

Die religiös-ethische Erziehung von muslimischen Schülern in Deutschland: Kontext und Entwicklungsperspektive

Prof. Dr. Peter Graf

1.0. Die Notwendigkeit einer religiös-ethischen Erziehung für Muslime
Kulturell ist keine Gruppe mehr allein, bildet keine der großen Nationen Europas mehr eine homogene Einheit, lebt keine Glaubensgemeinschaft mehr wie früher in national oder kontinental abgegrenzten Räumen. Vielmehr schreitet der Prozess der europäischen Integration voran. Die Europäische Union führt zu einer ebenso engen wie alltäglichen Nachbarschaft von Sprachen, Kulturen und Religionen in Europa. Sie wird eine kulturelle Vielfalt in den großen Städten entstehen lassen, die weltweit einmalig ist. Obwohl der Prozess der europäischen Integration politisch befürwortet wird, werden die kulturpolitischen Notwendigkeiten und bildungspolitischen Entscheidungen, diese Entwicklung produktiv zu gestalten, nicht gezogen. Nach wie vor werden die Schüler einsprachig ausgebildet, auch wenn sie zweisprachig in die Schule kommen. Nach wie vor genießen Schüler muslimischen Glaubens im religiös-ethischen Bereich kein vergleichbares Erziehungsangebot, obwohl die Gemeinschaft von über 3 Millionen Muslimen in Deutschland zur zweiten Religionsgemeinschaft nach den Christen geworden ist. Die Muslime in Deutschland stellen ferner – nach den Muslimen in Frankreich mit über 5 Millionen Gläubigen – die zweitgrößte muslimische Gemeinde in Europa dar.

Die im deutschen Grundgesetz festgeschriebene Religionsfreiheit bringt auch Pflichten mit sich. Der deutsche Staat muss aufgrund des Verfassungsgebots der Neutralität, jeder Glaubensgemeinschaft eine vergleichbare Form der religiösen Erziehung in der Schule einräumen, wenn die Eltern dieses wünschen. Er kann die weltanschaulich-religiöse Erziehung der jungen Menschen nicht Gruppierungen überlassen, deren Ziele für staatliche Instanzen weder einsehbar noch gestaltbar sind. Da das gesamte Schulwesen allerdings laut Grundgesetz unter der Aufsicht des Staates steht, erfüllt eine vom Staat verantwortete, in Abstimmung mit der Religionsgemeinschaft auszuführende religiöse Erziehung immer auch die Anforderungen einer ethischen Erziehung im Sinne der vom Grundgesetz gebotenen Personenrechte, Werte und Normen. Der Anteil der ethischen Erziehung wird ferner durch den engen Konnex verstärkt, der im Islam zwischen dem Glauben einerseits und dem Gesetz der anerkannten Lebensform andererseits besteht.

Die bislang unzureichende kultur- und bildungspolitische Entwicklung in Deutschland ist durch folgende drei bildungspolitische Tendenzen gekennzeichnet:

1.1 Haltung des Wegsehens

Die Präsenz des Islam schuf eine absolut neue Situation, nicht nur für die deutsche Mehrheit, sondern auch für die muslimischen Minderheiten. Die Muslime entwickelten über Jahrzehnte ihrer Anwesenheit in Deutschland ein Vereinswesen, das es in dieser Form in den Herkunftsländern nicht gab. Da die Kulturvereine nicht nur nach den Herkunftsländern, also türkisch, bosnisch, arabisch oder maghrebinisch bestimmt waren, sondern auch unterschiedlichen politischen Orientierungen folgten, entstand ein Netzwerk religiöser Erziehung, das weder sprachlich einzusehen noch pädagogisch mit zu gestalten war. Gleichzeitig ist es nicht frei von den politischen und parteilichen Vorgaben des jeweiligen Vereins. Die vielfach aus den Herkunftsländern kommenden Imame waren zudem sprachlich nur unzureichend darauf vorbereitet, eine integrative erzieherische Arbeit zu leisten. Obgleich die Unzulänglichkeit dieser Situation für alle Beteiligten seit den 80er Jahren erkennbar war, hat die deutsche Öffentlichkeit eine Strategie des Wegsehens gepflegt, die darin besteht, die Frage als ein "Ausländerproblem" zu betrachten, das keine bedeutsamen Initiativen von Seiten der Mehrheit erfordert.

Die Haltung des Wegsehens belegt den fehlenden Dialog und ist nicht länger zu verantworten. Sie wird keinen Bestand haben: In vielen Bundesländern haben sich SCHURA- Dachorganisationen auf der Ebene der Länder gebildet, die sich als Ansprechpartner für die Ministerien verstehen. Sie wurden nicht zuletzt geschaffen, um einen islamischen Religionsunterricht für die Kinder ihrer Gemeinden in deutscher Sprache an öffentlichen Schulen zu verwirklichen.

1.2 Bildungspolitik des Delegierens

Eine weitere Haltung in diesem Feld liegt in der Praxis des ‚Delegierens‘. Diese Haltung haben nicht nur das Aufenthaltsland Deutschland, sondern auch die Entsendeländer über Jahrzehnte gepflegt. Konkret ist sie damit verbunden, die Aufgabe der kulturell-religiösen Erziehung anderen zu übertragen, sie an den muttersprachlichen Unterricht zu binden und diese Aufgabe den Herkunftsländern zu überlassen oder sie mit ihnen zu teilen. Der muttersprachliche Ergänzungsunterricht war in den 60er Jahren als "Rückkehrförderung" konzipiert worden, als man noch von "Gastarbeiterkindern" sprach. Bereits damals beinhaltete diese Wortschöpfung eine gezielte Täuschung aller Beteiligten. Inzwischen ist die Bundesrepublik eindeutig primär verantwortlich für die Schullaufbahn, den Schulerfolg und die sprachlich-kulturelle Erziehung von Minderheiten-Schülern. Seit dem neuen Staatsangehörigkeitsrecht des Jahres 2000 erhalten diese Kinder zunehmend auch die deutsche Staatsangehörigkeit. In der Fortentwicklung des muttersprachlichen Unterrichts, den deutschen Schülern türkischer Herkunft ein spezielles Fach anzubieten, dem kein reguläres Schulfach entspricht, erfüllt nur unzureichend das Prinzip der gleichrangigen Ausbildung aller Schüler.¹

Die aktuelle Entwicklung in Berlin ordne ich der Haltung des Delegierens zu, hier allerdings gestützt durch die besondere Rechtslage in der Stadt Berlin. Der Berliner Senat stellt allein die Räume für den Religionsunterricht zur Verfügung, wählt weder die Religionslehrer aus noch bildet er sie aus. Ein muslimischer Verein hat in Berlin per Gerichtsentscheid die Aufgabe übernommen, in weithin

eigener Regie den Religionsunterricht für muslimische Kinder zu organisieren. Wissenschaftlich verlässliche Unterlagen über diesen Unterricht liegen nicht vor, in seriösen Zeitungen wird höchst kritisch über diese Form des islamischen Religionsunterrichts berichtet.

Insgesamt kann die Aufgabe der religiösen Erziehung an öffentlichen Schulen nicht einem Verein überlassen werden. Es geht um die weltanschauliche und ethische Orientierung aller Schüler und ihre Befähigung, sich gegenseitig zu achten, einander zu verstehen und gemeinsam ihre spätere Berufswelt zu gestalten. Die nachwachsende Generation als wichtigstes Gut jeder Gesellschaft entsprechend auszubilden, zählt zu den erstrangigen Aufgaben der Schulen. Sie muss gemeinsam verwirklicht werden. Daher ist ein einheitliches und wissenschaftlichen Kriterien folgendes Konzept öffentlicher Erziehung nötig, das unter staatlicher Aufsicht verwirklicht wird.²

Die Haltung des Delegierens beschreibt einen Lösungsweg, der weder zu einer gleichrangigen Erziehung muslimischer Schüler noch zu einem Unterricht im Sinne des Grundgesetzes führt.³ Dieser Weg begründet zudem keine neue Religionspädagogik, die auf wissenschaftlicher Grundlage für Muslime im Westen zu konzipieren ist. Mehmet S. Aydin hat schon vor Jahren eben auf diese vollkommen neu zu leistende Aufgabe hingewiesen.⁴

1.3 'Religionskunde' für alle

Alternativ dazu wird eine übergreifende religiöse Erziehung für alle Schüler vorgeschlagen, unabhängig von deren Glauben und Konfession, wie sie in den neuen Ländern durch das Fach LER (Lebensgestaltung, Ethik, Religion), im Land Hamburg durch das Modell eines "Religionsunterrichts für alle" vertreten wird. Dieser Weg erscheint auf den ersten Blick nicht nur interkulturell ausgerichtet, sondern auch sehr pragmatisch durchzuführen, da er allen Schülern gemeinsam angeboten wird, nicht an die Abstimmung mit den Glaubensgemeinschaften gebunden ist und entsprechend – zumindest in Zukunft – von Lehrern unterrichtet werden soll, von denen kein bestimmtes Bekenntnis mehr erwartet wird.⁵

So überzeugend dieser Weg erscheint, so führt er dennoch zu einer gänzlichen Neukonzeption der religiösen Erziehung im Sinne einer vergleichenden 'Religionskunde'. Dieses Konzept wird allerdings von beiden christlichen Kirchen gleichermaßen abgelehnt, so dass es nach meinem Stand der Kenntnis selbst in Hamburg wenig Aussicht auf Verwirklichung hat. Das Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ im Land Brandenburg befindet sich noch in einem ersten Stadium der konzeptionellen Entwicklung und wird nach einer ersten Evaluation kritisch bewertet.⁶

Neu entwickelte Fächer wie 'Islamkunde' oder andere 'religionskundliche' Konzepte erfüllen dann weder das Gebot der 'Neutralität' des Staates noch der Gleichbehandlung muslimischer Schüler, wenn parallel dazu die Kirchen darauf bestehen, dass die christlichen Mitschüler weiterhin den etablierten Religionsunterricht in Abstimmung mit den Religionsgemeinschaften erhalten.

Mit meinem Überblick über den Stand der Schulentwicklung komme ich zu dem Schluss, dass keine der bisherigen Haltungen weiter Be-

stand haben werden. Sie beinhalten zudem die Entstehung von Parallel-Gesellschaften im Feld der weltanschaulichen, religiösen und ethischen Bildung der nachwachsenden Generation.

Angesichts der starken Zunahme des interkulturellen Konfliktpotentials, das aus dem unzureichenden öffentlichen Dialog mit Muslimen gespeist wird, wird man nicht mehr weiter untätig abwarten und die Entwicklung den Koranschulen überlassen können. Ferner wird es nicht ausreichen, wie in der Vergangenheit, ein ‚kompensatorisches‘ Fach speziell für Muslime zu konzipieren. Nicht in neuen Angeboten, denen kein etabliertes Fach entspricht und die wieder nur Plätze ‚am Rand‘ besetzen werden, liegt die Aufgabe, sondern darin, den mittleren Weg der religiös-ethischen Erziehung überzeugend zu gestalten, Kinder einer Minderheit wie ihre Mitschüler aus der Gruppe der Mehrheit zu versorgen. Keine der bisherigen Antworten ist daher ausreichend. Um die erforderlichen Integrationsleistungen von der Minderheit einzufordern, muss die Mehrheit bereit sein, der Minderheit den Dialog nicht nur thematisch zu verordnen, sondern ihn selbst auf der Beziehungsebene zu verwirklichen, indem man die Minderheit als gleichrangigen Partner behandelt.⁷

Eine rechtlich tragfähige und interkulturell zukunftsweisende Perspektive der religiös-ethischen Erziehung von muslimischen Schülern an öffentlichen Schulen in Deutschland muss nach meiner Einschätzung folgende drei Bedingungen erfüllen. Der zu entwickelnde Unterricht wird

1. als integraler Teil der weltanschaulich-ethischen Erziehung in öffentlichen Schulen anerkannt und findet in deutscher Sprache statt.
2. Er entspricht den Vorgaben des Elternrechts (Abstimmung mit der Religionsgemeinschaft).
3. Er erfüllt die Qualitätskriterien des Unterrichts an öffentlichen Schulen und der etablierten akademischen Lehrerbildung an öffentlichen Hochschulen.

2.0 Religiöse Erziehung als Ort des interreligiösen Dialogs

Religiöse Erziehung in der Schule findet im öffentlichen Raum des kulturellen Lebens der Gesellschaft statt. In derselben Schule unterrichten Lehrerkollegen den christlichen Religionsunterricht oder Ethik-Unterricht für jene Kinder, deren Eltern diesen Unterricht wählen. Schüler derselben Klasse, die einen Unterricht dieser Art erhalten, werden nur dann überzeugend unterrichtet und zu einem konfliktfreien Zusammenleben befähigt, wenn der christliche, der muslimische Unterricht und der Ethik-Unterricht aufeinander abgestimmt werden.

2.1 Begründungskontext

Die Begründung für religiöse Bildung⁸ liegt in einem dreifachen Zusammenhang: der erste folgt einer übergreifend europäischen Perspektive, der zweite dem Verfassungsgebot der Gleichbehandlung der Religionen, der dritte der Vorgabe dialogischer Verhältnisse:

2.1.1 Religiöse Bildung im Raum der europäischen Kulturgeschichte

Schulische Bildung hat als erstrangige Aufgabe, Schüler zu befähigen, ihre Umwelt zu verstehen, um sie später selbst produktiv zu gestalten. Zu dieser Umwelt gehören die Religionen, zählt der Islam als Weltreligion und inzwischen zweitgrößte Gemeinschaft in Europa. Die Kulturgeschichte des Islam, vor allem die Kulturgeschichte des Mittelmeerraums, der über viele Jahrhunderte vom islamischen Kulturkreis ins-iriert wurde, haben beide zusammen mit dem Judentum die Geschichte Europas wesentlich bestimmt.⁹ Die Karte der gegenwärtigen Welt ist in der Tat ohne Referenz auf die religiösen Strukturen, weder kulturell noch politisch zureichend zu verstehen.¹⁰ Eine für französische Verhältnisse so grundlegende Wendung in der Frage der religiösen Erziehung ist überhaupt nur vorstellbar auf der Grundlage einer in jeder Hinsicht überzeugenden Argumentation: Die Kulturgeschichte, die Literatur, ebenso wie die Kunst und Architektur Europas sind ohne religiöses Grundwissen nur oberflächlich einzuordnen. Diese bildungspolitische Position ist für alle Länder der EU von Bedeutung. Sie schließt ein grundlegendes Wissen über den Islam ein.

2.1.2 Das Recht der Eltern auf religiöse Erziehung in öffentlichen Schulen

Der zweite Begründungszusammenhang stammt aus dem rechtlichen Kontext in Deutschland. Nicht im Schulrecht, sondern an sehr prominenter Stelle des deutschen Grundgesetzes (GG 7) werden die wesentlichen Bezugspunkte für die religiöse Erziehung der Schüler festgehalten. In der Reihenfolge der Nennung im Grundgesetz handelt es sich um folgende Bezugspunkte:¹¹

- die generelle Aufsicht des Staates über das gesamte Bildungswesen,
- das Recht der Erziehungsberechtigten, im Bereich Weltanschauung, Religion zu wählen,
- die Einrichtung des Religionsunterrichts als "ordentliches Lehrfach" in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften.

Das grundlegende Recht auf eine religiöse Bildung, wie sie für christliche und jüdische Schüler verwirklicht wird, ist gemäß dem Verfassungsgebot der "Neutralität" des Staates auch gegenüber der muslimischen Minderheit rechtlich geboten.

2.1.3 Gleichrangige Begegnung als Bedingung des interreligiösen Dialogs

Die inhaltlichen Fragen der religiösen Erziehung für Muslime an öffentlichen Schulen überzeugen erst dann, wenn sie im Raum einer Begegnung auf gleicher Augenhöhe stattfinden. Alles andere ist eine Zumutung für Muslime: An die Stelle des Inländer-Ausländer-Verhältnisses, an die Stelle eines besonderen Fachs oder der spezifischen Förderung von Randgruppen nach dem Kernunterricht muss die Erfahrung der Zugehörigkeit treten. Dies erfordert eine vergleichbare kulturelle und religiöse Bildung, die sich im gesamten Schulleben spiegelt und entsprechend in deutscher Sprache stattfinden muss. In Schulen mit einem islamischen Religionsunterricht werden aufgeschlossene christliche Religionslehrer ebenso wie Ethik-Lehrer darauf eingehen. Niemand hat die anthropologisch-existentielle Relevanz des Dialogs, die den zu verhandelnden thematischen Inhalten voraus geht, prägnanter zum Ausdruck gebracht als

Martin Buber. In seinem Werk "Das dialogische Prinzip" erklärt er das Beziehungsverhältnis des Dialogs als Kern und Ursprung (principium) von Selbstverwirklichung. Sie steht am Anfang, sie wirkt über dem Prozess des Dialogs:

»Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke.«¹² Erst dann, wenn junge Menschen auf gleicher Augenhöhe in Beziehung zueinander treten, werden sie sich partnerschaftlich auf gemeinsame Themen einlassen. Erst dann finden sie den Raum, sich auszutauschen und Vorurteile – auf beiden Seiten – zu verlernen.¹³ Es gibt gegenwärtig keine wichtigere erzieherische Aufgabe als diese Form gegenseitiger Wahrnehmung und des Lernens voneinander, um der unübersehbaren Zunahme von Abgrenzung und Konfliktbereitschaft, von gegenseitiger Deklassierung und Verachtung zu wehren.

Die religiösen Konflikte ringsum haben ihre Wurzel nicht in der Differenz der Religionen oder der Konkurrenz ihrer Wahrheitsansprüche, sondern im Beziehungsnotstand zwischen religiös orientierten Gruppen, deren Verhältnis durch soziale Ausgrenzung, politische Entrechtung oder Unterdrückung, schließlich durch kulturelle Nicht-Wahrnehmung oder Deklassierung gekennzeichnet ist.¹⁴

2.2 Ebenen des interkulturell-interreligiösen Dialogs

Die Aufgabe der religiösen Erziehung von Muslimen in öffentlichen Schulen stellt ein neues Unterfangen dar: Kein Konzept ist einfach zu importieren oder auch nur zu übertragen. Weder kann eine bestehende religiöse Erziehung mit islamischen Inhalten angereichert werden, noch würde es ausreichen, wenn die islamische Glaubensgemeinschaft aus ihren ebenso vielfältigen wie erzieherisch unterschiedlichen Herkunftstraditionen heraus den Religionsunterricht vorweg definieren wollte. Religiöse Erziehung ist Teil schulischer Bildung, daher in die etablierte Lehrerbildung zu integrieren und als Angelegenheit des Staates mit den Vorgaben der deutschen Verfassung abzustimmen. Den dazu notwendigen Dialog zu führen bedeutet, sich auf unterschiedlichen Ebenen auszutauschen, dabei einen weiten Weg einzuschlagen: Kommunikation als interdependentes Ereignis zu pflegen. Die entscheidende Bedingung dazu bringt Max Frisch auf den Punkt:

»Jeder Versuch, sich mitzuteilen, kann nur mit dem Wohlwollen der anderen gelingen.«¹⁵

Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts stellt an sich ein Dialogereignis dar. Nicht nur wird über diesen Unterricht der Islam zu einem Fach, zum Thema in der Schule, neben anderen verwandten Fächern und Themen: Der muslimische Lehrer wird als Mitglied des Kollegiums und Lehrkraft, das auch andere Fächer lehrt und allgemeine Aufgaben, etwa die der Klassenleitung, übernimmt, zum Dialogpartner in der Schule. Damit ändert sich die Stellung muslimischer Schüler, das Profil einer ganzen Schule. Der islamische Religionsunterricht kann gleichzeitig nur dann zum Ort des Dialogs werden, wenn er in Deutsch stattfindet, wo er Schüler zum verstehenden Gespräch mit den Mitschülern und der Umwelt befähigt.

Allein in aufgeschlossener Partnerschaft können die neuen Strukturen, Curricula und Formen der religiös-weltanschaulich Erziehung für Muslime gefunden werden. Die entscheidenden Felder der Bedingung des interreligiösen Dialogs sehe ich in folgenden Bereichen:

- die politische Ebene der öffentlichen Meinungsbildung im Blick auf die Wahrnehmung der Muslime als “normaler” Teil der Gesellschaft und des öffentlichen Lebens;¹⁶
- die Verwaltungs-Ebene des Bildungswesens in den verantwortlichen Ministerien der Länder im Blick auf die Einrichtung des Fachunterrichts und einer entsprechenden Lehrerbildung;
- die wissenschaftlich-universitäre Ebene der Lehrerbildung im Blick auf die Einrichtung und Anerkennung entsprechender Studiengänge im interdisziplinären Verhältnis zu den Theologien, zu den Bezugswissenschaften Pädagogik, Schulpädagogik, Fachdidaktik und Religionswissenschaft;
- die Ebene des Generationen-Verhältnisses, des Gesprächs zwischen Eltern, Erziehern und Imamen einerseits und den Schülern und Schulen andererseits;
- die sprachlich-kulturelle Ebene zwischen betroffenen Nationen Deutschlands, den Herkunftsländern einerseits und den Partnerländern andererseits; last but not at least:
- der intra-islamische Dialog zwischen den Muslimen, ihren Gruppierungen und Vereinigungen sowie Dachverbänden. Ohne diesen ebenso neuen wie schwierigen Dialog wird es nicht gelingen, ebenso verbindliche wie verlässliche “Grundsätze” der islamischen Eltern im Blick auf die religiöse Erziehung ihrer Kinder zu erarbeiten.

Alle genannten Ebenen schaffen zusammen den Raum für den interreligiösen Dialog. Auf allen genannten Ebenen herrscht noch dringender Handlungsbedarf. Dennoch zeichnen sich neue Perspektiven ab, etwa im Land Niedersachsen.¹⁷

2.3 Qualitätskriterien für Schule und Lehrerbildung

Mit der religiös-ethischen Erziehung von muslimischen Schülern sind Lehrer für einen an deutschen Hochschulen gänzlich neuen Lehrbereich auszubilden. Diese Lehrerbildung und damit auch der zu erteilende Fachunterricht soll folgende drei Kriterien erfüllen:

2.3.1 Authentische Form des Religionsunterrichts

Der Unterricht hat zur Aufgabe, in einer authentischen Form die Grundlagen des Islam zu unterrichten. Dieses bedeutet, dass das Curriculum des Unterrichts in seinen Grundzügen mit den Vertretern der islamischen Glaubensgemeinschaft abgestimmt ist und Lehrer den Unterricht übernehmen, die sich selbst zum Islam bekennen.

2.3.2 Standards der etablierten Lehrerbildung an staatlichen Hochschulen

Es geht um Lehrerbildung in einem neuen Fach, dies soll die wissenschaftlichen Standards der etablierten Lehrerbildung erfüllen und Mehrfach-Lehrer ausbilden, die dienstrechtlich ihren Kollegen gleichgestellt und einer bestimmten Schule zugeordnet werden. Im Lehrerkollegium einer Schule werden sie nur dann gleichrangig mitwirken, wenn sie dort auch andere Fächer unterrichten und allgemeinpädagogische Aufgaben wie Klassenleitung übernehmen können. Es geht daher um eine Lehrerbildung im Erweiterungsfach entweder für Studierende des Lehramts oder bereits unterrichtende Lehrer.¹⁸

2.3.3 Paradigma des interreligiösen Dialogs

Es geht um eine theologische und fachdidaktische Ausbildung im Islam, die durch ein Paradigma des interreligiösen Dialogs bestimmt wird. Dies erfordert nicht nur eine intensive Auseinandersetzung mit der Lebenswelt des Westens, sondern auch ein theologisches Paradigma des Dialogs, das keine der grossen Weltreligionen ausklammert. Aus unterschiedlichen Perspektiven werden entsprechende Konzepte vorgelegt. Wertvolle Impulse hierzu kommen vom "Parlament der Weltreligionen", das 1993 in Chicago versammelt war.¹⁹ Über diese interreligiöse Orientierung hinaus wird die erforderliche Lehrerbildung durch Konzepte der vergleichenden Religionswissenschaft und die Friedenspädagogik zu erweitern sein.²⁰

Grundsätzlich gilt, dass Lehrerbildung ebenso wie der Unterricht den Schüler zum Kriterium hat. Schüler sollen durch den Religionsunterricht nicht nur über gesichertes Wissen verfügen, sondern einem schulischen Raum des Dialogs begegnen, der ihnen erlaubt, sich selbst im Spiegel der anderen zu erkennen und so einen selbstbestimmten Ort im Verhältnis zu den anderen zu finden. Daher zielt dieses Erziehungsangebot - über alle Sach- und Objektwelt hinaus - auf das verstehende Gespräch, den Prozess des In-Beziehung-Stehens und der damit verbundenen Erfahrung des eigenen Selbst. Sollte dieses gelingen, würden Schüler unterschiedlichen Glaubens für sich die Bedeutung der Ich-Du-Beziehung erfahren, jenseits verdinglichter Ich-Es-Verhältnisse. Nach Martin Buber muss sich jeder entscheiden, welchen Weg der Selbstbestimmung er im Verhältnis zu den anderen wählt:

"Es gibt kein Ich an sich, sondern nur das Ich des Grundworts Ich-Du und das Ich des Grundworts Ich-Es."²¹

3.0 Entwicklung in Niedersachsen – eine europäische Perspektive

Den Wissenschaften fällt die entscheidende Aufgabe zu, den Blick für eine zukunftsfähige Gestaltung der neuen kulturell-religiösen Verhältnisse zu öffnen. Der Philosoph Ludwig Wittgenstein leitet seinen klassischen Text zur Wissenschaftstheorie, zum Gegenstand der Wissenschaften, mit dem Satz ein:

"Die Welt ist alles, was der Fall ist."²²

Die bildungspolitische Not besteht darin, dass eine dem christlichen Religionsunterricht vergleichbare religiös-weltanschauliche Erziehung bislang muslimischen Schülern in keinem Bundesland regulär angeboten wird. Diese Not gilt es zu wenden, daher ist ein Neuansatz notwendig. Es ist an der Zeit, zu handeln. Das Land Niedersachsen übernimmt derzeit bildungspolitisch eine

Vorreiter-Rolle, ganz im Sinne von Meinhold Kraus: „Brücken wachsen nicht, sie müssen gebaut werden.“

3.1 Schulversuch ‚Islamischer Religionsunterricht‘

Als erstes Land hat Niedersachsen, in dem rund 43 000 Schüler muslimischen Glaubens öffentliche Schulen besuchen, in diesem Sinne gehandelt und ab dem Schuljahr 2003/04 an 8 Projektschulen einen islamischen Religionsunterricht eingerichtet. Informell wird bisher ein erfolgreicher Verlauf des Schulversuchs rückgemeldet.

Die zweite Maßnahme des Landes wurde vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur zusammen mit der Universität Osnabrück verwirklicht:

3.2 Weiterbildungsprogramm: „Islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache“

Ab 2004 bietet die Universität Osnabrück ein wissenschaftliches Weiterbildungsprogramm für das Fach „Islamische Religion in deutscher Sprache“ an. Dieses Lehrangebot wird über ein Netzwerk der Hochschulkoooperation angeboten, das Islamstudien und vergleichende Religionswissenschaft einschließt und als Fernstudium mittels einer elektronischen Lehr-Lern-Plattform per Internet verwirklicht wird. Dieser erste Weiterbildungsstudiengang in Deutschland folgt den o.g. Kriterien der Lehrerbildung. An dem europäischen Hochschulnetzwerk (Hannover, Erfurt, Wien, Paris) sind zwei Partnerhochschulen der Türkei beteiligt, die theologischen Fakultäten der:

- Ankara Üniversitesi in Ankara,
- Onsekiz Mart Üniversitesi in Çanakkale.

Die Erfahrungen mit diesem Projekt der Bund-Länder-Kommission sollen die Grundlage für einen nachfolgenden Master-Studiengang an der Universität Osnabrück schaffen, durch den Lehrer oder Studierende des Lehramts das Erweiterungsfach „Islamische Religionspädagogik“ studieren können.²³

3.3 Master-Studiengang für das Fach „Islamische Religionspädagogik“²⁴

Neue Wege sind immer auch riskante Wege. Gleichzeitig gilt, was ein kluger Mensch gesagt hat: „Nicht weil die Dinge schwierig sind, wagen wir sie nicht, sondern weil wir sie nicht wagen, sind sie schwierig.“ Derzeit betreut die Universität Osnabrück als Koordinatorin ein internationales Netzwerk der Hochschulkoooperation, das die Bund-Länder-Kommission zusammen mit dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen für die Zeit von 2004 bis 2006 fördert. Die Erfahrungen aus diesem Projekt werden die Grundlagen für die Planung eines zweijährigen Master-Studiengangs sein, der möglichst ab dem Studienjahr 2006/07 an der Universität Osnabrück angeboten werden soll. Die Lehrangebote des Weiterbildungsprojekts sind bereits modularisiert, ein daraus abgeleiteter Master-Studiengang wird sich in die generelle Umstellung der Lehrerbildung nahtlos einfügen und zunächst für die Grund-, Haupt-, und Realschul-Studiengänge eine Ausbildung im Erweiterungsfach „Islamische Religionspädagogik“ anbieten. Ebenso werden die

bis dahin gesammelten Erfahrungen des Zentrums für virtuelle Lehre wertvolle Grundlagen für den erweiterten Einsatz virtueller Lehr-Lernplattformen schaffen. Inhaltliche Kernbereiche des Studiengangs sind:

1. das fachwissenschaftliche Studium der Religion des Islam mit Schwerpunkt Islam in Europa,
2. das Studium der Religionspädagogik und Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts in deutscher Sprache.
3. im Wahlpflichtbereich die vergleichende Religionswissenschaft und die Islamwissenschaft.

Kenntnisse einer der Sprachen Türkisch, Arabisch oder Iranisch werden gewünscht und entfaltet, müssen jedoch parallel zum Studium erworben werden. Der Studienabschluss wird durch eine Master-Arbeit zu einem Kernstudienbereich eingeleitet. Er soll äquivalent zum Ersten Staatsexamen für das GHR-Lehramt im Fach "Islamische Religionspädagogik" anerkannt werden.

3.4 Forschungsaktivitäten an der Universität Osnabrück

Wesentlich für den wissenschaftlichen Hintergrund und die Befähigung der Studierenden für den interreligiösen Dialog ist ein regelmässig stattfindendes 'Forum des interreligiösen Dialogs in Europa' (FIDE) an der Universität Osnabrück. Dieses Forum hat die Aufgabe, ein interdisziplinäres Netzwerk der interreligiösen Forschung aufzubauen und in internationaler Kooperation wissenschaftliche Projekte zu initiieren. Inzwischen haben drei internationale Fachtagungen stattgefunden, die zum Ziel haben, im international-interkulturellen Austausch Grundlagen für eine islamische Religionspädagogik im Westen zu erarbeiten:

1. „Der Islam im Westen, der Westen im Islam“ 28.10.-1.11.2002
2. „Muslime im Dialog. Positionen einer Religionspädagogik für Muslime im Westen“ 21.-23.1.2004
3. „Religionen in Migration. Grenzüberschreitung als Aufforderung zum Dialog“ 26.-29.1.2005.

Im Rahmen des Hochschulnetzwerks werden Sommerakademien angeboten. Die Sommerakademien haben die Aufgabe, einen kontinuierlichen wissenschaftlichen Dialog zwischen den Dozenten der Partnerhochschulen aufzubauen. Sie laden ferner dazu ein, dem islamischen Kulturkreis sowohl im Raum der Sunniten wie der Schiiten zu begegnen, die sprachlichen, philosophischen und kulturellen Traditionen im Herkunftsland selbst zu studieren.²⁵

4.0 Zeit gemeinsamen Aufbrechens

Im Verhältnis zu den Muslimen steht Westeuropa nach dem terroristischen Mord in den Niederlanden vor einer neuen Situation. In den Niederlanden, in Frankreich ebenso wie in Deutschland ist der dünne Boden wie eine nur äußerlich schützende Haut aufgebrochen: die bisher gepflegte Oberfläche einer distanzierten Haltung der Toleranz ist gerissen. Die Duldung des Fremden, die

sich in dieser Haltung spiegelt, hat sich als unzureichend erwiesen, sie trägt auf Dauer nicht. Sie reicht nicht aus, den Boden für ein konfliktfreies und konstruktives Zusammenleben von Mehrheit und Minderheiten zukunftsorientiert zu gestalten. Der Mord an van Gogh in den Niederlanden ist ein Beleg dafür. Keines der Nachbarländer war davon nicht berührt, jedes war gleichermaßen betroffen. Die Niederlande galten immer als das Land der Toleranz par excellence, als ein Land aktiver Integrationspolitik: die in der Bundesrepublik jetzt geplanten Sprach- und Integrationskurse gibt es dort seit Jahren. Der Attentäter besaß bereits die niederländische Staatsangehörigkeit, sprach die Sprache des Landes.

Integration im Sinne von Einbürgerung und Sprachkurs reichen nicht mehr, weder in den Niederlanden noch in Frankreich oder Deutschland. Westeuropa muss sich generell die dringliche Frage stellen: Woher kommen die wenigen, doch extrem fundamentalistisch orientierten muslimischen Jugendlichen, die strenger auf Abgrenzung und Konflikt eingestellt sind als ihre Väter der ersten oder zweiten Einwanderergeneration? Warum herrscht in Frankreich, wo die älteste und größte muslimische Gemeinde lebt, jetzt, also ein halbes Jahrhundert nach dem Beginn der Einwanderung, ein Klima des Kulturkampfes? Warum sind bestimmte Stadtviertel in Paris für Franzosen nicht mehr zugänglich, kann sich eine junge muslimische Frau ohne Kopftuch dort nicht mehr bewegen, ohne sich zu gefährden? Frankreich galt aufgrund seiner ‚laïcité‘ eben in Fragen der Religion als Land der Toleranz. Sie reicht nicht, die anstehenden Probleme zu lösen oder stellt sich geradezu selbst in Frage. Große Europäer haben immer mehr als Toleranz gefordert, allen voran J. W. von Goethe, einer der ersten, der sich intensiv mit dem Islam befasst hat. Er schrieb:

„Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein. Sie muß zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen.“²⁶

In der Tat, Toleranz beschreibt ein hohes Gut der Moderne, doch sie kennzeichnet nur einen ersten und vorläufigen Zugang. In Westeuropa war sie zu lange gleichzeitig Ausdruck von Gleichgültigkeit und Beliebigkeit und daher nicht geeignet, das kulturelle Verhältnis zur muslimischen Minderheit zu gestalten. Niemand benötigt neue Religionsgesetze. Religion muss weiterhin der individuellen Entscheidung des einzelnen überlassen bleiben. Doch eben diese Entscheidung hat dann, wenn sie stattgefunden hat, anerkannt zu werden. Eben diese Erfahrung der Gleichheit, der Anerkennung im Sinne von ‚égalité‘ haben Muslime bis in die dritte Generation weithin nicht machen können. Das Kopftuch ist zum Protestsignal geworden, zu einem Mittel, endlich von der Mehrheit wahrgenommen zu werden. Die fehlende Anerkennung in einem wichtigen Bereich der Selbstdefinition wird von den nachwachsenden Generationen sehr viel stärker erfahren als von den ersten Einwanderern, denen es um finanzielle Überleben ging und die sich nicht mit ihrer Aufnahmegesellschaft verglichen haben, sondern mit ihrer Herkunftsgesellschaft.

Schüler, die während ihrer gesamten Schulzeit in ihrer weltanschaulich-ethischen Orientierung nicht wahrgenommen werden, in die Pause geschickt werden, wenn ihre Mitschüler ‚Religion‘ oder ‚Ethik und Normen‘ haben, müssen sich ausgegrenzt - aus der gemeinsamen Klasse herausgenommen - also

‚deklassiert‘ fühlen. Einige von ihnen werden nach dieser Erfahrung der Nichtbeachtung ihr Selbstbild aus anderen Quellen speisen, die auf Abgrenzung bauen, damit die erfahrene Praxis bestätigen und ideologisch ausbeuten. Für gläubige Minderheiten wie für die Mehrheit gilt, dass Weltanschauung und Religion eine wichtige Quelle dafür darstellen, das eigene Selbst zu definieren. Wie wir aus der Sozialpsychologie wissen, kann man Identität und Selbstachtung nicht allein entfalten. Jeder Mensch benötigt dazu den anderen als Spiegel, sich selbst zu finden und zu achten eben an dem Ort, den man im Verhältnis zu den anderen einzunehmen wünscht. Nur im Spiegel der anderen finden wir unser eigenes Selbst, schrieb der jüdische Philosoph Martin Buber mitten in Zeiten, in denen Europa kulturell bereits in Flammen stand: „Der Mensch wird am Du zum Ich“.27

Die muslimischen Jugendlichen in Europa werden es wie alle Jugendlichen nicht schaffen, ihre Identität allein zu finden, ohne den partnerschaftlichen Austausch mit den Gleichaltrigen und ohne Anerkennung durch die Mehrheit auf gleicher Augenhöhe. Ebenso wird es die Mehrheit nicht schaffen, die Minderheiten kulturell zu ‚integrieren‘, ohne ihren eigenen Ort nicht mehr nur als ‚Volk‘, sondern als Mehrheit einer Bevölkerung, die Verantwortung für Minderheiten und deren Partizipation am öffentlichen Leben übernimmt, neu zu bestimmen. Die gestellte Aufgabe kann daher nicht gelingen ohne ein gemeinsames Aufbrechen bisheriger Strukturen, um den Boden für eine zukunftsorientierte Form des Zusammenlebens in gegenseitiger Achtung zu schaffen. Dieser gemeinsam zu beschreitende Weg kann nicht ohne interkulturelles Lernen auf beiden Seiten gelingen. Doch die damit verbundene Öffnung der je eigenen nationalen, kulturellen und politischen Blickwinkel in gegenseitiger Anerkennung ist die Grundlage des erfolgreichen Prozesses der europäischen Integration in der Europäischen Union. Sie wird ebenso die Perspektive ihrer zukünftigen Entwicklung bestimmen.

Anmerkungen:

Annan, Kofi (Hg.): Brücken in die Zukunft. Ein Manifest für den Dialog der Kulturen, Frankfurt a.M. 2001.

Aydin, Mehmet, S.: „Islamische Theologie im Westen: Eine notwendige, aber schwierige Entwicklungsaufgabe“, in: Neumann, Ursula (Hg.): Islamische Theologie. Internationale Beiträge zur Hamburger Debatte, Hamburg 2002 (Körper-Stiftung).

Biser, Eugen: Religion als Zeichen der Verständigung, in: Peter Graf (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts, Göttingen (V&R unipress) S. 89-98.

Buber, Martin: Urdistanz und Beziehung, Heidelberg 1951.

Buber, Martin: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1984 (5.Aufl.).

Debray, Régis: L’enseignement du fait religieux dans l’école laïque, Préface Jack Lang, Paris 2002.

Garaudy, Roger: Promesses de l’Islam, Paris 1981.

GEO-Wissen, Nr.2 (1989): Themenheft Kommunikation.

Graf, Peter; Antes, Peter: Strukturen des Dialogs mit Muslimen in Europa, Frankfurt a.M. 1998.

Graf, Peter: Ausbildung von ReligionslehrerInnen für Muslime in internationaler Kooperation. Struktur eines konsekutiven Bachelor-Master-Studiengangs, in: Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen. Perspektiven seiner Einführung, hg. v. Fritz E. Anselm; Bernhard Dressler, Loccumer Protokolle 91/02, 2003.

Graf, Peter (Hg.): Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts, Göttingen 2003 (V&R unipress).

Graf, Peter: »Network of the Intercultural Dialogue between Western and Islamic Societies«, in: P. Graf (Hg.) Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts, Göttingen 2003, S. 137 - 146.

Graf, Peter: (Hg.): Der Islam im Westen, der Westen im Islam. Positionen zur religiös-ethischen Erziehung von Muslimen, Göttingen 2004 (V&R unipress)

Groll, Ursula: Die Einheit von Orient und Okzident im Werk des Sehers Emanuel Swedenborg, München 2003.

Khatami, Seyed Mohammad, Religiosität und Modernität, Köln (deux mondes) 2001.

Siedler, Dirk: Islamische Unterweisung – Ein Forschungsprojekt der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (Duisburg) zum Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. In: Lähnemann, Johannes (Hg.): Spiritualität und ethisch Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen /Nürnberger Forum 2000, Hamburg 2001, S. 494-503.

Siegele, Anna: Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen. Perspektiven, Unterrichtsansätze, Problem, Frankfurt a.M. 1990.

Tiedtke, Michael; Wernet, Andreas: Säkularisierte Prophetie. Das Fach Lebensgestaltung - Eth-ik – Religionskunde (LER) in der verwissenschaftlichten Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg. Nr. 5 (1998) S. 737-752.

Wittgenstein, Ludwig, Tractatus logico-philosophicus, Werkausgabe Bd. 1, Frankfurt a.M. 1984.

1 In Verlängerung dieser Bildungspolitik beschreiten die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern den Weg, bewährte muttersprachliche Lehrer über Maßnahmen der Weiterbildung zu Lehrern für ‚Islamkunde‘ in deutscher Sprache oder einen vergleichbar religionswissenschaftlich ausgerichteten Unterricht auszubilden. Für beide Länder gilt, dass die so weitergebildeten muttersprachlichen LehrerInnen keinen Religionsunterricht im Sinne des GG 7.3 erteilen.

Vgl. dazu: Schulversuch ‚Islamische Unterweisung‘ ab Mai 1999 in NRW; Forschungsprogramm der ‚Arbeitsstelle für interreligiöses Lernen‘ AiL der Universität Duisburg;

Siedler, Dirk: Islamische Unterweisung – Ein Forschungsprojekt der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (Duisburg) zum Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. In: Lähnemann, Johannes (Hg.): Spiritualität und

- ethisch Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen /Nürnberger Forum 2000, Hamburg 2001, S. 494-503.
vgl. Siegele, Anna: Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen. Perspektiven, Unterrichtsansätze, Problem, Frankfurt a.M. 1990.
- 2 Josef Homeyer verbindet mit dieser Aufgabe, RU als integralen Teil öffentlicher Erziehung anzubieten, einen generellen Bildungsauftrag unserer Gesellschaft: »Die Humanität einer Gesellschaft zeigt sich darin, wie sie mit ihren Kindern umgeht.«
Ansprache Hannover zur Einführung von P. Wübbecke als Dekan der Polizeiseelsorge, Dez. 2003.
 - 3 Die Tatsache, dass auch an türkischen Schulen das Fach ‚Religionskultur, Werte und Normen‘ unterrichtet wird, also auch dort der Staat diese Aufgabe allein übernimmt und sie religionswissenschaftlich definiert, schafft nur eine scheinbare Brücke zur religiösen Erziehung von Muslimen in deutschen Schulen, die vorwiegend türkischer Herkunft sind. Nicht nur die Rechtssituation in der Bundesrepublik ist eine völlig andere, religiöse Erziehung für Muslime muss sich immer an alle Schüler muslimischen Glaubens unabhängig von ihrer Herkunft richten.
 - 4 Nach Mehmet S. Aydin muss die islamische Theologie im Westen als eine ebenso notwendige wie schwierige Entwicklungsaufgabe erst noch geschrieben werden.
Aydin, Mehmet, S.: Islamische Theologie im Westen: Eine notwendige, aber schwierige Entwicklungsaufgabe, in: Neumann, Ursula (Hg.): Islamische Theologie. Internationale Beiträge zur Hamburger Debatte, Hamburg 2002 (Körper-Stiftung), S. 89-97.
 - 5 Allein in den westlichen Bundesländern Hamburg und Bremen (Bibelkunde) ist dieser Weg durch die ‚Bremer Klausel‘ rechtlich möglich; für die neuen Bundesländer steht das Fach LER nach wie vor auf dem Prüfstand.
 - 6 Tiedtke, Michael; Wernet, Andreas: Säkularisierte Prophetie. Das Fach „Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde“ (LER) in der verwissenschaftlichten Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg. Nr. 5 (1998) S. 737-752. Michael Tiedtke und Andreas Wernet stellen in ihrer Evaluation des neuen Fachs in der _Zeitschrift für Pädagogik_ fest, dass LER weder fachwissenschaftlich ausreichend begründet wurde noch als ‚säkularisierte Prophetie‘ eine überzeugende Alternative anstelle der Fächer Religion/Ethik anbietet.
 - 7 Die Minderheiten ihrerseits müssen erkennen, dass aufgrund des neuen Staatsangehörigkeitsrechts in Zukunft die Zahl der ‚ausländischen Schüler‘ erheblich zurückgehen wird. Damit werden ‚deutsche Schüler türkischer Herkunft‘ kein Recht mehr auf eine zusätzliche sprachliche oder kulturelle Unterweisung haben. Allein der Anspruch auf eine religiös-ethische Erziehung hat nach wie vor Geltung und hängt nicht von der Staatsangehörigkeit ab.

- 8 Der deutschsprachige Begriff ‚Bildung‘ ist in fremden Sprachen mit Ausnahme des Russischen kaum zu übersetzen. Er stammt aus dem Umkreis der Schule von Meister Eckhart und der von ihm inspirierten Mystik im 14. Jahrhundert. ‚Bildung‘ wird aus der Tätigkeit des ‚uz-bildens‘ dessen verstanden, was im Inneren des Menschen angelegt ist, die Würde seiner Person ausmacht und daher unabhängig von seinem Stand, seinem Geschlecht und Beruf zu entfalten ist.
- 9 Der Politiker und französische Philosoph Roger Garaudy hat den Islam als ‚die dritte Säule der europäischen Moderne‘ bezeichnet, die gleichwohl vergessen wird neben den beiden anderen Säulen, der ‚griechisch-römischen‘ und der ‚jüdisch-christlichen Tradition‘. Roger Garaudy hat diese Äußerung 1981 formuliert, heute könnte er diese Stellungnahme nicht mehr abgeben (Garaudy, R.: Promesses de l’Islam, Paris 1981, p. 19). Roger Garaudy würde heute wohl anmerken, dass der Islam keineswegs unerwähnt bleibt, vielmehr ganz im Gegenteil in aller Munde ist und weithin geradezu als Negativ-Bild der westlichen Zivilisation erscheint.
- 10 In diesem Kontext fällt eine neue bildungspolitische Debatte auf, die in unserem Nachbarland Frankreich, dem Land der laïcité par excellence, geführt wird. Der ehemalige Erziehungsminister Jack Lang schlägt zusammen mit dem Philosophen Régis Debray vor, in öffentlichen Schulen die Vermittlung religiösen Wissens neu einzuführen. Die Schüler sollen demnach aus einer *inculture religieuse* (mangelnde religiöse Kultur, Ü. P.G) herausgeführt und befähigt werden, durch religiöses Wissen die europäische Kulturgeschichte besser zu verstehen. Debray, Régis: L’enseignement du fait religieux dans l’école laïque, Préface Jack Lang, Paris 2002, S. 15f.
- 11 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Art. 7
- 1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.
 - 2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.
 - 3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.
- 12 Buber, Martin, Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1984 (5. Auflage), S.19, und: „Im Anfang ist die Beziehung.“ Buber, Martin, 1984, S.22.
- 13 Deutsche Mitschüler werden dann erkennen, dass der Islam im Kern zum Frieden aufruft, das Wort „Islam“ aus derselben Wurzel abgeleitet ist wie „Muslim“ und „Salaam“, das Frieden bedeutet. Dann werden aber auch muslimische Schüler erkennen, dass nicht einfach als „ungläubig“ oder sittlich dekadent zu qualifizieren ist. Die Schüler einer Schule, die den interreligiösen Dialog pflegt, werden gegen ein verbreitetes Vorurteil erkennen, dass Westeuropa trotz Laizismus und Säkularismus in den

- vergangenen Jahrzehnten zur Heimat der Weltreligionen geworden ist. Dieser Kontinent, der interessanterweise selbst keine eigene große Religion hervorgebracht hat, wird zu Recht als ebenso säkular wie christlich bezeichnet. Ebenso kann man allerdings in Westeuropa auch den tibetischen Buddhismus in einer Weise leben, wie dies in Tibet nicht erlaubt ist, und erfreuen sich Gemeinschaften des Sufismus oder des Alevitentums eines Handlungsspielraums, den sie in orientalischen Ländern nicht haben. Westeuropa ist daher kein Kontinent des Unglaubens. Daher ist in Europa auch Platz für den Islam, nicht in einer politisch-instrumentalisierten Form, doch in einer ebenso authentischen wie europäischen Version, die der Handlungsraum westlicher Verfassungen vorgibt.
- 14 Gegen die weit verbreitete These vom inhärenten Konflikt zwischen den Religionen als Ursprung politischer Konflikte, die unter anderem Politikwissenschaftler vertreten, stimme ich der theologischen Position von Eugen Biser zu, der im Religiösen ein ‚Zeichen der Verständigung‘ erkennt, das Menschen verbindet, sie zu Verstehen und gegenseitiger Verständigung auffordert, weit über das ethisch Verbindende oder eine nur oberflächliche Haltung der Toleranz hinaus.
vgl.: Biser, Eugen: Religion als Zeichen der Verständigung, in: Peter Graf (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts, Göttingen (V&R unipress) S. 89-98.
- 15 Kommunikation, in: GEO-Wissen, Nr.2 (1989), S. 3.
- 16 Wie kontinuierlich dieser Dialog geführt werden muss, zeigt ein Blick nach Frankreich, wo die frz. Muslime unter der Leitung von Dalil Boubakeur, dem Rektor der Grande Mosquée de Paris, bereits 1995 eine ‚Charte du Culte Musulman en France‘ verabschiedet haben, die im Dez. 2002 zur Institutionalisierung eines repräsentativen Rat der Muslime in Frankreich (Conseil Français du Culte Musulman) geführt hat, der vom frz. Staat als Ansprechpartner in religiösen Fragen der Innenpolitik anerkannt wurde. Die frz. Charta von 1995 ist weitreichender als jene, die der ‚Zentralrat der Muslime in Deutschland‘ im Frühjahr 2002 veröffentlicht hat. Sie wurde ins Deutsche übertragen in:
Graf, Peter; Antes, Peter: Strukturen des Dialogs mit Muslimen in Europa, Frankfurt 1998, S. 72-100.
- 17 Dennoch gibt es wichtige Möglichkeiten der Kooperation, verbunden mit zwei Faktoren der neueren Entwicklung:
- Inzwischen organisieren sich die Muslime auf Landesebene als ‚Schura‘ mit dem vornehmlichen Ziel, das Elternrecht der religiösen Erziehung ihrer Kinder im betreffenden Bundesland zu verwirklichen. Darin liegt eine neue Chance der Kooperation auf Landesebene im Vergleich zur vorausgehenden Situation der Vereinsstrukturen nach Herkunftsländern, der politischen Orientierung oder bundesrepublikanisch etablierten Dachorganisationen, die von den Ländern nicht als Gesprächspartner akzeptiert werden.

- Die Muslime in Deutschland kommen nicht zu vergleichbaren Anteilen aus vielen verschiedenen Ländern, sondern zu rund 75 % aus zwei Herkunftsländern, der Türkei und Bosnien. Die damit verbundene sprachliche und kulturelle Übersichtlichkeit schafft spezifische Chancen des Dialogs, nicht zuletzt auch mit akademischen Institutionen dieser Herkunftsländer.
- 18 An der Universität Osnabrück gibt es Studiengänge für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. Eine Anbindung des einzurichtenden Erweiterungsstudiengangs an dieses Studium wird daher angestrebt.
- 19 Neben aktuellen Konzepten, vor allem der Position des XIV Dalai Lama, werden erneut klassische Einsichten wie jene des Inders Swami Vivekananda und des Schweden Emanuel Swedenborg neu entdeckt. vgl. Groll, Ursula: Die Einheit von Orient und Okzident im Werk des S ehers Emanuel Swedenborg, München 2003.
- 20 Auf Einladung von Bundespräsident Roman Herzog tagte im April 1999 im Schloss Bellevue in Berlin eine internationale Konferenz zum Ost-West-Dialog, auf der ich eingeladen war, Strukturen eines interreligiösen Dialogs darzustellen, die keine der religiösen Haltungen theologisch in Frage stellt. Vgl.:
Graf, Peter: „Network of the Intercultural Dialogue between Western and Islamic Societies“, in: P. Graf (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts, Göttingen 2003, S. 137 - 146.
- 21 Buber, Martin: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1984 (5.Aufl.), S. 8.
- 22 Wittgenstein, Ludwig, Tractatus logico-philosophicus, Werkausgabe Bd. 1, Frankfurt a.M. 1984, S. 11.
- 23 An der Universität Münster ist im „Centrum für Religiöse Studien“ eine slamwissenschaftliche Professur besetzt worden, die zur Aufgabe hat, einen Studiengang zur Weiterbildung von Lehrern für das Fach ‚Islamkunde‘ aufzubauen. Ein ähnlich konzipierter Bachelor-Studiengang mit religionswissenschaftlicher Ausrichtung ist an der Universität Bayreuth in Planung.
- 24 Das Konzept dieses Studiengangs stellt eine Weiterentwicklung des konsekutiven BA-MA-Modells dar, das ich auf der Tagung im August 2002 in Loccum vorgestellt habe.
vgl. Graf, Peter: Ausbildung von ReligionslehrerInnen für Muslime in internationaler Kooper-ation. Struktur eines konsekutiven Bachelor-Master-Studiengangs, in: Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen. Perspektiven seiner Einführung, hg. v. Fritz E. Anselm; Bernhard Dressler, Loccumer Protokolle 91/02, 2003.
- 25 Wer eine Tradition überzeugend fortentwickeln möchte, muss deren Quellen intensiv studieren, um sie in neuer Form entfalten zu können, empfiehlt Seyed Mohammad Khatami. Seyed Mohammad Khatami, Religiosität und Modernität, Köln (deux mondes) 2001, S. 83f.
- 26 Goethe, J.W. von: Maximen und Reflexionen über Literatur und Ethik. Aus dem Nachlaß, in: Goethes Werke, hrsg.i.A. der Großherzogin Sophie von Sachsen, 42. Bd. 2. Abt., Weimar 1907, S. 221.

27 Buber, Martin: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1985, 5. Aufl., S. 32.