

Muslimische Schülerinnen und Schüler in katholischen Schulen

View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by  CORE

provided by RERO DC

HANSJÖRG SCHMID

Abstract

Die religiöse Pluralisierung stellt katholische Schulen vor die Frage, ob und in welchem Umfang sie muslimische Schülerinnen und Schüler aufnehmen sollen. In öffentlichen Diskussionen wird das Thema Islam und Schule oft als problembeladen beschrieben. Geht man von dynamisch-pluralen Identitäten junger Muslime und einem partizipativen Verständnis von Islam aus, ergeben sich neue Perspektiven und Möglichkeiten, auch mit Konflikten umzugehen. Islamischer Religionsunterricht und Moscheevereine können dabei unterstützend mitwirken.

Immer wieder kann man in den Medien von Konflikten lesen, die zustande kommen, wenn Muslime ihre Kinder in katholischen Schulen anmelden wollen. Ein Vater aus Paderborn, der seinen Sohn in eine nahe gelegene katholische Bekenntnisgrundschule schicken wollte, wird mit den folgenden Worten zitiert: „Ich bin Muslim und sollte bei der Anmeldung meines Kindes in einer katholischen Grundschule unterschreiben, dass ich ausdrücklich wünsche, dass mein Kind nicht nur am katholischen Religionsunterricht, sondern auch an den Schulgottesdiensten teilnimmt.“¹ Dies stieß auf sein Unverständnis und führte ihn dazu, sich bei den städtischen Behörden zu beschweren. Natürlich ist die Situation in Paderborn eine besondere, wo fünfzehn von vierundzwanzig Grundschulen Bekenntnisschulen sind.

Ein anderes Beispiel ist die katholische Grundschule in Essen-Frohnhausen, einer Gegend mit einem hohen Anteil an muslimischer Bevölkerung.² Dort ist ein Viertel der Schüle-

rinnen und Schüler nicht katholisch. Gebet und Gottesdienst werden im Sinne von Meditationen verstanden; auch muslimische Feste finden Berücksichtigung. Diese Schule hat sich aufgrund ihres spezifischen Kontexts zu einer programmatischen Offenheit für Nichtchristen entschieden. Geht man davon aus, dass katholische Schulen dem jeweiligen Umfeld Rechnung tragen müssen (vgl. AKS 2002, Nr. 1), so ist dieser Schritt konsequent. Dies entspricht den „Empfehlungen bei der Aufnahme nichtkatholischer Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildende katholische Schulen in freier Trägerschaft“ des Arbeitskreises katholische Schulen in freier Trägerschaft (AKS).

Kirchliche Schulen haben die Freiheit, ihre Schülerinnen und Schüler selbst auszuwählen. Angesichts hoher Zahlen an Bewerbern stehen sie vor der Frage, ob sie Muslime ablehnen oder aufnehmen sollen. Dass eine Ablehnung muslimischer Kinder in der breiteren Öffentlichkeit schwer plausibel zu machen ist, zeigt ein Zei-

tungsbericht aus Hessen, in dem beschrieben wird, dass für Muslime quasi keine Chance besteht, in kirchlichen Schulen aufgenommen zu werden.³

Es gibt sie aber: Muslime, die als Kind eine katholische Schule besucht haben. Sie sind dadurch für ihr ganzes Leben geprägt. Ein prominentes Beispiel ist der Professor für islamische Religionspädagogik und Direktor des Instituts für Islamische Theologie an der Universität Osnabrück, Bülent Ucar. Er war Schüler an einer katholischen Bekenntnisgrundschule. Sein Vater hatte diese bevorzugt – wegen des gemeinsamen Gottesglaubens von Christen und Muslimen und weil sein Sohn dort gut Deutsch lernen würde. Sicherlich hat die Zeit an der katholischen Grundschule einen wichtigen Anteil an Ucars dialogischer Prägung.

Die angeführten Beispiele illustrieren, dass hier Klärungsbedarf besteht. Das Thema „Muslimische Schülerinnen und Schüler in katholischen Schulen“ soll im Folgenden aus Erfahrungen des christlich-islamischen Dialogs heraus behandelt werden. Thema ist zunächst die subjektive Religiosität junger Muslime, die auch bei möglichen Konflikten im schulischen Raum eine wichtige Rolle spielt. Erst im Anschluss daran geht es um den Islam als religiöses Symbolsystem (vgl. zu dieser Unterscheidung Bochinger 2010, 111), das im Verhältnis zu Erziehungszielen und gesellschaftlichen Grundlagen betrachtet wird. Es folgen ein Blick auf den islamischen Religionsunterricht als spezifischer Ort islamischer Selbstreflexion in der Schule und Überlegungen zur Zusammenarbeit mit Moscheevereinen. Einen wichtigen Bezugspunkt bildet dabei das Forschungsprojekt „Gesellschaft gemeinsam gestalten – Junge Muslime als Partner“, das die Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung durchführt.⁴ In diesem Projekt werden die Jugendarbeit islamischer Verbände und Gruppen in Baden-Württemberg sowie modellhafte Beispiele der Zusammenarbeit untersucht. Der folgende Beitrag bietet kein religionspädagogisches Handlungskonzept, sondern Informationen und Reflexionen, die Akteuren in katholischen Schulen Anstöße geben sollen, selbst ein solches Konzept zu entwickeln.

Vielfalt an Identitäten und Lebenswelten muslimischer Kinder und Jugendlicher

Muslimische Jugendliche sind zunächst ganz normale Jugendliche wie andere Jugendliche auch. Ihre Biographien haben vergleichbare Strukturmerkmale. Ihre religiösen Identitäten sind vielfältig und individuell geprägt. Dem stehen klare normative Ansprüche kollektiver Identitäten entgegen, die sowohl von einem Teil islamischer Akteure als auch vor allem in allgemeinen Islamdiskursen erhoben werden. In diesen Zusammenhängen ist oft scheinbar ganz eindeutig, was unter Islam zu verstehen ist und wie Muslime zu sein haben. Islam fungiert dabei als „ideenpolitischer Begriff einer statisch-idealen Einheit und Einheitlichkeit“ (Engelbrecht 2012, 124).

Aus empirischen Studien ergibt sich hingegen ein ganz anderes Bild. Es sind zunächst zwei Befunde zu erwähnen, die bereits weitreichende Auswirkungen darauf haben, wie man junge Muslime im schulischen Kontext wahrnimmt:

- Junge Muslime haben multiple Identitäten – etwa als Schüler, als Familienmitglied, als Freund unter Gleichaltrigen, als Mitglied von Vereinen et cetera. Eine Festschreibung allein auf mögliche muslimische Elemente ihrer Identität stellt eine Verengung da. Obgleich in katholischen Schulen der identitätsstiftende Charakter von Religion sicher eine größere Rolle spielt und breitere Beachtung findet als in säkularen Kontexten, würde man auch bei katholischen Schülern die religiösen Momente ihrer Identität nicht zu stark gewichten. Navid Kermani bringt die damit verbundene Problematik in kritischer Auseinandersetzung mit Außenzuschreibungen zum Ausdruck: „Ich bin Muslim. Der Satz ist wahr, und zugleich blende ich damit tausend andere Dinge aus, die ich auch bin und die meiner Religionszugehörigkeit widersprechen können. [...] Nicht alles, was ich tue, steht in Bezug zu meiner Religion“ (Kermani 2009, 17). Auch wenn immer wieder Ansprüche einer ganzheitlichen, alles umfassenden religiösen Existenz formuliert werden, entsprechen diese nicht mehr der Wirklichkeit in komplexen modernen Gesellschaften.

- Außerdem sind die Identitäten junger Muslime entsprechend ihrer persönlichen Entwicklung und sich verändernder Kontextbedingungen in ständigem Wandel begriffen. Daher kann man von einer lebenslangen „Dauerbaustelle“ sprechen, „auf der unablässig äußere Einflüsse und Impulse durch einen inneren Prozess zu einer dynamischen, sich ständig wandelnden Struktur zusammengebaut werden“ (Engelbrecht 2010, 119). Auch dies widerspricht den statischen Festschreibungen, die oft von außen in Bezug auf den Islam vorgenommen werden.

Empirische Untersuchungen bestätigen jedoch die Erwartung, dass junge Muslime stärker religiös sind als ihre nichtmuslimischen Altersgenossen (vgl. Brettfeld/Wetzels 2008, 138; Pollack/Müller 2013, 18). Dennoch gibt es viele säkular geprägte Biographien junger Muslime, was in der neuesten qualitativen Studie der Rostocker Erziehungswissenschaftler Hans-Jürgen von Wensierski und Claudia Lübcke deutlich zum Ausdruck kommt. Die Autoren sprechen von einer „Vielgestaltigkeit muslimischer Jugendbiographien“ und einer „Pluralisierung jugendkultureller Stile“ (Wensierski/Lübcke 2012, 96). Sie betonen in Bezug auf muslimische Jugendkulturen: „Auch hier finden, ähnlich wie in westlich-angelsächsischen Jugendkulturen, Abgrenzungen gegenüber antiquierten kulturellen wie gesellschaftlichen Leitbildern und Rollenweisungen statt“ (ebenda, 97). Dabei spielen Bezüge sowohl zur Mehrheitsgesellschaft als auch zur Herkunftskultur eine zentrale Rolle.

Auf Grundlage ihrer empirischen Befunde entwerfen die Autoren eine viergliedrige Typologie, die sie nochmals in insgesamt fünfzehn Untertypen aufteilen. Dabei reicht das Spektrum von säkular bis hin zu sehr religiös, wobei Religion in individualisierten Ausdrucksformen zur Geltung kommt (vgl. ebenda, 357–415):

- *Typ 1*: Säkularisierter jugendbiographischer Verselbständigungsprozess
- *Typ 2*: Bikulturelle Identitätsproblematik
- *Typ 3*: Reislamisierung im Gefolge der Adoleszenz
- *Typ 4*: Islamisch-selektiv modernisierte Jugendbiographie

In Bezug auf die *Typen 1 und 2* ist festzustellen: „Für ein ganzes Spektrum jugendlicher Lebensstile und Lebensentwürfe unter den Muslimen spielt die Religion, die eigene oder die der Eltern, keine zentrale orientierungsleitende Rolle für die eigene Lebensführung [mehr]“ (ebenda, 409). Dabei variieren der Grad an Verselbständigung auf der einen und die Bindung an Familie und Herkunftsmilieu der Eltern auf der anderen Seite. Die Verarbeitung von Spannungen zwischen Mehrheitsgesellschaft und Herkunftskultur fällt mehr oder weniger konflikthaft und krisenbeladen aus. Bei *Typ 3* stellen die Reislamisierungsprozesse eine „subversive Abgrenzung sowohl gegenüber dem Elternhaus als auch gegenüber der deutschen Mehrheitskultur“ (ebenda, 388) dar, wobei mannigfache Auslöser und Spannungsverhältnisse bestehen und die Reislamisierung in unterschiedlichen Phasen der Adoleszenz stattfindet. *Typ 4* ist stärker von Kontinuität zu einer traditionellen religiösen Sozialisation geprägt, wobei auch nichtreligiöse Aktivitäten und Praktiken eine zentrale Rolle spielen. Dabei variiert der Grad der Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft.

Derartige Typologien können helfen, konkrete Lebenssituationen muslimischer Schülerinnen und Schüler zu verstehen und zu deuten. In ihrer Komplexität ist diese Typologie eine deutliche Warnung dagegen, bestimmte Identitäten von außen festzuschreiben und damit Vielfalt wie Dynamik zu nivellieren. Junge Muslime haben somit ein breites Spektrum an Möglichkeiten, ihre Religiosität zu gestalten. Neben dem Elternhaus ist hierbei das schulische Umfeld ein sehr prägender Faktor.

Konfliktfelder und Lösungsmöglichkeiten

Aufgrund der vielfältigen Identitäten junger Muslime und ihrer Eltern und den unterschiedlichen Anknüpfungen an islamische Normen und Autoritäten, fallen auch mögliche Konflikte ganz verschieden aus, sodass wiederum eine Vielfalt unterschiedlicher Lösungswege gefunden werden muss. Typische Fälle sind koedukativer Schwimm- und Sportunterricht, Klassenfahrten

und Sexualerziehung. Empirisch betrachtet, schwankt die Beteiligung: So nehmen siebenundachtzig Prozent der muslimischen Schülerinnen und Schüler am gemischtgeschlechtlichen Schulsport, jedoch nur siebenzig Prozent an Klassenfahrten teil (vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009, 183, 188). Dabei werden als Gründe meist nicht „religiöse“, sondern „sonstige“ Gründe angeführt, was man weiter hinterfragen kann.

Es liegen inzwischen unterschiedliche Handreichungen vor, mit deren Hilfe Schulen und Lehrkräfte sich in Bezug auf mögliche Konflikte orientieren können:

In Nordrhein-Westfalen ist eine Handreichung erschienen mit „Grundinformationen zum Islam und Anregungen zum Umgang mit muslimischen Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern“ (Kaddor/Nieland 2008). Zu unterschiedlichen Fragestellungen ist die Handreichung jeweils in folgenden Schritten aufgebaut: (1.) theologische Überlegungen, (2.) praktische Umsetzung im Elternhaus, (3.) Verhaltensweisen von Jugendlichen, (4.) Anregungen und Fragen, (5.) mögliche Lösungsvorschläge. Dies ermöglicht einen sehr differenzierten Umgang mit Einzelfragen. Hier kommt deutlich zum Ausdruck, dass theologische Positionen, die Praxis im Elternhaus und das Verhalten von Jugendlichen in den seltensten Fällen kongruent sind. Gerade in den Schritten (2.) und (3.) zeigt sich viel Praxiserfahrung, und man kann viel über unterschiedliche Formen des gelebten Islams lernen.

Im Rahmen der Deutschen Islam Konferenz (DIK) ist ebenfalls eine knappe Handreichung entstanden, die den Titel trägt: „Religiös begründete schulpraktische Fragen – Handreichung für Schule und Elternhaus“ (Bundesministerium des Innern 2009). Hier bildet jeweils die Rechtslage den Ausgangspunkt, worauf „Empfehlungen zum Umgang in der Praxis“ folgen.

Die neuste Publikation unter dem Titel „Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil!“ behandelt fünfzig religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule (Hinrichs/Romdhane/Tiedemann 2012). Die Konfliktfälle sind gegliedert in die Rubriken „Bildung und Erziehung“, „Organisation und Schule“, „Körper und Kleidung“ sowie „Mann und Frau“. Darunter

finden sich auch solche Konflikte, die nicht zu den klassischen Feldern zählen, wie etwa „Unser Kind muss zunächst im Haushalt helfen, bevor es Schularbeiten machen kann!“ oder „Unsere Tochter darf niemals mit einem Lehrer allein sein!“. Auch wenn es in dem Buch um alle Religionen geht, spielt der Islam eine zentrale Rolle. Dem „religiös-kulturellen Hintergrund“ werden, wo immer möglich, „alternative Deutungen“ entgegengestellt, wodurch Streitpunkte deutlich zum Ausdruck kommen.

Soweit es geht, plädieren die Handreichungen für eine Kompromissbereitschaft der Schule. So kann ein nach Geschlechtern getrennter Schwimm- und Sportunterricht manche Probleme lösen. Oder Schulen sollten muslimische Feiertage in ihrer Terminplanung berücksichtigen, sodass bei Bedarf eine Beurlaubung ausgesprochen werden kann. Klassenfahrten können von einem muslimischen Elternteil oder einer Vertrauensperson begleitet werden. In manchen Fällen kommt sicher auch die besondere Situation in katholischen Schulen zum Tragen, wo etwa religiöse Symbole und Gottesdienste eine eigene Plausibilität haben.

Grundsätzlich wird die intensive Kommunikation mit den Eltern in den Mittelpunkt gestellt. Es geht um einen Vertrauensaufbau, der eine Grundlage für das Thematisieren von Konflikten bildet, was Kaddor/Nieland besonders hervorheben: „Hierbei ist es hilfreich, wenn bis dahin schon ein gutes Vertrauensverhältnis gewachsen ist sowie Gesprächs- und Beratungskontakte zu den Eltern stattgefunden haben, damit die neuen Konflikte thematisiert werden können“ (Kaddor/Nieland 2008, 45). Das DIK-Dokument benennt aber auch Grenzen: „Ein Einvernehmen mit allen Eltern ist auch in Fragen der Sexualerziehung jedoch nicht geboten“ (Bundesministerium des Innern 2009, 7).

Die Vielfalt der geschilderten Fälle und Situationen zeigt, dass es keine eindeutigen Handlungsanweisungen geben kann, sondern Schulen, Eltern und Schüler jeweils gemeinsam um eine tragfähige Lösung ringen müssen, die oft den Charakter von Einzelfallentscheidung und Abwägungen unterschiedlicher Rechte, Ziele und Interessen haben wird.

Islamische Beiträge zu Erziehungszielen und Grundlagen des Zusammenlebens

Mit Recht werden in Auseinandersetzung mit dem Islam allgemeine Erziehungsziele betont: „Die Vermittlung von Respekt vor allen Menschen, unabhängig von Aussehen, Geschlecht, Religion, Meinungen, Werten und Moralvorstellungen, gehört zu den wichtigsten Aufgaben heutiger Erziehung und Bildung“ (Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz/ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2013, C.49). Man kann diesen Grundsatz aus einem Dokument der Deutschen Islam Konferenz als kritisch gegenüber dem Islam lesen. So wird der Islam oft als Fremdkörper und Antagonist gegen moderne Erziehungsziele dargestellt. Dies wird dann auf Muslime projiziert, wodurch die Begegnung mit Individuen symbolisch hoch aufgeladen wird. Umgekehrt ist aber auch die Frage zu stellen, ob der Islam als religiöses Symbolsystem in diesem Zusammenhang nicht gerade von innen heraus einen positiven Beitrag leisten kann.

Hierzu sollen einige Gedanken vorgestellt werden. Es handelt sich dabei nicht um eine Argumentationshilfe gegenüber Muslimen, um ihnen den eigentlichen Islam beizubringen. Derartige Positionierungen müssen von innen kommen. Vielmehr geht es darum, die grundsätzliche Kompatibilität des Islams mit Grundsätzen des deutschen Bildungssystems aufzuweisen.

Aufgrund der nicht vorhandenen Kirchenstruktur ist der Islam wie das Judentum eine im hohen Maße plurale Religion. So finden sich stets unterschiedliche Positionen in einem weiten Spektrum. Hier wird auf Positionen aus dem „Mainstream“ zurückgegriffen.⁵ In drei Feldern ist im europäischen Kontext eine Positionierung von Muslimen zu beobachten (vgl. dazu auch Schmid ²2013):

- *Säkularisierung*: Die politischen Systeme in den Herkunftsländern der eingewanderten Muslime unterscheiden sich weitgehend vom politischen System in Deutschland. Muslime gewinnen einen positiven Zugang zur Säkularisierung (verstanden als Ausdifferenzierung von Religion und anderen ge-

sellschaftlichen Subsystemen), indem sie erfahren, dass dadurch eine nicht selten problematische Vermischung von Religion und Politik überwunden wird, Religionsfreiheit aber in hohem Maße geachtet bleibt und Religionen auch öffentlich wirksam sein können. Gerade das Vorhandensein kirchlicher Schulen kann Muslime natürlich auch zu der Frage führen, ob in Deutschland wirklich eine Gleichbehandlung aller Religionen stattfindet.

- *Menschenrechte*: Menschenrechte werden weitgehend nicht als Widerspruch zum Islam verstanden, sondern aus dem Islam heraus begründet. So kommt dem Menschen im Koran eine besondere Würde und Verantwortung zu. Menschenwürde ist aus islamischer Sicht im göttlichen Schöpfungsakt und der unvermittelten Gott-Mensch-Beziehung begründet (vgl. Talbi 1993). Aktuelle islamische Diskurse sind von dem Bemühen geprägt, von einem islamischen Denkraum her einen Zugang zu den allgemeinen Menschenrechten zu finden, anstatt eigene alternative Menschenrechtskonzeptionen zu formulieren. Wenn die Menschenrechte gerade nicht westlich beziehungsweise christlich vereinnahmt, sondern als in viele Richtungen begründungsoffen verstanden werden, stützt dies auch positive islamische Sichtweisen auf die Menschenrechte.
- *Partizipation*: Die primäre Bezogenheit auf die eigene Gruppe und der Einsatz für ihre Interessen hängen vielfach mit der Migrations- und Minderheitensituation der Muslime zusammen. In einem nächsten Schritt betonen viele Muslime, dass sie Verantwortung für die Gesellschaft als ganze tragen und sich im Sinne von Solidarität für andere einsetzen – unabhängig von deren Religion. Dazu gehören etwa auch die Verantwortung für die gesamte Schöpfung, die Kritik an einem grenzenlosen Wirtschaftswachstum und Hilfe für die Armen.

So besteht die Chance, dass Muslime eigene Traditionen und Ressourcen einbringen: islamische Motivationen zum sozialen Handeln, zur Untermauerung der Menschenrechte und zur

Wertschätzung von Säkularisierung. Der Islam kann somit einen positiven Beitrag zu den Grundsätzen von Staat und Gesellschaft leisten, auf denen auch das Schulsystem aufbaut. Damit verschiebt sich in der Auseinandersetzung mit dem Islam der Fokus von Problemen und Konflikten hin zu vielfältigen Chancen.

Islamischer Religionsunterricht auch an katholischen Schulen?

Islamischer Religionsunterricht wird in unterschiedlichen Bundesländern im Rahmen von Schulversuchen erteilt; Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen streben in den nächsten Jahren eine flächendeckende Einführung an. Islamischer Religionsunterricht an katholischen Schulen stellt bisher noch eine Ausnahme dar. So erteilt etwa der Islamwissenschaftler Bernd Ridwan Bauknecht islamischen Religionsunterricht an einer katholischen Grundschule in Bonn. Im Dokument „Das Interkulturelle Handlungskonzept der Katholischen Grundschule Am Domhof in Bonn“ heißt es dazu: „Der Unterricht der Islamkunde⁶ hat dem Glauben der muslimischen Kinder und Eltern Raum und Anerkennung gegeben. Das Fach Islamkunde wird in deutscher Sprache in allen Klassenstufen mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche unterrichtet. Der Islamwissenschaftler leistet eine bedeutende Arbeit, indem er Kinder von ‚Halbwissen‘ befreit und zwischen den Religionen und Kulturen vermittelt. Zusammen mit den evangelischen und katholischen Religionslehrern/-innen arbeitet er regelmäßig im Team und die Lehrer/-innen tauschen die Lerngruppen. So lernen die christlichen Kinder ebensoviel über den Islam wie die muslimischen Kinder über das Christentum. Regelmäßig werden gemeinsam Kirchen und Moscheen besucht und Feste gefeiert.“⁷ All dies ist in ein umfassendes interkulturelles Konzept der Schule eingebettet: „Da inklusive Wertorientierungen in ihrem Mittelpunkt stehen, stehen verschiedene Sprachen, Religionen und Kulturen gleichberechtigt nebeneinander und werden erfahren als ebenso vertraut wie fremd. Die Begegnung mit dem Andersartigen, dem Fremden bedeutet nicht nur, dies auszuhalten und so zu lassen,

sondern es als Bereicherung zu erfahren und das Eigene wieder neu zu reflektieren“ (ebenda, 9).

Noch stärker programmatisch ausgebaut wird der interreligiöse Bereich in der „Drei-Religionen Schule“ in Osnabrück.⁸ Dort werden besonders Kompetenzen wie Perspektivenvielfalt, Toleranz, Dialogfähigkeit vermittelt.

Auch wenn es sich bei den beiden Beispielen um Sonderfälle handelt, bestehen grundsätzlich große Chancen in der Präsenz von islamischem Religionsunterricht an katholischen Schulen (ich greife im Folgenden zurück auf Schmid 2010). Durch islamischen Religionsunterricht kommt zum Ausdruck, dass die Muslime integraler Teil der Gesellschaft, nicht Fremdkörper sind. Der Islam wird ähnlich wie durch Moscheebauten sichtbar und greifbar. Dabei wird deutlich, dass der Islam nicht statisch ist, sondern kontextbezogen auf die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler in Erscheinung tritt. Ebenso kommt durch islamischen Religionsunterricht die Pluralität des Islams und seiner Lernorte zum Ausdruck. Die Gesellschaft kann hierbei zu differenzieren lernen. Religionen entwickeln sich immer in Interaktion mit anderen Bereichen der Gesellschaft. So könnten gerade katholische Schulen einen Raum dafür bieten, dass sich Islam in einem religiös aufgeschlossenen Umfeld artikuliert und kontextualisiert.

Für die Schule bedeutet islamischer Religionsunterricht zunächst, dass die religiöse Vielfalt adäquater im Unterricht abgebildet wird. Muslimische Schülerinnen und Schüler haben damit ihr „eigenes“ Fach, was ihr Selbstbewusstsein und die Identifikation mit ihrer Schule verstärkt. Teilweise lässt sich eine Leistungsverbesserung auch in anderen Fächern beobachten. Religionslehrkräfte fungieren vielfach als Identifikationsgestalt mit nicht zu unterschätzender Vorbildwirkung. Durch sie wird der Dialog in der Schule gewissermaßen institutionalisiert. Der Dialog in den Klassenzimmern und im Lehrerzimmer hat dabei auch qualitative Auswirkungen auf andere Fächer wie evangelische beziehungsweise katholische Religionslehre, Gesellschaftkunde oder Geschichte, in denen Islam Thema ist. Außerdem können die Lehrkräfte vermittelnd in Konflikten um Klassenfahrten, Schwimm-, Sport- und Sexualkun-

deunterricht wirken und eine Brücke zu muslimischen Eltern schlagen. Möglicherweise besteht dabei auch die Gefahr, soziale und kulturelle Fragen zu islamisieren und die Rolle der Religion zu überschätzen. Wichtig ist daher, dass vermeintliche Gruppengrenzen immer wieder „durchlöchert“ werden, sei es durch fächerübergreifende Projekte oder wechselseitige Gastfreundschaft.

Der islamische Religionsunterricht trägt zur Verständigung und Artikulationsfähigkeit der Muslime in der Sprache des Einwanderungslandes und zu einer Kontextualisierung des Islams bei. Es geht nicht einfach um starre Traditionsweitergabe oder Anwendung der Glaubenslehre, sondern die hier lebenden Kinder und Jugendlichen werden als Subjekte in den Blick genommen. Somit erweist sich islamischer Religionsunterricht als ein geeigneter Ort dafür, die eingangs aufgezeigte Pluralität und Dynamik von Identitäten junger Muslime konstruktiv zu bearbeiten. Da der islamische Religionsunterricht nicht in erster Linie reproduzierenden, sondern reflektierenden Charakter hat, eignet er sich zum Aufbau zeit- und ortsgemäßer muslimischer Identitäten. Spätestens im islamischen Religionsunterricht wird der Islam nicht mehr primär den Herkunftskulturen zugeordnet, sondern klar dem Einwanderungsland selbst. Der Lernort islamischer Religionsunterricht hat auch Rückwirkungen auf die beiden Lernorte Familie und Moschee, die ebenfalls prägend für die Identitäten muslimischer Schülerinnen und Schüler sind. So verstärkte der islamische Religionsunterricht eine parallele Diskussion über Imame und Moscheepädagogik. Ähnlich wie die Kirchen machen Muslime die Erfahrung, dass es in der pluralistischen Gesellschaft keine Einheit von Schule und Gemeinde mehr geben kann, worüber sich gerade im Rahmen katholischer Schulen konstruktive Dialoge führen ließen.

Partnerschaften mit Moscheevereinen als Teil von „Kooperationsnetzen“

Nur eine Minderheit der muslimischen Schülerinnen und Schüler kommt aus dem Umfeld von

Moscheevereinen. Viele junge Muslime orientieren sich an niederschwelligeren jugendkulturellen Trends oder an Angeboten im Internet. Dennoch können Moscheevereine als organisierte Formen von Islam und greifbare Ansprechpartner auch für Schulen eine wichtige Rolle spielen. Inzwischen werden gerade äußerlich erkennbare Moscheen häufig von Schulklassen besucht und als Orte interreligiösen Lernens genutzt.

Während Moscheevereine bis in die Neunzigerjahre des zwanzigsten Jahrhunderts vor allem auf die eigene Community und deren Herkunftssprache ausgerichtet waren, haben sie in den letzten Jahren einen grundlegenden Wandel vollzogen. In den meisten Vereinen findet man inzwischen qualifizierte deutschsprachige Ansprechpartner. Die Moscheevereine verorten sich selbst auch stärker im Umfeld der deutschen Gesellschaft. Ein Ergebnis der Studie „Islamisches Gemeindeleben in Deutschland“ ist, dass der „hohe Grad der Vernetzung der Gemeinden mit der deutschen Gesellschaft“ (Halm/Sauer/Schmidt/Stichs 2012, 113) deutlich sichtbar wurde. Siebenundsiebzig Prozent der befragten Gemeinden geben an, über Kontakte und Kooperationen mit Kirchengemeinden zu verfügen; es folgt die Polizei mit einundsiebzig Prozent und bereits an dritter Stelle die Schulen mit achtundsechzig Prozent. Bildungsangebote spielen in Moscheevereinen häufig eine zentrale Rolle; durch ihr ehrenamtliches Engagement im Verein erwerben Muslime Kompetenzen, die auch in anderen Bereichen nützlich sein können.

Es könnte eine Chance darin liegen, langfristige Partnerschaften mit Moscheevereinen aufzubauen. Sie könnten auch ein Teil der „Kooperationsnetze“ sein, die von der Deutschen Islamkonferenz empfohlen werden und die im Fall von Auseinandersetzungen deeskalierend wirken können (vgl. Bundesministerium des Innern 2009, 2).

Mehrheitlich gehören Moscheegemeinden größeren Dachverbänden an. Es ist jedoch zu beachten, dass auch innerhalb eines Dachverbandes Profil und Ausrichtung lokal stark variieren können. Daher ist es wichtig, sich jeweils vor Ort ein Bild von den möglichen Partnern zu machen. Im Folgenden sollen die wichtigsten großen Organisationen in knapper Form vor

allem im Blick auf ihre Kinder- und Jugendarbeit charakterisiert werden:

Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB): Während auch in DITIB-Moscheen die klassische religiöse Unterweisung durch den (dort noch in der Regel aus der Türkei entsandten) Imam verbreitet ist, werden derzeit eigene Jugendabteilungen und Jugendverbände aufgebaut, in denen Aktivitäten der Jugendarbeit in einem weiten Sinn angeboten werden. Hier findet sich ein breites Spektrum an Jugendlichen mit einer unterschiedlichen Nähe zu traditionellen religiösen Ausdrucksformen. Zum Beispiel ist das Ziel des Landesjugendverbandes Württemberg, Kinder und Jugendliche „zu Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement“ anzuregen,⁹ sodass partizipative Aspekte eine zentrale Rolle spielen.

Islamische Gemeinschaft Milli Görü (IGMG): Auch in IGMG-Moscheen gibt es meist eigene Jugendabteilungen. Der Verband vertritt ein konservatives Profil und stellt den religiösen Horizont von Jugendarbeit in den Vordergrund. Daneben spielen Bildung, die Vermittlung allgemeiner Fähigkeiten und Orientierung bei der Berufswahl eine wichtige Rolle. Aufgrund der Beobachtung durch den Verfassungsschutz sind IGMG-Gemeinden in der Regel weniger als DITIB-Gemeinden in lokale Kooperationen eingebunden. Allerdings gibt es auch Beispiele von positiven Dialogerfahrungen mit der IGMG auf lokaler Ebene.

Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ): Charakteristisch für den VIKZ sind Schülerwohnheime, in denen die Schülerinnen beziehungsweise Schüler Hausaufgabenbetreuung, Freizeitangebote und religiöse Unterweisung erhalten. Kennzeichnend ist dabei ein klar strukturierter Tagesablauf sowie eine sehr strikte Geschlechtertrennung und Observanz islamischer Gebote. Ein großer Teil der Kinder und Jugendlichen, die die Wohnheime besuchen, kommen aus sozial schwachen Familien.

Aleviten: Bei den Aleviten, die einen eigenen Jugendverband (BDAJ) aufgebaut haben, stehen kulturelle und soziale Aktivitäten im Vordergrund. Es gibt keine Geschlechtertrennung. Die Einbindung des BDAJ in Jugendringe und Strukturen der Jugendhilfe ist weit fortgeschrit-

ten; auch die Organisationsstruktur ist vergleichsweise gut entwickelt. Der BDAJ ist Träger zahlreicher auch staatlich geförderter Projekte etwa zur Vermittlung von Praktika und Ausbildungsplätzen, zur Qualifikation von Jugendleitern oder zur genderbewussten Begleitung von Mädchen und jungen Frauen.¹⁰

Gülen-Bewegung: Es handelt sich um eine schwer greifbare internationale Bewegung des türkischen Predigers Fethullah Gülen. Die Bewegung unterhält keine Moscheen, betreibt aber Nachhilfeeinrichtungen, Schulen, Jugendgruppen und Dialogkreise. Leitidee ist der Einsatz für Bildung, der religiös motiviert ist. Seit einigen Jahren treten Einrichtungen der Gülen-Bewegung verstärkt mit öffentlichen Veranstaltungen in Erscheinung und suchen dabei auch die Kooperation mit anderen Trägern.

Im Rahmen von Partnerschaften zwischen Schulen und Moscheevereinen können ganz unterschiedliche Themen aufgegriffen werden, die von Erziehungsfragen bis hin zu ökologischen Themen reichen. Dass sich die islamischen Verbände inzwischen verstärkt der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen in Deutschland und insbesondere Fragen der Bildung und der Berufswahl zuwenden, führt zu Überschneidungen mit schulischen Schwerpunkten. Weitere Anregungen und Grundlagen für derartige Partnerschaften lassen sich einem Dokument des Gesprächskreises „Christen und Muslime“ beim Zentralkomitee der deutschen Katholiken entnehmen, das den Titel trägt „Christen und Muslime – Partner in der pluralistischen Gesellschaft“ (Zentralkomitee der deutschen Katholiken 2012).

Fazit

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, die Frage, ob katholische Schulen muslimische Schülerinnen und Schüler aufnehmen sollen, mit Ja zu beantworten, auch wenn natürlich die jeweiligen Einzelfälle entschieden werden müssen. Dies entspricht der bereits im Jahr 2002 vom „Arbeitskreis katholische Schulen in freier Trägerschaft“ vorsichtig formulierten Position (vgl. AKS 2002, Nr. 3, sowie dazu Schmitz-Stuhlträger 2009, 459 ff.), die aber noch stärker als damals

untermauert und programmatisch vertreten werden kann. Die Präsenz von Muslimen bietet die Chance für Lernen an Gemeinsamkeiten wie an Differenzen. Katholische Schulen sind Orte besonderer religiöser Kompetenz, die auch muslimische Religiosität positiv und ohne Vereinahmung befruchten können. So können Muslime dort die Erfahrung machen, respektvoll beim Gebet der anderen dabei zu sein und möglicherweise eröffnen sich so auch Räume für entsprechende Erfahrungen von Christen. Versteht man Integration als gemeinsame Aufgabe, die alle Teile der Gesellschaft betrifft und nicht einseitig den Muslimen zugeschrieben werden darf, dann liegt es auf der Hand, dass auch katholische Schulen einen Beitrag zum Umgang mit religiöser und kultureller Pluralität leisten müssen. Eine veränderte Zusammensetzung der Gesellschaft kann daher nicht ohne Auswirkungen auf das Profil katholischer Schulen bleiben.

Privatdozent Dr. Hansjörg Schmid ist Leiter des Referats Interreligiöser Dialog der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart und Privatdozent für Christliche Sozialethik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Anmerkungen

- 1 Wenn ein Muslim in die katholische Schule geht, in: Neue Westfälische, 13. Dezember 2012.
- 2 Vgl. Christen und Muslime beten gemeinsam an katholischer Schule in Essen, in: WAZ, 27. November 2011.
- 3 Vgl. Kirchliche Schulen. Abgelehnt aus religiösen Gründen, in: Frankfurter Rundschau, 5. Februar 2010.
- 4 Vgl. www.akademie-rs.de/br-projekte.html.
- 5 Die Auseinandersetzung mit salafistischen Positionen, die auch bei manchen Schülern relevant sein können, kann in diesem Rahmen nicht geführt werden. Vgl. etwa die Unterrichtshilfe der Bundeszentrale für politische Bildung „Salafismus in der Demokratie“ (Entscheidung im Unterricht, Nr. 2/2012, <http://www.bpb.de/shop/lernen/entscheidung-im-unterricht/164856/salafismus-in-der-demokratie>).
- 6 So die frühere Bezeichnung des Faches, das zunächst religionskundlichen Charakter hatte, aber in Nordrhein-Westfalen immer schon von muslimischen Lehrkräften erteilt wurde.

- 7 www.menden.de/dokumente/lim/bp/bs/wmm/Handlungskonzept_GS_Am_Domhof.pdf.
- 8 Vgl. www.bistum-osnabrueck.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Drei_Religionen_Schule_2012.pdf.
- 9 www.ljvbw.ditib.de/index.php/wer-wir-sind/unser-leitbild.
- 10 Vgl. www.bdaj.de.

Literatur

- Arbeitskreis katholische Schulen in freier Trägerschaft (AKS) (2002): Empfehlungen bei der Aufnahme nichtkatholischer Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildende katholische Schulen in freier Trägerschaft.
- Behr, Harry Harun/Bochinger, Christoph/Rohe, Mathias/Schmid, Hansjörg (Hg.) (2010): Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht, Berlin.
- Bochinger, Christoph (2010): Religiöse Identität bei Migrantengruppen – eine vergleichende Perspektive, in: Behr/Bochinger/Rohe/Schmid 2010, 103–116.
- Brettfeld, Katrin/Wetzels, Peter (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen, Berlin.
- Bundesministerium des Innern (Hg.) (2009): Religiös begründete schulpraktische Fragen – Handreichung für Schule und Elternhaus, Berlin; online unter: www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Politik_Gesellschaft/DIK/handreichung_schulen_eltern.pdf?__blob=publicationFile.
- Engelbrecht, Martin (2010): Islamische Identitätskonstruktion zwischen individueller Biographie und kollektiver Ideenpolitik, in: Behr/Bochinger/Rohe/Schmid 2010, 117–131.
- Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2013): Geschlechterbilder zwischen Tradition und Moderne. Materialien der Deutschen Islam Konferenz zu Rollenbildern und aktuellen rollenbezogenen Fragestellungen, Berlin.
- Halm, Dirk/Sauer, Martina/Schmidt, Jana/Stichs, Anja (2012): Islamisches Gemeindeleben in Deutschland, im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz, Nürnberg.

- Haug, Sonja/Müssig, Stephanie/Stichs, Anja (2009): *Muslimisches Leben in Deutschland*, im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz, Berlin.
- Hinrichs, Ulrike/Romdhane, Nizar/Tiedemann, Markus (2012): „Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil!“ 50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet, Mülheim (Ruhr).
- Kaddor, Lamya/Nieland, Jörgen (2008): *Herausforderungen und Chancen in Bildungseinrichtungen. Grundinformationen zum Islam und Anregungen zum Umgang mit muslimischen Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern*, hg. v. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW (Der Integrationsbeauftragte), Düsseldorf, online unter: [http://www.schulamt-borken.de/images/file/muslimische-schueler-web\(1\).pdf](http://www.schulamt-borken.de/images/file/muslimische-schueler-web(1).pdf).
- Kermani, Navid (2009): *Wer sind wir? Deutschland und seine Muslime*, München 2009.
- Pollack, Detlef/Müller, Olaf (2013): *Religionsmonitor. verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*, Gütersloh.
- Schmid, Hansjörg (2010): *Wie der islamische Religionsunterricht die Gesellschaft verändert*, in: *Katechetische Blätter*, 135. Jg., 136–141.
- Schmid, Hansjörg (?2013): *Islam im europäischen Haus. Wege zu einer interreligiösen Sozialethik*, Freiburg (Brsg.).
- Schmitz-Stuhlträger, Kerstin (2009): *Das Recht auf christliche Erziehung im Kontext der katholischen Schule*, Berlin.
- Talbi, Mohamed (1993): *Religionsfreiheit – eine muslimische Perspektive*, in: Schwartländer, Johannes (Hg.): *Freiheit der Religion. Christentum und Islam unter dem Anspruch der Menschenrechte*, Mainz, 53–71.
- Wensierski, Hans-Jürgen von/Lübcke, Claudia: „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“. *Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland*, Opladen u. a.
- Zentralkomitee der deutschen Katholiken (Hg.) (2012): *Christen und Muslime – Partner in der pluralistischen Gesellschaft. Eine gemeinsame Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen*, Bonn, online unter: www.zdk.de/veroeffentlichungen/erklarungen/detail/Christen-und-Muslime-Partner-in-der-pluralistischen-Gesellschaft-Eine-gemeinsame-Auseinandersetzung-mit-gesellschaftlichen-Fragen-208q/.