorstellen, dass ein IRL selbst erzählt, Alkoholkonsum sei zwar im Islam

verboten (Ḥarâm), aber er/sie würde Alkohol trinken. Das könnte zur Unglaubwürdigkeit des Lehrers führen (Exp. C, Exp. D, Exp. G, Exp. H, Hasim, Enver, Tariq, Mustafa). Dann könnte sein Unterricht an Seriosität verlieren. Was er lehrt, würde nicht authentisch herüberkommen (Exp. D). Das wäre ein Paradox (Hasim, Enver). Die VV (Taner, Omar und Tariq) lehnen einen solchen Lehrer sofort ab, ohne zu diskutieren, ob das wahr ist oder ob es sich nur um ein Gerücht handelt. Dass Derartiges öffentlich wird, genügt für sie.

Aus theologischer Sicht bleiben Sünden wie das Konsumieren von Alkohol Angelegenheiten, die zwischen dem Menschen und Gott bleiben. Der Einzelne ist gegenüber Gott verantwortlich (Exp. A, Exp. G). Das ist ein Problem, wenn ein IRL eine Sünde in seinem Privatleben begeht, die auch mit seinem Beruf zu tun hat.

Die Experten äußern sich zur Privatsphäre distanziert. Was jemand in seinem Privatleben mache, solle niemanden interessieren. Es dürfe auch nicht untersucht werden, ob jemand zu Hause trinkt oder nicht (Exp. D, Exp. G).

SchülerInnen (Dilsad, Merve, Emre, Ismail) denken über die Privatsphäre der Lehrer ganz tolerant, da sie sich für den Alkoholkonsum des Lehrers in seinem Leben gar nicht interessieren, solange dieser Umstand den Unterricht nicht stört. Jedenfalls finden sie (Emre und Ismail) es widersprüchlich und würden ihn nicht mehr ernst nehmen, wenn sie ihn trinken sehen.

Für das Elternteil Recep bleibt der Alkoholkonsum Teil der Privatsphäre mit der Bedingung, dass der Lehrer in der Schule das Profil eines gläubigen Muslims abgibt. Er dürfe dies den Kindern nicht zu erkennen geben und nicht positiv zum Thema Alkohol reden, sondern müsse verdeutlichen, dass der Alkoholkonsum im Islam verboten ist.

Alkoholkonsum des Lehrers ist für die SchülerInnen (Abdurrahman, Aslihan, Esra, Özgür) und Elternteile (Remzi, Halid, Mahmud, Hasan) ein Grund zur Abmeldung vom Unterricht. Hasan würde sogar alle Mühe daran setzen, dass ein solcher Lehrer das Fach wechseln muss oder entlassen wird.

Wann ein Lehrer ein religiöses Verbot klar übertritt, dafür gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder äußert er es selbst oder zeigt sich in der Art in der Öffentlichkeit. Deswegen ist das Benehmen vom IRL in der Öffentlichkeit sehr wichtig.

Man sollte das Privatleben und die Öffentlichkeit bzw. Schule voneinander trennen. Was Lehrer hinter geschlossenen Türen in vier Wänden machen, geht nur sie selbst etwas an (Exp. C, Exp. D). Aber was jemand in der Öffentlichkeit macht, dafür würden sich Muslime interessieren (Exp. G). Das offene Begehen der Sünde wie Alkoholkonsum oder Schweinefleisch zu verzehren, auf dem Schulfest oder bei Anlässen, wo die Eltern oder Schüler den Lehrer sehen würden, sind problematisch und provokant (Exp. B, Exp. C, Exp. E, Exp. G, Exp. H), weil es ein klares Zeichen ist, dass der IRL die Grundlagen des Islams nicht einhält. Damit würde er seine Glaubwürdigkeit verlieren. Wenn seine Glaubwürdigkeit nicht mehr da ist, sollte er seinen Job nicht mehr länger ausüben dürfen (Exp. H, Exp. G). Einem solchen Lehrer solle man sogar die Idschaza (Lehrerlaubnis für IRU) entziehen (Exp. D, Exp. G), weil es sich bei seinem Lebenswandel um eine Täuschung handle. Wie alle anderen Berufe sollen auch Lehrer die Vorschriften der Arbeit einhalten. Wer diese nicht einhält oder sich nicht anpassungsfähig gibt, eignet sich nicht für diesen Beruf (Exp. G). Wenn ein christlicher RL offensichtlich gegen seine Kirche vorgeht, stelle das ein Problem dar. Für den IRU sollte das genauso gelten (Exp. C).

Wenn ein Lehrer geheim trinkt, ist dies eine Verfehlung des Lehrers. Seine Verfehlung sollte nicht zum Maßstab des Unterrichts gemacht werden (Exp. B). Einen solchen Konsum soll er woanders machen, wo ihn die SchülerInnen und Eltern nicht sehen, damit er auf Kinder keine schlechte Wirkung macht und die Institution des IRL nicht verletzt (Exp. A). Solange er seine Verfehlung geheim hält und diese den Schüler nicht offen zeigt, solle er weiter als IRL arbeiten dürfen (Necati).

Ein weiterer theologischer Gedanke hierbei, der von Vereinsvorsitzenden (Necati, Saban) vertreten wird, ist: Wenn man eine Sünde begeht wie Alkoholkonsum, ist es schlimm. Aber wenn man ein Verbot im Islam als erlaubt erklärt oder von den islamischen Regeln absichtlich abweicht, so ist dies schlimmer. Er begeht damit Unglauben, was bedeuten kann, dass er nicht mehr als Muslim gilt. Man dürfe die Ge- und Verbote nicht leicht nehmen, sondern müsse sie respektieren. Wenn ein IRL eine klare Regel des Islam leugnet, dann darf er mit dem IRU nichts mehr zu tun haben.

12.2. Vergleich des IRUiS und IRUiM

12.2.1 Zusammensetzung der Lerngruppe

Im Vergleich des IRU in der Schule und in der Moschee gibt es bei der Zusammensetzung der Lerngruppen zwischen beiden Formen große Unterschiede. Der IRUiS hat eine feste Regel, die der Organisation des Unterrichts nach dem Schulgesetz entspricht, dagegen gibt es für den IRUiM eine freiwillige Lerngruppenorganisation, die von Verein zu Verein und nach der Teilnahme der SchülerInnen anders zusammengesetzt wird: Wenn zum Beispiel die Gruppe klein ist oder wenn es nicht genügend Lehrkräfte gibt, so werden alle Teilnehmer in der Moschee zusammen unterrichtet.

Für beide IRU ist die Teilnahme freiwillig. Aber in der Schule ist nach der Anmeldung die Teilnahme für das ganze Schuljahr verbindlich. Auf der anderen Seite gibt es in den meisten Moscheen nicht diese Bindung: Jeder Interessierte kann zum Unterricht ohne Anmeldung kommen, an dem Unterricht teilnehmen und ohne Entschuldigung fehlen. Einige Moscheen bestehen trotzdem auf einer Teilnahmepflicht (54,5 %). Das wird von Moschee zu Moschee unterschiedlich gehandhabt. Außerdem setzen 52,7 % der LiM eine Anmeldung für die Teilnahme am Unterricht in der Moschee voraus.

Zudem gibt es in der Schule keine geschlechtergetrennten Gruppen, während diese Form von Gruppenkonstellation in der Moschee vorrangig ist. Mehr als die Hälfte der Befragten LiM (61,8 %) geben an, dass sie ihren Unterricht in getrennten Gruppen durchführen. Der Rest gab an, heterogen zu unterrichten, wobei hier anzumerken ist, dass dies in einigen Moscheen auf die Knappheit der Räumlichkeiten zurück zu führen ist.

Es erweckt den Eindruck, dass die Organisation des IRU in Moscheen progressiv professionalisiert wird: Die Kinder müssen zum Unterricht angemeldet werden, und diese Anmeldung verpflichtet zur Teilnahme am Unterricht. Aber viele kleine Moscheen sind von einer unstrukturierten Organisation des Unterrichts geprägt, sodass der Unterricht in primären Verlaufssituationen ohne Vorbereitung abläuft und die SchülerInnen nicht kontinuierlich am Unterricht teilnehmen. Um die Organisationsprofession des Unterrichts in einigen Moscheen zu verbessern,

könnte die Organisation des Herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) in Schulen als Vorbild dienen. HSU in NRW hat eine langjährige Erfahrung und Tradition im Aufbau. Das könnte sicher die Qualität der Organisation des IRUiM erhöhen und auch vielleicht so in die Tradition für Moscheen in Deutschland mit einfließen.

12.2.2 Unterrichtszeiten

An Schulen wird die Unterrichtszeit vom Schulgesetz respektive nach dem Schulprogramm festgelegt. Ein Lehrer darf sie in der Regel nicht verkürzen oder verlängern. Hingegen entwickelt sich ein gewohnter Unterrichtsrhythmus im IRUiM stetig. 65 % der LiM bestätigen, dass sie ihren Unterricht nach einer festgelegten Zeit beenden müssen. Nur wenige LiM (34,4 %) haben eine Entscheidung über die Unterrichtszeit.

86,6 % der LiS tolerieren es nicht, wenn Kinder vorzeitig die Klassen verlassen möchten, 13,4 % vertreten nicht diese Meinung. Zu vermuten ist, dass diese 13,4 % der LiS zudem nachmittags HSU erteilen. Trotz allem sind LiS strenger als LiM, was die Unpünktlichkeit der SchülerInnen und das frühzeitige Verlassen des Unterrichts anbelangt (LiS:3,56; LiM: 2,15).

12.2.3 Umgang mit dem Unterrichtsplan

Für den IRUiS gibt es einen Lehrplan, den die Lehrkräfte einhalten müssen. 69 % der LiM gaben als Antwortmöglichkeit an, dass sie ein internes Curriculum zur Durchführung des Unterrichts haben. Beide Lehrkräftegruppen sollen regelmäßig ein Klassenbuch führen. Jedoch gaben 13,3 % der LiS und 18,1 % der LiM an, dass sie kein Klassenheft haben. Bei LiS kann diese Abweichung in einem Zusammenhang mit dem HSU stehen. Die Gestaltung des IRUiM kann organisatorisch von Verein zu Verein variabel sein. Jedoch können LiM die Unterrichtsorganisation freier und unabhängiger gestalten als LiS.

12.2.4 Unterrichtsmethoden

In jedem Unterricht gibt es methodische Elemente, die immer wieder im Lernprozess vorkommen: wie Lehrer den Unterricht beginnen, kontrollieren, auswerten und den Unterricht beenden. Diese methodischen Grundmuster helfen dem

Lehrer bei effektiver Vermittlung des Unterrichtsstoffes gegenüber SchülerInnen.²¹⁴ Weil der IRU in der Schule und in der Moschee zwei unterschiedliche Charaktere und Ziele hat, benötigen sie auch unterschiedliche Methoden. Deswegen ist es wichtig zu klären, für welche Inhalte oder Ziele man welche Methode am besten nutzen soll. Die Untersuchung zeigt ganz klar, dass der IRU unterschiedliche bevorzugte Methoden hat: Der IRUiS ist auf soziales und aktives Lernen konzentriert, deswegen sind seine favorisierten angewandten Methoden die des kooperativen Lernarrangements wie Gruppenarbeit, Partnerarbeit, gemeinsame Aktivitäten/soziales Lernen sowie interreligiöses Lernen wie Kirchen-, Moscheebesuche und aktives Lernen wie Singen, Malen/Zeichnen. Dagegen ist der IRUiM auf den religiösen inhaltlichen Stoff und auf die individuelle Glaubenspraxis gerichtet. Deswegen sind seine bevorzugten Methoden meist nach dem frontalen Unterrichtsprinzip ausgelegt. Diese sind vor allem Auswendiglernen sowie u.a. individuelles Lernen, Hausaufgaben, teilnehmende Beobachtung bei der Gebetsverrichtung, die Große-Bruder-Methode und die Großgruppenmoderation wie Mawlid.

12.2.5 Lern- und Leistungskontrolle und die Belohnung der TeilnehmerInnen

Lern- und Leistungskontrolle und Bewertung im IRUiS werden auch nach den entsprechenden Schulgesetzen bestimmt. Die Bewertung muss auf dem Zeugnis stehen, die versetzungsrelevant ist. Die Leistungen der SchülerInnen können schriftlich, mündlich und praktisch bewertet werden. Dagegen gibt es für den IRUiM nur interne verbindliche Bewertungsprinzipien. Außerdem sind die Bewertungen in der Regel nicht versetzungsrelevant. Doch geben 43,5 % der LiM die Antwort, dass ihre Bewertungen versetzungsrelevant sein sollen. Es scheint so, dass in einigen Moscheen der IRU tatsächlich auf eine Weise organisiert wird, dass der Unterricht leistungsorientiert gestaltet ist. Wenn also ein Kind gezielte Kompetenzen nicht erbringt, muss es die Klasse wiederholen.

Die Teilnahmebescheinigung der Moscheen ist für den IRUiM ein Belohnungs- und Motivationsmittel. Nebenbei stellt sie auch eine Bewertung dar. Ein weiteres Motivationsmittel in Moscheen ist das Veranstellen eines Wissenswettbewerbs

²¹⁴ Jendorff, Bernhard: Religion unterrichten – aber wie? Vorschläge für die Praxis, München 1997, S. 39-51.

am Ende des Schuljahres. Dagegen entfallen im IRUiS solche Bewertungen und Motivationsmittel gänzlich. Eine Form der bedeutsamsten Leistungsfeststellung für den IRUiM ist die Beobachtung der SchülerInnen bei der Praxis der rituellen Gebete, damit Kinder die rituellen Gebete richtig und fehlerfrei lernen und verrichten können. Diese Form der individuellen Leistungsfeststellung ist im IRUiS nicht möglich. Zum einen fehlt im Unterricht die Zeit hierfür, sich jedem Kind persönlich zu widmen oder die Praxis zusammen auszuüben. Zum anderen sind Klassenräume dafür nicht geeignet. Außerdem verfolgt IRUiS solche Ziele nicht. Deswegen hat diese Kontrolle für den IRUiS wenig Bedeutung. Der letzte Unterschied bei der Leistungsfeststellung zwischen dem IRU in der Schule und in der Moschee ist die Methode für auswendiggelernte Suren, dass die SchülerInnen die Koransuren allgemein von kleinen zu großen aufsteigend memorieren. Bis zu welcher Sure ein/e Schüler/in gelangt, zeigt sein/ihr Leistungsniveau, da er/sie zuerst diese Sura lernen muss, um mit der nächsten Sura anzufangen. Diese Art ist eine klassische Methode des IRUiM und sehr wichtig, weil jede/r Teilnehmer/in im IRUiM bestimmte Suren auswendig lernen muss. Dagegen ist diese Art des Memorierens von Koranversen für den IRUiS noch nicht besonders ausschlaggebend.

12.2.6 Vergleich der inhaltlichen Intensivität des IRUiS mit dem IRUiM

Nach den Ergebnissen der Aussage der Lehrkräfte wurden auch die Prämissen des IRU in der Schule und in der Moschee nach den Kompetenzen und Fertigkeiten, die die TeilnehmerInnen erwerben sollen, festgestellt. Der IRU konzentriert sich in beiden Institutionen auf unterschiedliche Bereiche. Im Vergleich zwischen den beiden Institutionen sind alle durchschnittlichen Mittelwerte des IRUiM in Bezug auf „religiöse Kompetenzen und Fertigkeiten“ höher als die durchschnittlichen MW der IRUiS (Glauben LiS:1,62; LiM:1,37/ Koran und Auswendiglernen LiS: 2,63; LiM: 1,49/ Gebet und Gebetsverrichtung LiS: 1,91; LiM 1,29/ Siyar und Andere Propheten LiS: 1,67; LiM 1,42/ Ethik (‘Ahlâk) LiS: 1,83; LiM 1,48). SchülerInnen lernen die religiösen Themen im IRUiM sehr intensiv. Was sie im IRUiS lernen, kann im Vergleich zu dem IRUiM nur ein Minimum abbilden. Zum Beispiel die Themen „Koran und Auswendiglernen“, „Gebet und Gebetsverrichtung“ können im IRUiS niemals so umfangreich wie im IRUiM vermittelt werden. Vor allem ist der IRUiS keine Koranschule und wird

mit zwei Wochenstunden zeitlich begrenzt. Die anderen religiösen Themen „Glauben“, „Siyar und andere Propheten“, „Ethik“ können auch im IRUiS solide behandelt werden.

Die „sprachliche Kompetenz“ kann nicht verglichen werden, weil der IRUiS in Deutsch gehalten wird, dagegen wird der IRUiM in der Muttersprache bzw. in der Herkunftssprache durchgeführt. Der IRU hat nach sprachlichen Kriterien in beiden Einrichtungen unterschiedliche Nützlichkeiten: Im IRUiM wird die Muttersprache bzw. Herkunftssprache gepflegt, dagegen im IRUiS die Alltagssprache Deutsch. Die Frage, die sich in diesem Kontext stellt, ist, ob die deutsche Sprache aktuelle nur die zweite gelernte Sprache ist oder sie mittlerweile auch als Muttersprache angesehen werden kann? Deswegen ist die Pflege der Herkunftssprache in den Moscheen sehr wichtig.

Kultur und Sprache stehen in enger Beziehung zueinander. Genauso wie die sprachliche Kompetenz muss auch die „kulturelle Kompetenz“ von unterschiedlichen Aspekten beleuchtet werden. Man muss darauf achten, dass die TeilnehmerInnen im IRU von unterschiedlichen Kulturen geprägt werden. Die islamische Kultur kann in Moscheen besser als in der Schule erlebt werden, aber man kann nicht von einer einheitlichen islamischen Kultur in allen Moscheen sprechen, weil die Wurzeln der Moschee-Vereine aus unterschiedlichen Ländern und unterschiedlichen Kulturkreisen stammen. Sie mischen oft die kulturellen Werte, Sitten und Bräuche (MW: 2,03) mit der Religion wie Mawlid (MW: 1,64) und nationale Festtagen des Herkunftslandes (MW: 2,07). Diese kulturellen Werte haben auch LiS nicht so niedrig bewertet (Sitten u. Bräuche: 2,29; Mawlid: 2,19; nationale Festtagen: 2,89), weil sie überwiegend türkischer Herkunft und dies bezüglich kulturell orientiert sind. Aber *die Schulen sind die Orte, in denen am besten das Zusammenleben eingeübt werden kann.*²¹⁵ Die Schüler im IRUiS stammen nicht nur von einem kleinen Kulturkreis, sondern aus vielen möglichen muslimischen Ländern. Damit könnte der IRUiS vielleicht eine mögliche Plattform zu einer einheitlichen islamischen Kultur in Deutschland anbieten. Zudem können die muslimischen SchülerInnen die hiesige Kultur mit Mitschülern im Schulleben erleben.

²¹⁵ Uslucan, Haci-Halil: Integration durch islamischen Religionsunterricht? In: Meyer, H./Schubert, K. (Hg.): Politik und Islam, Wiesbaden 2011, S. 145-167.

In diesem Zusammenhang ist zu sagen, dass die „interkulturellen und interreligiösen Kompetenzen“ im IRUiS intensiver und besser als im IRUiM erlebt werden können. Die Ergebnisse zeigen deutlich höhere durchschnittliche Mittelwerte des IRUiS (Interkulturelle Kompetenzen: LiS:1,77; LiM:2,13 / Interreligiöse Kompetenzen: LiS:1,74; LiM:2,18). Schulen haben mehr Möglichkeiten, interkulturelle und interreligiöse Aktivitäten zu veranstalten. Schulklassen und auch Schulhöfe sind in ihrer Beschaffenheit interkulturell und interreligiös ausgelegt. Dazu können SchülerInnen aus unterschiedlichen Konfessionen, Kirchen oder Moscheen gemeinsam besuchen. Dagegen sind alle Kinder im IRUiM ausnahmslos Muslime und eine Organisation interreligiöser oder interkultureller Aktivitäten in der Moschee selten vorzufinden.

Je mehr der Mensch interkulturelle und interreligiöse Möglichkeiten hat, desto toleranter und dialogfähiger kann er werden. Es erweckt den Eindruck, dass die Möglichkeiten dazu in der Schule umfangreicher sind als in den Moscheen. Deswegen unterstützt der IRUiS diese mehr als der IRUiM. Die Bewertungen der Lehrkräfte deuten auf diese Ergebnisse hin: Die Mittelwerte der „Toleranz und Dialogfähigkeit“ von LiS steht auf 1,52; dagegen ist sie bei LiM auf 1,66. Schule ist ein Ort, an dem die SchülerInnen aus unterschiedlichen Glaubensrichtungen zusammenleben. Dort wird die Bereitschaft der Dialogfähigkeit und Toleranz der SchülerInnen viel gefördert, da diese für ein friedliches Zusammenleben in der Schule und später in der Gesellschaft eine Notwendigkeit ist. Manchmal können einige Konflikte aufgrund von Glaubensunterschieden auftreten. Durch die Thematisierung und Lösung der Konflikte können SchülerInnen die Werte Dialog und Toleranz verinnerlichen.

Der IRUiS bietet auch für muslimische Kinder ein multikulturelles, innermuslimisches Zusammenkommen, das Kindern Gelegenheit gibt, mit unterschiedlichen Muslimen aus anderen Kulturkreisen zusammenzukommen und über die Konflikte und Unterschiede zu sprechen. Damit können muslimische SchülerInnen auf Andersdenkende bewusst aufmerksam gemacht werden, natürlich auch über Andersgläubige. In den Moscheen kann die kulturelle Vielfalt nur theoretisch thematisiert werden, weil Konflikte mit Andersgläubigen in der Moschee gar nicht und wegen des „Andersdenkens“ selten passieren, weil jeder/e Schüler/in normalerweise zum IRU den eigenen Verein aufsucht.

Über „Gehorsam und Respekt“ denken die Lehrkräfte deutlich unterschiedlich. In der islamischen Tradition gilt Kritik gegenüber islamischen Gelehrten als respektlos. 43,5 % der LiM denken, dass SchülerInnen früheren islamischen Gelehrten bei der eigenen Meinungsbildung zu religiösen Themen nicht widersprechen sollen. Dagegen befürworten LiS (26,6 %) diese Meinung weniger. Die Erziehung zum Gehorsam der SchülerInnen gegenüber Eltern, Geschwister, älteren Menschen u.a. halten LiM für deutlich wichtiger als LiS (LiS: 2,16; LiM: 1,21). Für die Kindererziehung in der Moschee gehören „Gehorsam und Respekt“ vor Älteren zu den wichtigsten ethischen Regeln. Dagegen wird in der Schule anstelle von Gehorsam die eigene Selbstständigkeit als wichtiger bewertet. Zudem verbinden LiS Widersprüche gegen frühere Autoritäten weniger mit Respektlosigkeit (3,26) als LiM (2,36). LiM gehen damit vorsichtiger um. Die Erziehung zur Kritikfähigkeit ist ein Bestandteil der Schule, deshalb würden 86,6 % der LiS den SchülerInnen erklären, dass es nicht respektlos ist, den früheren islamischen Gelehrten zu widersprechen. Der Anteil der LiM in dieser Meinung ist 45,4 %.

Bei dem Thema „Identität“ zeigt die Untersuchung zwischen dem IRU in Schulen und in Moscheen weitere Unterschiede. Alle Mittelwerte von LiS sind höher als die Mittelwerte von LiM. LiM finden die Vermittlung der folgenden Themen wichtiger als LiS: Alltägliche Probleme im Unterricht, das selbstständige Beantworten der alltäglichen Probleme, das Herausfinden der Identität und Persönlichkeit, die Entwicklung der islamisch-europäischen Identität (Durchschnittliche MW der Identität LiS: 1,53; LiM: 1,73). Die Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Mittelwerten sind eigentlich nicht so groß. Der größte Unterschied ist jedoch bei dem Statement „Die SchülerInnen befähigen, selbständig Antworten auf ihre Alltagsfragen zu finden“. Dieses bewerten alle LiS ausnahmslos als „vorrangig“, während 76,3 % der LiM gleiches bewerten. Wie Exp. B und Exp. C erwähnt hatten, dass der IRUiM kaum Zeit hat, über solche Themen zu diskutieren und sie damit auseinanderzusetzen. Dagegen ist es in der Schule ein passendes Unterrichtsthema. Exp. B, Exp. C, Exp. D, Exp. G, Enver, Halid und Necati sind der Meinung, dass der IRUiS auf Kinder bei der Identitätsfindung eine positive Wirkung haben kann: Kinder sollen sich nicht mehr schämen, weil sie Muslime sind (Exp. G, Necati). Sie können durch die Teilnahme am Unterricht ein Selbstwertgefühl erwerben (Exp. D) und selbstbewusster werden. Mit den genannten Punkten sollen sich SchülerInnen nicht nur in der Moschee, sondern in

der Gesellschaft und vor allem in der Schule auseinandersetzen können. So gewinnt der IRUiS eine höhere Bedeutung für die Identitätsbildung als der IRUiM. Aber der IRUiM kann den Effekt des IRUiS dabei verstärken.

Der IRUiS hat in dem Bereich „Aufklärung“ höhere durchschnittliche Mittelwerte (LiS: 1,63; LiM: 1,88). 86,6 % der LiS und 78,1 % der LiM halten es als „sehr vorrangig“, den SchülerInnen allgemeine Wertvorstellungen für eine menschliche Lebensgestaltung zu vermitteln. Genau so finden LiS die Aufklärung über Menschenrechte und Demokratie und auch über religiöse Themen wichtiger. Die Themen können auch ohne Erklärung und Verinnerlichung vermittelt werden, weil man in den Moscheen viel mehr mit der Vermittlung von Inhalten, die oft auswendig gelernt werden, beschäftigt ist. Der Gehorsam wird als Tugend angesehen, die Unterrichtsinhalte werden normalerweise ohne Diskussionen vermittelt. Zudem plant jeder Verein den IRUiM mit eigenen Kriterien. Das macht die Vermittlung der eigenen politischen Meinung und Einstellung von Sitten und Bräuchen möglich. Dagegen darf man in IRUiS nur Einstellungen oder Inhalte vermitteln, die der Beirat vorbestimmt und akzeptiert hat. Das gilt auch für religiöse Themen, wenn Kindern in der Gesellschaft Aberglauben oder kulturelle Werte vermittelt werden, als ob sie Teil der Religion wären. In solchen Fällen kann der IRUiS bessere Aufklärungsarbeit leisten. Zudem kann die pädagogische Qualifikation der Lehrkräfte auch eine große Rolle spielen, da die pädagogische Qualifikation der LiM deutlich niedriger ist.

Für die „Intellektualität“ hat der IRUiS auch bessere Voraussetzungen. Die Lehrkräftegruppen haben bei der Behandlung der Entwicklung eines europakonformen Islam, bei der kritischen Betrachtung der traditionellen islamischen Theologie und der islamischen Geschichte im Unterricht weitgehend eine gleiche Meinung. Aber sie denken deutlich unterschiedlich bei dem Statement „den SchülerInnen die gesellschaftliche und politische Dimension des Islam nahe bringen“ (LiS: 2,32; LiM: 1,88). Die Vermittlung der politischen Perspektive des Islams wird oft negativ gesehen. Andererseits werden im IRUiM Respekt und Gehorsam sehr gefördert. Darin kann eine Gefahr bestehen, dass der Gehorsam gegenüber Gott und dem Propheten auch von den Lehrkräften oder Vereinen und von den SchülerInnen erwartet wird. Wenn eine solche Forderung den IRU stark beeinflusst, könnte sie das „freie Denken“ der TeilnehmerInnen blockieren. Im Vergleich dazu lernen Kinder in der Schule über die gelernten oder nicht gelernten Inhalte Fragen zu stellen und bringen ihre individuelle Perspektive ein, nicht

unbedingt zu gehorchen, sondern Inhalt zu akzeptieren und kritisch zu betrachten. Im Schulsystem wird die Individualität sehr stark gefördert. Fraglos zu gehorchen und zu respektieren, ist auch für muslimische Kinder in Deutschland noch fremd, weil sie hier sozialisiert werden. Es gibt große unterschiedliche Vorstellungen von Gehorsam und von Respekt zwischen unterschiedlichen Gesellschaften wie in Deutschland und in einem muslimisch geprägten Land. Wie Exp. H erwähnt, gibt der IRUiS den SchülerInnen eine Möglichkeit, alle Fragen „tabulos“ anzugehen. Es scheint so, dass der IRUiS mehr Raum für freies, kritisches und eigenständiges Denken als der IRUiM bietet.

Bei der „Spiritualität“ hat der IRUiM hier klar die Oberhand. Neben den Gebeten und der Koranrezitation können noch viele andere Mittel die Spiritualität der Gläubigen in Moscheen fördern. Die Gotteshäuser sind Orte, an denen die Religion am besten gespürt, geübt und gelebt wird. Das bedeutet, Spiritualität wird im IRUiM besser erfahren, dagegen kann der IRUiS durchaus auch etwas zur Spiritualität beitragen, aber dies kann niemals das „Erleben“ in der Moschee erreichen, weil es in Moscheen viele Hilfsmittel gibt, die zur Spiritualität führen können. Zuerst einmal sind Moscheen in ihrer Ganzheitlichkeit dafür ausgerichtet. Dies bezeugen der Bau und die sakrale Architektur sowie alle Gegenstände der Einrichtung und Dekoration der Moschee wie Kaligraphien in vollem Umfang. Zudem gibt es noch mögliche weitere Hilfsmittel zur Förderung der Spiritualität. Kinder können in Moscheen traditionelle Kleidungen (Omar) tragen, dass die ihnen ein neues religiöses „Erleben“ bereiten. Zudem kann die islamische Spiritualität durch Koranrezitation begünstigt werden. In der Moschee und im IRUiM ist die Rezitation eine Notwendigkeit und eine selbstverständliche Gewohnheit, während im IRUiS traditionelle Kleidung und die Koranrezitation wie im IRUiM im Regelfall nicht möglich sind. Koranrezitationen können im IRUiS sowohl vom Band wie vom Video gezeigt werden. Das ist ein Ansatz, aber ohne jegliche Vertiefung.

Die Vermittlung der Barmherzigkeit Gottes finden beide Lehrkräftegruppen in der Schule und in Moscheen wichtig (LiS:1,23; LiM:1,29). Wesentlich ist dabei das Statement „... der einzige Weg, sich vor der Strafe Gottes zu retten, ist das Einhalten der täglichen Gebete“ (LiS: 3,36; LiM: 1,80). Die täglichen Gebete sind für jeden erwachsenen Muslim eine Pflicht. Deswegen kann die Beziehung zwischen Mensch und Gott für LiM in diesem Zusammenhang als eine juristische bezeichnet werden, weil das Wohlgefallen Gottes von der Einhaltung der

Verrichtung der Gebete abhängt. Zudem wird von Eltern gewünscht, dass Kinder durch die Teilnahme des IRUiM mit der Praxis der Gebete anfangen und sie kontinuierlich verrichten. Von daher fühlen sich LiM selbst dafür verpflichtet und geben sich bei der Praxis der Kinder große Mühe. Eine primitive und effektive Legitimation dieser Pflicht besteht darin, sie mit den Hinweisen auf Belohnung und Bestrafung zu vermitteln. Demnach dürfen diejenigen, die diese Pflicht erfüllen, ins Paradies, die anderen werden in der Hölle mit dem Feuer bestraft. Mit dieser Methode kann man Kinder schnell beeinflussen und sie möglichst schnell zur Praxis der Gebete zwingen. Aber es besteht mit dieser schwarzen Pädagogik ein großes Problem, dass Allah als ein grausamer Gott dargestellt wird und Kinder aus Angst vor ihm beten. Oft konzentriert man sich in muslimischen Gesellschaften auf ein schnelles Resultat, aber die Frage, welche Motivation der Kinder zum Beten am geeignetsten ist, wird nicht gestellt. Dagegen gehen LiS damit lockerer um, sie erwarten von Kindern nicht sofortige Ausübung, weil sie sich wahrscheinlich nicht gezwungen fühlen, dass Kinder mit Hilfe oder Einfluss ihres Unterrichts die täglichen Gebete anfangen, respektive verrichten sollen.

12.3. Einstellung der Muslime gegenüber den IRUiS

SchülerInnen und Elternteile (außer Ismet, Mehmet, Recep) wussten nicht, dass IRU in Grundschulen bereits seit dem Schuljahr 2012/2013 erteilt wird und dieser im Schuljahr 2013/2014 in der Sek.I eingeführt wurde. Einige Elternteile (Remzi, Hüseyin) wussten auch nicht, dass die Islamkunde seit langem unterrichtet wird. SchülerInnen und Elternteile verwechseln immer den IRU mit der Islamkunde und HSU-Türkisch, weil in denen auch der Islam thematisiert wird.

Den Elternteilen Ismet und Mehmet ist der IRU bekannt, weil ihre Kinder die Islamkunde besucht hatten. Mehmet ist selbst daran interessiert, und Recep hat darüber über die Medien erfahren. Alle Elternteile bestätigten, dass sie weder offiziell noch auf anderen Wegen in ihren Gemeinden beziehungsweise Moschee-Vereinen von der Einführung des IRU gehört haben.

VV haben Informationen über den IRU aus unterschiedlichen Quellen erfahren, so von SchülerInnen, Verwandten, Freunden, Medien, Ausländerbeiräten, Türkischen Konsulaten und von Schulen. Aber sie wissen nicht genau, wie und mit welchem Inhalt und über welche Bedingungen dieser durchgeführt wird. Obwohl sie keine genauen Informationen darüber haben, hätten sie ihre Mitglieder über

den IRU in Schulen informiert (Enver, Taner, Mustafa). Diese Mitteilung soll durch die Freitagspredigt erfolgt sein (Enver, Taner). Einige VV wollten darüber keine Informationen geben, weil sie nicht angesprochen worden sind. Und kein VV hat von seinem eigenen Verbandszentrum eine Information bekommen, das heißt, sie wurden von Dachverbänden oder vom KRM darüber nicht informiert, obwohl die Verbände bei der Einrichtung des IRU eine Mitwirkung haben. Jeder Verband hat ein Mitglied im Beirat für den IRU in NRW. Es scheint so, dass es ein Problem bei der Vermittlung der Informationen gegenüber den Mitgliedern gibt.

12.4. Erwartungen an den IRUiS

Die Erwartungen an den IRUiS sowohl von muslimischen und als auch von nichtmuslimischen Seiten ist enorm. „[Da] kaum [ein] anderes schulisches Unterrichtsfach werden so vielfältige Erwartungen gerichtet wie an den Islamunterricht: Er soll die Identität der Muslime stärken, die Integration bewerkstelligen, den interreligiösen Dialog fördern, Koranschulen trockenlegen, Terroranschläge verhindern helfen, den christlichen Religionsunterricht stabilisieren und aus immigrierten Anhängerinnen und Anhängern einer Fremdreligion nunmehr naturalisierte, wenn möglich wertkonservative und neoliberale Wählerinnen und Wähler machen.“²¹⁶

IRU soll nach entsprechenden Kriterien gemäß Grundgesetz Artikel 7 Absatz 3 durchgeführt werden. Er ist ein gleichberechtigtes Fach genauso wie alle andere Fächer in der Schule: Er muss ein ordentliches und versetzungsrelevantes Fach sein, das denselben pädagogischen und didaktischen Standards entspricht wie andere Schulfächer (Exp. D).

Die Erwartungen der Muslime an den IRUiS konzentrieren sich vor allem auf die Wissensvermittlung über den Islam, sodass muslimische Kinder zu Grundkenntnissen über ihre Religion gelangen. Der IRUiS soll einen positiven Zugang zur Religion schaffen, wie die IRU in Moscheen (Exp. E), damit besonders die Kinder, die nicht zur Moschee gehen, eine Möglichkeit haben, Grundkenntnisse

²¹⁶ Behr, Harry Harun: Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik. In: Kaddor, Lamyā (Hg.): Islamische Erziehungs- und Bildungslehre, Berlin 2008, S. 49-65.

über Islam zu erfahren (Exp. H). Kinder sollen islamische Sitten und Bräuche vom Gebet bis hin zu Essmanieren nicht verlernen und in der Lage sein, sie zu praktizieren (Taner); gutes Benehmen, Selbstbeherrschung lernen, damit sie in der Schule ihre Leistungen verbessern (Tariq).

IRU soll den Kinder vermitteln, wie ein guter Mensch sein soll (Saban); und auch der Koran soll als ein Wegweiser dargestellt werden, den Kinder im sozialen Alltag nutzen können (Hasan).

SchülerInnen sollen sich über ihre Religion Gedanken machen, sie reflektieren und sich mit ihr auseinandersetzen (Exp. C, Exp. D), damit sie befähigt werden, rational nachzudenken und auf ihre Frage Antworten finden, warum und woran sie glauben (Exp. D).

Durch den IRUiS soll auch eine Normalisierung auf dem Weg zu einer Gleichberechtigung und Gleichbehandlung aller Religionsgemeinschaften stattfinden, damit der IRU in Schulen verankert und der Islam in der Gesellschaft eine Selbstverständlichkeit wird (Exp. F, Mustafa, Enver).

Der IRU soll auch dazu dienen, dass die Minderwertigkeitsgefühle der Kinder beseitigt werden; Kinder sollen sich wegen ihrer muslimischen Identität nicht schämen und ohne Verschlossenheit über ihre Religion sprechen können und als ein Muslim selbstbewusst werden (Necati, Exp. A, Exp. G).

Zudem soll der IRUiS auch zu einem interreligiösen Dialog und zu tabulosen Diskussionen aller Themen beitragen (Exp. H). Der IRU soll alle SchülerInnen gleich und fair behandeln, egal, zu welcher Nationalität man zugehörig ist (Ciyan).

Hinzufügen kann man, dass der IRU für alle interessierten SchülerInnen offen sein soll, egal zu welcher Religion der Konfessionen sie gehören. Da es in der Schule manchmal eine Situation gibt, dass ein/e Schüler/in zu keiner RU-Klasse passt und in keiner Klasse erwünscht ist – ein chinesisches Kind in der Grundschule zum Türkisch-Unterricht geschickt wird, weil die Religionslehrerin keine Schüler aus anderen Konfessionen will, aber jemand auf das Kind aufpassen muss. In solchen Situationen soll der IRU offen sein und eine Übergangslösung

in der Schule anbieten, dass ein solches Kind einmal oder mehrfach ohne Anmeldung zum IRU kommen darf und herzlich in der Gruppe angenommen wird, genauso wie HSU-Türkisch.

12.5. Was soll im IRUiS vermittelt werden?

Vor allem sollten im IRUiS die Grundlagen der islamischen Religion vermittelt werden, was jedes Kind über seine eigene Religion wissen muss. Die folgenden Themenbereiche wurden von allen Gruppen für wichtig gehalten, sie müssen daher in jedem IRUiS behandelt werden: Allah, Prophet und Prophetengeschichte (Siyar), Koran, Hadith, die Grundsätze des Islam, die fünf Säulen des Islam und ihre Praxis, 'Ahlâk (Ethik).

Dazu wurden einigen weitere Themen erwähnt: Verbote, Gebote des Islam (Hasim, Dilsad, Esra); große Sünden, (Dilsad, Esra); Religionskriege (Ismail); Respekt (Saban, Remzi); Liebe (Remzi); die Gründe der Erschaffung der Menschheit (Mustafa); Koransuren (Ismet); Koran als Wegweiser (Hasan); Feste (Ismet, Recep); die Aufgaben von einem Muslim (Huseyin); Frieden und Toleranz (Halid); Informationen über andere Religionen, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Religionen (Necati, Mustafa, Ahmet, Ismet).

12.6. Möglichkeit des IRUiS als Ersatz für den IRUiM

Die Befragten sind sich einig, dass der IRUiS den IRUiM nie ersetzen kann, weil die Unterrichte unterschiedliche Konzepte, Inhalte und Ziele haben und auch die Zielgruppen anders sind. Der größte Unterschied zwischen dem IRU in Schulen und Moscheen sind die Theorie- und Praxisorientierung des Unterrichts. In der Schule lernt man theoretisch; in der Moschee hingegen sehr viel praktischer. Zudem sollen Kinder in der Moschee die Möglichkeit erhalten, das gelernte Wissen in der Gemeinde sofort zu praktizieren, zu realisieren und zu reflektieren. So viel Praxis soll in der Schule nicht möglich sein (Exp. A, Exp. B, Exp. E, Exp. G, Exp. H, Saban, Tariq, Hasim, Necati, Mustafa, Omar, Remzi, Huseyin, Hasan, Ismet).

Der IRUiS hat sehr geringe Zeit im Vergleich zum IRUiM. In der Schule könne man nur die Grundlagen der Religion vermitteln, dagegen werden die Themen in Moscheen tiefgreifender thematisiert und behandelt. Zum Beispiel hat man in

der Schule keine Zeit den Koran zu lehren wie in der Moschee (Exp. A, Exp. G, Exp. H, Enver, Hasim, Mustafa, Necati, Remzi, Huseyin, Hasan, Ismet).

Das Auswendiglernen des Korans oder das Lernen der Rezitation sollte keine Aufgabe der Schule sein (Exp. C, Necati). Zudem überfordere das Lehren der Gebetsverrichtung die Schule. Allerdings könne man in der Schule lehren, wie schön es ist, zu beten (Necati). Die Verrichtung der Gebete solle man besser in Moscheen lernen. Was in den Schulen gelehrt wird, soll im Vergleich zu Moscheen nur ein Minimum bleiben (Exp. C).

Im IRUiM gebe es nur Unruhe. Der IRUiS soll disziplinierter als der IRUiM (Dilsad) sein, deswegen sollen Kinder in der Schule richtiges Benehmen lernen (Taner). Die Lehrkräfte in Moscheen sollen sehr autoritär sein, damit Kinder im Unterricht keine Gelegenheit haben, ihre Meinungen zu äußern. Deswegen soll der IRUiM für Kinder langweilig sein (Ciyar).

Aber es gibt auch andere Meinungen, dass man im IRUiM ernsthafter lernen kann, weil der IRUiM vom Imam vermittelt wird, der als ein weiser und respektvoller Mensch anerkannt wird. Das islamische Wissen wie die Praxis der Gebete direkt von ihm zu lernen, wäre besser und eine ganz andere Erfahrung (Abdurrahman, Esra). Außerdem sind die Moscheen Gotteshäuser. Das sollte auch auf das Ernstnehmen des Unterrichts eine Wirkung haben (Ahmet). Moscheen haben eine ganz andere Atmosphäre (Esra) und können den Kindern ganz andere Erfahrungen mitgeben, weil Kinder in Moscheen neben Kenntnissen aus den Büchern auch das Gemeindeleben mit ihren sozialen Besonderheiten und Normen lernen können (Exp. B). Zum Beispiel bekleiden sich Kinder in der Moschee traditionell oder nutzen religiöse Kleidungen. Damit erleben sie die Tradition und die Religion in der Praxis. Solch eine spirituelle Atmosphäre und ein solches Erlebnis wären für den IRUiS nicht möglich (Omar).

Weil der IRU in Schulen und Moscheen unterschiedlichen Charakter und unterschiedliche Ziele, Inhalte und Zielgruppe hat, bedeutet das nicht, dass beide gegeneinander konkurrieren würden, sie ergänzen sich vielmehr einander (Exp. H, Mehmet), deshalb dürfe man nicht aufgrund des einen den anderen vernachlässigen (Exp. H). Es sollte deshalb IRU in Schulen und in Moscheen weiter gleichzeitig bestehen (Exp. A, Exp. C, Exp. E, Exp. H, Mahmud).

Es besteht darin eine Aufgabenverteilungsmöglichkeit: In der Schule lernen Kinder die Grundlage des Islam und den Umgang damit, wie und wo man zum Beispiel „bismillah“ sagt, wie man sich begrüßt und wie man über religiöse Themen nachdenkt. Dagegen werden in den Moscheen koranspezifische Inhalte wie die Rezitation oder das Auswendiglernen systematisch gelehrt. In der Moschee werden tiefgreifende Inhalte mit viel Übung und Praxis gelernt, aber Schüler haben relativ wenige Möglichkeiten, sich darüber Gedanken zu machen, sich zu äußern. Diese Gelegenheit haben sie in der Schule. Aber auch das oberflächliche Wissen aus dem IRUiS kann im IRUiM tiefgreifend vervollständigt werden (Exp. C). Diese selbstentwickelte Kooperation kann mit den neu entwickelten Konzepten den IRU in beiden Institutionen effektiv verstärken. Der IRUiM kann mit seinem größeren Umfang die Qualität des IRUiS erhöhen, dagegen kann der IRUiS mit seinen neuen Methoden kognitive Auseinandersetzungen des religiösen und kulturellen Wissens in den IRUiM bewirken. Der parallel laufende Prozess kann zukünftig in der Gesellschaft nachhaltig viele Spuren hinterlassen.

Die muslimischen Kinder bilden im IRUiS interkulturelle Gruppen. Dabei kann der IRUiS bei der Verankerung der islamischen Terminologie im Deutschen in Zukunft dienlich sein. Denn wenn die islamischen Begriffe im IRUiS in mehreren Sprachen alternativ behandelt werden, können die Begriffe mit der Zeit in der deutschen Sprache verbreitet und langfristig verankert werden. Damit könnten sich eine einheitliche Sprache und eine einheitliche Kultur für muslimische Kinder unterschiedlicher Nationalität in Deutschland entwickeln.

12.7. Mögliche Wirkung des IRUiS auf Kinder

Die Befragten (Experten, VV, Elternteile) erwarten jedenfalls positive Auswirkungen des IRUiS auf SchülerInnen. SchülerInnen müssen nicht mehr am Ethikunterricht oder an anderem RU teilnehmen. Stattdessen werden sie nun einen eigenen IRU haben, der versetzungsrelevant ist. Damit werden sie gleichberechtigt gestellt. Allein dies würde bereits einen positiven Effekt haben (Exp. B, Exp. F, Exp. H, Mustafa, Tariq). Das soll den SchülerInnen ein Signal geben, dass ihre Religion in der Schule einen Platz hat und anerkannt wird (Exp. E, Exp. H, Omar, Mahmud), damit können sie ein Gefühl aufbauen, dass sie in der Schule als Muslime akzeptiert und wahrgenommen werden (Exp. B).

Der IRUiS dient vor allem der Vermittlung des Grundwissens über den Islam bei Kindern, die ihre Religion kaum kennen, obwohl sie ihre Religion für wichtig halten (Exp. D). Der schulische IRU kann das Interesse für den Islam bei den SchülerInnen, die nicht zur Moschee gehen, wecken. Vielleicht werden sie dadurch angeregt, zur Moschee zu gehen, um ihr Wissen zu vertiefen (Necati).

Wenn die Botschaft des Islam den Kindern richtig vermittelt wird, könnte es sie zur Aufklärung führen. Die Aufklärungsarbeit könnte die Jugendlichen vor extremistischen Gedanken und Gruppen bewahren (Exp. A, Exp. D) und auch vor Einflüssen des Rassismus oder Nationalismus (Mustafa). Die Aufklärungsarbeit kann auch bei den religiösen Themen wirksam werden, indem sie die Kinder vor Aberglauben bewahrt und sie echte Werte von unechten in der Gesellschaft unterscheiden lässt.

Vor allem ist die Vermittlungsart Allahs sehr wichtig. Wenn SchülerInnen Gott mit seinem Namen vor allem als „barmherzig“ (Rahmân) und als Allerbarmer (Rahîm) kennen, benehmen sie sich auch gegenüber anderen barmherzig. Das heißt, sie können damit tolerant, liebevoll und verständnisvoll werden (Exp. A).

Ein weiterer positiver Effekt des schulischen IRU könnte im sprachlichen Bereich liegen. Da der IRUiS auf Deutsch durchgeführt wird, dient er dazu, dass SchülerInnen die islamische Terminologie in Deutsch beherrschen können, damit wird ihr Wortschatz erweitert. Dieses könnte sich auch auf ihre Deutschkenntnisse und somit auf ihre Schulleistung positiv auswirken (Exp. C, Exp. H).

Die positiven Wirkungen des IRUiS wie die Förderung der Deutschkompetenz, die intellektuellen Auseinandersetzung mit der Tradition respektive mit der Religion, die religiöse Mündigkeit, die Gleichberechtigung der muslimischen SchülerInnen mit christlichen SchülerInnen bestätigt auch die Untersuchung von Uslucan. Nach seiner Meinung kann der IRUiS nicht nur für die muslimische SchülerInnen nützlich sein, sondern erfahren auch deutsche SchülerInnen von ihren muslimischen MitschülerInnen über den Islam in der Schule manches. Damit kann der IRUiS zum Abbau von Vorurteilen über den Islam beitragen.²¹⁷

²¹⁷ Uslucan, Haci-Halil: Integration durch islamischen Religionsunterricht? In: Meyer, H./Schubert, K. (Hg.): Politik und Islam, Wiesbaden 2011, S. 145-167.

Der IRUiS kann den muslimischen SchülerInnen auch bei der Suche nach ihrer Identität helfen. Wenn den SchülerInnen ihre eigene Religion sowie deren kulturelle Werte und Ethik vermittelt werden, führt das zu einem positiven Verhalten, zum selbstbewussten Auftreten in der Gesellschaft als Muslim (Exp. G, Enver, Halid). Die SchülerInnen, die zur Moschee gehen, müssen sich deswegen nicht mehr schämen, weil es ein Vorteil ist, nun über mehr Wissen zu verfügen als ihre Klassenkameraden (Necati). Zudem gibt der IRUiS den SchülerInnen ein Selbstwertgefühl, das zu einer stärkeren Identitätsbildung beiträgt und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule verstärkt. Damit können Kinder sich mit der Schule und mit ihrem Schulsystem identifizieren (Exp. D).

Ein weiterer Effekt des IRUiS könnte die Förderung der Integration sein. Wenn der IRUiS auf Kinder positive Wirkungen ausübt, leistet er damit zugleich Integrationsarbeit (Exp. G, Exp. H). Dies bestätigen auch die Untersuchungen von Uslucan, dass IRUiS einen integrativen Effekt hat.²¹⁸

Wenn der IRU in der Schule verankert werden kann, könnte er in Zukunft eine eigene muslimische Identität für die „deutschen Muslime“ ausprägen, weil die SchülerInnen diese statt der nationalen Identität ihrer Herkunft übernehmen würden. Denn die SchülerInnen im IRUiS entstammen zumeist unterschiedlichen Nationalitäten. Der IRUiS wäre daher geeignet, über ethnische und religiöse Unterschiede hinweg eine gemeinsame muslimische Mentalität auf der Grundlage eines neutralen und toleranten Islam zu entwickeln, der sich zugleich zu den Grundsätzen der Demokratie und der Menschenrechte erklärt, d.h. zum Respekt gegenüber anderen und zur Anerkennung der individuellen Selbstentfaltung im Rahmen der Gesetze von Gesellschaft und Staat. Eine solche Entwicklung kann jedoch nur gelingen, wenn sie von Staat und Gesellschaft als nützlich angesehen und angenommen wird.

²¹⁸ Uslucan, Haci-Halil: Zwischen Allah und Alltag: Islamische Religiosität als Integrationshemmnis oder -chance?, Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 3, 58-69; Uslucan, Haci-Halil: Islam in der Schule: Ängste, Erfahrungen und Effekte. In: Matzner, M. (Hg.): Handbuch Migration und Bildung, Weinheim 2012, S. 315-330.

12.8. Abmeldungsgründe

Die Experten, VV und Elternteile wünschen, dass alle muslimische SchülerInnen den IRU gerne freiwillig ohne Zwang besuchen. Aber wenn ein Problem auftaucht, sollen sich SchülerInnen vom IRU abmelden dürfen. Jedoch setzt eine solche Abmeldung einen schwerwiegenden Grund voraus. Der IRUiS ist ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht. Dafür wurde eine Grundbasis geschaffen, an der der Beirat für den IRU weiter daran arbeitet soll. Der Beirat könnte bei Problemen mit den betroffenen Personen in Kontakt treten und versuchen, diese zu lösen (Exp. C, Exp. H, Mustafa, Taner).

Experten erachten dabei die Kooperation mit den Glaubensgemeinschaften als sehr wichtig. Sie würden den IRUiS nicht mehr unterstützen, wenn der IRUiS ohne Kooperation mit den Glaubensgemeinschaften durchgeführt würde (Exp. B, Exp. F, Exp. E, Exp. G).

Mehrere Gründe wurden von Befragten hinsichtlich einer Abmeldung erwähnt. Einige sind inhaltlicher Natur wie die Vermittlung von unzutreffenden Informationen über Wissen und Regeln des Islams, die Vermittlung von einseitigen politischen Meinungen (Ismet, Halid, Mahmud, Enver) sowie die Abweichung der Unterrichtsinhalte vom sunnitischen Islam (Recep, Halid, Omar) bzw. vom Koran und der Sunna (Hasim, Tariq).

Andere Abmeldungsgründe könnten in der Einstellung und Persönlichkeit des IRL liegen. Wenn ein IRL gegen die Religion (Saban) oder islamfeindlich (Hasan) wäre und sich selbst mit dem Islam nicht identifizierte (Exp. B) sowie die islamischen Grundsätze, Kriterien und Regeln nicht berücksichtigt oder unterschätzt (Exp. A) wie z.B. das Alkoholverbot oder Kopftuchgebot (Halid, Recep), auch sich gegenüber der Religion respektlos und widersprüchlich verhält (Mehmet, Mahmud), den Islam diffamiert und seine Arbeit als IRL nicht richtig, respektive nicht qualifiziert genug macht (Exp. A, Abdurrahman, Can), so können solche Fehlverhalten des Lehrers zur Abmeldung von SchülerInnen vom IRU führen. Auch der schlechte Umgang mit Kindern (Remzi), die unfaire Behandlung und Benotung der Kinder (Abdel, Ciyar) sowie die schlechten Auswirkungen des Lehrerverhaltens auf Kinder (Necati) können gleichfalls Gründe für die Abmeldung von Kindern vom IRU sein.

Es könnte auch passieren, dass die Eltern den IRL für zu konservativ, zu streng, zu liberal oder nicht authentisch genug finden (Exp. D). Solche Einstellungen der Eltern können manchmal auch die Abmeldung vom IRU verursachen.

12.9. Notwendigkeit der Entwicklung eines neuen Konzepts für den IRUiM

Über fünfzig Jahre sind inzwischen Muslime mit Migrationshintergrund hier in Deutschland, und die muslimischen Vereine und Moscheen arbeiten immer noch mit den aus der „alten Heimat“ importierten Konzepten. Diese sind veraltet und nicht mehr passend für die hier aufwachsende junge muslimische Generation. Daher müssen die Konzepte nach ihrem Bedarf erneuert werden (Exp. B, Exp. F, Enver). Wenn die neuen Konzepte des IRUiM mit dem IRUiS kombiniert werden, könnte sich dies für das soziale und berufliche Leben der jungen Muslime positiv auswirken.

Die Jugendlichen, die in Deutschland aufwachsen, sozialisieren sich hier in Deutschland. „Ihre Sozialisation und Bildungsprozesse sind in gleicher Weise von muslimischen Herkunftsmilieus wie vom Deutschen Bildungssystem und westlichen Jugendkulturen geprägt.“²¹⁹ Deswegen zeichnet sich die Jugendphase der jungen Muslime einerseits durch gleiche soziologische Strukturmerkmale aus, zum anderen ergeben sich auch deutliche Unterschiede zum Beispiel beim Bildungsmoratorium, bei Individualisierungs- und Biographisierungsprozessen, bei der Verselbstständigung usw.²²⁰

Die ausländischen Jugendlichen haben in Deutschland im Vergleich zu deutschen Mitschülern einen niedrigeren Schulerfolg. Die schulische und berufliche Ausbildung von Ausländern ist im Durchschnitt geringer qualifiziert als die von Deutschen. Die statistischen Zahlen zeigen die Verbesserung der jungen Migranten in der schulischen Situation in den letzten Jahren. Immer mehr Jugendliche

²¹⁹ Werwierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hg.): Lebenswelten jugendlicher Migranten – Junge Muslime in Deutschland, Opladen & Farmington Hills 2007, S. 7.

²²⁰ Wensierski, Hans-Jürgen: Die islamisch-selektive Modernisierung- zur Struktur der Jugendphase junger Muslime in Deutschland, in: Werwierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hg.): Lebenswelten jugendlicher Migranten – Junge Muslime in Deutschland, Opladen/Farmington Hills 2007, S. 56.

erwerben weiterführende Schulabschlüsse, und immer mehr beenden ihre Ausbildung mit einer Hochschulreife. In deren Folge ist auch die Zahl der ausländischen Studenten gestiegen. Die Hälfte ausländischer SchülerInnen hat in den 1970er Jahren die Schule ohne Abschluss verlassen. Die Zahl der ausländischen SchülerInnen, die keinen Abschluss haben, ist mit der Zeit gesunken. Im Schuljahr 2001/2002 verließen noch 19,5 % ausländische SchülerInnen die Schule ohne Abschluss. Im Schuljahr 2004/2005 war diese Zahl auf 17 % gefallen.²²¹

Man darf nicht vergessen, dass nicht alle ausländischen Jugendlichen Muslime sind und nicht alle muslimische Jugendliche den IRUiM besuchen. Aber der Schulerfolg bei den muslimischen SchülerInnen, die den IRUiM besuchen, ist auch ziemlich niedrig, was man von ihnen nicht erwartet hätte. Die muslimische SchülerInnen gehen zur Schule und lernen alles, was ihre Mitschüler lernen müssen. Zusätzlich gehen sie zur Moschee und sollen noch viel mehr lernen: Ihre Muttersprache wird in Moscheen gepflegt, d.h., sie wachsen zweisprachig auf. Damit lernen sie auch andere Methoden und Verhaltensmuster, die in Schulen nicht bevorzugt werden, wie Auswendiglernen, Einzellernen, Große-Bruder-Methode, Teilnahme am Frontalunterricht, Gehorsam und Respekt gegenüber Älteren usw. Wenn diese Qualifikationen den Kindern richtig vermittelt werden und von Kindern verinnerlicht werden sollen, sollten Kinder dazu fähig sein, den anderen und die Lehrer zu respektieren, den Unterricht nicht zu stören, im Unterricht ruhig und konzentriert zu bleiben und sich ihrer Verantwortung bewusst zu sein. Wenn die SchülerInnen diese Kompetenzen und Fertigkeiten erworben haben, müssten sie auch die Fähigkeit haben, in der Schule zum Erfolg zu kommen. Aber warum ist ein großer Teil der SchülerInnen immer noch erfolglos und warum haben sie so viele Probleme und Schwierigkeiten im schulischen Unterrichten? Natürlich muss man erwähnen, dass viele andere Gründe für den Misserfolg muslimischer SchülerInnen vorhanden sein können, u. a. auch Diskriminierung in der Schule.

²²¹ Below, Susanne/Karakoyun, Ercan: Sozialstruktur und Lebenslagen junger Muslime in Deutschland, in: Werwierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hg.): Lebenswelten jugendlicher Migranten – Junge Muslime in Deutschland, Opladen/Farmington Hills 2007, S. 35-37.

Aber trotzdem sollten die TeilnehmerInnen im IRUiM die Probleme in der Schule bewältigen können, weil sie die dort vermittelten Kompetenzen und gelernten neuen Methoden des IRUiM im schulischen Bereich nutzen können. Aber wie oben geschildert wurde, ist das tatsächliche Ergebnis der Schulabgänger anders als erfolgreich. Es muss im IRUiS methodische Probleme geben, da die vielen Vorteile des IRUiM auf den Schulerfolg und auf das berufliche Leben hier keine Wirkung haben. Also entweder lernen Kinder die genannten Kompetenzen und Fähigkeiten im IRUiM nicht richtig, weil es bei der Vermittlung einige Probleme gibt oder sie nutzen diese nicht außerhalb der Moschee. Viele Kinder beherrschen immer noch nicht das Grundwissen wie die kleinen *Suren*, das für Anfänger im IRUiM Pflicht ist, obwohl sie lange zur Moschee gehen. Also erfolgt das Lernen in einigen Moscheen nicht erfolgreich genug. Wie VV Saban erwähnt hat, lernen Kinder in Moscheen nicht so gut, sie verbringen viel Zeit mit Spielen. Deswegen müssen die Pläne und Konzepte des IRUiM erneuert werden, damit Kinder zuerst die vorausgesetzten Inhalte, Kompetenzen und Fertigkeiten erwerben können. Mit den verinnerlichteten Kompetenzen und Fertigkeiten würden sie auch in ihrem Schul- und Berufsleben mehr Erfolg haben.

Der IRUiM kann nicht nur mit Inhalten, sondern auch mit der Einstellung gegenüber Schule und Schulunterricht den Kindern in vielem entgegenkommen. Zum Beispiel können die SchülerInnen ihre Schulzeugnisse den Lehrern und dem Vorstand in der Moschee vorlegen, und diese könnten erfolgreiche SchülerInnen mit kleinen Geschenken belohnen. Wenn LiS ab und zu die Grundschul Kinder nach den Zensuren der Hauptfächer fragen, welche Note sie gehabt haben oder ob sie sich verbessert haben. Dann können Kinder auf die Schulnote aufmerksam gemacht werden, damit sie den schulischen Unterricht ernster nehmen. Dadurch können sie lernen, den Aufgaben der Schule besser zu entsprechen.

Zudem soll das neue Lehrkonzept den Kindern einen guten Mensch und einen guten Muslim beschreiben, dass er vor allem in seinem Leben erfolgreich ist und nicht bequem und mit Arbeitslosengeld lebt, sondern einen Beruf erlernt, anderen behilflich und nützlich ist. SchülerInnen müssen sich bewusst werden, dass sie die Inhalte des Unterrichts in der Schule für ihr Leben lernen. Von daher müssen sie sich auf den schulischen Unterricht konzentrieren. Sie dürfen sich nicht durch etwas anderes ablenken lassen, z.B. durch die Persönlichkeit des Lehrers, ob er gläubig, Christ, Muslim oder Atheist ist. SchülerInnen müssen sich vor al-

lem gegenüber den LehrerInnen respektvoll benehmen, den Unterricht nicht stören, sondern sich im Unterricht richtig konzentrieren, ob es ihnen Spaß macht oder nicht. Wenn sie dieses verinnerlichen, werden sie sowohl im Unterricht der Schulen als auch in dem in Moscheen erfolgreich sein.

12.10. Was erwartet der Staat von muslimischen Vereinen nach der Ansicht der Muslime?

Der Staat sollte von den muslimischen Gemeinden in Deutschland als Ansprechpartner bei der Begründung des IRU unterstützt werden (Exp. A, Exp. C, Exp. G). Die Muslime (VV und Experte) stellen fest, dass die Erwartungen seitens des Staates sich öfter geändert haben; zum Beispiel habe sich der deutsche Staat bis 2000 einen einheitlichen Partner gewünscht. Als der KRM begründet wurde, stellte man fest, dass diese Vereinigung unterschiedliche Richtungen von islamischen Gemeinden umfasst, die Einführung eines Islamunterrichts an den Schulen aber einen Konsens über Unterrichtsinhalte und Lehrpläne voraussetzt. Insofern wird von den muslimischen Verbänden im KRM zur Recht eine grundsätzliche Einigung in Frage des islamischen Religionsunterrichts erwartet. Es wird als berechtigt und gut empfunden, dass der Staat sich eine Partnerschaft erhofft, damit er mit den Muslimen arbeiten kann. Das setzt voraus, dass die muslimischen Vereine professioneller auftreten und mit dem Staat über Inhalte diskutiert werden kann (Exp. B).

Die Muslime verschiedener Richtung und Vereine sollen sich daher unter einem Dachverband einigen, der im Namen aller Muslime in Deutschland sprechen kann. Des weiteren muss dieser Dachverband die geltenden Gesetze zur Kenntnis nehmen und darauf achten, dass das Verständnis der Muslime vom Islam nicht im Widerspruch zum Grundgesetz, der deutschen Verfassung, steht (Exp. D), dass die Muslime den Glauben nicht missbrauchen und auf die Menschenrechte achten (Tariq), dass in den Moscheen keine extremistischen Gedanken aufwachsen oder verbreitet werden, die gegen die Rechtsstaatlichkeit gerichtet sind (Necati), dass sich die Muslime wie alle anderen BürgerInnen und Gemeinden loyal zur deutschen Verfassung der Bundesrepublik verhalten (Exp. H, Tariq).

Zudem sollte der Staat von muslimischen Gemeinden auch soziales und pädagogisches Engagement wünschen, dass sie das soziale und friedliche Leben in Deutschland mitgestalten und es fördern, genauso wie andere Gemeinden (Exp.

A, Exp. C). Die Vereine sollen die Muslime fördern und bilden, damit diese gute Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten finden (Enver, Omar).

Einige Muslime finden die Erwartungen des Staates gegenüber dem Islam nicht gerecht und aufrichtig (Exp. B, Exp. E, Exp. F), weil der Staat die muslimischen Gemeinden als Religionsgemeinde nicht anerkennt (Exp. G). Die Politik sollte von muslimischen Gemeinden mehr erwarten, als die Verfassung erlaubt: man strebe einen möglichst pflegeleichten Islam an, der der Leitkultur in Deutschland nicht widerspricht (Exp. E).

12.11. Erwartungen der Muslime an deutschen Staat

Die Erwartungen der Muslime beziehen sich vor allem auf rechtliche Erwartungen, dass die muslimischen Gemeinden als Religionsgemeinschaft anerkannt werden, dass sie genauso wie christliche und jüdische Gemeinden gleichberechtigt behandelt werden. Auch im Hinblick auf den IRU in Schulen sollten die muslimischen Gemeinden gleiche Rechte haben (Exp. A, Exp. F, Exp. G).

Der Staat sollte alle Rechte und Pflichten von muslimischen Gemeinden anerkennen, also die freie Religionsausübung als Religionsgemeinschaft nach dem Grundgesetz garantieren und die Muslime nicht mehr als Sicherheitsproblem wahrnehmen (Exp. H). Zudem dürfen Muslime wegen ihrer Religion nicht diskriminiert werden; zum Beispiel wegen der Beschneidung und dem Kopftuch. Sie sollten wie alle anderen Religionsangehörigen als gleichberechtigte BürgerInnen behandelt werden, damit sie ihre Religionsfreiheit genießen und ihre Religion frei ausleben können (Exp. D). Junge Muslime sollten besser und richtig ausgebildet werden und wegen ihrer Religion nicht benachteiligt werden. Bei der Auswahl von Ausbildung oder Beruf sollten diejenigen genommen werden, welche bessere Qualifikationen vorweisen können (Hasim).

Der Staat soll die muslimischen Organisationen genauso wie Kirchen unterstützen und fördern. Sie sollten auch das Recht haben, in staatlichen Institutionen und politischen Gremien über eine Vertretung zu verfügen, u.a. auch in Fernseh- und Radio-Gremien. Außerdem sollte es Parkplätze für Moscheen und muslimische Friedhöfe geben (Exp. G).

Viele muslimische Vereine haben finanzielle Schwierigkeiten und Probleme, wie beispielsweise Räumlichkeiten und Grundstücke für Moscheen zu finden. Planungen für neue Moscheen sollten ermöglicht werden. Dabei sollten auch ausreichend Parkplätze vorgesehen werden. Der damit verbundene Verkehr etwa freitags oder an islamischen Festtagen sollte ermöglicht werden. Staat und Gemeinden sollten bei diesen Planungen den Vereinen behilflich sein (Taner, Mustafa, Necati) und muslimische Gemeinden von Steuern und Gebühren zum Beispiel bei Baugenehmigungen und bei ihren Aktivitäten frei halten (Exp. G). Für den Neubau einer Moschee könnte der Staat einen entsprechenden Ort zur Verfügung stellen oder vermitteln. Es könnten logistische oder architektonische Kosten für den Aufbau der Moschee von der Seite des Staates getragen werden. Auch könnten die Moschee-Gemeinden von offiziellen Gebühren befreit werden (Taner). Ein gutes Beispiel dafür ist die DITIB Aksa-Moschee in Ahaus. Die Stadt Ahaus hat dem Verein das Grundstück von 300.000 DM und 25.000 DM bar Geld geschenkt, den Bauplan kostenfrei übernommen, die Erde kostenfrei abgetragen und für den Bau einen Kredit von 125.000 DM ohne Zinsen zur Verfügung gestellt. Den Rest der Kosten von ca. insgesamt 800.000 DM hat der Verein selbst über Mitglieder oder Spenden gesammelt. Der Grundstein der Moschee wurde 27. Februar 1994 gelegt. Die Moschee ist am 01.01.1996 in dem Industriegebiet Ahaus auf einem Grundstück von 3000 qm mit einem Minarett eröffnet worden.²²² Heute arbeiten die Stadt Ahaus und staatliche Institutionen bei unterschiedlichen Projekten mit der Moschee zusammen; zum Beispiel eine Leseveranstaltung für Kinder in der Moschee der VHS-Ahaus: Mit Büchern die Stadt entdecken: Levent und das Zuckerfest.²²³ Auch finden Besuche von SchülerInnen mit interreligiösen Gruppen aus den naheliegenden Städten statt. Weil der Stadt beim Aufbau der Moschee eine sehr wichtige Rolle und Beteiligung zukommt, bleibt sie deswegen auch bei der Zusammenarbeit mit der Moschee bei neuen Projekten nicht zurückhaltend. Auf der anderen Seite hat dies auch eine positive Wirkung auf die Muslime. Sie bleiben gegenüber der Stadt nicht

²²² Aussage vom VV des Verein „DITIB“ Aksa-Moschee in Ahaus von einem privaten Gespräch am 06.03.2014.

²²³ VHS Ahaus: Mit Büchern die Stadt entdecken – Moschee, „Levent und Zuckerfest von Myriam Halberstam (Carlsen 2011).“ Eine Veranstaltungsreihe für Kinder im Grundschulalter und sowie für ihre Eltern und Großeltern, Veranstaltungstag am 09.03.2014 in der Aksa-Moschee/Ahaus.

verschlossen. Beide Seiten nähern sich positiv an, um bei neuen Projekten möglichst zusammenzuarbeiten. Zudem gibt es in der Stadt nur diese Moschee. Sie hatte im Schuljahr 2013/2014 eine neue Lehrkraft für den IRUiM eingestellt, die hier geboren wurde und über gute Deutschkenntnisse verfügte. Dies ermöglichte auch SchülerInnen mit anderen Nationalitäten, den IRU in der Aksa-Moschee zu besuchen.

Die Moscheen sind wahrscheinlich zukünftig nicht mehr nur bestimmten Gruppen zugehörig, sondern allgemein auf eine Stadt bezogen. Das hängt davon ab, ob die internationale und interkulturelle Ausrichtung der Gemeinde sowohl im Gemeindeleben mit zunehmender Zahl ethnisch unterschiedlicher muslimischer Gemeindemitglieder als auch im Vorstand wächst und die Zusammenarbeit mit der Stadt sich positiv weiterentwickelt. Wenn es sich so entwickelt, dann werden sich Moschee-Gemeinden in die hiesige multikulturelle Gesellschaft besser integrieren.

Muslimische Vereine können von örtlichen Gremien wie der Kommune oder Kirchen und Vereinen zu sozialen oder anderen Projekten eingeladen werden, so dass die Projekte sowohl in kurzer Zeit als auch langfristig geplant und in Kooperation durchgeführt werden (Enver). Der Staat oder die Kommune kann bei einem Projekt z.B. die Kosten eines/r SekretärIn mittragen, damit die Vereine immer offen und erreichbar sind, und das Sekretariat kann in professioneller Art und Weise mit anderen bzw. staatlichen kommunalen oder zivilen Institutionen dauerhaft in Kontakt bleiben und die Entwicklung kontinuierlich fördern. Dies würde auch die Arbeit der muslimischen Vereine professionalisieren (Enver).

Der Staat sollte allen muslimischen Dachorganisationen dabei helfen, sich unter einem Dach zu einigen (Necati). Ohne staatliche Wirkung oder Unterstützung scheint die Vereinigung der muslimischen Dachverbände unter einem verbindlichen Dachverband oder einer Oberorganisation der Muslime fast unmöglich, weil jede Organisation eigenes Interesse verfolgt.

Der Staat sollte den Muslimen auch in der Frage des Gebetsrufs entgegenkommen (Necati). Die Erlaubnis des Gebetsrufs wäre ein sehr positives Signal, dass der Islam und die Muslime in Deutschland einen Platz in der deutschen Gesellschaft haben und respektiert werden. Dies passiert bereits seit langem in der Stadt

„Düren“. Der Gebetsruf wird bei der DITIB-Fatih Moschee in Düren mit Sondergenehmigung seit 1985 nach außen dreimal am Tag (Mittag, Nachmittag und Abend) getragen.²²⁴ Das ist nicht so bekannt in der Öffentlichkeit. Bis jetzt läuft das ohne Probleme. Also die Gesellschaft akzeptiert die Rechte der Muslime, wenn der Staat sie durchsetzt. Das kann auch auf die muslimische Integration in Düren positive Wirkung haben. Ob Dürener Muslime sich in der Stadt zu Hause fühlen, ob sie etwa noch das Bedürfnis haben, im Ramadan in ein muslimisches Land zu fliegen, weil sie bereits in Düren ihre Religionsausübung erleben, darüber gibt es leider noch keine Untersuchung.

Von örtlichen staatlichen Institutionen wird auch eine Beratung erwartet, wie man die wechselseitigen Aktivitäten verbessern kann (Mustafa). Auch wechselseitige Besuche von Vereinen und Verwaltungen – vor allem von Bürgermeistern und offiziellen Vertretern an besonderen Tagen – sind förderlich, den Gedankenaustausch zu verbessern und zu verstetigen (Hasim, Necati, Mustafa). Als letztes wird vom Staat erwartet, dass er zur Islamkonferenz diejenigen einlädt, die zuständig sind, und nicht die IslamkritikerInnen oder IslamgegnerInnen (Necati).

12.12. Wie kann die Zusammenarbeit mit dem Staat intensiviert werden?

Bis jetzt ist die Kooperation mit dem Staat nur auf den IRU fokussiert. Aber es gibt noch viele andere Bereiche, die geklärt werden müssen (Exp. B) Die Anerkennung des Islam in Hamburg und in Bremen ist eine positive Entwicklung in Deutschland. Dies zeigt, dass die gegenseitige Vertrauensbasis entsteht (Exp. H, Exp. G, Necati). Wie in beiden Städten seit längerem sichtbar, läuft eine richtige Intensivierung zur Anerkennung des Islam. Wenn der Staat die Muslime anerkennt, dann müssen diese zwangsläufig in verschiedenen Bereichen zusammenarbeiten und die Probleme zusammen lösen (Exp. G).

Vor allem müssen muslimische Gemeinden und der Staat gegenüber einander offen sein, sie sollten ohne Vorurteile und ohne Misstrauen aufeinander zugehen (Exp. D). Für die intensive Kooperation braucht man mehr Dialoge und mehr Austausch über Probleme. Wenn der Staat mit den Muslimen gleichberechtigt

²²⁴ Diese Informationen auf der Webseite zu finden: <http://de.wikipedia.org/wiki/Fatihmoschee> % 28D % C3 % BCren % 29

und respektvoll umgehe wie mit christlichen Gemeinden und jüdischen Gemeinden, ließe sich die Qualität der Zusammenarbeit steigern (Exp. A, Exp. G, Tariq).

Der Staat müsse dem Islam in Deutschland Räume zu seiner Entfaltung ermöglichen. Der IRU in Schulen sei dafür ein wichtiger Schritt. Aber der Staat könne noch mehr tun, z.B. interreligiöse Aufklärungsprogramme in Schulen und in Kindergärten anbieten, konzipieren und durchführen, weil die Sensibilisierung für andere Menschen, andere Kulturen und andere Religionen schon dort beginnt (Exp. D). Viele Deutsche, obwohl einige von denen im Bildungsbereich tätig sind, wissen nicht, dass das Osmanische Reich und das Deutsche Reich im Ersten Weltkrieg als Partner zusammen gekämpft haben, da dies in Geschichtsbüchern in Schulen nicht erscheine.²²⁵ Wenn solche Informationen in Schulbüchern mitgeteilt würde, würde dies dem Abbau von Vorurteilen gegenüber Muslimen und der Dialogbereitschaft dienen.

Der Staat sollte mit muslimischen Vertretern nicht nur bundesweit – wie auf der Islamkonferenz –, sondern auch auf regionaler Ebene mit den zuständigen Ländern und Kommunen regelmäßig zusammenkommen und gemeinsame Programme veranstalten (Exp. D). Die sozialen Aktivitäten in Moscheen wie Konferenzen, Nachhilfegruppen, Hausaufgabenbetreuung sollten von der Seite des Staates finanziell oder personell unterstützt werden (Hasim, Omar). Die Projekte in Moscheen könnten mit den Gremien der Stadt abgestimmt und mit den Gemeinden in unterschiedlichen Projekten kurz- und langfristig zusammen durchgeführt werden (Enver). Die Moscheen, die ca. über vier Millionen Muslime verfügen, sind noch kaum von Sozialarbeitern, Betreuern und Pädagogen entdeckt worden. Es gibt viele soziale Projekte, die in Moscheen durchgeführt und von Sozialamt unterstützt werden könnten. Warum das bisher noch nicht der Fall ist, kann davon abhängen, dass die Moscheen ein negatives Image haben, weil der Islam keine anerkannte Religion von der Seite des Staates ist, auf der anderen Seite gibt es sehr wenige ausgebildete Muslime als SozialarbeiterInnen, BetreuerInnen, die mit den Moscheen engen Kontakt pflegen. Aber die Verwaltung der Moschee-Vereine bzw. der Vorstände kann auch ein Problem sein, weil sie zumeist nicht akademisch gebildete Menschen sind und daher Schwierigkeiten im

²²⁵ Im Publikumsgespräch einer Veranstaltung der Deutsch-Türkischen Gesellschaft Münster e.V.: Die deutsch-türkische Waffenbrüderschaft und die Rolle der islamischen Staaten zu Beginn des Ersten Weltkriegs (1914-1918) vom 5. Februar 2014.

gesellschaftlichen Umgang haben. Dies könnte durch vermehrte Kontakte ausgeglichen werden. Auf jeden Fall können Konferenzen und Hausaufgabenbetreuung in Moscheen sowie Gespräche über Probleme leicht organisiert werden.

Die ästhetisch gebauten Moscheen mit Minarett werden immer mehr von schulischen Klassen nicht nur des Ortes, sondern auch der Umgebung besucht. Auf solche Bildungsbesuche ist das Personal der Moschee nicht immer vorbereitet. Es versieht den Dienst in der Moschee ehrenamtlich und kann nicht zu jeder Zeit gegenwärtig sein. Wenn aber ein staatlich unterstütztes Personal da wäre, das über den Islam und die Moschee gut informiert und gut ausgebildet ist, dann könnte dies in Koordination mit dem Moschee-Verein Führungen und Projekte wie Konferenzen, Hausaufgabenbetreuung und auch die Kontakte mit Schulen und Behörden übernehmen, so dass geplante Projekte mit entsprechender pädagogischer und religiöser Qualität durchgeführt werden könnten. So würden die Moscheen langsam nicht nur von interessierten Gruppen angenommen werden, sondern auch von der Bevölkerung des Ortes. Die Moscheen würden damit auch zum Binnentourismus des Ortes etwas beitragen.

12.13. Funktioniert die Zusammenarbeit unter Muslimen?

Muslimen sollten sich problemlos verständigen und gemeinsame Projekte entwickeln (Enver). Wenn die muslimischen Vereine offen, ehrlich und auf Augenhöhe miteinander umgehen und wenn sie eine gute Aufteilung der Aufgaben im Projekt vornehmen, sollte es keine Hindernisse geben, bei einem Projekt zusammenzuarbeiten (Hasim). In kleinen Städten können Probleme auftauchen, weil die Zusammenarbeit sich nur auf wenige Personen verteilt, so dass es dort schneller zu Schwierigkeiten kommen kann (Enver). Die Ursache dafür liegt nicht in religiösen Fragen, sondern basiert auf der Einstellung der beteiligten Personen, die Diskussionen und Kritik auslösen (Mustafa). Die Zusammenarbeit unter sunnitischen Muslimen ist dabei problemloser (Omar, Necati). Aber es gibt in verschiedenen Bundesländern Beispiele, dass die Moschee-Vereine nicht nur ethnisch uniforme sunnitische Muslimen umfassen, sondern – wie z.B. die Schule in Niedersachsen – auch aus sehr heterogenen Mitgliedern wie türkischen, arabischen, pakistanischen, afghanischen, bosnischen Muslimen bestehen. Dabei sind auch schiitische Muslimen eingeschlossen (Ex. B, Exp. G, Exp. H).

Experten und VV geben als gutes Beispiel für die Zusammenarbeit der Muslime vor allem den Koordinationsrat der Muslime (KRM) an. Alle vier großen muslimischen Dachverbände sind Mitglieder des KRM. Der KRM organisiert jedes Jahr in allen Moscheen am 3. Oktober „den Tag der offenen Moscheen“ und unterstützt damit den IRUiS.

Das Beispiel kann zeigen, dass die Zusammenarbeit unter Muslimen funktioniert, dass alle muslimischen Verbände in Deutschland an einem Tisch sitzen, die Probleme miteinander besprechen und gegenüber Problemen einheitlich agieren können (Exp. A). Damit könnte gesagt werden, dass die Kooperation der muslimischen Verbände in den letzten Jahren eine Zusammenarbeitskultur entwickelt hat. Trotzdem gibt es noch Probleme in der Zusammenarbeit, die gelöst werden müssen. Im KRM gibt es verschiedene Verbände und Interessen. Die muslimischen Organisationen müssen noch lernen, ihr eigenes Interesse gegenüber dem Gesamtinteresse des Islam zurückzustellen (Exp. C). Der KRM ist kein eingetragener Verein, und die Verbände können sich derzeit im KRM noch nicht auf eine gemeinsame Grundlage einigen. Deswegen ist der KRM derzeit nur ein Diskussionsforum der Verbände. Es gibt Auseinandersetzungen zwischen den einzelnen Verbänden innerhalb des KRM. Einzelne politische Interessen der Verbände führen manchmal zum Konflikt. Das ist ein Hindernis auf dem Weg der Anerkennung des KRM als Dachverband der Muslime in Deutschland. Zur Lösung dieses Problems, brauchen die muslimischen Verbände noch mehr Zeit und einen innermuslimischen Dialog (Exp. D). Wenn Muslime in Deutschland dieses Problem lösen können, dann werden sie zu einer Organisation, wie die christlichen Kirchen sie darstellen (Exp. A).

Wie bereits angeführt, ist der KRM ein Zusammenschluss der islamischen Verbände in Deutschland, weil der deutsche Staat für die Regelung der islamischen Religionsangelegenheiten in Deutschland wie bei den christlichen und jüdischen Religionsgemeinschaften einen rechtlich entscheidungsfähigen zentralen Partner für alle muslimischen Verbände braucht. Diese einheitliche Organisation der Muslime ist demnach ein vom deutschen Staat verlangtes Erfordernis und nicht aus innerer Motivation der muslimischen Verbände entstanden. Ohne diese staatliche Förderung dürfte die Vereinigung der muslimische Verbände unter einem verbindlichen Dachverband oder einer gemeinsamen Oberorganisation fast unmöglich sein, weil jeder Verband eigene Interessen verfolgt und eigene Strukturen und Prinzipien hat, in denen er auch seine Vorzüge und religiöse Wahrheiten

sieht. In einer neuen Dachorganisation sollen sie nun gleichberechtigte Mitglieder werden. Aber warum sollen sie ihren eigenen Charakter dabei verlieren? Zum Beispiel ist die DITIB in einigen Bundesländern direkter „Ansprechpartner“ für den IRU. Warum soll die DITIB im KRM nur die gleichen Rechte wie andere islamische Verbände haben, wenn er erstens weit größer ist als andere Verbände und bereits in einigen deutschen Bundesländern einen Alleinvertretungsanspruch erreicht hat? ²²⁶

Das gilt auch für die Inhalte des IRUiM. Jede Organisation hält hier ihre eigene Konzeption und Methode für besser als die der anderen muslimischen Verbände. Das bezieht sich auch auf die Unterschiedlichkeit der Verbände bei ihren religiösen Einstellungen. Diese Unterschiedlichkeiten signalisieren den Mitgliedern, dass ihr Verband sich in ihrer Weise den religiösen Pflichten des Islam verpflichtet fühlt. Zum Beispiel: Alle drei muslimischen Verbände in Münster (DITIB, VIKZ und arabische Vereine) hatten durch unterschiedliche Abendgebetszeiten im Ramadan auch unterschiedliche Zeiten des Fastenbrechens, da ihre Kalender unterschiedlich voneinander sind. Diese Unterschiede zeigen die spezifische Eigenart der Verbände an, durch die sie sich auch rituell voneinander unterscheiden. Das stärkt durchaus den Eigenwert des Verbandes und auch die Verbundenheit der Gemeindemitglieder untereinander. Das macht es den Verbänden möglich, neue Produkte für die eigenen Mitglieder zu schaffen, z.B. den Kalender, in dem die für sie geltenden Gebetszeiten stehen; Bücher, die authentisch, effektiv und für besser gehalten werden als die der anderen Verbände. Wie sollen muslimische Verbände ihre eigenen Unterschiede aufgeben, wenn sie all ihre eigenen Einstellungen für richtig halten und miteinander darüber nicht sprechen, um letztlich damit die herrschenden Unterschiede aufzuheben?

Eine solche Vision der Vereinheitlichung haben sie noch nicht. Gerade deswegen brauchen sie eine staatliche Einwirkung wie in der Art eines Beirats für den IRU. Wenn der KRM sich zu einer solchen halbstaatlichen Institution, näher hin zu einer Gesellschaft des öffentlichen Rechts, d.h. zu einem Status entwickelt, den auch die beiden großen christlichen und jüdischen Religionsgesellschaften in Deutschland haben, dann könnte man von einer Dachorganisation der Muslime

²²⁶ Die DITIB hat im KRM als einziges Mitglied ein Veto-Recht.

als einer Gesellschaft des öffentlichen Rechts sprechen, die als Partner des Staates bei der Lösung all der Fragen, die das Verhältnis des Islam zum Staat betreffen, anerkannt wäre. Bis dahin bleibt der KRM nur als ein Gremium der Verbände, das keine Rechtsatzung hat, und damit auch keine Verbindlichkeit für die Mitgliedsverbände. Abgesehen davon, ist es ein Defizit und Versäumnis des KRM, dass er nicht versucht, einen einheitlichen IRUiM in Deutschland für alle Muslime entsprechend den staatlichen Erfordernissen in Deutschland anzustreben, sondern dass stattdessen von einzelnen Verbänden des KRM unterschiedliche Erklärungen zum Islam und islamischen Religionsunterricht herausgegeben werden, die den Weg zu einem einheitlichen Curriculum des IRUiM versperren.

12.14. Gemeinsames Curriculum für alle Moscheen?

Alle Experten und VV halten ein gemeinsames Curriculum für alle Moscheen für möglich, weil die Grundbasis des Unterrichts bei allen islamischen Verbänden identisch ist.

Es herrscht in Moscheen eine pragmatische Methode, dass jedes Kind bei kleinen Suren anfängt und bis zur Koranrezitation und zur Praxis der Gebete fortschreitet (Taner). Jedoch gibt es Nuancen zwischen dem Unterricht in den Gemeinden (Exp. B). Wenn man auf den minimalen Rahmen achtet, wäre ein gemeinsames Curriculum ganz einfach (Exp. H, Necati). Zu dieser Zielsetzung sollten die muslimischen Organisationen miteinander ehrlich und offen umgehen (Enver). Sie könnten die inhaltlichen Angelegenheiten des IRU gemeinsam diskutieren und für die Kinder nützliche Vorschläge auf einen gemeinsamen Nenner bringen (Mustafa). Dann könnten die Grundinhalte für alle Moscheen vereinheitlicht werden. Im tiefgreifenden Umgang mit islamischen Themen könnten sich je nach Verbandsinterner Art und Erfahrung die islamischen Organisationen voneinander unterscheiden (Hasim). In einem solchen Konzept zu einem einheitlichen IRUiM muss auf die Bedürfnisse der Jugendlichen in Deutschland geachtet werden. Diese müssen speziell auf die Jugendlichen zugeschnitten werden (Enver, Necati). Die Unterrichtsmaterialien des IRUiM müssen verbessert werden, weil es in diesem Unterricht viele zusätzliche kulturelle Prägungen gibt, die gar nicht mehr sinnvoll für einen IRU in Deutschland sind. Man sollte die Jugendlichen nicht ihrer Heimatsregion zuordnen, sondern sollte sie als die Mitglieder einer Generation sehen, die hier in Deutschland geboren wurde, aufgewachsen ist und

hier lebt. Dann könnte man vieles im IRUiM vereinheitlichen (Exp. F). Die angewandten Methoden des Unterrichts in Moscheen sind auch veraltet. Die Methoden stammen aus den Herkunftsländern. Es gehe im IRUiM darum, wie man den Koran rezitiert und wie man die Gebete richtig verrichtet. Aber man stellt sich nicht die Frage, warum man überhaupt beten sollte oder warum man überhaupt Muslim sein sollte? In einem muslimisch geprägten Land würden sich diese Fragen nicht stellen. Der IRUiM soll mit einem neuen Konzept den neuen Generationen ermöglichen, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen (Exp. B).

Obwohl es für das gemeinsame Curriculum für alle Moscheen keine inhaltlichen Hindernisse gibt, sehen manche Experten (Exp. A, Exp. C, Exp. E, Exp. H, Exp. G) darin doch einige Probleme. Die islamischen Verbände beschäftigen sich zu sehr mit der Anerkennung des Islam und des IRU in Schulen durch den Staat. Ein einheitliches Curriculum für IRU in Moscheen wäre in kurzer Zeit gar nicht möglich, weil die muslimischen Verbände an den eigenen Strukturen, die sie stark und stabil halten, weiterhin festhalten. Zudem verfolgen sie noch nicht die Vision, statt ihres eigenen Curriculums ein einheitliches zu wählen (Exp. A). Experten sind für neue, bessere und effektivere Methoden im IRUiM. Aber sie finden es auch nicht schlimm, wenn es so weiterlaufen würde, wie es bis jetzt war, weil jeder der islamischen Verbände für sich seit Jahren eigene Lehrpläne und Methoden entwickelt und sich darin professionalisiert hat. Zudem setzen die islamischen Verbände ohnehin höhere Prioritäten auf unterschiedliche Themen. Deswegen können sie ihr eigenes Unterrichtssystem nicht auf einmal zunichte machen (Exp. G). Zwar sollen die unterschiedlichen Konzepte gewisse Vorteile haben, weil sie von den Gemeinden selbst entwickelt worden sind. Ein einheitliches Konzept für den IRUiM dürfte auch nicht von oben verordnet werden. Dafür wäre es jetzt noch zu früh, zunächst müsse die Zusammenarbeit unter den muslimischen Verbänden noch mehr wachsen (Exp. E). Zudem wird ein gemeinsames Curriculum für den IRUiM von den Gemeinden derzeit nicht als Bedarf angesehen. Man könnte jedoch in der Vorbereitung eines solchen Curriculum zunächst verschiedene Konzepte erarbeiten. Es sei ein langwieriger Prozess, bis aus solchen Konzepten ein einheitliches Curriculum hervorgeht. Zunächst sollte demnach ein einheitliches Konzept von den Gemeinden als Bedarf angesehen, dann müssten die notwendigen Schritte gemacht werden (Exp. H).

Bei der Durchführung des einheitlichen Curriculums könnten auch organisatorische Probleme auftauchen, weil die muslimischen Verbände unterschiedlich seien. Dabei gebe es in einigen Moscheen hunderte SchülerInnen, die die Koranschulen regelmäßig besuchen, in einigen anderen nur sehr wenige. Es könnte auch sein, dass einige Bücher und Materialien von einigen Gruppen gerne genutzt werden, aber von anderen nicht. Auch könnte man an kleinen Orten und in kleinen Gruppen bestimmte Lehr- und Lernmittel sehr gut nutzen, aber in großen Gruppen würde es eventuell nicht gern gesehen werden. Es wären also bei der Erstellung eines einheitlichen Curriculums viele Schwierigkeiten organisatorisch zu überwinden. Aber trotzdem könnten Muslime in Zukunft, sofern eine Basis vorhanden wäre, gemeinsame Curricula und gemeinsame Religionsbücher für Moscheen anschaffen (Exp. C).

12.15. Wer könnte dieses einheitliche Curriculum schaffen?

Auf die Frage, wer ein einheitliches Curriculum für alle Moscheen schaffen könnte, geben die Befragten unterschiedliche Antworten. Dieses Projekt könnte einfach zu verwirklichen sein, wenn sich die muslimischen Verbände im Rahmen des KRM einigen würden (Necati). Zudem wäre es sinnvoll, wenn dieses Projekt unter der Federführung des KRM organisiert würde (Omar) und die Entscheidungen und Themen darüber im KRM getroffen würden. Auf jeden Fall bräuchten Muslime langfristig eine solche Institution, in der sich die muslimischen Verbände abstimmen könnten, ohne dass sie sich vereinigen müssen (Exp. C).

Es könnte ähnlich wie beim Beirat für den IRU funktionieren, weil es um inhaltliche Arbeit geht. Dies könnte ein islamisches Zentrum oder eine Universität sein, die neutral zu den verschiedenen islamischen Verbänden stehen. Denkbar wäre auch, dass von Studierenden des Islam eine Initiative zu einem einheitlichen Curriculum eines IRU ergreifen und von ihnen ein Konzept vorgelegt würde, das zunächst in einer Moschee-Gemeinde erprobt würde. Es könnte in Einzelgesprächen weiterentwickelt werden und – wenn ein Konsens erreicht worden ist – als Basis für die Prüfung in übergeordneten Gremien dienen (Exp. D). Eine solche Entwicklung eines Curriculums käme vor unten und nicht von oben (Exp. E, Exp. G).

Das neue Konzept könnte allerdings ohne Mitwirkung von Fachleuten in Vereinen keinen Erfolg haben, weil diese von anderen oktroyierte Konzepte nicht akzeptieren würden. Das wäre auch nicht demokratisch. Aber wenn jemand zum Beispiel von einer Universität ist, sich mit einem solchen Konzept beschäftigt, muss er die Vereine, ihre inhaltlichen Konzepte und Probleme und ihre Sensibilitäten sehr gut kennen (Exp. G).

Es scheint so, dass – wenn ein Konzept entwickelt würde, egal wie perfekt es wäre – es von den Verbänden nicht akzeptiert würde, weil sie misstrauisch wären und sie es, als von oben als Zwang oktroyierte, nicht annehmen würden. D.h., dass solche oder ähnliche Projekte immer mit der Beteiligung und Mitwirkung von Seiten der Verbände getätigt werden müssen. Was dabei als Ergebnis herauskommt, kann dann von allen Vereinen als eigenes Projekt angenommen und akzeptiert werden. Von den Befragten wurde der KRM mehrmals als Organisator vorgeschlagen. Deswegen scheint der KRM für ein solches Projekt als einzige muslimische Organisation geeignet zu sein.

Wenn die Universitäten in Deutschland nicht nur IRL, sondern auch Theologen, Imame und Erzieher ausbilden und diese dann in muslimischen Gemeinden aktiv werden, dann könnte eine Möglichkeit entstehen, in dieser Richtung auch die Lösung für die Erarbeitung eines neuen einheitlichen Curriculums für den I-RUiM in Deutschland zu sehen. Das wäre ein großer Beitrag zur Vereinheitlichung eines gemeinsamen Konzepts für alle Moscheen in der Zukunft (Exp. B).

13 Zusammenfassende Schlussbemerkungen zur Einführung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland in öffentlichen Schulen und in Moscheen

Mit der Arbeitsmigration seit den 1950er Jahren und auch durch die Flucht der letzten Jahre sind viele Muslime in die Industrieländer Europas und vor allem in die Bundesrepublik Deutschland gekommen. Grundlage waren dabei in Deutschland vor allem die Anwerbeabkommen der Bundesrepublik mit einzelnen Ländern wie Italien (1955), Spanien und Griechenland (1960), aber auch mit den überwiegend muslimischen Ländern wie die Türkei (1963), Tunesien (1965) und auch dem früheren Jugoslawien mit großen muslimischen Minderheiten (1968). Neuerdings sind es vor allem Flüchtlinge aus den überwiegend muslimischen Kriegs- und Krisengebieten des Nahen Ostens und Afrikas, die in Deutschland Aufnahme gefunden haben. Nach derzeitigem Stand sind es über 4,5 Millionen Muslime oder mehr als 5 % der Bevölkerung Deutschlands.²²⁷ Bis zum Jahre 2030 könnte nach einer Prognose des Lehrstuhls für Bevölkerungswissenschaft an der Humboldt-Universität Berlin die Zahl der muslimischen Bevölkerung in Deutschland auf ca. 30 Millionen ansteigen.²²⁸ Davon wären insbesondere die großen Industrie- und Verwaltungsstädte in Deutschland betroffen.²²⁹ Die Integration der Muslime in die deutsche Gesellschaft ist daher ein viel diskutiertes Thema und zunehmend aktuelles Thema der Gegenwart.

Dennoch ist es nicht ganz neu, denn seit dem Beginn des Islam im 7. Jahrhundert n. Chr. hat es immer wieder Begegnungen und auch kriegerische Auseinandersetzungen zwischen dem Islam und den christlichen Völkern Europas gegeben,

²²⁷ Sen, Faruk/Aydin, Hayrettin: Islam in Deutschland, München 2002, S. 8-15; Aktuell: Der Islam in Zahlen, in: Forschung & Lehre, Zeitschrift des Deutschen Hochschulverbandes, Bonn, 23. Jahrgang 2016, Heft 8, S. 966-967.

²²⁸ Münch, R./Ulrich, R.: Das zukünftige Wachstum der ausländischen Bevölkerung in Deutschland – Demographische Prognosen bis 2030, in: Demographie Aktuell Nr. 12, 1997 (Lehrstuhl Bevölkerungswissenschaft an der Humboldt-Universität Berlin).

²²⁹ Köktas, Mehmet Emin/Kurt, Hüseyin/Soyhun, Mehmet: Islamunterricht in Deutschland. Probleme und Vorschläge, Frankfurt a. M. 2004 (Köktas, Mehmet Emin/Kurt, Hüseyin/Soyhun, Mehmet: Alamaya'da Islam Din Dersi, Sorunlar ve Öneriler, Frankfurt a.M. 2004).

die im Mittelalter in der Zeit der Kreuzzüge (1095-1270) und in der frühen Neuzeit in der Belagerung Wiens 1529 und 1683 kulminierten, dann aber zu vertraglichen Verständigungen zwischen dem Osmanischen Reich als Schutzmacht der Muslime und den europäischen Ländern geführt haben.²³⁰ In der heute säkularisierten europäischen Gesellschaft ist die wechselseitige Anerkennung von Muslimen und Christen verfassungsrechtlich gesichert, dennoch können im Zusammenleben als gleichberechtigte Bürger in einem gemeinsamen Staat, der nach der Rechtsordnung seiner Verfassung allen Bürgern gerecht werden muss, manche Fragen auftreten, die einer Klärung bedürfen.

Das gilt vor allem in religiöser Hinsicht. § 4,1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland sichert die Freiheit und Unverletzlichkeit des religiösen Bekenntnisses, § 4,2 die ungestörte Religionsausübung und § 7 den Religionsunterricht in öffentlichen Schulen unter Aufsicht des Staates, aber in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu.²³¹ Daraus resultiert die Forderung einer konkreten Realisierung des islamischen Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen in Deutschland.

²³⁰ Abdullah, Salim S.: Geschichte des Islam in Deutschland, Graz – Wien – Styria 1981, S. 13; Uslucan, Haci-Halil: Türkeistämmige in Deutschland. Heimatlos oder überall zu Hause?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte: Fremd in der Heimat?, 67. Jahrgang, Heft 11-12, 13. März 2017, S. 31-37; Paul Leidinger, Die Stadt Münster und ihre kulturellen Beziehungen zur Türkei seit osmanischer Zeit, in: Leidinger, Paul/Hillebrand, Ulrich: Deutsch-Türkische Beziehungen im Jahrhundert zwischen Erstem Weltkrieg und Gegenwart – 100 Jahre Deutsch-Türkische Gesellschaft Münster von 1916 e.V., Münster 2017 (im Druck).

²³¹ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949, in: Michael-Lysander Fremuth, Menschenrechte und Dokumente, Bonn 2015, S. 771-778 (Grundrechte), hier S. 772-773.

13.1. Zum derzeitigen Stand des islamischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland

In der praktischen Ausführung wird islamischer Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland derzeit in zwei Formen erteilt:

- a) traditionell als Islamischer Religionsunterricht in Vereinen bzw. Moscheen (IRUiM),
- b) als staatlich organisierter Islamunterricht in öffentlichen Schulen (IRUiS).

13.1.1 Der Islamische Religionsunterricht in Vereinen oder Moscheen

Der islamische Religionsunterricht in Vereinen und Moscheen begann in Deutschland nach der Arbeitsmigration und mit der dadurch bedingten Familienzusammenführung seit 1973 mit der Gründung von Moscheevereinen an einzelnen Wohnorten der Muslime, die im Rahmen der religiösen Betreuung ihrer Mitglieder auch den Religionsunterricht für deren Kinder übernahmen. Von etwa 1970 bis zur Gegenwart ist die Zahl der registrierten (sunnitischen, schiitischen und alawitischen) Moscheevereine dabei auf etwa 3.000 gestiegen.

Beim sunnitischen Bekenntnis etablierten sich in Deutschland vier große muslimische Dachverbände von Moscheevereinen:

- 1) die Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB), die etwa 700-900 Ortsgemeinden umfasst,
- 2) der Islamrat für die die Bundesrepublik Deutschland (IRD), der etwa 448 Gemeinden mit ca. 448 Gemeinden zählt,
- 3) der Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) mit etwa 300 selbständigen Moschee- oder Bildungsvereinen,
- 4) der Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD), mit etwa 300 Gemeinden.

Diese vier Dachverbände haben sich im „Koordinationsrat der Muslime“ (KRM) als Dachverband zusammengeschlossen, um als Gesprächs- und Verhandlungspartner mit deutschen Regierungsstellen in Bezug auf Fragen des Islamischen Religionsunterrichts zu dienen. Sie sind in dieser Funktion jedoch bisher nicht

allgemein anerkannt worden, weil sie nur einen Teil der sunnitischen Muslime und der islamischen Verbände überhaupt repräsentieren.

Weitere sunnitische Religionsvereine sind u.a.:

- 5) der Zentralrat der Marokkaner in Deutschland (ZMiD) mit 47 eingetragenen Moscheevereinen (Selbstaussage 100 Gemeinden),
- 6) die Islamische Gemeinschaft der Bosniaken in Deutschland (IGBD) mit 61 Moscheevereinen und ca. 30.000 Mitgliedern.

Dazu kommen weitere Islamverbände:

- 7) die Islamische Gemeinschaft der schiitischen Gemeinden in Deutschland (IGS) mit 138 Moscheevereinen,
- 8) die Ahmadiyya Muslim Gemeinschaft (AMDJ) mit 225 Ortsgemeinden und ca. 35.000 Mitgliedern,
- 9) die Alevitische Gemeinde in Deutschland (AABF) mit ca. 120 Ortsgemeinden.

Diese neun islamischen Dach- oder Spitzenverbände sind in der „Deutschen Islamkonferenz“ (DIK) ebenfalls als Gesprächspartner bundesdeutscher Stellen zusammengeschlossen. In ihnen sind jedoch nur etwa 25 % der in Deutschland wohnenden Muslime organisiert. Die überwiegende Zahl der Muslime in Deutschland ist demnach den genannten Moscheevereinen nicht als Mitglied beigetreten, diese können aber ihre Religion in den Gemeinden der genannten Islamverbände praktizieren.²³²

Nur die unter 1) genannte Türkisch-Islamische Union (DITIB) wird von staatlich in der Türkei ausgebildeten Imamen betreut, die als türkische Staatsbeamte auf Zeit in Deutschland tätig sind und auch den Religionsunterricht in den Moscheen erteilen. Ihre Zahl beträgt ca. 1000 in Deutschland. Die anderen Islamverbände organisieren die Imam-Ausbildung und Anstellung selbst und berufen auch ihre islamischen Religionslehrer selbst, wobei vielfach erfahrene muslimische Laien tätig werden.

²³² Quelle: Der Islam in Zahlen. Aktuelle Aufstellung, in: Forschung und Lehre. Zeitschrift des Deutschen Hochschulverbandes, Bonn, 23.Jg. 2016, Heft 8, S. 966-967.

Jeder der vier Dachverbände hat seine eigene Geschichte und Entwicklung. Zwar haben im Kern alle sunnitischen Verbände im Hinblick auf ihre religiöse Kompetenz gleiche Ziele: muslimische Kinder sollen ihre islamische Religion und religiöse Kultur kennenlernen und damit in die Lage versetzt werden, als Muslime ihre Religion zu praktizieren. Trotzdem bestehen teils erhebliche inhaltliche Unterschiede und Gewichtungen zwischen den Verbänden in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht. Das betrifft zunächst die Ausbildung und Anstellung der Imame und Religionslehrer entsprechend den finanziellen Möglichkeiten der einzelnen Verbände, wobei in den nicht staatlich organisierten Moscheevereinen vielfach auch ehrenamtlich tätige Religionslehrer tätig sind. Entsprechend ihrer verbandlichen Zugehörigkeit und dem daraus entspringenden religiösen Verständnis haben die einzelnen Religionsverbände für den von ihnen erteilten Religionsunterricht in ihren Moscheen eigene Curricula und eigene Lehr- und Lernmaterialien entwickelt, so dass sich in der Praxis des islamischen Religionsunterrichts manche Unterschiede ergeben.

13.1.2 Der staatlich organisierte Islamunterricht an öffentlichen Schulen

Das staatliche Modell des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland ist neu und noch in der Entwicklungsphase. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen wird Islamischer Religionsunterricht seit dem Schuljahr 2011/12 in den Grundschulen (Klassen 1-4) durchgeführt, seit dem Schuljahr 2012/13 auch in der Sekundarstufe I (Klassen 5-10). Doch gehen die Anfänge staatlichen Islamunterrichts bis in den Anfang des Jahres 1978 zurück, wo er zunächst unter den Formen „Islamische Unterweisung“ oder „Islamkunde“ im Rahmen eines muttersprachlichen Unterrichts realisiert wurde. Dies war ein Provisorium, das nicht den verfassungsmäßigen Bestimmungen des Grundgesetzes entspricht, das – wie bereits oben angeführt – in § 7 die übereinstimmende Mitwirkung der zuständigen Religionsgemeinschaften bei der Einführung des Religionsunterrichts vorschreibt. Die Herstellung eines solchen Konsenses war von Beginn an für die staatlichen Behörden in Deutschland angesichts der verschiedenen Islamverbände und vor allem ihren in religiösen Fragen vielfach divergierenden Auffassungen ein Problem, das bis heute nicht behoben ist.

Dennoch verabschiedete der Landtag in Nordrhein-Westfalen am 21. Dezember 2011 das „Gesetz zur Einführung von Islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach“, um im Sinne des Grundgesetzes eine verbindliche gesetzliche Grundlage auch für einen islamischen Religionsunterricht an den Schulen zu schaffen. Um die gesetzlich vorgeschriebene Mitwirkung der Religionsgemeinschaften dabei zu sichern, wurde ein Beirat mit acht Mitgliedern für den Islamischen Religionsunterricht in NRW begründet. In diesen wurden je ein Vertreter der vier muslimischen Dachverbände DITIB, IRD, VIKZ, ZDM berufen, die sich zu einem Koordinationsrat der Muslime (KRM) zusammengeschlossen hatten. Vier weitere Mitglieder wurden vom Land NRW bestimmt, die auch muslimischen Glauben sind. Dieser Beirat ist zuständig, die Konzeption und Inhalte des Islamischen Religionsunterrichts zu bestimmen und auch den Lehrkräften nach Prüfung der Voraussetzungen die Erlaubnis (Idschaza) für den Islamischen Religionsunterricht in NRW zu erteilen. Damit konnte der Islamische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in NRW als bekenntnisorientierter Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG rechtswirksam eingeführt werden.

Doch stellen sich weiter die bisher ungeklärten Fragen nach der Legitimation der beteiligten Islamverbände als vertretungsberechtigte Religionsgemeinschaften bei der Konstituierung und weiteren Entwicklung des Islamischen Religionsunterrichts. Der DITIB-Verband wird dabei heute weniger als Religionsverein als vielmehr als staatlich organisierte Religionsbehörde der türkischen Republik für den sunnitischen Islam verstanden, der das Präsidium für Religiöse Angelegenheiten (DİB)²³³ in der Türkei vertritt. Nicht vertreten ist die Mehrzahl der oben angeführten neun in der Bundesrepublik Deutschland registrierten Islamverbände, darunter die schiitischen Religionsvereine und der alawitische gar nicht.

Es besteht aber kein Zweifel daran, dass die Einführung des IRU in den öffentlichen Schulen als bekenntnisorientierter RU nach Art. 7 Abs. 3 GG ein langer überfälliger Schritt war, um der wachsenden Zahl muslimischer Mitbürger in der Bundesrepublik auch in Fragen der Religion die ihnen nach der Verfassung zustehende Gleichberechtigung zukommen zu lassen. Um dem zu entsprechen sind an sieben Universitäten in der Bundesrepublik inzwischen Islamische Zentren

²³³ DİB: Diyanet İşleri Başkanlığı.

begründet worden, an denen Islamische Theologie gelehrt und damit eine akademische Ausbildung von Islamlehrern ermöglicht wird. Diese Studienangebote werden inzwischen von muslimischen Studierenden mit wachsendem Interesse wahrgenommen. Die Zahl der Studierenden für Islamwissenschaft stieg im letzten Jahrzehnt 2006-2016 von 1.484 um zwei Drittel auf nunmehr 2.464 und ist seitdem weiter steigend, so dass auch das Lehrpersonal an den Universitäten erweitert werden muss.²³⁴ Das lässt hoffen, dass künftig der Bedarf an akademisch voll ausgebildeten und damit gleichberechtigten islamischen Religionslehrern an öffentlichen Schulen in der Bundesrepublik für einen fachlich versierten und verfassungskonformen Islamunterricht gedeckt werden kann.

13.2. IRU in Moscheen und an öffentlichen Schulen im Vergleich

Es ist keine Frage, dass zwischen dem islamischen Religionsunterricht in Moscheen und dem in öffentlichen Schulen teilweise erhebliche organisatorische, inhaltliche, methodische und personelle Unterschiede bestehen. Nach Aussagen von Interviewern und Experten sind die Lehrmethoden des IRU in Moscheen vielfach veraltet. Die Qualität des Unterrichts liegt unter europäischen pädagogischen Kriterien. Die Inhalte und Ziele des Unterrichts müssen mit neuer Orientierung bearbeitet werden, so dass sie den Bedürfnissen der heutigen jungen muslimischen Generation, ihren Lebensverhältnissen in einer verstädterten und industrialisierten Gesellschaft entsprechen und die existentiellen Fragestellungen der Gegenwart aufnehmen. Daher ist eine Erhöhung der Qualität des IRUiM auf der europäischen pädagogischen Ebene notwendig. Aber in welcher Art dies realisiert werden kann, ist die zu lösende Aufgabe. Dazu kann beitragen, beide Unterrichtsformen, die in Moscheen und die in öffentlichen Schulen, zu vergleichen, um Ähnlichkeiten und Unterschiede, aber auch die jeweils spezifischen Zielsetzungen beider Unterrichtsformen festzustellen und daraus mögliche Lösungen zu gewinnen.

Der Religionsunterricht in Moscheen (IRUiM) und der in öffentlichen Schulen (IRUiS) haben bei gleich bleibenden islamisch-religiösen Grundsätzen einen durchaus verschiedenen Charakter, aber auch eine unterschiedliche Zielsetzung.

²³⁴ Ebd.

Sie unterscheiden sich vor allem darin, dass der IRUiM mehr Gewicht auf das Erlernen islamischer Grundsätze und Riten legt. Seine Methoden sind daher vor allem auf ein sicheres Auswendiglernen religiöser Texte und das praktische Einüben der Gebete gerichtet. Damit lernen Kinder schnell und viel, wie man die Suren auf Arabisch liest, wie man sie ausspricht bzw. rezitieren kann. Sie üben das gelernte Wissen und praktizieren mit der Gemeinde in Moscheen das Gebet und das religiöse und soziale Zusammenleben im normalen Alltag, vor allem auch zu Zeiten des Ramadans und an besonderen religiösen Tagen und Nächten. Folgende Unterrichtsmethoden kommen dabei im IRUiM zum Einsatz und werden in der Folge der Anführung von steigendem Wert betrachtet: Auswendiglernen (Wert 1,30), teilnehmende Beobachtung bei der Gebetspraxis (1,48), Frontalunterricht (1,59), individuelles Lernen/individuelle Lernstufe (1,70), Hausaufgaben (1,77), Großgruppenmoderation (1,85), Große-Bruder-Methode²³⁵ (2,03).

Dagegen konzentriert sich der IRU in Schulen stärker auf Textanalyse und Sinn-
deutung der Überlieferung. Seine Methoden sind auf aktives und soziales Lernen gerichtet. Kinder sollen neue Texte, Erkenntnisse und Verhaltensweisen nicht nur rezipieren, sondern lernen, über sie nachzudenken, sich mit ihnen kritisch auseinanderzusetzen, aber auch das neu Erlernte und Erfahrene zu verinnerlichen und damit ihre eigene Religiosität selbsttätig weiter auszubilden. Favorisierte Methoden des IRUiS und ihre Bewertungen sind dabei Gruppenarbeit (Wert 1,66), gemeinsames aktives und soziales Lernen (1,69), Partnerarbeit (2,10), Malen/Zeichnen (2,19), interreligiöses Lernen (2,29), Singen (2,33) und Diskussionsübungen (2,53).

Unterschiedliche Gewichtungen der Unterrichtsformen praktizieren der IRUiM und der IRUiS auch im Hinblick auf angestrebte Kompetenzen und Fertigkeiten: Der IRUiM hat besondere Vorteile bei der Vermittlung von Spiritualität und religiösen Kompetenzen, etwa der Glaubensvermittlung, der Koranlektüre, beim

²³⁵ Diese Methode meint, dass ältere Schüler im gemeinsamen islamischen Religionsunterricht mit jüngeren Schülern diese mit ihrem bereits fortgeschrittenen Wissen und Können im Lernprozess zur Entlastung des Islamlehrers unterstützen. Der islamische Religionsunterricht in Moscheen ist wesentlich persönlicher orientiert als der Religionsunterricht in öffentlichen Schulen. Die Bewertungszahlen entsprechen den Ergebnissen einer Befragung von sog. Experten (wie in der vorstehenden Arbeit dargelegt). Sie sind nur ein oberflächlicher Gradmesser für die Bewertung von Unterrichtsmethoden im Islamunterricht, geben damit aber wichtige Hinweise.

Auswendiglernen von Texten, bei der Gebetsvermittlung, bei der Deutung der Prophetengeschichte und auch bei der Vermittlung von ethischen Grundsätzen. Vor allem kann die religiöse Spiritualität in der Moschee besser erlebt werden, weil kein Klassenraum die Spiritualität eines Gotteshauses ersetzen kann. Auch religiöses Grundwissen und die Praxis der Gebete, die oft auswendig gelernt werden müssen, lassen sich im IRUiM besser vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler lernen diese religiösen Praktiken: wie man Suren auswendig lernt bzw. rezitiert, wie die Verlaufsform des Gebetes ist, wie man sich zum Gebet vorbereitet muss u.a.m. in der Moschee intensiver als in der Schule. Diese Bereiche können im IRUiS weder so intensiv wie umfangreich vermittelt werden, weil IRUiS schon aus Zeitgründen kaum die gleiche Intensität der religiösen Unterweisung erreicht. Auch hat er im Rahmen des in kurze Zeiteinheiten aufgeteilten Stundenplanes mit zwei Unterrichtsstunden in der Woche nicht so viel Unterrichtszeit zur Verfügung wie der IRUiM. Hier stehen wöchentlich ca. 8 Unterrichtsstunden zur Verfügung, berechnet auf ein Schuljahr 320, an öffentlichen Schulen sind es höchstens 80 Unterrichtsstunden. Außerdem kann in Moscheen auch in den Ferien (Herbst, Weihnachten, Ostern) weiter unterrichtet werden, so dass die Zahl der Unterrichtsstunden damit in einem Schuljahr auf ca. 350 steigen kann. Die Themen Siyar oder andere Propheten sowie Ethik können im IRUiS genauso gut vermittelt wie in Moscheen, der IRUiM hat hier aber wegen der größeren Zeitpotentiale klare Vorteile.

Wendet man sich dem IRU in Schulen zu, so hat dieser in anderer Sicht Vorteile. Hier können Kompetenzen bei der Interpretation von Texten und Themen intensiver erfahren werden, z.B. bei der Behandlung von Themen der Interreligiosität, der Interkulturalität, der Toleranz, der Dialogfähigkeit, der Identität, der Aufklärung, der Intellektualität und der Barmherzigkeit. In öffentlichen Schulen sind Interreligiosität und Interkulturalität heute eine Grundlage und ein Kennzeichen eines normalen Schullebens, zu dem auch der außerschulische Besuch von Kirchen, Moscheen und Gebetshäusern anderer Religionen und damit das Kennenlernen und der Dialog mit diesen gehört. Gerade hier besteht für Schülerinnen und Schüler in der Schule die Möglichkeit, Toleranz und Dialogfähigkeit zu erfahren und zu üben. Selbstverständlich werden und müssen die Themen des IRUiS auch im IRUiM vermittelt werden. Aber sie können dort nicht so unmittelbar wie in der Schule erfahren, wo der tägliche Umgang von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrern und Elternvertretern mit unterschiedlicher kultureller

und religiöser Herkunft, Erfahrung und Lebensweise erfolgt. Toleranz und Dialogfähigkeit sind hier im praktischen Umgang miteinander eine Grundbedingung für ein gesellschaftliches Zusammenleben und Miteinander. Nicht zuletzt tragen diese zur persönlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern und zu gegenseitiger Anerkennung, Achtung und Gleichberechtigung und damit auch zu ihrer religiösen und kulturellen Selbstfindung und Identitätsbildung bei. Dies kann im IRU in Moscheen in der Regel nicht in vergleichbarer Weise realisiert werden.

Wesentlich für den Islamischen Religionsunterricht ist auch die Person und Ausbildung des Lehrers. In der Moschee sind es zumeist die an muslimischen Schulen und Hochschulen in ihren Herkunftsländern ausgebildete Imame, die selbst ein traditionelles religiöses Leben nach den Grundsätzen ihres muslimischen Glaubens voraussetzen. Doch reicht ihre Zahl nicht, so dass insbesondere die nicht staatlichen Islamverbände vielfach auf in der Religion erfahrene und kompetente muslimische Gemeindemitglieder zurückgreifen müssen, die zumeist ehrenamtlich als Religionslehrer in ihren Gemeinden tätig werden. Das kann zu sehr unterschiedlichen Ansätzen und Einstellungen der Islamlehrer an Moscheen und öffentlichen Schulen führen. So folgen Islamlehrer an öffentlichen Schulen aufgrund einer zumeist säkulareren Einstellung vielfach auch einem theoriekritischen Ansatz im Religionsunterricht, während Islamlehrer in den Moscheen stringenter von religiösen Werten des Islam und dem volkstümlichen Brauchtum ihrer muslimischen und landsmannschaftlichen Herkunft her geprägt sind. In ihrer Lebensgestaltung sind nicht an eine Moschee gebundene Islamlehrer zumeist auch freimütiger, ohne damit Grundsätze und -werte ihrer Religion aufzugeben. Aber sie gehen religiöse Themen in der Regel weltoffener und damit zeitbezogener an. Das ist eine Grundbasis für einen intellektuellen und aufgeklärten Religionsunterricht, der Themen und Inhalte des Unterrichts auch in ihrer aktuellen Relevanz gewichtet und hinterfragt und damit zu einem vertieften Verständnis der Religion beiträgt. Gerade der Oberstufenunterricht in der Schule kann in dieser Hinsicht dem Religionsunterricht in der Moschee wesentlich überlegen sein, zumal dieser zumeist weniger differenzierte, jüngere Altersklassen in seinem Unterricht betreut.

Ein nicht nur für den islamischen Religionsunterricht, sondern auch das Christentum zentrales Thema ist der Begriff „Barmherzigkeit“. Ein vordergründiger Islamunterricht verbindet diesen Begriff mit einem vordergründigen Katalog von

Belohnung und Strafe, einer sog. „Schwarzen Pädagogik“, die jedes klein Vergehen im Alltag mit göttlicher Strafe bedroht und Kindern damit Angst macht. Das entspricht keinem ernsthaften Religionsverständnis und hat daher im Religionsunterricht keinen Platz. Dagegen ist die Barmherzigkeit Gottes in den anerkannten Buchreligionen der Welt, also auch im Islam, ein zentraler Begriff für die Hinwendung Gottes zum Menschen, der ihn in seiner Not und Bedrängnis und trotz seiner Schuld aufnimmt und mit seiner göttlichen Gnade wieder aufrichtet.

13.3. Sprachliche und kulturelle Kompetenzen im IRU und der Aspekt Gehorsam

Die beiden Unterrichtsformen des islamischen Religionsunterrichts in Moscheen und in öffentlichen Schulen können bei der Vermittlung von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen aber auch unterschiedliche Gewichtungen und Nützlichkeiten im Gefolge haben: Im IRUiM wird die Muttersprache bzw. Herkunftssprache gepflegt, dagegen im IRUiS in Deutschland die Amtssprache Deutsch. Kultur und Sprache stehen in enger Beziehung zueinander. Genauso wie die sprachliche Kompetenz muss auch die „kulturelle Kompetenz“ von unterschiedlichen Aspekten beleuchtet werden. Man muss beachten, dass die TeilnehmerInnen im IRU aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen stammen können und von diesen geprägt sind. Die islamische Kultur kann in Moscheen besser als in der Schule erlebt werden, aber man kann nicht von einer einheitlichen islamischen Kultur in allen Moscheen sprechen, weil die Mitglieder oder Besucher der Moscheevereine vielfach aus unterschiedlichen Ländern und unterschiedlichen Kulturkreisen stammen. Jedoch wird im IRUiM die Herkunftskultur gepflegt, weil die Vereine neben der Religion auch die kulturellen Werte, Sitten und Bräuche der Herkunftsländer vermitteln. Dagegen sind die öffentlichen Schulen Orte, in denen das Zusammenleben von einheimischen Schülerinnen und Schülern und solchen mit Migrationshintergrund eingeübt werden muss.²³⁶ Letztere stammen zumeist aus verschiedenen muslimischen Ländern mit unterschiedlichen nationalen Kulturen. Damit kann der IRUiS nicht nur der Vereinheitlichung der islamischen Kultur in Deutschland dienen, sondern zugleich auch der Integration.

²³⁶ Haci-Halil Uslucan, Integration durch islamischen Religionsunterricht? In: H. Meyer/ K. Schubert (Hg.), Politik und Islam, Wiesbaden 2011, S. 145-167.

Denn durch das Zusammenleben muslimischer Schülerinnen und Schüler in der Schule mit Andersgläubigen begegnet ihnen nicht nur die Kultur und Religion des Aufnahmelandes, sondern auch die Kultur und Religion der Länder in der Schule, aus dem diese stammen.

Ein anderer wesentlicher Aspekt des IRU ist hier herauszustellen: die Erziehung zu „Respekt und Gehorsam“. Auch hier gibt es unterschiedliche Gewichtungen zwischen Islamlehrern in der Moschee und in der Schule. Gehorsam wird in der islamischen Welt als eine grundlegende Tugend der Gesellschaft angesehen, die vor allem Jüngere gegenüber Eltern, Erziehern und Respektpersonen leisten müssen. Daher bestehen gerade Islamlehrer in der Moschee auf der Einhaltung dieser Tugend. Differenziert betrachten zumeist Islamlehrer in der Schule die Tugend des Gehorsams. Denn von Kindern erwarteter Gehorsam kann dazu führen, dass diese alles ohne Hinterfragen akzeptieren und nicht kritisch überdenken lernen. Im Bereich der Religion kann die Folge sein, dass die Religion Jugendliche für politische oder andere Zwecke einseitig instrumentalisiert. Im Schulsystem in Deutschland werden von den Kindern und Jugendlichen auch allgemein Respekt und Achtung des anderen, vor allem auch Älterer und von Respektpersonen erwartet, ohne die keine Gesellschaft leben kann, aber dabei wird eine Erziehung und Akzeptanz zu kritischem Denken und kritischen Einstellungen eingeschlossen. Eine weiter gültige Erziehung zu Respekt und Gehorsam muss daher im Unterricht der Moscheen wie auch an öffentlichen Schulen mit Verständnis für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und Weltoffenheit einhergehen und darf eine kritische Intellektentwicklung nicht verhindern.

13.4. Schlussfolgerungen für die Konstituierung eines IRU in Deutschland

Die hier betrachtete kurze Geschichte des neuen Fachs IRU in den öffentlichen Schulen der Bundesrepublik Deutschlands, speziell in Nordrhein-Westfalen, zeigt eine durchaus erfolgreiche Entwicklung. Mit dem Beiratsmodell als Übergangslösung etabliert sich der IRU in öffentlichen Schulen von Schritt zu Schritt weiter. Über den Lehrplan des IRU ist ein Konsens zwischen Staat und Religionsgemeinschaften herzustellen, bei dem den Islamverbänden in der Bundesrepublik aufgegeben ist, ihre im Grundgesetz festgelegten Mitwirkungsrechte

durch interne Abstimmungen innerhalb der verschiedenen religiösen Islamverbände wahrzunehmen, so dass ein alle Verbände repräsentierender Beirat diese auch wirkungsvoll ausüben kann.

Inzwischen erhalten immer mehr neue Lehrkräfte für den Islamunterricht ihre Unterrichtserlaubnis, die Idschaza, vom konstituierten Beirat in Nordrhein-Westfalen und werden in den Schulen dieses Landes als Islamlehrerinnen und Islamlehrer tätig. Entsprechend dem Verfassungsgebot der Kulturhoheit der Länder in der Bundesrepublik ist auch den anderen Bundesländern in Deutschland die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichtes verpflichtend aufgegeben. Nach Köktas ist die Einstellung von etwa 4000 bis 4500 Lehrkräften notwendig, um den Bedarf an Islamlehrerinnen und -lehrern an den Schulen in Deutschland zu decken.²³⁷ Das wird mit der zunehmenden akademischen und pädagogischen Ausbildung von Islamlehrerinnen und -lehrern gemäß den staatlich vorgeschriebenen Studien- und Ausbildungsordnungen auch realisierbar sein. Denn mit den sieben neu begründeten Islamzentren an Universitäten der Bundesrepublik steigt die Zahl der Abiturienten, die ein Studium der Islamischen Theologie und Religionslehre aufnehmen wollen, merklich an, allein am Zentrum für Islamische Theologie (ZIT) in Münster im Wintersemester 2015/16 auf über 700. Das Fach Islamische Theologie kann dabei als Hauptfach, aber auch als Nebenfach, zweites oder drittes Fach von LehramtstudentInnen gewählt und absolviert werden. Das Interesse am Fach ist so groß, dass die neu eingerichteten Studienmöglichkeiten für Islamische Theologie und Religionslehre derzeit an ihre Aufnahmegrenzen stoßen.

Ergänzend zu diesem wachsenden religiösen Interesse hat das Thema Islam in seinen verschiedenen Ausprägungen international vermehrtes allgemeines Interesse, aber auch kritischen Widerspruch in den letzten Jahrzehnten gefunden. Interesse und Widerspruch äußern sich in zahlreichen, teils kontroversen Publikationen, Vortrags- und Fernsehveranstaltungen und machen es umso notwendiger, extremistischen Auslegungen und Aktionen einer gewaltbereiten Religion wissenschaftstheoretische Klärungen in Gesellschaft und Schule entgegenzusetzen, die ein friedliches Miteinander von Menschen, Völkern, Staaten und Religionen

²³⁷ Köktas, Emin: Islamische Theologie in Deutschland, in: Konferenzbericht: Multi-religiöses Zusammenleben in der Türkei und in Europa – Gestern und Heute, 24-25. November 2005, Ankara, S.159.

gewährleisten. Dies begründet zusätzlich die Einführung und die verantwortliche Entwicklung von Islamischen Zentren an Hochschulen und eines Islamischen Religionsunterrichtes an den Schulen sowie den gesellschaftlichen Dialog zwischen den verschiedenen Religionen und dem Staat, weil jeder Staat für sein Gedeihen auf ein friedliches und innovatives Zusammenleben seiner Staatsbürger angewiesen ist. Es ist noch viel zu tun, der neuen Disziplin „Islamische Theologie“ an den Universitäten in Deutschland und Europa und dem Fach „Islamischer Religionsunterricht“ an den Schulen in Deutschland wissenschaftliche und pädagogische Grundlagen zu geben und vor allem auch geeignete Lehrbücher und Materialien für die Unterrichtspraxis zu erstellen, die auch die staatliche Anerkennung für den Einsatz im Unterricht öffentlicher Schulen finden müssen.²³⁸

13.5. Islamverbände und Staat – Notwendigkeiten und Zielsetzungen einer Kooperation

Die erfolgreiche Einführung des Faches „Islamischer Religionsunterricht“ an den Schulen in Nordrhein-Westfalen kann ein Beispiel auch für andere Länder der Bundesrepublik Deutschland sein, aber in manchem auch den Religionsunterricht in den Moscheen befruchten. Das gilt vor allem für die Stringenz eines klar gegliederten Lehrplans, der die zu behandelnden religiösen Themen zur wissenschaftlichen islamischen Theologie und zur aktuellen Gegenwart hin öffnen muss. Der Islamunterricht in den Moscheen arbeitet derzeit noch immer mit den aus der „alten Heimat“ importierten Konzepten weiter, obgleich die ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen inzwischen mit den Eltern in einer „neuen Hei-

²³⁸ Vgl. dazu die nachfolgenden Literaturanführungen können nur einige wenige Hinweise geben können: Ernst Pilsfort, Herders neuer Atlas der Religionen, Freiburg i.Br. 2010; Günter Kettermann, Atlas zur Geschichte des Islam, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 2001; Mouhanad Khorchide, Islam ist Barmherzigkeit, Grundzüge einer modernen Religion, Freiburg i. Br. 2012; Mouhanad Khorchide,; Scharia – der missverstandene Gott. Der Weg zu einer neuen Ethik, Freiburg i.Br. 2013; Mouhanad Khorchide, Gott glaubt an den Menschen. Mit dem Islam zu einem neuen Humanismus, Freiburg i. Br. 2015; Daniel Gerlach u.a. (Hg.), Atlas des arabischen Frühlings: Eine Weltreligion im Umbruch? Bonn 2016 (bpb = Bundeszentrale für politische Bildung); Mathias Rohe, Havva Engin, Mouhanad Khorchide, Ömer Özsoy, Hansjörg Schmid (Hg.), Christentum und Islam in Deutschland. Grundlagen, Perspektiven und Erfahrungen des Zusammenlebens, Freiburg i. Br. 2015; Hamed Abdel-Samad, Mouhanad Khorchide, „Zur Freiheit gehört, den Koran zu kritisieren“ – Ein Streitgespräch, Freiburg i. Br. 2016.

mat“ leben, die in den Lebens- und Arbeitsverhältnissen einer industriell geprägten Zivilisation ganz anders strukturiert ist als die alte, zumeist ländlich geprägte Heimat. Dies bedeutet vor allem für traditionelle Muster der Lebensweise und Erziehung weiblicher Mitglieder der Familie oft eine tiefgreifende Veränderung, die dem Verfassungsprinzip der Gleichberechtigung der Geschlechter in Deutschland entsprechen muss und im schulischen Islamunterricht begleitet werden sollte.

Eine andere Forderung an den Islamischen Religionsunterricht resultiert aus dem säkularen Charakter des deutschen Staates und dem Grundrecht der Religionsfreiheit. Die Bundesrepublik Deutschland hat nicht – wie frühere Territorien des Deutschen Reichs vor 1800 – eine verbindliche Staatsreligion für ihre Bürger. Sie erkennt die Religionen im Staat als Korporationen eigenen Rechts oder als Vereine an und stellt sie unter den besonderen Schutz der Verfassung. Andererseits bindet er sie an die Verpflichtung, die Verfassungsgrundsätze des Staates zu achten und ihnen zu entsprechen. Dazu gehört vor allem die Anerkennung der persönlichen Freiheit des Menschen, die Gleichberechtigung der Frau und die Beachtung der weiteren allgemeinen Humanrechte der Weltgesellschaft nach den Erklärungen der Vereinten Nationen, zu deren Gründerstaaten 1945 auch die Türkei zählt. Wörtlich heißt es im Artikel 26 Abs. 2 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte im Bezug auf das Bildungswesen, zu dem der Islamische Religionsunterricht gehört: *„Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassistischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.*

Das sind ethische Grundziele, die für alle Unterrichtsfächer gelten und damit auch für den Religionsunterricht aller anerkannten Religionsgemeinschaften in der Schule. Sie sind also auch für den Islam verbindlich und müssen immanent und konkret auch den islamischen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen begleiten und als stets zu achtende Grundlage bestimmen. Damit wird die Vermittlung von Grundwissen des Islams und auch das Einüben religiöser Gebete und ritueller Praktiken nicht eingeschränkt, vielmehr findet es in den angeführten Kriterien einen Maßstab und Hinweise, den Religionsunterricht auch zu aktuellen Zeitfragen hin zu öffnen.

Dabei begegnen immer wieder auch Fragen nach der Bedeutung des Korans als des für den Islam verbindlichen Offenbarungsbuches. Seine schriftliche Aufzeichnung erfolgte erst in der Frühzeit des Islams und kennzeichnet die Lebensverhältnisse in der damaligen Welt. Daher stellt sich die Frage, wie die damals entstandene Überlieferung in einer heute zivilisatorisch wesentlich veränderten, international und multikulturell ausgerichteten Gesellschaft zu verstehen ist und in einzelnen Aussagen noch Geltung haben kann. Prof. Dr. Khorchide führt dazu in seinem islamtheologischen Grundlagenwerk „Der Islam ist Barmherzigkeit“ sechs Maxime an, die für die Lesart des Korans eine Orientierung geben können:

„1. Der Mensch besitzt – unabhängig von seiner Weltanschauung – eine Würde, die unantastbar ist. 2. Die konfessionelle Vielfalt unter den Menschen ist gottgewollt. 3. Nur Gott kann und darf zwischen Menschen richten. 4. Der Islam ist nicht der einzige Weg zur ewigen Glückseligkeit. 5. Der Mensch soll seinen Mitmenschen mit Güte und Gerechtigkeit begegnen. 6. Es herrscht eine Religionsfreiheit: `In der Religion gibt es keinen Zwang`“.²³⁹

Die Beachtung dieser Maximen verhindert, den Koran selektiv zu lesen und für eigene Zwecke zu interpretieren, und ermöglicht, die oben bezeichneten verfassungsrechtlich verbindlichen ethischen Grundsätze und Lernziele des Unterrichts in öffentlichen Schulen in Deutschland zu realisieren. Die Religionsgemeinschaften leisten in diesem Sinne mit ihrer Lehre und ihrem Unterricht einen bedeutenden Beitrag in der Erziehung der Jugendlichen in Staat und Gesellschaft, der der Integration in eine humanistische Werteordnung und weltoffene Gesellschaft dient und vor extremistischen Strömungen in der Gegenwart schützt. Sein Ziel ist eine Bürgergesellschaft, die allen Bürgerinnen und Bürgern

²³⁹ Khorchide, Mouhanad: Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion, Freiburg i.Br. 5. Aufl. 2015, S. 176-214: Humanistische Koranhermeneutik, zusammengefasst S. 207-208, ferner Khorchide, Mouhanad: Die theologischen Grundlagen des christlich-islamischen Dialogs aus der Sicht der islamischen Theologie. In: Rohe, M./Engin, H. / Khorchide, M. / Özsoy, Ö. / Schmid, H. (Hg.): Christentum und Islam in Deutschland – Grundlagen, Perspektiven und Erfahrungen des Zusammenlebens, Freiburg im Breisgau 2015, S. 497-512, insbes. S. 503-505, wo die sechs Maximen noch einmal im Zusammenhang erklärt werden. Vgl. auch das ältere Werk von Andreas Meier, Politische Strömungen im modernen Islam. Quellen und Kommentare, Wuppertal 1995, S. 151-177; ferner die oben in Anm. 11 angeführten Werke sowie Khorchide, Mouhanad: Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen, Wiesbaden 2009.

des Staates – ohne Unterschied der Religion oder Nichtgläubigkeit, der ethnischen und geschlechtlichen Verschiedenheit – ein Leben in Freiheit, Gleichberechtigung und Frieden im Staate und in einer inzwischen globalen Welt ermöglichen soll. Die Realisierung dieser Zielsetzung ist – wie bei den christlichen und jüdischen Religionsgemeinschaften auch – am besten durch eine enge Kooperation zwischen Staat und Glaubensgemeinschaften, hier den islamischen Moscheevereinen als rechtlich vorgesehenen Mitwirkungspartnern, zu erreichen. Das könnte gewährleisten, dass die inhaltlichen und pädagogischen Zielsetzungen, Richtlinien und Lehrpläne des wissenschaftlich konstituierten Islamunterrichts in öffentlichen Schulen auch auf den Islamunterricht in den Moscheen übernommen werden. Denn in der Bundesrepublik Deutschland angesiedelte Vereine und Einrichtungen haben sich grundsätzlich nach demokratischen und freiheitlich rechtlichen Verfassungsprinzipien zu richten.

Ein Vorschlag für eine praktische Realisierung der Zusammenarbeit zwischen Staat und Islamverbänden bei der Gestaltung des Unterrichtes in Moscheen könnte sein, zunächst jeweils auf Landesebene, danach bundesweit eine Kommission 1. aus den Vertretern der legitimierten Islamverbände in der Bundesrepublik, 2. aus islamischen Theologen der universitären Islamzentren in Deutschland, d.h. aus der Wissenschaft, 3. aus erfahrenen Vertretern der Religionslehrer in den Moscheen zu bilden. Das setzt voraus, dass die verschiedenen Islamverbände in Deutschland sich auf eine fachverständige personelle Mitwirkungsabordnung einigen können. Die Kommission ist ehrenamtlich tätig, die organisatorische Betreuung müsste federführend bei einem gewählten Ausschuss der legitimierten muslimischen Verbände liegen.

Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung des islamischen Religionsunterrichts müsste sichergestellt werden, dass neben wissenschaftlich orientierten Themen des islamischen Religionsunterrichts auch praktische Notwendigkeiten des religiösen islamischen Lebens vermittelt werden: u.a. die Gebetskultur, Sitten und Brauchtum im Islam. Eine nicht zu übersehende Notwendigkeit ist auch die Rücksichtnahme auf die sprachliche Vermittlung im islamischen Religionsunterricht, wenn Schülerinnen und Schüler verschiedener Nationen und Sprachen daran teilnehmen. Die Muttersprache und die Religion stehen dabei in einer besonders engen, auch gefühlsbedingten Verbindung, wobei Deutsch die für alle Teilnehmer verbindliche Sprache ist. Hinsichtlich der Methode des Unterrichts ist neben dem für notwendig gehaltenen Auswendiglernen von Texten vor allem mit

zunehmendem Alter der Schüler Wert auf kritische Textanalyse und Interpretation zu legen.

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für einen gelingenden Islamunterricht ist schließlich die Person des Islamlehrers oder der Islamlehrerin und deren fachgerechte wissenschaftliche und pädagogische Ausbildung an den Universitäten und in der Schule sowie deren weitere berufliche Fortbildung. Auch sollten Möglichkeiten bedacht werden, zwischen dem Islamunterricht in den öffentlichen Schulen und dem in den Moscheen und überhaupt mit den Moscheegemeinden Verbindungen zu halten. Das wäre der gesellschaftlichen Integration förderlich, die eine wesentliche Grundlage für das Zusammenleben der Menschen in einer heute globalen Welt ist.

Abschließend ist eine Feststellung bedeutsam, die jüngst Haci-Halil Uslucan in einem Aufsatz über „Türkeistämmige in Deutschland – Heimatlos oder überall zu Hause“ zog, die eine wesentliche psychologische Bedingung auch für das Gelingen eines islamischen Religionsunterrichts in Deutschland ist: *„Für die Stärkung der Identifikation von (nicht nur türkischstämmigen) Zuwanderern mit Deutschland lässt sich also festhalten, dass eine staatsbürgerliche, soziale und kulturelle Gleichberechtigung sowie ihre Akzeptanz und der Abbau von Diskriminierung in der Bildungs- und Arbeitswelt zentral sind. Denn wenn Menschen das Gefühl vermittelt bekommen, „ausgegrenzt“ zu sein und nicht dazuzugehören, wenn Jugendliche eine zentrale Dimension ihrer Identität „Ausländer“ angeben, erscheint es auch für sie psychologisch widersinnig, an einer Wertewelt jener Gruppe teilzuhaben, die sie doch gar nicht in ihrer Mitte haben will.“*²⁴⁰

* * *

²⁴⁰ In: Aus Politik und Zeitgeschichte: Fremd in der Heimat? (Zeitschrift der Bundeszentrale für Politische Bildung. Beilage zur Wochenzeitung „Das PARLAMENT“, 67. Jahrgang 2017, Heft 11-12, 13. März 1967, S. 31-37, hier S. 37.

Literatur

Abdullah, A. Salim: Als Türke in Deutschland. eine Umfrage, in: Wanzura, W.: Aktuelle Fragen, Altenberge 1981.

Abdullah, Muhammad Salim: Geschichte des Islam in Deutschland, Graz; Wien; Köln 1981.

Abdullah, Muhammad Salim: Islam – nicht nur eine Gastarbeiterreligion, in: Das Licht Nr.1, 1992.

Abdullah, Muhammad Salim: Muslime in Deutschland – Geschichte und Herausforderungen, in: Hannemann, Tilman / Meier-Hüsing, Peter (Hg.): Deutscher Islam – Islam in Deutschland, Beiträge und Ergebnisse der 1. Bremer Islam-Woche, Marburg 2000, S. 35-62.

Abdullah, Muhammad Salim: Was will der Islam in Deutschland, Gütersloh 1993.

Akbulut, Duran: Türkische Moslems in Deutschland. Ein religionssoziologischer Beitrag zur Integrationsdebatte, Ulm 2003.

Alacacioglu, Hasan: Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden, Münster 1999.

Alacacioglu, Hasan: Deutsche Heimat Islam. Muslimische Bildungsgänge in der globalen Welt, Münster 2000.

Alboga, Bekir/Bienemann, Georg/Höbsch, Werner: Dialogarbeit, Münster 2007.

Anbarcioglu, Meliha Ülker (Hg.): Mawlana – Fihi Mafih, Istanbul 1990.

Andac, Muzaffer: Der Islam und türkisch-islamische Erziehungsmethoden: Erziehung ist Liebe, Meditation (Dhikr) ist ein Weg zur liebe, Münster 1995.

Arslan, Ednan (Hg.): Islamische Erziehung in Europa, Köln 2009.

Aydin, Hayrettin / Halm, Dirk / Sen, Faruk: Euro-Islam. Das neue Islamverständnis der Muslime in der Migration, Stiftung Zentrum für Türkeistudien, Essen 2003.

Aydin, Mehmet: 'Ahlâk, in: Enzyklopädie des Islam, Bd.2, Istanbul 1989, S. 1-14 [Aydin, Mehmet: Ahlak, İslam Ansiklopedisi, Cilt 2, İstanbul 1988, S. 1-14].

Aygün, Adem: Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei islamischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei, Berlin 2013.

Bade, Rolf: „Islamischer Religionsunterricht“ – ein niedersächsischer Versuch, in: Bock, Wolfgang: Islamischer Religionsunterricht? Religion und Aufklärung, Tübingen 2007, S. 129-134.

Bas, Yasin: Islam in Deutschland – Deutscher Islam? Türkisch-Islamische Organisationen in Deutschland in Geschichte und Gegenwart, Saarbrücken 2008.

Behr, Harry: Curriculum Islamunterricht. Analyse von Lehrplanentwürfen für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischen Denkens, Diss. Universität Bayreuth 2005.

Behr, Herry Harun: Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für einer islamische Religionsdidaktik, in: Kaddor, Lamya (Hg.): Islamische Erziehungs- und Bildungslehre, Berlin 2008, S. 49-65.

Below, Susanne/Karakoyun, Ercan: Sozialstruktur und Lebenslagen junger Muslime in Deutschland, in: Wensierski, Hans Jürgen/Lübcke, Claudia (Hg.): Junge Muslime in Deutschland – Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen; Farmington Hills 2007, S. 33-54.

Bilgin, Beyza: Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, Berlin 2007.

Binswanger, Karl; Sipahioglu, Fethi: Türkisch-islamische Vereine als Faktor deutsch-türkischer Koexistenz, München 1988.

Boos-Nünning, Ursula/Karakasoglu, Yasemin: Viele Welten Leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund, Münster 2005.

Bozkurt, Nebi: „Kandil“, in: Enzyklopädie des Islam, Band 24, Istanbul 2004, S. 300-301 [Bozkurt, Nebi: „Kandil“, İslam Ansiklopedisi, Cilt 24, İstanbul 2004, S. 300-301].

Broedel, Wolfgang: Kritische Bildung – spirituell konzipiert. Religionspädagogik und spirituell orientierte Pädagogik im Gespräch, Berlin 2009.

Bücher, Ralf: Praktizierter Islam am Beispiel einer deutschen Großstadt (Duisburg), in: Even, H./Hoffmann, L. (Hg.): Moscheen bei uns. Probleme von Organisation und Praxis des Islam in der Bundesrepublik Deutschland. Referat einer Tagung in Bielefeld am 21.11.1987 (Islam heute, Bd. 6) Altenberge 1988, S. 73-95.

Cambridge, David Motadel: Islamische Bürgerlichkeit – Das soziokulturelle Milieu der muslimischen Minderheit in Berlin 1918-1939, in: Brunner, Jose; Lavi, Shai (Hg.): Juden und Muslime in Deutschland. Recht, Religion, Identität, Göttingen 2009, S. 103-121.

Ceylan, Rauf: Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen. Ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Lehre und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf den Integrationsprozess der muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland, Hamburg 2008.

De Wall, Heinrich: Mitwirkung von Muslimen in den Ländern: Religionsverfassungsrecht und muslimische Ansprechpartner, in: Deutsche Islamkonferenz (Hg.): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen, Dokumentation – Tagung der Deutschen Islamkonferenz 13. bis 14. Februar 2011 (Deutsche Islamkonferenz, 13.-14. Februar). Nürnberg 2011, S. 90-102.

DITIB – Marl Fatih Moschee: Bildungsarbeitsgruppe – Plan und Programme für den IRU [DİTİB Marl-Camii: Eğitim Çalışma Grubu].

Durgel, Elif S./Leyendecker, Birgit/Yagmurlu, Bilge/Harwood, Robin: Sociocultural Influences on German and Turkish Immigrant Mothers' Long-Term Socialization Goals, *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2009; 40; 834.

Düzdag, M. Ertugrul (Hg.): Ahmet Cevdet Pasa/Muallim Mahir Iz: Unser Prophet, Istanbul 2006, S. 1f. [Düzdag, M. Ertugrul: Ahmet Cevdet Pasa/Muallim Mahir Iz: Peygamberimiz, Istanbul 2006, S. 1-2].

Engin, Havva: Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen? Eine Bestandsaufnahme, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Der Bürger im Staat, 51. Jahrgang Heft 4, 2001.

Erdil, Kemalettin: Allgegenwärtiger Aberglaube, Ankara 1999, S. 53-103. [Erdil, Kemalettin: Yaşayan Hurafeler, Ankara 1999, S. 53-103].

Fayda, Mustafa: Siyar und Magazi, in: Enzyklopädie des Islam, Bd. 37, Istanbul 2009, S. 319-324 [Fayda, Mustafa: Siyer und Mağazi, İslam Ansiklopedisi, Cilt 37, İstanbul 2009, S. 319-324].

Fauzi, Silke: „Tacheles: Islam in Deutschland“ – An den Grenzen der Toleranz? Hannover 2003.

Feindt-Riggers, Nils / Steinbach, Udo: Islamische Organisationen in Deutschland. Eine aktuelle Bestandsaufnahme und Analyse – Pilotuntersuchung, Hamburg 1997.

Fresse, Hans-Ludwig: Den Islam ausleben, Diss., Bremen Universität, Bremen 2001.

Gebauer, Klaus: Geschichte der Islamischen Unterweisung (der Islamkunde) in NRW. In: Ucar, Bülent: Islamkunde in NRW. Einige Infos. Stand 1. Januar 2007.

Görgün, Hilal: Vom Gastarbeiter zum Bürger, Europa II, Deutschland, Holland und Belgien, in: Muslimische Minderheiten in der heutigen Welt, Istanbul 1998, S. 45-70, [Görgün, Hilal: Misafir İscilikten Vatandasliga, Avrupa II, Almanya, Hollanda, Belcika, – Günümüz Dünyasinda Müslüman Azinliklar, Istanbul 1998, S. 45-70].

Gutmann, Rolf: 40 Jahre Ausländerrecht für Türken in Deutschland, in: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, 22, 1/2002, S. 25-27.

Günther, Ursula: Das Hamburger Projekt Einer Akademie der Weltreligionen: Eine Idee nimmt Gestalt an, in: Bauer, T./Kaddor, L./Strobel, K. (Hg.): Islamischer Religionsunterricht, Hintergründe, Probleme, Perspektiven, Münster 2004, S. 33.

Gür, Metin: Türkisch-islamische Vereinigungen in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main 1993.

Hamidullah, M.: Der Islam – Geschichte Religion Kultur, Veröffentlichungen der Türkischen Religionsstiftung, Ankara 2002.

Hamidullah, Muhammed: Einführung zum Islam. Alle seine Werke 6, Istanbul 2003, [Hamidullah, Muhammed: İslam'a Giriş, Bütün Eserleri 6, İstanbul 2003].

Heimbach, Marfa: Die Entwicklung der islamischen Gemeinschaften in Deutschland seit 1961, Berlin 2001.

Herbert, Ulrich: Geschichte der Ausländerbeschäftigung in Deutschland 1880 bis 1980 – Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Berlin; Bonn 1986.

Horney, Walter; Ruppert, Johann Peter; Schultze, Walter (Hg.): Pädagogisches Lexikon, Intellektuelles Lernen, I. Band A-J. Gütersloh 1970.

IGMG-Zentrum: Handbuch für die Untermanager – Fortbildungsserie 2, Köln 2000, [IGMG-Merkez: Sube Yöneticilerinin el Kitabı, Hizmet için Eğitim Serisi 2, Köln 2000].

Jendorff, Bernhard: Religion unterrichten – aber wie? Vorschläge für die Praxis, München 1997.

Kaddor, Lamy (Hg.) Islamische Erziehungs- und Bildungslehre, Berlin 2008.

Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: „Was ist Aufklärung?“ In: Erhard, Hamann/Herder, Lessing/ Mendelssohn, Riem/Schiller, Wieland (Hg.): Was ist Aufklärung? Stuttgart 1974, S. 9-17.

Karakasoglu-Aydin, Yasemin: Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen, Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland, Frankfurt 2000.

Khorchide, Mouhanad: Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen, Wiesbaden 2009.

Mohanad Khorchide: Der Beitrag der Imame zur Etablierung einer islamisch-europäischen Identität bei jungen Muslimen, in: Bülent Ucar (Hg.): Imamausbildung in Deutschland. Islamische Theologie im europäischen Kontext. Göttingen: v&u unipress. 2010, S. 339-350.

Khorchide, Mouhanad: Die Beziehung zwischen islamischer Lehre und einer modernen Islamischen Religionspädagogik – Zur Notwendigkeit der Ausarbeitung humanistischer Ansätze in der islamischen Ideengeschichte. In: Polat, Mizrap (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst, Frankfurt am Main 2010, S. 145-158.

Khorchide, Mouhanad: Islam ist Barmherzigkeit, Freiburg im Breisgau 2012.

Khorchide, Mouhanad: Aspekte der islamischen Spiritualität in der religionspädagogischen Ausbildung, in: Schoenauer, Hermann: Spiritualität und innovative Unternehmensführung, Stuttgart 2012, S. 354-369.

Khorchide, Mouhanad: Scharia – der missverstandene Gott, Freiburg 2013.

Khorchide, Mouhanad: Tagung „Islam in Deutschland“ Gestern-Heute-Morgen. Historische, theologische und gesellschaftliche Perspektiven. Rückblick zur gemeinsamen Jahrestagung des Zentrums für Islamische Theologie Münster/Osnabrück 2013 vom 5.-6. Dezember 2013 Münster.

Kiefer, Michael: Islamunterricht in den Ländern – Überblick über die Modellversuche. In: Kiefer, Michael/Gottwald, Eckart/Ucar, Bülent (Hg.): Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Berlin 2008.

Koca, Ferhat: Gebet im Islam, in: Enzyklopädie für Islam, Bd.19, Istanbul 1999, S. 240-247 [Koca, Ferhat: İslam`da İbadet, İslam Ansiklopedisi, Cilt 19, İstanbul 1999, S. 240-247].

Korioth, Stefan: Islamischer Religionsunterricht und Art. 7 Abs. 3 GG, in: Bock, Wolfgang: Islamischer Religionsunterricht? Mohr Siebeck Tübingen 2007, S. 33-53.

Köktas, Mehmet Emin/Kurt, Hüseyin/Soyhun, Mehmet: Islamunterricht in Deutschland, Probleme -Vorschläge, Frankfurt 2004, [Köktas, Mehmet Emin/Kurt, Hüseyin/Soyhun, Mehmet: Almanya`da İslam Din Dersi, Sorunlar-Öneriler, Frankfurt 2004].

Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung, Opladen 1980.

Kruse, Jan/Bethmann, S./Nierman, D.; Schmieder, C.(Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen, Weinheim und Basel 2012.

Landesinstitut für Schule NRW: Islamische Unterweisung in deutscher Sprache in der Grundschule Klasse 1 bis 4, Entwurf zur Erprobung in den Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Soest 2004.

Leidinger, Paul: Die Stadt Münster und ihre kulturellen Beziehungen zur Türkei seit osmanischer Zeit, in: Leidinger, Paul/Hillebrand, Ulrich: Deutsch-Türkische Beziehungen im Jahrhundert zwischen Erstem Weltkrieg und Gegenwart – 100 Jahre Deutsch-Türkische Gesellschaft Münster von 1916 e.V., Münster 2017 (im Druck).

Leimgruber, St.: Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005.

Lieber, Hans Joachim/Reiche, Reimut/Rüegg, Walter (Hg.): Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Intellect, Band 12, Mannheim 1974, unter dem Begriff „Intellect“.

Leu, Hans Rudolf/Eckhardt, Andrea G.: Kompetenzerwerb und Erziehung, in: Handbuch Erziehung, Bad Heilbrunn 2012, S. 34.

Lott, Jürgen/Schröder-Klein, Anita: Religion unterrichten in Bremen in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7, 2006, H.1, S.68-79.

Meng, Frank: Islam(ist)ische Orientierungen und gesellschaftliche Integration in der zweiten Migrantengeneration – Eine Transparenzstudie, Bremen 2004.

Mertens, Gerhard: „Identität/Identitätsfindung“, in: Pädagogik-Lexikon, München 1999, S. 268-270.

Mette, Norbert / Rickers, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Interreligiöses Lernen, Neukirchen-Vluyn 2001, unter dem Begriff „Interreligiöses Lernen“.

Mihciyazgan, Ursula: Moscheen türkischer Muslime in Hamburg. Dokumentation zur Herausbildung religiöser Institutionen türkischer Migranten, Hamburg 1990.

Mihciyazgan, Ursula: Die religiöse Praxis muslimischer Migranten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hamburg, in: Lohmann, I./Weise, W. (Hg.): Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster/New York 1994.

Michael, Heinz Günter: Qualitative empirische Sozialforschung, München 2010.

Miehl, Melanie: 99 Fragen zum Islam – Gibt es Aberglauben im Islam? Gütersloh 2001.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan 7-10, Muttersprachlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache. Schule in NRW NR. 5018.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Islamkunde in deutscher Sprache, Klasse 1-4, Rd Erl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 28.3.06 - 621- 6.08.04.03 Nr. 23031.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Islamischer Religionsunterricht, Heft 2014, 1. Auflage 2013.

Mohagheghi, Djavad: Erwartungen muslimischer Eltern an den islamischen Religionsunterricht. In: Ucar, Bülent; Blasberg-Kuhnke, Martina; von Scheliha, Arnulf (Hg.): Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts, Göttingen 2010, S. 211-218.

Münz, R./Ulrich, R.: Das zukünftige Wachstum der Ausländischen Bevölkerung in Deutschland – Demographische Prognosen bis 2030, in: Demographie Aktuell, Nr. 12, 1997, Lehrstuhl Bevölkerungswissenschaft an der Humboldt Universität Berlin.

Oebbecke, Janbernd: Das Grundgesetz und Religionsunterricht, in: Ucar, Bülent/Blasberg-Kuhnke, Martina/von Scheliha, Arnulf (Hrg.): Religion in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts, Osnabrück 2010, S. 53-63.

Okur, Mehmet Zeki (Übersetzer): Klautke, Heinz: Was jeder vom Islam wissen muss, Istanbul o.J. S. 21-51 [Okur, Mehmet Zeki (Tercüme): Herkesin İslam'la İlgili Bilmesi Gereken Meseleler – Dinler Arası Diyalog, Yıl belli değil, S. 21-51 (Es handelt sich bei dem Buch um die Übersetzung des Werkes von Klautke, Heinz)].

Orth, Gottfried; Fritz, Hilde: „...und sei stolz auf das, was du bist“. Muslimische Jugendliche in Schulen und Gesellschaft, Stuttgart 2007.

Özcan, Ertekin: Türkische Immigrantorganisationen in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1989.

Özdil, Ali-Özgür: Erwartungen muslimischer Schülerinnen und Schüler an den islamischen Religionsunterricht. In: Ucar, Bülent/Blasberg-Kuhnke, Martina/von Scheliha, Arnulf (Hg.): Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts, Göttingen 2010, S. 241-250.

Özdil, Ali-Özgür: Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland. Religionsunterricht, religiöse Unterweisung für Muslime, Islamkunde, Hamburg 1999.

Pfaff, Ulrich: Zur Situation des Islamunterrichts in Nordrhein-Westfalen, in: Bock, Wolfgang: Islamischer Religionsunterricht? Religion und Aufklärung, Tübingen 2007, S. 135-150.

Pekolcay, A. Necla: „Mawlid“, in: Enzyklopädie des Islam, Band 29, Istanbul 2001, S. 485-486 [Pekolcay, A. Necla: „Mevlid“, İslam Ansiklopedisi, Cilt 29, İstanbul 2001, S. 485-486].

Rahman, Fazlur: Koran und seine Grundlagen, Ankara 1996. [Rahman, Fazlur: Ana Hatlarıyla Kur'an, Ankara 1996]

Rahman, Fazlur: Der Islam, Ankara 2004.

Rd Erl. d. Ministerium für Schule und Weiterbildung: Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen, v. 8.6.2011 ABl. NRW.

Resch, Katharina/Enzenhofer, Edith: Muttersprachliche Interviewführung an der Schnittstelle zwischen Sozialwissenschaften und Translationswissenschaft – Relevanz, Grundlagen, Herausforderungen. In: Kruse, Jan/Bethmann, S./

Nierman, D./Schmieder, C. (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen, Weinheim und Basel 2012.

Rödl, Wolfgang: Islam in Deutschland, Zahlen, Organisationsformen, Konfliktfelder, in: Isak, Rainer/Schmid, Hansjörg (Hg.): Christen und Muslime in Deutschland, Religion – Gesellschaft – säkularer Staat, Freiburg i. Br. 2003, S. 65-70.

Schnell, Reiner/Hill, Paul B./Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung, 9. Auflage, Oldenburg 2011.

Schirmer, Dominique: Empirische Methoden der Sozialforschung, Paderborn 2009.

Schmitt, Thomas: Islamische Organisationen und Moschee-Vereine in Deutschland. Eine einführende Übersicht, Flensburg 2003.

Schmuck, Peter: Der Islam und seine Bedeutung für türkische Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Reihe Materialien zur Ausländerarbeit, München 1982.

Schoenauer, Hermann: Spiritualität und innovative Unternehmensführung, Stuttgart 2012.

Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen Nr. 12/13, Grundschule – Richtlinien und Lehrpläne; Lehrplan Islamischer Religionsunterricht, Rd Erl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, v. 11.11.2013 - 532 - 6.03.15.06 - 116125.

Seker, Mehmet: „Mawlid“, in: Enzyklopädie des Islam, Band 29, Istanbul 2001, S. 475-480 [Seker, Mehmet: Mevlid, İslam Ansiklopedisi, Cilt 29, İstanbul 2001, S.475-480].

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Christen und Muslime in Deutschland, 23. Dezember 2003, Bonn 2003.

Sen, Faruk; Aydin, Hayrettin: Islam in Deutschland, München 2002.

Sen, Faruk: Eine kurze Geschichte der Türken in Deutschland. In: Leggewie, Claus/Senocak, Zafer (Hg.): Deutsche Türken, Rowohlt Tb. 1993.

Sen, F./Goldberg, A.: Türken in Deutschland. Leben zwischen zwei Kulturen, München 1994.

Sen, Faruk/Sauer, Martina/Halm, Dirk: Euro-Islam. Eine Religion etabliert sich in Europa, ZFT-Aktuell 102, Essen 2004.

Sinanoglu, Mustafa: Glaube, in: Enzyklopädie des Islam, Band 22, Istanbul 2000, S. 212-214 [Sinanoglu, Mustafa: İman, İslam Ansiklopedisi, Cilt 22, İstanbul 2000, S. 212-214].

Sommer, Theo: Ein langer Weg – Die Türken kamen als Gäste auf Zeit. Sie sind geblieben- und müssen nun von „Mitbürgern“ zu Bürgern werden. In: Die Zeit, Nr. 2/99 Türken in Deutschland, S. 3-6.

Stock, Martin: Islamunterricht. Religionsunterricht, Bekenntnisunterricht oder was sonst? Münster 2003.

Spuler-Stegemann, Ursula: Muslime in Deutschland, Freiburg i.Br. 1998.

Subklew, Ernestina: Muttersprachlicher Unterricht und Integration (Von der Türkenschule zum Fach Türkisch), Diss., J.W. Goethe Universität Frankfurt 2001.

Topaloglu, Bekir: Die schönsten Namen Gottes (Asma ul-Husna), in: Enzyklopädie des Islam, Band 11, Istanbul 1995, S. 404-418 [Topaloglu, Bekir: Esma-i Hüsna (Allah`ın en güzel isimleri), İslam Ansiklopedisi, Cilt 11, İstanbul 1995, S. 404-418].

Ucar, Bülent: Islamkunde in NRW. Einige Infos. Stand 1. Januar 2007.

Ucar, Bülent: Der Status des Religionsunterrichtes in Deutschland In: Arslan, Ednan (Hg.): Islamische Erziehung in Europa, Köln 2009, S. 90-93.

Ucar, Bülent: Imamausbildung in Deutschland, Islamische Theologie im europäischen Kontext, Osnabrück 2010.

Ucar, Bülent/ Blasberg-Kuhnke, Martina/von Scheliha, Arnulf (Hg.): Religion in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts, Osnabrück 2010.

Uslucan, Haci-Halil: Zwischen Allah und Alltag: Islamische Religiosität als Integrationshemmnis oder -chance? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 3, 2007, S. 58-69.

Uslucan, Haci-Halil: Abschlussbericht Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Islamischer Religionsunterricht“ in Niedersachsen, Berlin 2008.

Uslucan, Haci-Halil: Wie fremd sind uns „die Türken“? Problematik des „Fremden“, in: Zeitschrift APuZ, 50 Jahre Anwerbeabkommen mit der Türkei, 61. Jahrgang, 43/2011, S. 3-8.

Uslucan, Haci-Halil: Integration durch islamischen Religionsunterricht? In: Meyer, H./Schubert, K. (Hg.): Politik und Islam, Wiesbaden 2011, S. 145-167.

Uslucan, Haci-Halil: Islam in der Schule: Ängste, Erfahrungen und Effekte. In: Matzner, M. (Hg.): Handbuch Migration und Bildung, Weinheim 2012, S. 315-330.

Uygun-Altunbas, Ayse: Konzepte islamischer Religionspädagogik anhand von Experteninterviews: Eine qualitativ-empirische Untersuchung, Norderstedt 2008.

Weiß, Walter W.: Dumonts Handbuch Islam, Köln 2002.

Weiß, Wolfram: Der Hamburger Weg – Dialogisch orientierter „Religionsunterricht für alle. In: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hg.): Islamischer Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Deutschland. Dokumentation eines Fachgesprächs, Berlin und Bonn 2000, S. 25-48.

Wensierski, Hans-Jürgen: Die islamisch-selektive Modernisierung – Zur Struktur der Jugendphase junger Muslime in Deutschland, in: Wensierski, Hans Jürgen / Lübcke, Claudia (Hg.): Junge Muslime in Deutschland – Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen/Farmington Hills 2007, S. 55-84.

Wensierski, Hans Jürgen/Lübcke, Claudia (Hg.): Junge Muslime in Deutschland – Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen/Farmington Hills 2007.

VHS Ahaus: Mit Büchern die Stadt entdecken, Moschee, Levent und Zuckerfest von Myriam Halberstam (Carlsen 2011). Eine Veranstaltungsreihe für Kinder im Grundschulalter und, sowie ihre Eltern und Großeltern, Veranstaltungstag am 09.03.2014 in der Aksa-Moschee/Ahaus.

Wokoeck, Ursula; Behr-Sheva, Jerusalem: Wie lässt sich die Geschichte der Muslime in Deutschland vor 1945 erzählen? In: Brunner, Jose; Lavi, Shai (Hg.): Juden und Muslime in Deutschland. Recht, Religion, Identität, Göttingen 2009, S. 122-146.

Yildiz, Erol: „Interkulturelle Identität“. In: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft-Gruppenpuzzle-Pflegewissenschaft, Bd. 2, Bad Heilbrunn 2012, S. 107-108.

<http://www.koordinationsrat.eu/index.php>, 24.04.2014

<http://zentralrat.de/2594.php>, 27.04.2014.

<http://religion-recht.de/2010/08/geschäftsordnung-des-koordinationsrates-der-muslime-in-deutschland/>, 27.04.2014.

http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cln_110/nn_1864580/SubSite, 01.05.2014.

<http://www.iru-beirat-nrw.de/dokumente/IslamRU.pdf>, 23.05.2014.

<http://www.derwesten.de/staedte/duisburg/60-islam-lehrer-erhalten-die-unterrichtserlaubnis-idschaza-id7685204.html#plx434562191>, 07.05.2013.

<http://www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/verwaltung-dezernate/i-forschungsstrategie-und-recht/zentrum-fuer-islamische-theologie.html>

<http://www.izir.de/>

http://www2.uni-frankfurt.de/42914349/zentren_islamische_theologie

<http://www.uni-muenster.de/ZIT/>

http://www.islamische-theologie.uni-osnabrueck.de/startseite.html?no_cache=1

<http://islamrat.de/selbstdarstellung/>

Anhänge

Fragen für Eltern

IRU

1. Wissen Sie, dass Islamkunde in den Schulen erteilt wird?
Wissen Sie, dass IRU demnächst in den Schulen eingeführt wird?
Haben Sie Ihre Kinder an dem IRU angemeldet?
2. Woher haben erfahren, dass es in den Schulen Islamkunde/ IRU gibt?
Sind Sie von einem Verein dazu geraten bzw. davon abgeraten worden?
3. Was soll Ihrer Meinung nach im IRU gelehrt werden?
4. Kann der IRU in Schulen den Islamunterricht in Moscheen ersetzen?
5. Soll der IRU in Schulen Ihrer Meinung nach Pflicht sein?
6. Wie schätzen Sie die Wirkung des IRU auf Kinder?
Haben Sie einen positiven oder negativen Einfluss der Islamkunde auf ihr Kind beobachtet?
7. Was wäre für Sie ein Grund, um die Kinder vom IRU abzumelden?
8. Was sind Ihre Erwartungen vom IRU?

IRL

1. Was denken Sie über IRL? (Womit assoziieren Sie IRL?)
2. Haben Sie mit einem IRL positive oder negative Erfahrung gemacht?
3. Meinen Sie, dass der IRL aus Ihrem Herkunftsland stammen sollte?
Ist es für Sie ein Problem, wenn der IRL anderer Nationalität als Sie ist, z.B. ein Deutscher?
4. Spielt das Geschlecht des IRL für Sie eine Rolle?
Wäre es ein Problem, wenn es eine Frau ist?
Und wenn sie kein Kopftuch trägt?
Erwarten Sie von einer IRL in eine bestimmte Kleidungsordnung?
5. Ist es Ihrer Meinung nach problematisch, wenn der IRL nicht betet?
Oder Alkohol trinkt?
6. Was erwarten Sie von einem IRL? Wie soll ein IRL Ihrer Meinung nach sein?

Fragen für Schüler

IRU

1. Nimmst du an dem Islamkundeunterricht teil?
Hast du vor, demnächst an dem IRU teilzunehmen?
2. Wie bist du auf das Angebot Islamkunde/ IRU an den Schulen aufmerksam geworden?
3. Was lernst du im Unterricht?
4. Gibt es einen Unterschied zwischen Unterricht in Moscheen und Schulen?
5. Soll der IRU in Schulen deiner Meinung nach Pflicht sein?
6. Merkst du bei dir eine Änderung z.B. beim Verhalten, beim Gedanken, nachdem du an Islamkunde teilnimmst?
7. Was wäre für dich ein Grund, dich vom IRU abzumelden?
8. Was sind deine Erwartungen vom IRU?

IRL

1. Was denkst du über IRL? (Womit assoziiert du IRL?)
2. Hast du mit einem IRL eine positive oder negative Erfahrung gemacht?
3. Meinst du, dass der IRL aus deinem Herkunftsland stammen sollte?
Ist es für dich ein Problem, wenn der IRL anderer Nationalität als du bist, z.B. ein Deutscher?
4. Spielt das Geschlecht des IRL für dich eine Rolle?
Wäre das ein Problem, wenn es eine Frau ist?
Und wenn sie kein Kopftuch trägt?
Erwartet man von einer IRL in eine bestimmte Kleidungsordnung?
5. Ist es deiner Meinung nach problematisch, wenn der IRL nicht betet?
Oder Alkohol trinkt?
6. Was erwartest du von einem IRL? Wie soll ein IRL deiner Meinung nach sein?

Fragen für Experten und Vereinsvorsitzenden

IRU

1. Wissen Sie, dass Islamkunde in den Schulen erteilt wird?
Wissen Sie, dass IRU demnächst in den Schulen eingeführt wird?
2. Haben Sie Ihre Mitglieder davon in Kenntnis gesetzt?
Haben Sie Ihre Mitglieder dazu geraten bzw. davon abgeraten?
3. Was soll Ihrer Meinung nach im IRU gelehrt werden?
4. Kann der IRU in Schulen den Islamunterricht in Moscheen ersetzen?
5. Soll der IRU in Schulen Ihrer Meinung nach Pflicht sein?
6. Wie schätzen Sie die Wirkung des IRU auf Kinder?
7. Was wäre für Sie ein Grund, um die Kinder vom IRU abzumelden?
8. Was sind Ihre Erwartungen vom IRU?

IRL

1. Was denken Sie über IRL? (Womit assoziieren Sie IRL?)
2. Haben Sie mit einem IRL positive oder negative Erfahrung gemacht?
3. Meinen Sie, dass der IRL aus Ihrem Herkunftsland stammen sollte?
Ist es für Sie ein Problem, wenn der IRL anderer Nationalität als Sie ist, z.B. ein Deutscher?
4. Spielt das Geschlecht des IRL für Sie eine Rolle?
Wäre es ein Problem, wenn es eine Frau ist? Und wenn sie kein Kopftuch trägt?
Erwarten Sie von einer IRLin eine bestimmte Kleidungsordnung?
5. Ist es Ihrer Meinung nach problematisch, wenn IRL nicht betet?
Oder Alkohol trinkt?
6. Was erwarten sie von einem IRL? Wie soll ein IRL Ihrer Meinung nach sein?

ZUSAMMENARBEIT

1. Was erwartet der Staat von den islamischen Gemeinden?
2. Was erwarten islamische Gemeinden vom Staat?
3. Wie könnte die Zusammenarbeit mit staatlichen Institutionen intensiviert werden?
4. Können islamische Vereine an einem Projekt zusammenarbeiten? (Ein erfolgreiches Beispiel: Beirat für den Islamunterricht)
5. Können sich islamische Vereine auf ein gemeinsames Konzept für Islamunterricht in Moscheen einigen, und es durchführen?

Fragebogen

Sehr geehrte Lehrkräfte,

Folgender Fragebogen ist für Lehrkräfte des Faches Islamunterricht bzw. Islamkunde konzipiert. Ziel der Untersuchung ist es, zunächst die Unterschiede und die Ähnlichkeiten zwischen dem Islamunterricht in den Moscheen und dem in den Schulen festzustellen. Des weiteren möchte diese Arbeit die Meinungen der Lehrkräfte über den Beruf und den Unterricht beleuchten und vergleichend gegenüberstellen.

Dieser Fragebogen wird anonym behandelt und dient nur zu wissenschaftlichen Zwecken.

Bei den untenstehenden Fragen setzen Sie bitte einfach ein Kreuz in das passende Kästchen (). In einigen Fällen werden Fragen in zwei Varianten gestellt, damit sich die Lehrkräfte sowohl an Schulen als auch in Moscheen angesprochen fühlen.

Ich bedanke mich für Ihre Bereitschaft!

Özcan Çelik

I. Persönliche Daten:

Alter	<input type="checkbox"/> 20-25 <input type="checkbox"/> 26-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41- ...
Geschlecht	<input type="checkbox"/> Frau <input type="checkbox"/> Herr
Familienstand	<input type="checkbox"/> Ledig <input type="checkbox"/> Verheiratet <input type="checkbox"/> Geschieden
Staatsangehörigkeit	<input type="checkbox"/> Deutsch <input type="checkbox"/> Türkisch <input type="checkbox"/> Andere
Geburtsort	<input type="checkbox"/> Deutschland <input type="checkbox"/> Ausland
Welche Studiengänge haben Sie absolviert? (Bitte tragen Sie ein!)	
In welchen Schulformen sind Sie tätig?	<input type="checkbox"/> Grundschule <input type="checkbox"/> Förderschule <input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Berufsschule <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Gesamtschule
Unterrichten Sie etwas Anderes neben Islamkunde? (Nur für Lehrer in Schulen)	<input type="checkbox"/> HSU <input type="checkbox"/> nur Islamkunde <input type="checkbox"/> andere Fächer
Haben Sie an einem Fortbildungskurs für Islamkunde teilgenommen? (Nur für Lehrer in Schulen)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein

Denken Sie, dass der Fortbildungskurs für Islamkunde ausreichend sein wird für den neu einzuführenden Islamunterricht (IRU)?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Weiß nicht
Sind Islamkundelehrer, die kein Theologiestudium absolviert haben, Ihrer Meinung nach qualifiziert genug für den neu einzuführenden Islamunterricht(IRU)?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Weiß nicht
Sind Sie Mitglied in einem islamischen Verband?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
Wenn ja, in welchem?	<input type="checkbox"/> DITIB <input type="checkbox"/> IGMG <input type="checkbox"/> VIKZ <input type="checkbox"/> ATIB <input type="checkbox"/> ZMD <input type="checkbox"/> andere
Soll ein Islamunterrichtslehrer bzw. Islamkundelehrer, Ihrer Meinung nach, ein Mitglied in einer muslimischen Gemeinde sein?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Weiß nicht
Nehmen Ihre Kinder an der Islamkunde teil / Würden Sie Ihre Kinder an der Islamkunde anmelden?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
Steht der Islamunterricht in der Schule und in der Moschee, Ihrer Meinung nach, konkurrierend gegenüber?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
Wäre es für Sie in Ordnung, wenn Ihre Schüler gleichzeitig den Islamunterricht/ Islamkunde bzw. IRU in der Schule und in der Moschee besuchen? Würden Sie es unterstützen?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
Welcher Unterricht wäre hilfreicher für die Integration der muslimischen Kinder in Deutschland?	<input type="checkbox"/> in Schulen <input type="checkbox"/> in Moscheen <input type="checkbox"/> beide gleichzeitig

II. Motive für die Berufswahl als Lehrkraft für den Islamunterricht

Warum arbeiten Sie als Lehrkraft für den Islamunterricht/Islamkunde? Bitte kreuzen Sie treffende Punkte an!

	1 trifft sehr zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft gar nicht zu
Weil ich schon immer Lehrer/Imam sein wollte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil ich nach einem Job gesucht habe durch den ich jungen Muslimen den wahren Islam vermitteln kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil ich mich in Deutschland damit nützlich fühle, und damit ein gutes Gewissen haben kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil ich Theologie studiert habe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 trifft sehr zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft gar nicht zu
Weil ich mit diesem Job gut verdienen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil ich hier in Deutschland sonst schwer einen anderen Job finden würde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil ich vom Türkischen-Konsulat / Verband aus der Türkei bestellt wurde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil ich meine Arbeitsstelle absichern kann, da ich HSU-Lehrer bin und den Fortbildungskurs für Islamkunde besucht habe (Nur Lehrer in Schulen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Damit meine Entgeltgruppe verbessert wird (Nur Lehrer in Schulen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil ich damit nicht mehr nachmittags unterrichten muss (Nur Lehrer in Schulen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Zufriedenheit mit dem Beruf

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Beruf im Hinblick auf die folgenden Punkte?
Bitte kreuzen Sie an!

	1 Sehr zufrieden	2 eher zufrieden	3 nicht zufrieden	4 gar nicht zufrieden
Mit der Anzahl an Stunden, die Sie unterrichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit der Bezahlung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit den Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit dem Mitspracherecht und der Freiheit der Islamlehrer/Islamkundeführer bei der Gestaltung des Islamunterrichts/ der Islamkunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit der örtlichen Entfernung Ihrer Schulen / Moschee voneinander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 Sehr zufrieden	2 eher zufrieden	3 nicht zufrieden	4 gar nicht zufrieden
Mit dem vorhandenen Lehrmaterial für Islamunterricht/Islamkunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit den vorhandenen Lehrplänen für den Islamunterricht/Islamkunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit den vorhandenen Unterrichtsbüchern für Islamunterricht/Islamkunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Zufriedenheit mit der Situation an den Schulen/ in den Moscheen

Wie beurteilen Sie Ihre Situation am Arbeitsort? Bitte kreuzen Sie an!

	1 trifft sehr zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft gar nicht zu
Ich werde im Vergleich zu den Lehrern anderer Fächer unfair behandelt / Ich werde im Vergleich zu den Islamkundelehrern in Schulen unfair behandelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in den Schulen/ Moscheen willkommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung / Der Vereinsvorstand geht auf meine Wünsche ein, was die Einteilung der Unterrichtsstunden betrifft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, dass ich aufgrund meiner Religionszugehörigkeit an den Schulen benachteiligt werde (nur für Lehrer in Schulen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich an den Schulen/ Moscheen, an denen ich unterrichte, wohl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. Belastungen der Lehrer im Unterricht

Was belastet Sie bei der Arbeit besonders? Bitte kreuzen Sie treffende Punkte an!

	1 trifft sehr zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft gar nicht zu
Mangel an Disziplin der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Vorbereitungsaufwand für den Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der hohe Aufwand bei der Suche nach geeigneten Themen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die vielfältigen Anforderungen des Lehrplans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mangelndes Interesse der Schüler am Islamunterricht/Islamkunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Unterrichtstätigkeit an mehreren Schulen/ Moscheen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das negative Image des Islam in Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Abmeldemöglichkeit der SchülerInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Benachteiligungen seitens der Schule/Vereine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die hohen Erwartungen der SchülerInnen, ihre Alltagsprobleme zu lösen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das nichtislamische Umfeld der Schule/Vereine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI. Allgemeine Ziele und Aufgaben des Unterrichts

Wie wichtig und vorrangig sind folgende Aufgaben und Ziele im Islamunterricht bzw. in der Islamkunde? Bitte kreuzen Sie an!

	1 Sehr vorrangig	2 eher vorrangig	3 eher nicht vorrangig	4 gar nicht vorrangig
Den SchülerInnen das Beten beibringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen die Glaubensgrundsätze beibringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 Sehr vorrangig	2 eher vorrangig	3 eher nicht vorrangig	4 gar nicht vorrangig
Den SchülerInnen die Gesetze des Islam (Gebote und Verbote) beibringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Schüler Gehorsamkeit gegenüber Menschen (Eltern, Geschwistern, älteren Menschen) beibringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen allgemeine Wertvorstellungen für eine menschliche Lebensgestaltung vermitteln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen helfen, ihre persönlichen Probleme zu formulieren, in den Islamunterricht/ Islamkunde einzubringen und zu verarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Verständnis für die Sicht Andersgläubiger fördern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen aufzeigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen befähigen, selbständig Antworten auf ihre Alltagsfrage zu finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen die Fähigkeit vermitteln, ihre eigene Religiosität zu gestalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die interreligiöse Dialogfähigkeit der SchülerInnen fördern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen einen Überblick über andere Religionen vermitteln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen Koransuren auswendig lernen lassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen befähigen, eine islamisch-europäische Identität zu entwickeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Differenzen zwischen den Religionen aufzeigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen die gesellschaftliche und politische Dimension des Islam nahe bringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 Sehr vorrangig	2 eher vorrangig	3 eher nicht vorrangig	4 gar nicht vorrangig
Die SchülerInnen über Demokratie und Menschenrechte aufklären	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen befähigen, einen europakonformen Islam zu entwickeln und zu leben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen verdeutlichen, dass der einzige Weg, sich vor der Strafe Gottes zu retten, das Einhalten der täglichen Gebete ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen befähigen, ihre eigene Meinung zu religiösen Themen zu bilden, auch wenn sie damit den frühen islamischen Gelehrten widersprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen Sitten und Bräuche beibringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen erklären, dass es respektlos ist, den frühen islamischen Gelehrten zu widersprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen befähigen, die traditionelle islamische Theologie in Bezug auf das Leben in Europa kritisch zu betrachten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen befähigen, die islamische Geschichte kritisch zu betrachten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen zum Eintreten für Frieden ermutigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen unterstützen, Argumente zu formulieren, warum nur der Islam die einzig richtige Religion ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen erklären, dass die Geschichte der Propheten und Kalifen ein Vorbild für die islamische Lebensweise ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen ermöglichen, ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 Sehr vorrangig	2 eher vorrangig	3 eher nicht vorrangig	4 gar nicht vorrangig
Den SchülerInnen ermöglichen, den Sinn des rituellen Gebets zu erfahren und Spiritualität zu spüren, indem sie bei der Verrichtung des Gebets mitmachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen ermöglichen, Spiritualität zu erfahren durch eine Gestaltung des Unterrichtsraumes bzw. Gebäudes mit religiösen Gegenständen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spirituelle Atmosphäre für die SchülerInnen schaffen, indem sie Koranrezitationen zuhören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen fördern, ihre Persönlichkeit und Identität herauszubilden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen fördern, sich in die multikulturelle Gesellschaft zu integrieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen unterstützen, Gott als den Liebenden und den Barmherzigen zu erfahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VII. Themenbereiche und Schwerpunkte

Wie wichtig und vorrangig sind folgende Inhalte bzw. Schwerpunkte im Unterricht? Bitte kreuzen Sie an!

	1 Sehr vorrangig	2 eher vorrangig	3 eher nicht vorrangig	4 gar nicht vorrangig
Allah und seine 99 schönsten Namen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attribute Allahs und seine Allmächtigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koransuren auswendig zu lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabische Alphabet und Koranlektüre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koranrezitation (Kıra'at und tadjwid)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koranübersetzungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 Sehr vorrangig	2 eher vorrangig	3 eher nicht vorrangig	4 gar nicht vorrangig
Religiöse Gedichte (Tr. İlahi/Ar. nashîd) zu singen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebetsverrichtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bittgebet auswendig lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die fünf Säulen des Islam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grundprinzipien des Glaubens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Islamische Lehre von Gottesdienst ('Ibâda) [Tr. İlmihal]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschichte des Islam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschichte des Propheten und seiner Familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschichten der anderen Propheten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschichten aus dem Koran	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschichten von islamischen Gelehrten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koranexegese (Koranauslegungen, Tafsir)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bestimmte islamische Anlässe wie Mawlid, Mirac etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Islamische Festtage (Id/Bayram)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nationale Festtage des Herkunftslandes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ethik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Themen aus der direkten Lebenswirklichkeit der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VIII. Zusammensetzung der Lerngruppe und Gestaltung des Unterrichts

Inwieweit treffen folgende Punkte im Zusammenhang mit der Zusammensetzung der Lerngruppe und Gestaltung des Unterrichts vom Islamunterricht bzw. der Islamkunde zu?

	1 trifft sehr zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft gar nicht zu
Es gibt einen Plan, den der Lehrer durchführen muss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Lehrer kann seinen Unterricht so gestalten, wie er möchte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorgegebene Pläne sind nicht praktisch umzusetzen, deswegen ist es besser den Plan nicht zu berücksichtigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt ein Klassenbuch für Islamunterricht/ Islamkunde, das täglich ausgefüllt werden muss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtszeiten sind festgelegt, man darf sie nicht verkürzen oder verlängern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerInnen werden toleriert, wenn sie zum Unterricht nicht pünktlich kommen, oder einige SchülerInnen früher nach Hause gehen müssen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppen werden nach dem Alter bzw. der Jahrgangsstufe eingegliedert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle TeilnehmerInnen sind zusammen, weil die Teilnehmerzahl niedrig ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Teilnahme ist völlig freiwillig, und nicht für das ganze Jahr verbindlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Anmeldung ist keine Pflicht. Auch ohne Anmeldung und Vorbereitung darf jeder Schüler vorbeikommen und an dem Unterricht teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerInnen dürfen ohne Entschuldigung fehlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 trifft sehr zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft gar nicht zu
SchülerInnen werden im Unterricht sehr viel individuell betreut, Deswegen lernt jeder oft individuell; wenn ein Schüler etwas gelernt hat, kann er zur nächsten Stufe übergehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt im Unterricht keine Jahrgangsstufen, deswegen wiederholen die Schüler jedes Jahr das gleiche, damit ihr Wissen verfestigt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mädchen und Jungen werden getrennt unterrichtet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IX. Unterrichtsmethoden

Welche Methoden werden im Unterricht benutzt? Bitte kreuzen Sie an!

	1 trifft sehr zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft gar nicht zu
SchülerInnen malen oder zeichnen vorgegebene Muster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerInnen singen religiöse Lieder (Tr. İlahi/ Ar. nashîd)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerInnen lernen auswendig, z.B. Koransuren, Bittgebet, Hadith, religiöse Lieder (Tr. İlahi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerInnen lernen im Unterricht durch den Vortrag vom Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerInnen lernen durch Hausaufgaben zu erledigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt im Unterricht keine absolute Richtigkeit. Alles wird im Unterricht diskutiert und Lösungsvorschläge werden zusammen gesucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerInnen üben das praktizierbare gelernte Wissen, und LehrerInnen beobachten die SchülerInnen und korrigieren ihre falschen Handlungen, wie beim rituellen Gebet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jede/r Schüler/in lernt alleine, erledigt die Aufgaben selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In gemischten Altersgruppen wird jüngeren SchülerInnen durch ältere neues Wissen vermittelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler bestimmen selbst, was, wann, mit wem und wie sie lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerInnen lernen mit einem/er Partner/in zusammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerInnen lernen in einer Gruppe, wobei jeder sich aktiv beteiligt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerInnen nehmen an religiösen Anlässen mit Erwachsenen teil z.B. Konferenzen, Feste...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerInnen nehmen an gemeinsamen Aktivitäten wie Klassenfahrten in interreligiösen Gruppen teil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerInnen nehmen an gemeinsamen Aktivitäten wie Moschee- und Kirchenbesuche teil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

X. Lern- und Leistungskontrolle

Wie wird die Lern- und Leistungskontrolle der Schüler im Unterricht festgestellt? Kreuzen Sie bitte treffende Punkte an!

	1 trifft sehr zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft gar nicht zu
LehrerInnen geben die Zensuren durch schriftliche und mündliche Tests. Die Zensuren werden auf dem Zeugnis angegeben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TeilnehmerInnen bekommen eine Teilnahmebescheinigung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zensuren sind versetzungsrelevant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besonders erfolgreiche SchülerInnen werden mit zusätzlichen Zeugnissen oder Geschenken belohnt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Der Lehrer kontrolliert, ob der/die Schüler/in das Auswendig gelernte wiedergeben kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Lehrer/in beobachtet die SchülerInnen bei der Praxis der gelernten Fähigkeiten, wie rituelle Gebet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Voraussetzung für den Übergang zur nächsten Stufe ist die Bewältigung des Stoffes wie das Auswendiglernen von Suren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Lehrern wird ein Wissenswettbewerb am Ende des Jahres über das Gelernte veranstaltet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich bedanke mich ganz herzlich für Ihre Teilnahme

Özcan Çelik

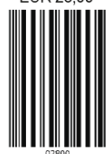
Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland

Özcan Çelik

Durch die Arbeitsmigration seit den 1950er Jahren und den Flüchtlingszugang in den letzten Jahren leben inzwischen über 4,5 Millionen Muslime in Deutschland. Sie haben nach dem Grundgesetz ein Anrecht auf ihre Religionsausübung und auch auf Islamischen Religionsunterricht (IRU) in öffentlichen Schulen. In diesem Zusammenhang untersucht die vorliegende Arbeit den derzeitigen Stand des IRU in Moscheen und Schulen. Sie schildert die Erwartungen der Muslime – Gruppierungen: Experten, Vereinsvorsitzenden, Eltern und SchülerInnen – an einen IRU sowie auch an islamische Religionslehrer. Sie vergleicht empirisch die beiden Formen hinsichtlich Inhalten und religiöser Gebetspraxis und prüft, inwieweit ein Entwicklungsbedürfnis des IRU nach wissenschaftlichen und pädagogischen Kriterien besteht. Zudem stellt sie die Frage, inwieweit eine Einigung bei der Ausrichtung eines IRU zwischen muslimischen Glaubensgemeinschaften und dem deutschen Staat hinsichtlich eines IRU in öffentlichen Schulen verwirklicht werden kann und inwieweit ein solches Konzept auch auf den IRU in Moscheen übertragbar wäre.

ISBN 978-3-8405-0155-5

EUR 28,00



9 783840 501555

02800