

Wie viel Staat braucht der islamische Religionsunterricht in Europa? Ein Vergleich der Situation des Religionsunterrichts in Österreich und Deutschland

Khorchide, Mouhanad

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Khorchide, M. (2008). Wie viel Staat braucht der islamische Religionsunterricht in Europa? Ein Vergleich der Situation des Religionsunterrichts in Österreich und Deutschland. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 37(4), 467-482. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-281829>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

Mouhanad Khorchide (Wien)

Wie viel Staat braucht der islamische Religionsunterricht in Europa? Ein Vergleich der Situation des Religionsunterrichts in Österreich und Deutschland

Einige europäische Länder haben den islamischen Religionsunterricht in ihr Schulsystem eingeführt, nicht nur um für eine fachliche Vermittlung religiöser Inhalte zu sorgen, sondern vor allem um den Religionsunterricht überschaubar zu machen und ihn vor Instrumentalisierung zu schützen. Erfahrungen mit dem islamischen Religionsunterricht in Österreich und Deutschland zeigen, dass die Anforderungen an diesen Unterricht durch eine gezielte Kooperation des Staates mit den islamischen Religionsgemeinschaften erfüllt werden können. In diesem Zusammenhang stellt sich aber die Frage: Wie viel Autonomie und wie viel Staat braucht der islamische Religionsunterricht, damit durch ihn ein Beitrag zur Integration – gerade der jungen MuslimInnen – in die säkularen europäischen Gesellschaften gewährleistet werden kann? Widerspricht eine staatliche Mitbestimmung beim Religionsunterricht dem Neutralitätsgebot des modernen Staates? In diesem Beitrag wird versucht, anhand eines Vergleichs der Situation des Religionsunterrichts in Österreich und in Deutschland auf diese Fragen Antwort zu geben, um daraus Schlüsse für andere europäische Staaten ziehen zu können.

Keywords: Islam, Religionsunterricht, Islamischer Religionsunterricht, Staat und Kirche, Integration
Islam, religious education, islamic religious education, state and denomination, integration

1. Einleitung

In der Studie „Islamischer Religionsunterricht in Österreich und Deutschland“ stellen Richard Potz und sein Team fest, dass der öffentliche Religionsunterricht (RU) einen zentralen Bereich der „institutionalisierten Anerkennung einer Religionsgemeinschaft“ (Pötz et al. 2005, 3) darstellt. Sie bewerten den islamischen Religionsunterricht (IRU) als wichtigen Bestandteil der Integration der muslimischen SchülerInnen:

Der islamische Religionsunterricht erfüllt neben seiner Kernaufgabe – den SchülerInnen das islamische Glaubensgut zu vermitteln – eine wichtige Integrationsleistung, indem er den SchülerInnen hilft, ihre muslimische und österreichische Identität miteinander zu vereinbaren. Dass dies schon im Kindes- und Jugendalter geschieht, ist ein wichtiger Umstand. (ibd., 5)

Österreich ist das erste europäische Land, das den Islamunterricht an öffentlichen Schulen einführte: Seit dem Schuljahr 1982/83 wird hier für muslimische SchülerInnen ein islamischer RU angeboten, an dem nach Angabe der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ)

im Jahre 2007 über 47.000 SchülerInnen, die von rund 350 LehrerInnen betreut wurden, teilnahmen. Auch andere europäische Länder haben mittlerweile den Islamunterricht an Schulen eingeführt (z.B. mehrere Bundesländer in Deutschland, die Niederlande und Belgien), und immer mehr Stimmen werden in der EU laut, die für eine Einführung des IRUs an europäischen Schulen plädieren.

Es erheben sich aber auch Stimmen, die den RU mit den säkularen Gesellschaften Europas für nicht vereinbar halten. Gerade der Islam wird mit den modernen Werten wie Demokratie, Menschenrechte, Pluralismus usw. als unvereinbar angesehen. Daraus ergibt sich die Herausforderung, den IRU so zu gestalten, dass er einerseits dem Bedürfnis muslimischer Eltern und SchülerInnen der Wahrung einer islamischen Identität gerecht wird, und andererseits einen Beitrag zur Integration – gerade der jungen MuslimInnen – in die säkularen europäischen Gesellschaften leistet. Die Erfahrungen mit dem IRU in Österreich und in Deutschland zeigen, dass die Anforderungen an den IRU durch eine gezielte Kooperation des Staates mit den islamischen Religionsgemeinschaften erfüllt werden können. Beide Länder sind zur weltanschaulichen Neutralität verpflichtet und garantieren die Freiheit jeder Religionsausübung. Ein Eingriff in religiöse Inhalte wäre eine Verletzung des Selbstbestimmungsrechts der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Andererseits stellt sich die Frage, wie der IRU einen integrativen Beitrag der MuslimInnen in die europäischen Gesellschaften leisten kann, wenn er staatlicher Aufsicht entzogen ist.

In Österreich und in Deutschland gestaltet sich die Kooperation zwischen Staat und Glaubensgemeinschaften unterschiedlich. In Österreich ist die jeweilige Glaubensgemeinschaft Veranstalter des RUs, der Staat stellt die infrastrukturellen Rahmenbedingungen (Schulgebäude, Besoldung der ReligionslehrerInnen, schuldisziplinäre Aufsicht) zur Verfügung. In Deutschland hingegen ist der Staat der Veranstalter des RUs, der in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen ist, wobei die Einrichtung und Regelung des RUs grundsätzlich in die Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenz der Länder fällt. Im österreichischen Modell besitzen die Glaubensgemeinschaften also mehr Autonomie in der Verwaltung des RUs als im deutschen. Diese Autonomie bedeutet mehr Gestaltungsfreiheit für die Glaubensgemeinschaften, aber zugleich mehr Raum für politische Positionierungen. Das Kultusamt stellte in einigen Lehrbüchern fundamentalistische Inhalte fest, woraufhin die IGGiÖ im Jahre 2004 auf Druck des Kultusamtes das Buch „Erlaubtes und Verbotenes im Islam“, welches zuvor acht Jahre lang im IRU verwendet wurde, vom RU zurückziehen musste. Auch versucht der türkische Staat immer mehr Einfluss auf die Gestaltung des RUs in Österreich und Deutschland zu gewinnen (Kiefer/Reichmuth 2006, 9). Diese Entwicklungen, die den integrativen Beitrag des IRUs erschweren, lassen Stimmen laut werden, die mehr Einfluss des Staates auf die Verwaltung des RUs fordern.

Wie viel Autonomie und wie viel Staat braucht nun der IRU? Widerspricht eine staatliche Mitbestimmung beim RU dem Neutralitätsgebot des modernen Staates? In diesem Beitrag wird versucht, anhand des Vergleichs der Situation des RUs in Österreich und in Deutschland auf diese Frage Antwort zu geben, um daraus Schlüsse für andere europäische Staaten zu ziehen. Es ist aber nicht Intention dieses Beitrages, das österreichische bzw. das deutsche Modell als Modell für andere europäische Länder zu präsentieren, da sowohl die Situation der MuslimInnen und der Umgang mit ihnen, als auch die Stellung des RUs in den verschiedenen europäischen Ländern unterschiedlichen historischen Prozessen und Rahmenbedingungen unterliegen.

Im zweiten und dritten Abschnitt wird auf die historischen Pfade der Situation der MuslimInnen in Österreich und Deutschland eingegangen. Der vierte Abschnitt beschäftigt sich mit der Stellung des RUs im Spannungsfeld von Staat und Kirche in Europa; hier werden die unter-

schiedlichen Modelle der Beziehung zwischen Staat und Kirche in Europa und somit des Umgangs mit Religion in den öffentlichen Schulen dargestellt. Der fünfte und sechste Abschnitt gehen auf die Situation des RUs in Österreich und Deutschland im Allgemeinen und des islamischen im Speziellen ein und untersuchen die Rolle des Staates bei der Organisation des islamischen RUs in beiden Ländern. Im siebenten Abschnitt wird auf die Ausbildung der islamischen ReligionslehrerInnen (RL) in Österreich und Deutschland eingegangen. Im letzten Abschnitt wird anhand der dargestellten Situation des islamischen RUs in den beiden Ländern die Frage diskutiert, wie viel Staat und wie viel Autonomie der IRU in Europa braucht.

2. Islam in Österreich

Österreich nimmt mit der frühen Anerkennung und der Institutionalisierung des Islam innerhalb Europas eine Sonderrolle ein. Die gesetzliche Anerkennung des Islam als Religionsgemeinschaft hat eine lange Geschichte, die bis in das 19. Jahrhundert zurückreicht. Als Folge der Eingliederung von Bosnien und Herzegowina in die österreichisch-ungarische Doppelmonarchie im Jahre 1908 gerieten etwas mehr als eine halbe Million muslimischer Bosniaken unter österreichische Herrschaft (vgl. Schmied 2005, 189). Diese Annexion führte 1912 zu einer Erweiterung des eher auf christliche Organisationsstrukturen zugeschnittenen Anerkennungsgesetzes von 1874. Mit dem Islamgesetz von 1912 wurden die Anhänger des Islam nach hanafitischem Ritus als Religionsgemeinschaft anerkannt. Mit einem 1979 erlassenen Bescheid des Bundesministeriums für Unterricht und Kultur erfolgte die Anerkennung der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ) als öffentlich-rechtliche Körperschaft. Neben der bereits 1912 anerkannten hanafitischen Rechtsschule umfasste die Zuerkennung dieses Status die übrigen drei sunnitischen Rechtsschulen (Schafiiten, Malikiten und Hanbaliten) sowie die Schiiten. Diese Anerkennung gestattet der IGGiÖ, an öffentlichen Schulen IRU zu erteilen (vgl. Strobl 2005, 524). Die IGGiÖ hält seit dem Schuljahr 1982/83 IRU in deutscher Sprache ab.

Seit dem Vorliegen der Ergebnisse der Volkszählung des Jahres 2001 gibt es über die Anzahl der MuslimInnen in Österreich neues Datenmaterial: Im Jahre 2001 bekannten sich 338.998 Personen zum Islam, dies entsprach 4,2 Prozent der österreichischen Bevölkerung. Der Islam ist demnach die drittgrößte anerkannte Religionsgemeinschaft. Nach Angaben der Statistik Austria lebten 2006 rund 400.000 MuslimInnen in Österreich, Statistik Austria schätzt ihre Zahl im Jahre 2011 auf 500.000 (Statistik Austria zitiert in derStandard.at 15.7.2007).

3. Islam in Deutschland

Schon 1740 sicherte Friedrich II. den MuslimInnen in Deutschland Religionsfreiheit zu, von ihm stammen die Worte:

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. (zitiert in Sen/Aydin 2002, 10)

Im Jahr 1898 sprach Kaiser Wilhelm II. auf seiner Damaskus-Reise den MuslimInnen seine Freundschaft aus. Die ersten muslimischen Organisationen in Deutschland wurden schon Anfang des 20. Jahrhunderts errichtet.

Laut Sen/Aydin (2002, 15) lebten 2002 ca. 3,2 Millionen MuslimInnen (vier Prozent der Bevölkerung) in Deutschland. Auffallend ist – ähnlich wie in Österreich – der hohe Anteil der Jugendlichen unter den MuslimInnen. Sen/Aydin (ebd., 16) schätzen den Anteil der 9- bis 18-jährigen TürkInnen auf 33 Prozent und den der 9- bis 25-jährigen TürkInnen auf 48 Prozent. Entsprechend hoch ist die Zahl der MuslimInnen im Schulalter, sie wird auf ca. 540.000 geschätzt, dies entspricht einem Anteil von 56,5 Prozent der nicht-deutschen SchülerInnen (ebd.).

4. Die Stellung des Religionsunterrichts in Europa im Spannungsfeld zwischen Staat und Kirche

Der Umgang mit Religion und somit die An- bzw. Abwesenheit eines RU in den öffentlichen Schulen der europäischen Länder hängt vom jeweiligen Modell des Verhältnisses zwischen Staat und Religion ab. Es ist daher sinnvoll, einen Überblick über die vorhandenen Modelle des Verhältnisses zwischen Staat und Religion in den europäischen Ländern zu geben, bevor die verschiedenen Modelle des RUs in den öffentlichen Schulen der europäischen Länder dargestellt werden.

Der Investiturstreit (1075 bis 1122) war der Höhepunkt eines politischen Konfliktes im mittelalterlichen Europa zwischen geistlicher und weltlicher Macht um die Amtseinsetzung von Geistlichen. In diesem Streit bestritt der Papst das Recht des Königs, Bischöfe einzusetzen. Damit begann die Kirche sich von dem als Laieneinfluss verstandenen Zugriff der weltlichen Macht zu befreien. Ab diesem Zeitpunkt konnte sich die Kirche mit einem exklusiven Anspruch auf den geistlich-sakralen Bereich entfalten. Der Investiturstreit setzte im Westen die Ausdifferenzierung geistlicher und weltlicher Institutionen frei. Bereits zu Beginn des 14. Jahrhunderts konkurrierten zwei Konzepte der Herrschaftslegitimation miteinander: das theokratische Modell und das Modell der Volkssouveränität. Im Ersteren konnte die Legitimation von Herrschaft nur durch die Kirche und ihr Recht geschehen, im zweiten kommt die Herrschaft allein dem vom Volk delegierten Herrscher zu. Allerdings geriet noch im 14. Jahrhundert die europäische Gesellschaft in eine schwere Krise, weil u.a. das Papsttum seinem Anspruch auf geistliche und weltliche Herrschaft nicht gerecht werden konnte, nur durch Zugeständnisse an die Landesfürsten konnte die kirchliche Krise überwunden werden. Dadurch wurde aber die weltliche Gewalt gestärkt. Die religiöse Einheit des westlichen Europas zerbrach im 16. Jahrhundert durch die Reformation in unterschiedliche Konfessionen. Darauf folgten die Konfessionskriege aufgrund der Konflikte zwischen und innerhalb der entstehenden Konfessionsstaaten (vgl. Kalb et al. 2003, 9). Die religiöse Einheit galt weiterhin als Fundament politischer Ordnung und wurde deshalb vom Staat aufrechterhalten. Der Konfessionsstaat trennte die miteinander in Konflikt stehenden Konfessionen räumlich. Diese Verräumlichung von konfessionellen Minderheiten war ein europaweit praktiziertes Modell. Den Staatskirchen wurde durch die Toleranzgesetzgebung das öffentliche Wirken vorbehalten, die tolerierten religiösen Minderheiten waren auf die private Religionsausübung beschränkt.

Erst mit der endgültigen Überwindung der religiös-politischen Einheit des alten Europas im Gefolge der bürgerlichen Revolution und durch die Beendigung der bestehenden politischen, wirtschaftlichen und sozialen Privilegien der Kirche sowie die Erklärung der Glaubens- und Gewissensfreiheit wurde im 19. Jahrhundert der konfessionsneutrale Staat eingeleitet. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden von Wilhelm von Kahl (1894, 248 zitiert in Kalb et al. 2003, 12) die klassischen Typen des Verhältnisses von Staat und Kirche formuliert. Er unter-

schied zwischen zwei Grundverhältnissen von Staat und Kirche: Einheit und Verbindung, sowie Verschiedenheit und Trennung. Innerhalb dieser Grundtypen existieren unterschiedliche Ausgestaltungen und Übergangsformen der Einheit und Verschiedenheit von Staat und Kirche:

- Systeme der Einheit und Verbindung von Staat und Kirche: *Kirchenstaatstum*: Der Staat ist vom Kirchentum eingeschlossen und umklammert. Damit wird hauptsächlich das mittelalterliche hierokratische System bezeichnet. *Staatskirchentum*: Die Kirchen sind vom Staatsstum eingeschlossen und umklammert. Damit werden die Systeme bezeichnet, die vom 15. bis 19. Jh. die Kirche in die Staatszwecke des souveränen Staates einbanden.
- Systeme der Verschiedenheit und Trennung von Staat und Kirche: *Koordinationsystem*: Hier sind Kirche und Staat gleichberechtigte souveräne Gemeinschaften. Kompetenzen werden durch Verträge festgesetzt (z.B. mit der katholischen Kirche durch Konkordate). *Staatskirchenhoheit*: Kirche und Staat sind zwar verschieden und eigenständig, Grenzregelungen geschehen jedoch nicht durch Verträge, sondern durch die staatliche Gesetzgebung. Die Kirchen stehen daher unter staatlicher Aufsicht. *Trennung von Staat und Kirche*: Hier gibt es keine spezifischen staatskirchenrechtlichen Regelungen. Kirchen fallen daher unter das Vereinsrecht.

Im 20. Jahrhundert und bis in die jüngste Zeit haben sich in Europa einige Modelle des Verhältnisses von Staat und Kirche etabliert. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass historische und formal-verfassungsrechtliche Elemente unterschiedliche Gewichtungen erfuhren. Die zwei Grundtypen „Verbindung von Staat und Kirche“ und „Verschiedenheit und Trennung von Staat und Kirche“ sind weiterhin charakteristisch für die europäischen Staaten. Konkret werden drei Systeme praktiziert: Staatskirchentum, Koordinations- und Trennungssystem.

Das System des Staatskirchentums findet sich in einigen europäischen Staaten mit formal-verfassungsrechtlichen staatskirchlichen Strukturen, sodass bis heute keine vollständige institutionelle Trennung von Staat und Kirche besteht. Andere Religionsgemeinschaften können sich in diesen Staaten meist nur als privatrechtliche Vereinigungen organisieren. Zu diesem Typ gehören vor allem jene Staaten, in denen ein Monarch gleichzeitig auch geistliches Oberhaupt ist und die Gesetzgebung der jeweiligen Staatskirche auch von staatlicher Mitwirkung abhängt, wie z.B. in England, Norwegen, Dänemark oder auch in Staaten mit republikanischen Verfassungen, wie Finnland und Island (vgl. Kalb et al. 2003, 16). Für den RU bedeutet dies „meist die Einbindung der anderen Religionen in den staatlichen Religionsunterricht, der sich damit in Richtung auf einen religionskundlichen Unterricht entwickelte“ (Potz 2004, 381). In Großbritannien beispielsweise kommt es auf das Engagement der ethnischen *communities* im Bereich der Kommune der Schule an, ob eine Religion in den Unterricht einbezogen wird (vgl. Mannitz 2002, 129).

In den Staaten des kooperativen Typs mit „der religionsneutralen zivilgesellschaftlichen Integration von Religion, wurde das Recht zur Erteilung von konfessionellem Religionsunterricht im Sinne des religionsrechtlichen Paritätsprinzips immer mehr Religionsgemeinschaften eingeräumt“ (Potz 2004, 381). Zu diesem Typus der Kooperation von Staat und Religion zählen Österreich und Deutschland. Dem heutigen System der religiösen Vielfalt in Österreich liegt das Konkordat zugrunde. Durch das Konkordat wurde die Position des römisch-katholischen Glaubens vertraglich festgeschrieben. Auf Basis der Gleichberechtigung aller anerkannten Religionsgemeinschaften ist es diesen möglich, einen RU in den öffentlichen Schulen abzuhalten.

In den Modellen der Verschiedenheit von Staat und Kirche besteht eine institutionelle Trennung, sodass Kirchen vor der Einmischung des Staates geschützt werden und der Staat wiederum

vor religiöser Bevormundung. In diesem Typus existiert kein RU in den öffentlichen Schulen. Durch die Ausblendung der religiösen Dimension wird Religion in ihrer Gesamtheit, aber nicht die einzelnen Religionsgemeinschaften durch unterschiedliche Behandlung, diskriminiert.

Die verschiedenen Modelle des RUs in den europäischen Ländern sind das Ergebnis komplexer Entwicklungen. Sie haben sich in Abhängigkeit von religiöser Zusammensetzung der Bevölkerung, dem Platz und der Rolle von Religion in der Gesellschaft, der Struktur des Bildungssystems und vom Verhältnis von Staat und Religionsgemeinschaften, entwickelt. Potz unterscheidet folgende drei Modelle des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche, die für den RU von Bedeutung sind (vgl. ebd. 2004):

- die idealtypische Verbindung von Staat und Kirche in der staatskirchlich ausgerichteten Organisation des RUs durch den Staat,
- die Verschiedenheit von Staat und Kirche, die sich in der Hereinnahme eines religionsgemeinschaftlich organisierten bzw. bestimmten Unterrichts in den öffentlichen Schulen äußert und
- die Lösung, die sich in der Eliminierung des RUs aus der öffentlichen Schule ausdrückt.

In den Staaten des staatskirchlichen Typus (Griechenland, Dänemark, Schweden und Großbritannien) werden andere Religionen meist in den staatlichen RU eingebunden, was eine Entwicklung in Richtung eines religionskundlichen Ansatzes bedeutet. In den Staaten der Verschiedenheit, zu denen Österreich und Deutschland, aber auch Italien, Spanien, Portugal, Finnland, Irland, Belgien, Luxemburg und die Niederlande zählen, ist den Religionsgemeinschaften das Recht zur Erteilung eines konfessionellen RUs eingeräumt, es herrscht eine religionsneutrale zivilgesellschaftliche Integration. In den Staaten der Trennung findet in den staatlichen Schulen überhaupt kein RU statt.

Es lassen sich somit zwei Modelle für den RU in den öffentlichen Schulen unterscheiden: der konfessionelle und der nicht-konfessionelle Ansatz (vgl. Wiesinger 2007, 28). Im konfessionellen RU ist die jeweilige Religionsgemeinschaft entweder allein (z.B. in Österreich) oder gemeinsam mit dem Staat (z.B. in Deutschland) für diesen Unterricht verantwortlich. Hauptziel dieses RUs ist es, die religiöse Identitätsbildung der SchülerInnen zu fördern, sowie Orientierung und Wissen religiöse und ethische Fragen betreffend zu vermitteln. Der nicht-konfessionelle RU hingegen informiert lediglich über Religionen und andere Weltanschauungen, dabei kann eine bestimmte Religion in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden, bzw. wie in England und Wales, mehrere Religionen.

5. Der Religionsunterricht in Österreich

Durch das Konkordat aus dem Jahre 1933 wurde der Kirche das Recht auf Erteilung des RUs an allen niederen und mittleren Schulen, die Verbindlichkeit des RUs und der religiösen Übungen für die katholischen SchülerInnen, das Recht auf Beaufsichtigung und Leitung des RUs sowie das Recht auf die Bestellung der ReligionslehrerInnen garantiert – die Erteilung des katholischen RUs ist an den Besitz der *Missio canonica* gebunden. Das Konkordat gilt als Maßstab für das Verhältnis zwischen dem österreichischen Staat und allen anerkannten Religionsgemeinschaften. In Österreich existieren zurzeit 13 anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften, darunter auch die islamische.

Der RU ist aus religionsrechtlicher Perspektive einerseits durch das Grundrecht auf Religi-

onsfreiheit und andererseits durch das Elternrecht abgesichert (vgl. Kalb et al. 2003, 351). Die institutionelle Garantie ist im Art. 17 Abs. 4 StGG enthalten, wonach für den RU in den Schulen von der betreffenden Religionsgemeinschaft Sorge zu tragen ist. Art. 15 StGG stellt einen weiteren zentralen Bezugspunkt dar:

Jede gesetzlich anerkannte Kirche und Religionsgemeinschaft hat das Recht der gemeinsamen öffentlichen Religionsausübung, ordnet und verwaltet ihre inneren Angelegenheiten selbständig, bleibt im Besitze und Genusse ihrer für Kultus-, Unterrichts- und Wohltätigkeitszwecke bestimmten Anstalten, Stiftungen und Fonds, ist aber, wie jede Gesellschaft, den allgemeinen Staatsgesetzen unterworfen.

Nach den Bildungszielen der öffentlichen Schulen in Österreich hat die Schule die Aufgabe, „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen entsprechenden Unterricht mitzuwirken“ (§ 2 SchOG). Demnach ist die religiös-weltanschauliche Komponente und damit auch der RU im Bereich des staatlichen Schul- und Erziehungswesens von großer Bedeutung.

Nach Art. 17 Abs. 4 StGG obliegen die Erlassung der Lehrpläne und die Besorgung des RUs der jeweiligen Kirche oder Religionsgesellschaft. Kirchen und Religionsgemeinschaften sind für den RU verantwortlich; in der Besorgung des Unterrichts sind sie zwar vom Staat vollkommen unabhängig, in ihren äußeren Angelegenheiten ihm jedoch unterworfen. Kirchen und Religionsgemeinschaften sind also für die Erstellung der Lehrpläne, für die inhaltliche und methodische Gestaltung und für die Inspektion des Unterrichts zuständig. „Staatlicherseits wird der Religionsunterricht und der Religionslehrer nur in schulorganisatorischer und schuldisziplinärer Hinsicht beaufsichtigt.“ (Schwendenwein 1989, 226) Die von den Religionsgemeinschaften erlassenen Lehrpläne und -bücher bedürfen nicht der staatlichen Genehmigung, die für die Eignungsfeststellung von Unterrichtsmitteln geltenden Vorschriften des Schulunterrichtsgesetzes finden keine Anwendung (§14 Abs. 8 SchUG), allerdings dürfen die von den Religionsgemeinschaften verwendeten Bücher und Lehrmaterialien zu den staatlichen Erziehungszielen nicht im Widerspruch stehen.

Nach § 4 (1) des RelUG sind ReligionslehrerInnen Bedienstete der betreffenden Gebietskörperschaft. Die Besoldung der muslimischen ReligionslehrerInnen erfolgt durch die jeweilige Gebietskörperschaft (Stadt- bzw. Landesschulräte).

Der RU ist in Österreich für alle SchülerInnen, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Glaubensgemeinschaft angehören, Pflichtfach, allerdings mit der rechtlichen Möglichkeit, sich vom RU abzumelden (vgl. §1 RelUG).

6. Der Religionsunterricht in Deutschland

Die Beziehung von Staat und Religionsgemeinschaften wurde in Deutschland bereits in der Weimarer Verfassung von 1919 beschlossen, d.h. der Staat darf sich mit keiner Religion identifizieren. Eine Kooperation mit den Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften ist hingegen erlaubt bzw. sogar erwünscht. Dabei muss der Staat allen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften neutral gegenüberstehen. Zu der Kooperation zwischen Staat und Religion gehört auch der RU an öffentlichen Schulen.

Anders als in Österreich ist in Deutschland nicht die jeweilige Glaubensgemeinschaft,

sondern der Staat für den jeweiligen konfessionellen RU zuständig. In Deutschland ist der schulische RU im Artikel 7, Abs. 3 des Grundgesetzes (GG) verankert, welcher lautet:

Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

Als ordentliches Fach ist der RU in Deutschland ein integrierter Teil des schulischen Unterrichts, seine Erteilung ist staatliche Aufgabe und Angelegenheit, er ist staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen. Der Staat selbst ist also Unternehmer des jeweiligen, konfessionell gebundenen RUs. Da dieser auch ein Pflichtfach ist, muss der Staat gewährleisten, dass er dieselbe Stellung und Behandlung wie andere ordentliche Lehrfächer erfährt (vgl. BVerfGE 74, 244). Der Staat trägt die Kosten des RUs und muss ihn im Lehrplan angemessen berücksichtigen. Die Gewährleistung des RUs gemäß Art. 7 Abs. 3 GG kommt nicht nur den (Groß-)Kirchen zugute, sondern kann auch von kleineren Religionsgemeinschaften in Anspruch genommen werden. Für Stefan Koriototh steht die Eigenschaft des Islam als Religion im Sinne des Grundgesetzes außer Frage (vgl. Koriototh 2006, 37):

Der Staat bekundet sein Interesse daran, dass islamische Glaubenslehre nicht in den seinem Einflussbereich entzogenen privaten Koranschulen stattfindet, die zum Teil im Ruf stehen, radikalen politisch-religiösen Gruppen ein verborgenes Tätigkeitsfeld zu eröffnen. Der Islam soll im Rahmen und Raum der öffentlichen Schule seinen Platz finden. Dem sozial segregativen Einfluss der Korankurse soll schulischer islamischer Unterricht entgegenwirken. (ebd., 38)

Für die Inhalte und Ziele des RUs sind die Vorstellungen der beteiligten Religionsgemeinschaften maßgeblich. Der Staat muss aber nicht jede inhaltliche Gestaltung des RUs hinnehmen. „Die Vermittlung von Religion in der öffentlichen Schule steht unter dem Vorbehalt der Beachtung grundlegender staatlicher Erziehungsziele.“ (ebd., 39)

Das Neutralitätsgebot und damit verbundene Identifikationsverbot des Staates mit einer bestimmten Religion kommt in Art. 140 GG zum Ausdruck. In jüngster Zeit hat insbesondere Renck in verschiedenen Veröffentlichungen versucht, ein Verbot des schulischen RUs als eine prinzipienwidrige Durchbrechung des Neutralitätsgrundsatzes herzuleiten (Renck 1992, 1171). Nach Renck stellt Art. 7 Abs. 3 GG eine Ausnahmenvorschrift vom Prinzip der staatlichen Bekenntnisneutralität dar, da sich ein staatlicher RU nicht mit dieser Neutralität vereinbaren lasse. Für Renck bedeutet die Bekenntnisneutralität ein Konfrontationsverbot mit weltanschaulichen Fragen. Die Gegenposition ist, dass die Trennung von Staat und Kirche in Deutschland nicht als laizistische Trennung in einen kirchlich-religiösen und einen staatlich-weltlichen Bereich zu verstehen ist. Das Grundgesetz sieht vielmehr eine Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaften vor und sorgt damit für eine Ordnung, die die Begegnung zwischen Staat und Religionsgemeinschaften zulässt. Das Identifikationsverbot des Staates mit einer Religionsgemeinschaft bedeutet nicht, dass jede Form des Zusammenwirkens, z.B. beim RU, untersagt ist (vgl. Spriewald 2003, 52).

Der Staat hat sich jedoch bei diesem Zusammenwirken bei seinem Tätigwerden auf einen säkularen Rahmen zu beschränken, er muß „säkulare Rahmenformen“ und neutrale Rechtsformen schaffen, die die Entfaltung einer Religion ihrem Selbstverständnis nach möglich macht. (ebd.)

Der Staat stellt den organisatorischen Rahmen für den RU zur Verfügung und integriert diesen somit in die schulische Bildung und Erziehung. Die Religionsgemeinschaften bestimmen die Inhalte des Unterrichts. Die Lehrpläne des RUs werden von der staatlichen Schulverwaltung und den Religionsgemeinschaften gemeinsam erstellt (ebd., 53). Damit hat der Staat die Möglichkeit, sich zu vergewissern, dass seine Prinzipien eingehalten werden, zugleich haben die Religionsgemeinschaften die Möglichkeit, in dieser säkularen Rahmenform ihre eigenen religiösen Inhalte zu vermitteln.

In Deutschland wie auch in Österreich ist der Staat zwar von den Religionsgemeinschaften institutionell getrennt, beide kooperieren aber sehr eng miteinander. Die Verpflichtung des Staates zur weltanschaulichen Neutralität ist zugleich eine Verpflichtung, die Freiheit jeder Religionsausübung zu garantieren. Einige Länder bzw. Städte, in denen der islamische RU in Kooperation zwischen Staat und einigen muslimischen Verbänden eingeführt wurde, haben diesen als Projektversuch gestartet (vgl. Potz et al. 2005, 4); diese Schulversuche bieten allerdings keinen RU im Sinne des Grundgesetzes (Art. 7, Abs. 3) an, das eine Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft fordert. Das Fehlen einer staatlich anerkannten Repräsentation der Muslime in Deutschland erschwert diese vom Art. 7, Abs. 3 GG vorgesehene konstruktive Kooperation mit dem Staat. In Deutschland bemüht sich Nordrhein-Westfalen schon seit Ende der 1970er Jahre um eine systematische Entwicklung des IRUs. Im Dezember 1979 wurde das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest beauftragt, einen Lehrplan für den IRU in den Klassen 1-4 der Grundschule zu entwickeln (vgl. Ucar 2006, 14ff.). Die Soester Kommission veröffentlichte mehrere Lehrpläne, nach denen die islamische Unterweisung in den muttersprachlichen Unterricht integriert wurde. In Bayern fand ein ähnliches Projekt statt; dort wurde ab 1986 ebenfalls islamische Unterweisung im muttersprachlichen Unterricht erteilt.

Die Versuchsmodelle für den IRU in Deutschland unterscheiden sich vom österreichischen Modell in folgenden Punkten:

1. Organisation und Aufsicht des Unterrichts liegen in staatlicher Hand.
2. Richtlinien und Lehrpläne werden vom Staat erstellt.
3. Lehrkräfte werden vom Staat eingestellt.

Darüber hinaus fehlt in Deutschland – obwohl die Muslime wie in Österreich das Recht auf individuelle sowie korporative Religionsfreiheit besitzen – eine der IGGiÖ ähnliche Institution, die die MuslimInnen nach außen repräsentiert und die in der Gestaltung des RUs und der Entwicklung der Lehrpläne mit dem Staat kooperiert. Das Haupthindernis ist die fehlende Einigung der muslimischen Organisationen über die Vertretungskompetenzen. Im April 2007 konnten sich die großen muslimischen Verbände schließlich einigen und gründeten den Dachverband „Koordinationerrat der Muslime in Deutschland“ (KMD). Große muslimische Verbände (vor allem der Islamrat (IR) und der Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD)) sind allerdings skeptisch und werfen dem deutschen Staat mangelnden Willen zur Anerkennung einer islamischen Glaubensgemeinschaft als offizielle Repräsentanz der MuslimInnen vor (vgl. Ünalán 2008, 5).

Folgende Schulversuche für den IRU existieren zurzeit in Deutschland (vgl. Potz et al. 2005):

1. das Modell des „Konsulatsunterrichts“ (in Baden-Württemberg, Berlin, Saarland und Schleswig-Holstein): Hier werden sowohl der Inhalt des Religionsunterrichts, als auch die Auswahl des Lehrpersonals dem türkischen Staat und seinen Konsulaten überlassen,
2. das Modell der religiösen Unterweisung muslimischer SchülerInnen im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts (MEU) in Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz: Hier ist die jeweilige Kultusbehörde für die Inhalte und die Fortbildung der Lehrkräfte verantwortlich; dieses Modell wurde in Kooperation mit ausgewählten MuslimInnen in Deutschland sowie mit islamischen Theologen in der Türkei und in Ägypten konzipiert. Die muslimischen Verbände in Deutschland wurden dabei nicht einbezogen,
3. das Modell „Islamkunde“ in Nordrhein-Westfalen: Hier handelt es sich um ein religionskundliches, jedoch bekenntnisfreies Angebot in deutscher Sprache welches somit für muslimische SchülerInnen aller Nationalitäten zugänglich ist. Die muslimischen Verbände wurden auch hier nicht mit einbezogen.

Die muslimischen Verbände sehen die meisten dieser Modelle, mit der Begründung, diese seien ein Eingriff in die Angelegenheiten der MuslimInnen und somit in ihre Religionsfreiheit, als verfassungswidrig an (vgl. Dietrich 2006, 76, 96; Özdil 1999, 95ff.).

7. Die Ausbildung von muslimischen ReligionslehrerInnen in Österreich und Deutschland

Seit 1998 werden die ReligionslehrerInnen für den Islamunterricht an Pflichtschulen in Österreich an der Islamischen Religionspädagogischen Akademie (IRPA) ausgebildet. Die IRPA wurde mit Bescheid des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten vom 23.4.1998 als konfessionelle Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht genehmigt (Bauman 2001, 186). Da das Akademiestudiengesetz von 1999 am 30.9.2007 außer Kraft gesetzt wurde, wurde die IRPA mit diesem Datum aufgelöst und als privater Studiengang nach Hochschulgesetz, der Bakkalaureatsabschlüsse verleiht, neu gegründet. Dieser hat jetzt die Bezeichnung „Privater Studiengang für das Lehramt für Islamische Religion an Pflichtschulen“ (SIRP). In den ersten Jahren ihrer Errichtung wurden an der IRPA nur theologische Fächer, und diese in arabischer Sprache, von Al-Azhar Dozenten unterrichtet. Die pädagogischen Fächer mussten die Studierenden an einer pädagogischen Akademie absolvieren. Der Fokus der IRPA lag auf theologischen Fächern, Pädagogik war zweitrangig, in ihr wurde lediglich eine Anwendungswissenschaft im Dienste der Theologie gesehen. Erst ab dem Schuljahr 2003/04 wurden die ersten Fächer in Deutsch angeboten. Die Personalkosten der IRPA/SIRP-DozentInnen werden vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur getragen. Seit dem Wintersemester 2006/07 werden die ReligionslehrerInnen für die höheren Schulen an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft/ Islamische Religionspädagogik ausgebildet. Hierbei handelt es sich um einen viersemestrigen Master-Lehrgang.

In Österreich werden die ReligionslehrerInnen von der jeweiligen Kirche bzw. Glaubensgemeinschaft bestellt, gemäß § 4 Abs. 2 RelUG darf der Staat nur diejenigen LehrerInnen anstellen, die von der jeweiligen Kirche bzw. Glaubensgemeinschaft die Ermächtigung dafür bekommen haben.

In Deutschland wird der RU grundsätzlich von staatlichen LehrerInnen unterrichtet, die

beide Staatsexamina haben, auf die Verfassung vereidigt sind und über die Zulassung (evang.: *vocatio*, kath.: *missio canonica*) der jeweiligen Religionsgemeinschaft verfügen. Die Religionsgemeinschaften haben das Recht bei größeren Verstößen der Lehrkraft gegen ihre Glaubensgrundsätze die Vokation bzw. Missio zu entziehen. Der Staat hat ebenfalls das Recht zu überprüfen, ob der RU die staatlichen Anforderungen erfüllt.

Während es in Österreich nach der Einführung des IRUs mehr als 15 Jahre gedauert hatte, ehe für die fachliche und pädagogische Ausbildung der ReligionslehrerInnen gesorgt wurde (Errichtung der IRPA im Jahre 1998), werden in Deutschland die ReligionslehrerInnen von Anfang an an deutschen Universitäten ausgebildet. Folgende Schritte wurden bislang unternommen:

- die Errichtung des Lehrstuhls für „Religion des Islam“ an der Universität Münster im Jahre 2004
- die Errichtung des Lehrstuhls für die Ausbildung von muslimischen ReligionslehrerInnen von Anfang an an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- die Errichtung des Lehrstuhls für die Ausbildung von muslimischen ReligionslehrerInnen an der Universität Osnabrück
- die Errichtung der Stiftungsprofessur „Islamische Religion“ an der Universität Frankfurt/Main seit 2003; dieser Lehrstuhl wird allerdings vom türkischen Präsidium für religiöse Angelegenheiten (*Diyanet Isleri Bakanligi*) finanziert

Darüber hinaus sind weitere Lehrstühle in Münster, Osnabrück und Hamburg für die nächsten Jahre geplant.

8. Staat versus Glaubensgemeinschaft als Unternehmer des Religionsunterrichts

Der öffentliche RU stellt ein Mittel zur Verwirklichung der Religionsfreiheit dar. Die Grenze bildet „das für alle geltende Gesetz, hier das staatliche Aufsichtsrecht“ (Korioth 2006, 40). Es stellt sich nun die Frage nach der Reichweite des staatlichen Aufsichtsrechts; in welchem Umfang kann der Staat die Gestaltung der Unterrichtsinhalte durch die Religionsgemeinschaft beschränken, ohne das Gebot der Religionsfreiheit zu verletzen?

Der Vorbehalt des staatlichen Aufsichtsrechts findet nur dort eine Rechtfertigung, „wo die Abwägung ergibt, dass Interessen des Staates berührt sind, hinter denen die besondere Förderung der Religionsfreiheit zurücktreten muss“ (ebd.). Gegenüber der Religionsfreiheit lassen sich also Schranken rechtfertigen, die dem Schutz sonstiger Verfassungsgüter des Grundgesetzes dienen. Dies ist allerdings nicht unproblematisch; Korioth beschreibt das eigentliche Problem:

Unter Berufung auf andere Verfassungsgüter könnte hier, da das Grundgesetz in Form des staatlichen Aufsichtsrechts eine Rechtfertigung für Eingriffe in den Inhalt des Religionsunterrichts zur Verfügung stellt, jedes Element der Organisation oder Glaubenslehre einer Religionsgemeinschaft am Grundgesetz gemessen werden. Bei unausgewogenem Vorgehen müsste dann jede Religionsgemeinschaft ihre Organisation und ihre Glaubenslehren nach den zahlreichen Werten und Prinzipien des Grundgesetzes gestalten, um Religionsunterricht erteilen zu dürfen. (ebd., 41)

Damit würde die Religionsfreiheit massiv verletzt. Auch die christlichen Kirchen

müssten so wohl den Religionsunterricht aufgeben, weil sie beispielsweise für Tätigkeiten in kirchlichen Einrichtungen die Zugehörigkeit zu einer der christlichen Kirchen voraussetzen, Sanktionen an bestimmte Formen privater Lebensgestaltung wie z.B. die Wiederverheiratung (...) oder – wie die katholische Kirche – keine Frauen zum Priesteramt zulassen. (ebd.)

Daher ist es notwendig, Kriterien für die Abwägung von Religionsfreiheit und dem staatlichen Aufsichtsrecht über die Inhalte des RUs zu entwickeln. Diese Abwägung muss sich daran orientieren, dass

der Religionsgemeinschaft soviel Raum für ihre Glaubensinhalte und deren Vermittlung in der Schule wie möglich bleibt und sich das staatliche Interesse an der Beachtung sonstiger Verfassungsgüter nur dort durchsetzen soll, wo der Staat des Grundgesetzes und seine wesentlichen Prinzipien in der Glaubenslehre abgelehnt werden. (ebd.)

Hierzu hat Hans Markus Heimann die Unterscheidung zwischen „Binnen- und Außenkonzeption“ der Glaubenslehre einer Religionsgemeinschaft vorgeschlagen (Heimann 2002, 935). Zur „Binnenkonzeption“ gehört die innere Organisation einer Glaubensgemeinschaft, die Beziehungen zu ihren Mitgliedern, die Beziehungen der Mitglieder untereinander, die Glaubensinhalte und -werte dieser Glaubensgemeinschaft, ihr Menschenbild und ihre Organisationsstruktur. Diese Angelegenheiten stellen „den Kernbestand religiöser Freiheit dar, für deren Ausrichtung an grundlegenden Verfassungsprinzipien auch bei der Weitergabe im Religionsunterricht keine Notwendigkeit besteht“ (Korioth 2006, 42). Die Abwägung bei diesem Teil der Glaubenslehren wird in der Regel zugunsten der Religionsfreiheit ausgehen. Dazu zählt Korioth auch die Vermittlung einer religiös begründeten, sehr traditionellen Auffassung der Rolle der Frau in der Gesellschaft, sofern damit keine Forderung nach entsprechenden staatlichen Regelungen verbunden ist (vgl. ebd.). Die Achtung der Menschenwürde, der Schutz des menschlichen Lebens sowie körperliche Unversehrtheit bilden hierbei die Grenze, bei deren Verletzung der Staat eingreifen müsse. Somit ist die von Korioth vertretene Position, wonach die Vermittlung einer traditionellen Geschlechterrolle zu den inneren Angelegenheiten von Glaubensgemeinschaften zählt und folglich unter Religionsfreiheit fällt, stark zu kritisieren, denn die inneren Angelegenheiten der Glaubensgemeinschaften dürfen gegen die Menschenwürde nicht verstoßen.

Bei der „Außenkonzeption“ geht es um die Einstellung zum Verhältnis von Staat und Gesellschaft und um die Rolle, die die Religionsgemeinschaft dort einnehmen sollte (vgl. ebd.). Es geht also um die Vorstellung der jeweiligen Religionsgemeinschaft von der staatlichen Ordnung und ob diese Vorstellung mit den dem Grundgesetz zugrunde liegenden Prinzipien vereinbar ist. Die Abwägung fällt hier zugunsten der fundamentalen Prinzipien des Grundgesetzes gegenüber der Glaubensfreiheit aus (ebd., 43). Die im Unterricht vermittelten Lehren einer Religionsgemeinschaft müssten also in ihrer weltlichen Dimension mit Prinzipien des Grundgesetzes, dem Grundsatz der Menschenwürde sowie mit Prinzipien von Rechtsstaat und Demokratie vereinbar sein. Die Religionsfreiheit könne nur unter Anerkennung der Voraussetzungen ihrer staatlichen Gewährleistung genutzt werden. Die Nutzung dieser Freiheit dürfe also nicht gegen den sie gewährleistenden Staat gerichtet werden.

Die Einführung des IRUs an öffentlichen Schulen in Europa bildet eine wichtige Grundlage für die Integration der MuslimInnen in die europäischen Gesellschaften. MuslimInnen bewerten diese institutionelle Anerkennung als eine positive Eingliederung in die Gesellschaft (Kappus

2004, 11). Auf der anderen Seite wird vom IRU ein Mindestmaß an Loyalität gegenüber den verfassungsrechtlichen Grundwerten einer offenen, pluralistischen und dem Toleranzgebot verpflichteten Gesellschaft erwartet.

Wie am Beispiel Österreichs und Deutschlands gezeigt wurde, ist der islamische RU Teil der individuellen und korporativen Religionsfreiheit, die in der jeweiligen Verfassung garantiert wird. Während in Österreich die Kirchen und Glaubensgemeinschaften für die Gestaltung und Ausführung des RUs verantwortlich sind, ist in Deutschland der Staat unter Einbindung der jeweiligen Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft dafür verantwortlich, hier streckt sich die staatliche Schulaufsicht nach Art. 7 Abs. 1 GG auch auf den RU, sodass den Staat grundsätzlich eine Verantwortung für dessen Inhalte trifft.

In Österreich stellt der Staat lediglich die Rahmenbedingungen für den Unterricht bereit und räumt den Glaubensgemeinschaften die Autonomie für den jeweiligen RU ein. Im Bezug auf den IRU ist diese Zurückhaltung des Staates in inhaltlichen Fragen mit Vorsicht zu betrachten. Die jüngste repräsentative empirische Studie zu Vorstellungen der muslimischen ReligionslehrerInnen von Aufgaben und Zielen des öffentlichen IRUs und zu ihren Einstellungen zum Rechtsstaat am Institut für Soziologie der Universität Wien, in der mittels vollstandardisierten Fragebogens 199 islamische ReligionslehrerInnen in Österreich befragt wurden, zeigt, dass große Defizite in der Organisation und Verantwortung des IRUs existieren. Jenseits einer staatlichen Aufsicht werden von der IGGiÖ ReligionslehrerInnen angestellt, denen fachliche und didaktische Qualifikationen fehlen; 37 Prozent der heute tätigen islamischen ReligionslehrerInnen haben noch immer keine theologische und 41 Prozent keine pädagogische Ausbildung (Khorchide 2008, 168). Diese Tatsache hat gravierende Konsequenzen für die inhaltliche Gestaltung des RUs; aus der Studie geht hervor, dass 70 Prozent der islamischen ReligionslehrerInnen im RU einen Verkündigungsunterricht sehen, dabei hat die Vermittlung von Ritualen und Gesetzen oberste Priorität, lediglich 42 Prozent von ihnen sehen in der Aufgabe der Aufklärung und Befähigung zur kritischen Reflexion der traditionellen islamischen Theologie im Bezug auf das Leben in Europa, eine Priorität (ebd., 102). Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass 28 Prozent der islamischen ReligionslehrerInnen einen Widerspruch zwischen MuslimIn-sein und EuropäerIn-sein sehen (ebd., 128), 22 Prozent lehnen Demokratie mit der Begründung ab, sie lasse sich mit dem Islam nicht vereinbaren. Aus dem gleichen Grund lehnen ca. 14 Prozent die österreichische Verfassung ab.

Durch die religiöse Erziehung sollten die SchülerInnen nicht nur befähigt werden, ihr Leben in eigener Verantwortung zu führen, sondern zugleich ihrer Verpflichtung gegenüber dem Staat und der Gesellschaft gerecht zu werden. Daher sollten staatliche Interessen, die die Integration der MuslimInnen in Europa betreffen, im IRU Berücksichtigung finden. Es ist im Interesse der europäischen Staaten, angesichts „einer ansonsten drohenden Subkultur und Segregation, wie sie auch durch die Koranschulen gefördert wird, Einfluss auf die Art der Vermittlung islamischer Werte in unserer Gesellschaft zu gewinnen“ (Spriewald 2003, 55). Eine Subkultur, die nicht mit den demokratischen Grundlagen des staatlichen Gemeinwesens harmonisieren kann, könnte zu Konflikten zwischen unterschiedlichen Wertevorstellungen und letztlich zu sozialem Unfrieden führen. Der Staat hat daher das Interesse, die muslimischen SchülerInnen mit ihrem Selbstverständnis als MuslimInnen zu befähigen, die islamische Lehre auf ihre Lebenswirklichkeit in einer nicht muslimischen Umwelt zu beziehen. „Folglich würde auch ein islamischer Religionsunterricht ein Schnittfeld staatlicher und religiöser Interessen bilden.“ (ebd.)

Die Erfahrungen der letzten 25 Jahre in Österreich zeigen, dass die IGGiÖ mit der Organisation und Verantwortung des RUs an öffentlichen Schulen, vor allem was die Bereitstellung von

qualifizierten ReligionslehrerInnen und geeigneten Lehrbüchern und -materialien betrifft, zum Teil überfordert war: Die oben erwähnte empirische Studie über die islamischen ReligionslehrerInnen brachte hervor, dass 57,5 Prozent von ihnen mit den vorhandenen Lehrplänen, 79 Prozent mit den Lehrmaterialien und 85,7 Prozent mit den vorhandenen islamischen Lehrbüchern unzufrieden sind (Khorchide 2008, 106). In der bereits erwähnten Studie über den IRU in Österreich und Deutschland stellen Potz und sein Team fest, dass die vorhandenen Lehrpläne veraltet seien, darüber hinaus fehle es an geeignetem Unterrichtsmaterial, welches daher von den LehrerInnen selbst entwickelt und hergestellt werden müsse (Poz et al. 2005, 11). Nach der Einführung des RUs im Jahre 1982 hat es über 15 Jahre gedauert, ehe für die Ausbildung der ReligionslehrerInnen für die Pflichtschulen, und noch weitere zehn Jahre, ehe für die Ausbildung der ReligionslehrerInnen für die höheren Schulen gesorgt wurde. Zu den sprachlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Defiziten der LehrerInnen kam erschwerend hinzu, dass diese einen anderen Erfahrungshintergrund hatten; ihnen fehlten Kenntnisse und Erfahrungen über die tatsächlichen gesellschaftlichen Verhältnisse in Europa. „Das führt auch erfahrungsgemäß zu einem pädagogisch-didaktischen Konflikt mit dem österreichischen Schulsystem.“ (Aslan 1998, 215). Diese Situation erschwerte eine moderne, am Alltagsleben der SchülerInnen orientierte Gestaltung des IRUs. Dazu kommt, dass der türkische Staat immer mehr versucht, Einfluss auf den IRU in Österreich und Deutschland zu nehmen (Kiefer/Reichmuth 2006, 9). Ein weiterer Aspekt, der in der Diskussion oft ausgeklammert bleibt, ist die deskriptive Repräsentativität der muslimischen Verbände. Auch wenn diese in Deutschland es schaffen würden, sich auf eine Glaubensgemeinschaft als Dachorganisation zu einigen, würde diese Glaubensgemeinschaft tatsächlich die MuslimInnen in Deutschland repräsentieren (können)? Man geht heute davon aus, dass der Anteil der MuslimInnen, die in Österreich bzw. in Deutschland organisiert sind, lediglich 10–15 Prozent beträgt. Die Tatsache, dass die meisten Verbände partikuläre Interessen verfolgen und ihre Mitglieder bevorzugt behandeln, was eine gewisse Ausschließung anderer MuslimInnen zur Folge hat, macht eine Forderung der Einbindung nicht-organisierter MuslimInnen in die Gestaltung und Ausführung des IRUs plausibel.

In Deutschland wie in Österreich bestimmt der Staat, dass die Inhalte des RUs mit dem Grundgesetz harmonieren müssen. Damit aber der IRU einen Beitrag zur Integration der MuslimInnen in Europa leistet, reicht diese Forderung nicht aus, denn es geht nicht nur um die Kompatibilität dieser Inhalte mit dem Grundgesetz, sondern auch um die Kompatibilität mit einer integrierten Gesellschaft, in der Menschenwürde und demokratische Grundwerte oberste Prinzipien darstellen. In seiner Studie über den außerschulischen islamischen Religionsunterricht (sog. Koranschulen) in Nordrhein-Westfalen stellt Alacacioglu (1999, 255) fest, dass der von den islamischen Verbänden verantwortete Unterricht stärker im Sinne affirmativer Vermittlung normativ-religiöser Vorgaben ausgerichtet ist, er erfüllt somit nicht „die Forderung der modernen Religionspädagogik, einen intensiven Bezug zu der konkreten individuellen Lebensrealität der Kinder, also zu ihrer Lebensrealität in der Bundesrepublik, herzustellen“ (ebd., 258). Damit der öffentliche IRU also keine Weiterführung eines Verkündigungsunterrichts ist, ergibt sich die Forderung nach mehr staatlicher Aufsicht und nach intensiverer Kooperation der Glaubensgemeinschaften mit dem Staat; die staatliche Verantwortung für den IRU sollte sich nicht nur auf die Organisation des Unterrichts beschränken, sondern die europäischen Staaten sollten einerseits dafür Sorge tragen, dass der Unterricht von kompetenten LehrerInnen, die eine ausreichende theologische, aber auch fachdidaktische und -pädagogische Ausbildung an europäischen Institutionen absolviert haben, gehalten wird und andererseits, dass der RU so gestaltet und gehalten wird, dass er einen konstruktiven Beitrag zur Integration der MuslimInnen in Europa leistet. Der

IRU ist daher darauf auszurichten, demokratische Grundwerte in die theologische Dimension zu implementieren. Eine falsch verstandene oder bewusst instrumentalisierte Religion kann zu einer Abschottung von Gläubigen und zu deren Desintegration in der Gesellschaft führen. Um dies zu vermeiden, sollte der RU kein abstrakter, vom Alltagsleben der Menschen und dessen Anforderungen abgehobener sein, sondern müsste sich durch die Implementierung gesellschaftlicher Aspekte und Fragestellungen zu einem dynamischen und praktischen Element der Integration entwickeln. Der IRU sollte die SchülerInnen schließlich dazu befähigen, den Islam als Teil einer gemeinsamen europäischen Kultur zu erfassen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alacacioğlu, Hasan* (1999). Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden, Münster.
- Aslan, Adnan* (1998). Religiöse Erziehung der muslimischen Kinder in Deutschland und Österreich/Institut für islamische Erziehung, Stuttgart.
- Bauman, Urs* (Hg.) (2001). Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen, Frankfurt am Main.
- derStandard.at „Aufholbedarf bei Geldgeschäften mit Muslimen“. 15. Juli 2007. Internet: <http://derstandard.at/?url=/?id=2959653>
- Dietrich, Myrian* (2006). Islamischer Religionsunterricht – Rechtliche Perspektiven, Frankfurt/Main.
- Heimann, Hans* (2002). Inhaltliche Grenzen islamischen Religionsunterrichts, in: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht, 8, 935–942.
- Kalb, Herbert/ Richard Potz/Brigitte Schinkele* (2003). Religionsrecht, Wien.
- Kappus, Elke-Nicole* (2004). Islamischer Religionsunterricht an den Schulen. Ein Evaluationsbericht. Zentrum für interkulturellen Dialog (CID).
- Kiefer, Michael/Stefan Reichmuth* (2006). Einleitung, in: Stefan Reichmuth/Mark Bodenstein/Michael Kiefer/Birgit Väth (Hg.): Staatlicher Islamunterricht in Deutschland. Islam in der Lebenswelt Europa, Band 1, Berlin, 7–14.
- Khorchide, Mouhanad* (2008). Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Institut für Soziologie, Universität Wien.
- Korioth, Stefan* (2006). Islamischer Religionsunterricht und Art. 7 Abs. 3 GG, in: Wolfgang Bock (Hg.): Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Hintergründe, Länderberichte, Tübingen, 33–55.
- Mammitz, Sabine* (2002). Religion in vier politischen Kulturen, in: Werner Schiffauer/Gerd Baumann/Riva Kastoryano/Steven Vertovec (Hg.): Staat-Schule-Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern, Münster, 101–138.
- Özdil, Ali-Özgür* (1999). Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland. Religionsunterricht – Religiöse Unterweisung für Muslime – Islamkunde, Hamburg.
- Potz, Richard/Jürgen Wallner/Nooshin Khozouei/Andrea Egger/Ingrid Bittendorfer/Selma Kadi* (2005). Islamischer Religionsunterricht in Österreich und Deutschland. www.abif.at/deutsch/download/Files/31_Islamischer_Religionsunterricht-SummaryNeu.pdf.
- Potz, Richard* (2004). Religionsunterricht in den Staaten der Europäischen Union, in: Alfred Rinnerthaler (Hg.). Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, Frankfurt am Main, 377–393.
- Renck, Ludwig* (1992). Zur grundrechtlichen Bedeutung von Art. 7 III GG, in: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht, 1171–1172.
- Schmied, Martina* (2005). Islam in Österreich, in: Walter Feichtinger/Sibylle Wentker (Hg.): Islam, Islamismus und islamischer Extremismus: eine Einführung, Wien, 189–206.
- Schwendenwein, Hugo* (1989). Die rechtliche Situation des Religionsunterrichts in Österreich, in: Albert Biesinger/Thomas Schreijäck (Hg.), Religionsunterricht heute, Freiburg, Basel, Wien.
- Şen, Faruk/Hayrettin Aydın* (2002). Islam in Deutschland, München.
- Spriewald, Simone* (2003). Rechtsfragen im Zusammenhang mit der Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Schulfach an deutschen Schulen, Berlin.
- Strobl, Anna* (2005). Der österreichische Islam, in: SWS Rundschau, Vol. 45(4), Wien.
- Ucar, Bülent* (2006). Erfahrungen am Beispiel der Islamkunde in NRW. Geschichte, Status quo, Lehrpläne, Didaktik und Ausblick, in: Janbernd v. Oebbeke (Hg.): Die Stellung der Frau im islamischen Religionsunterricht, Münster, 14–17.

- Ünalan, Ahmet (2008). Rechtliche Anerkennung der muslimischen Glaubengemeinschaften als Religionsgemeinschaften. Vortrag bei der Tagung „Die Zukunft der Muslime in Deutschland“ am 17.05.2008 in Frankfurt. Internet: http://www.agah-hessen.de/Themen/Islam/Veranstaltung_Zukunft_der_Muslime_2008/uenalan.pdf
- Wiesinger, Verena (2007). Staat, Schule, Religion. Zum Verhältnis von Staat und Religion am Beispiel des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Wiener Schulen. Diplomarbeit, Universität Wien.

AUTOR

Mouhanad KHORCHIDE, Soziologe und Islamwissenschaftler. Forschungsschwerpunkte: Islam in Europa, Islamischer Religionsunterricht in Europa, MuslimInnen der zweiten Generation, koranische Hermeneutik, Islam und Aufklärung.

Korrespondenzadresse: Gassergasse 22/13, 1050 Wien

E-mail: mouhanad.khorchide@univie.ac.at

Dieses Buch formuliert Standards



Iris Appiano-Kugler, Traude Kogoj (Hgin.)

Going Gender and Diversity

Ein Arbeitsbuch

facultas.wuv 2008, 181 Seiten, broschiert
ISBN 978-3-7089-0269-2, EUR 24,90

Gender Mainstreaming und Diversity Management sind in der EU derzeit in aller Munde. Doch wie sind Qualitätsstandards in Bezug auf Chancengleichheit unabhängig von Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung u. Ä. im institutionellen genauso wie im privatwirtschaftlichen Bereich sicherzustellen? Wie als Bildungsverantwortliche in Schulen oder in der Erwachsenenbildung bzw. im Personalmanagement von Unternehmen das notwendige Know how erwerben und umsetzen?

Dieses Arbeitsbuch bietet erstmals einen umfassenden Überblick über die inhaltlichen und methodischen Standards in Gender- und Diversitykompetenz und erläutert anhand einer Fülle von anschaulichen Fallbeispielen, wo Handlungsbedarf besteht. Mit vielen praktischen Tipps, realitätsnahen Übungen und Wissenstests für die Trainingsarbeit!

www.facultas.at

facultas.wuv 