

Werner Schiffauer

Die Debatten um den islamischen Religionsunterricht
Zur Rolle von Religion in der deutschen politischen Kultur

Die Bundesrepublik tut sich schwer mit der Einführung des Islamischen Religionsunterrichts. Seit mehr als zwanzig Jahren wird seine Notwendigkeit proklamiert. Eine überzeugende Lösung der Frage, von wem und in welcher Form dieser Unterricht angeboten werden könnte, ist auch heute, im Jahr 2002, noch nicht in Sicht. In jüngerer Zeit hat insbesondere eine Entscheidung des Berliner Oberlandesgerichts, die der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş nahestehende Islamische Förderation als Anbieter des Religionsunterrichts zuzulassen, erregte Debatten hervorgerufen.

Wo liegt das Problem? In diesem Text möchte ich die These entwickeln, daß die Probleme weniger mit dem Religionsunterricht an sich zu tun haben, als mit der politischen Kultur der Bundesrepublik, genauer mit der Rolle, die der Religion in dieser Kultur zugedacht wird. Unter »politischer Kultur« soll dabei die spezifische Art und Weise verstanden werden, in der die (eigentlichen und assoziierten) Mitglieder eines Gemeinwesens ihre Debatten über das Gemeinwohl und das kollektive Interesse organisieren. Derartige Debatten finden nicht im luftleeren Raum statt, sondern machen sich an aktuellen Themen fest, anhand derer die Identität des Gemeinwesens verhandelt wird. Zu diesen Themen ergreifen dann verschiedene Akteure das Wort, wobei es ein wichtiges Merkmal der politischen Kultur ist, wer gehört wird, wer an den Entscheidungsprozessen teilhat, und wer umgekehrt ausgegrenzt bleibt. Damit hängt die Frage der Repräsentation zusammen: Wer darf legitimerweise für wen sprechen, wie werden in einem Gemeinwesen Sprecherschaften aufgebaut, durchgesetzt beziehungsweise bestritten? Schließlich ist die Codierung der Debatte wichtig: Welche Argumente zählen und welche sind illegitim? Derartige Strukturierungen der Debatte führen dazu, daß auch die Antworten, die auf Fragen in einer politischen Kultur gefunden werden, nicht beliebig sind. Eine politische Kultur wird hier also nicht als eine feste Struktur, sondern als ein offenes Diskursfeld beziehungsweise (mit Bourdieu) als ein Feld symbolischer Kämpfe aufgefaßt. Dies erlaubt es, dem doppelten Gefühl gerecht zu werden, das sich bei der Analyse einer politischen Kultur einstellt: Einerseits ist sie prinzipiell offen, neue und gelegentlich überraschende Lösungen werden ständig entwickelt. Andererseits zeigt sich (frei-

lich immer nur a posteriori), daß die Lösungen immer an vorherige Lösungen anknüpfen und damit eine gewisse Folgerichtigkeit aufweisen.

Die Auseinandersetzung um den islamischen Religionsunterricht stellt eine derartige Debatte dar. In einem ersten Schritt soll die Frage diskutiert werden, welcher Stellenwert der Frage der Religion in der politischen Kultur der Republik zugedacht wird, die sich ja als explizit säkular versteht. In einem zweiten Schritt sollen zwei Episoden in der Auseinandersetzung um den islamischen Religionsunterricht näher betrachtet werden. Die erste spielte sich zwischen 1978 und 1990 ab: Zu dieser Zeit wurde der Islamunterricht in Nordrhein-Westfalen eingeführt. Die zweite Episode fand zwanzig Jahre später statt: 1998 wurde die Islamische Föderation, eine Organisation, die der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş verbunden ist, vom Oberverwaltungsgericht als religiöse Gemeinschaft in Berlin anerkannt und erhielt damit das Recht, islamischen Religionsunterricht anzubieten. Die Betrachtung von zwei zeitlich auseinander liegenden Episoden erlaubt es, dem Problem von Offenheit und Kontinuität der politischen Kultur Rechnung zu tragen.

I. Das Thema: Religionsunterricht in Deutschland

Die Institution des Religionsunterrichts in Deutschland ist wegen der Verbindung, die zwischen Partikularem und Allgemeinem hergestellt wird, ein faszinierendes Phänomen. Das Bemerkenswerte an der deutschen Version des Religionsunterrichts ist, daß konfessionelle Erziehung, d. h. die Vermittlung von Glaubenswahrheiten, die von partikularen Gruppen in der Gesellschaft vertreten werden, an staatlichen Schulen, unter staatlicher Aufsicht und von ganz oder teilweise staatlich bezahlten Lehrern vermittelt wird.

Der durch Artikel 7 Abs. 3 Satz 1 GG garantierte Religionsunterricht ist als ein Fach zu verstehen, das in konfessioneller Positivität und Gebundenheit zu erteilen ist. Er ist daher keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Erkenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln, ist seine Aufgabe.¹

¹ Bundesverwaltungsgericht zitiert nach Peter von Feldmann, Vortrag bei der Friedrich-Ebert-Stiftung, Friedrich-Ebert-Stiftung 2000, S. 7.

Versucht man dieses Konzept Nicht-Deutschen, sagen wir Franzosen oder Engländern, zu vermitteln, sieht man sich rasch in Erklärungsnot. Wie ist die Rolle, die hier der religiösen Unterweisung zukommt, mit dem säkularen Staat zu vereinbaren? Wie ist es zu erklären, daß die staatliche Schule, deren Erziehungsauftrag die Vermittlung von allgemeinverbindlichem Wissen an die nächste Generation ist, sich auch die Vermittlung von Wahrheiten von gesellschaftlichen Teilgruppen zur Aufgabe stellt? Bekanntlich wird Religionsunterricht an den staatlichen Schulen in Frankreich nicht angeboten. Religion wird im Geschichtsunterricht behandelt, in der Regel als Beitrag zur Geschichte der Weltzivilisation. Und in England wird eine »überkonfessionell vergleichende Betrachtung« gepflegt mit dem Erziehungsziel, die Schüler zu gegenseitiger Toleranz in der multikulturellen Gesellschaft anzuleiten. Wir haben hier eine Version vor uns, die dem Brandenburger LER (Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde) ähnelt. Von unseren europäischen Nachbarn werden also das Besondere (also die jeweilige Religionsgemeinschaft) und das Allgemeine in ein anderes Verhältnis gerückt.

Fast noch bemerkenswerter ist, mit welcher Verve die deutsche Konstruktion verteidigt wird. Jedes Mal, wenn der Religionsunterricht in Zweifel gezogen wird, entbrennt ein veritabler Kulturkampf, zuletzt um die Frage des LER, auf die Lothar Krappmann in diesem Band eingeht.² Nun ist die deutsche Gesellschaft nicht besonders religiös. Die Stichworte, die die Sorge um den Religionsunterricht erklären, lauten »Wertevermittlung« und »Erziehung zur Verantwortung«. Werte und Einstellungen, so läßt sich die Grundidee paraphrasieren, lassen sich nicht vermitteln, wenn sie nur kognitiv und bläßlich vergleichend beschrieben werden. Man muß sich, schreibt etwa Robert Leicht in der *Zeit*, »den Fragen der existenziellen Letztbegründung aus[setzen] – seien sie nun religiös formuliert, oder agnostisch oder atheistisch. Eine Ethik ohne Rückgriff auf so oder so beantwortete letzte Gründe kommt nämlich dem halbherzigen Versuch gleich, sich auf sozusagen anständige Weise um die eigentliche Frage zu drücken: Wer oder was ist der Mensch?«³

Hinter dieser Idee scheint mir ein für die deutsche politische Kultur bezeichnendes Ideal zu stehen, die man auf die Schillersche Formel des Individuell-Allgemeinen bringen könnte. Eine Lösung des Spannungs-

² S. Lothar Krappmann, »Lebenskunde – Ethik – Religionskunde (LER). Mehr als ein regionales Bildungskonzept?«, in diesem Band S. 97-114.

³ Robert Leicht, »Die Gretchenfrage – auf preußisch. Wie hält's der Staat mit der Religion, an den Schulen und überhaupt, vor allem im Land Brandenburg«, in: *Die Zeit*, Nr. 27, 28.6.01, S. 5.

verhältnisses von Partikularem und Allgemeinem, beziehungsweise von Individuum und Gesellschaft ist nur dann wirklich gelungen, wenn das Individuelle und Besondere im Allgemeinen ebenso verwirklicht ist, wie das Allgemeine im Individuellen, wenn das Individuelle und das Allgemeine nicht mechanisch, sondern dialektisch aufeinander bezogen werden. Der öffentliche Raum sollte nicht im Gegensatz zum Partikularen und Besonderen stehen, wie in Frankreich, wo er als Ort der Emanzipation von den primordialen Bindungen gedacht wird. Das Partikulare und Besondere sollte vielmehr im öffentlichen Raum präsent sein. Nicht durch das Abstreifen der privaten, religiösen oder landsmannschaftlichen Bindungen wird man zum gesellschaftlich verantwortlichen Bürger, sondern indem man sie in den öffentlichen Raum einbringt.

Die Formulierung von Robert Leicht zeigt allerdings zugleich auch die komplementäre Notwendigkeit auf. Würde man seine Äußerungen wörtlich nehmen, wäre dies eine Einladung an den Fundamentalismus in der Schule: Um nichts kann man so trefflich Glaubenskriege führen, wie um existenzielle Letztbegründungen. Tatsächlich meint Robert Leicht das nicht so wörtlich. Er geht davon aus, daß nicht nur das Individuelle im Allgemeinen präsent ist, sondern auch umgekehrt das Allgemeine im Individuellen. Damit Religion ihre segensreiche Wirkung entfalten kann, muß sie sozusagen staatlich und gesellschaftlich eingebunden werden. Die Religion muß, wie man sagt, »verantwortlich« vermittelt werden, d. h. die im Religionsunterricht vermittelten Lehren dürfen nicht im Widerspruch zum Grundgesetz stehen, also zum Toleranzgebot, zum Bekenntnis der Gleichheit der Geschlechter etc. Die kollektive Erinnerung an das gefährliche Potential der Religionskriege ist in Deutschland präsent und wird im Unterricht weitervermittelt. Mit anderen Worten: Die Fragen der existenziellen Letztbegründung haben eine Grenze da, wo sie dem zur Zeit geltenden gesellschaftlichen Konsens widersprechen. Um die Aufgabe der Wertevermittlung in einem gesellschaftlich wünschenswerten Sinn zu gewährleisten, muß der Religionsunterricht staatlich domestiziert werden. In diesem Unterschied liegt auch die Differenz des an der Schule angebotenen Religionsunterrichts zu dem konfessionellen Unterricht, der im Konfirmations- oder Kommuniionsunterricht angeboten wird.

In der Praxis wird die Balance dieser beiden gegenläufigen Forderungen durch den Dialog hergestellt. Man hat in den Kirchen- und Glaubensgemeinschaften Repräsentanten, die autoritativ die in der jeweiligen Gemeinschaft geltenden existenziellen Grundannahmen vertreten und auf die Gesellschaft beziehen können. Sie sind, wie es im Rahmenplan der Schulen heißt, »als Träger des Religions- und Wissenschaftsunter-

richts unmittelbare Erziehungspartner der Schule«.⁴ Der Staat wacht über die Verfassungstreue, die Religionsgemeinschaften legen in diesem Rahmen ihre Unterrichtsinhalte fest.

Dieser Gedanke wird mit zwei starken Argumenten verbunden. Das eine ist anthropologisch. Der Mensch ist ein homo religiosus. Der etwa in der französischen Aufklärung verhaftete Gedanke, man könne die Religion überwinden, wird in Deutschland weithin als Illusion gesehen.⁵ Gerade weil Religion in Hinblick auf Sinnkonstitution und Lebensbewältigung so notwendig ist, ist sie aber auch gefährlich. Durch nichts lassen sich Menschen so leicht manipulieren und in die Irre führen wie durch Religion: Das Stichwort hierbei ist Fundamentalismus (wobei man den Verdacht hat, daß jede Form von Religiosität, die im Widerspruch zu den Grundwerten steht, als fundamentalistisch definiert wird). Das Problem etwa der französischen Lösung, Religion ausschließlich im privaten Raum zuzulassen, sieht man darin, daß man hier den fundamentalistischen Gemeinden das Feld überlasse.

Das andere starke Argument ist historisch und bezieht sich auf die nationalsozialistische Erfahrung. Einer der immer wieder betonten Grundgedanken in der schulischen Ausbildung ist es, die Kinder in die Lage zu versetzen, gegen jede Art von Totalitarismus mit Widerstand zu reagieren. Das Erziehungsziel sind in sich gefestigte Personen. Personen, die aufgrund ihrer Wertorientierung in der Lage sind, gegenüber staatlicher Willkür Stellung zu beziehen. Gerade die Gleichschaltungspolitik der Nationalsozialisten ist ein immer wieder angeführtes Argument gegen die »Verwässerung« des Religionsunterrichts zu einem allgemeinen Ethikunterricht.

In dieser Konstruktion taucht der Gedanke der Verantwortung fast zirkulär auf: Der Religionsunterricht ist notwendig, um Bürger zu formen, die in der Lage sind, gesellschaftlich verantwortlich zu handeln. Um dies zu ermöglichen, muß der Staat jedoch einen Partner haben, der in der Lage ist, Religion auf gesellschaftlich verantwortliche Weise zu interpretieren.

Es dürfte deutlich geworden sein, daß die Frage des Religionsunterrichts auf zentrale Fragen der bundesrepublikanischen Gesellschaft bezogen ist. Die Bedeutung der Zulassung einer neuen Gemeinschaft, wie dem Islam, zum Religionsunterricht, ist auf dieser Folie erkennbar: Sie ist

⁴ Rahmenplan A I. Die Berliner Schule, Absatz 12.

⁵ Derartige Überlegungen wurden etwa im Umkreis des nordrhein-westfälischen Kultusministeriums geäußert. Werner Schiffauer, »Der Islam als Civil Religion. Eine deutsche Geschichte«, in: Ders. (Hg.), *Fremde in der Stadt*, Frankfurt a. M. 1997, S. 54.

notwendig wegen der Bedeutung, die dem Religionsunterricht für die Vermittlung von Wertfragen beigemessen wird. Sie ist darüber hinaus ein Gebot der gesellschaftlichen Anerkennung: Mit der Zulassung zum Religionsunterricht wird einer Religionsgemeinschaft bescheinigt, im Sinne des Gemeinwohls zu wirken. Eine Ablehnung dieser Zulassung bedeutet umgekehrt, diese Gemeinwohlbindung zu bestreiten, und ist, zumindest bei einer großen Religionsgemeinschaft, ein Politikum. Andererseits tritt bei der Zulassung einer neuen Gruppe ein strukturell bedingtes Problem auf: Während die etablierten Religionsgemeinschaften, die beiden christlichen Kirchen und das Judentum, direkt an der Ausarbeitung des bundesrepublikanischen Modells beteiligt waren und sich loyal zeigen, ist dies bei einer neuen Religionsgemeinschaft, wie dem Islam, nicht der Fall. Wer garantiert also, daß der von dieser Religion angebotene Religionsunterricht im Sinne des Gemeinwohls erfolgt? Um diese Frage kreist seit zwanzig Jahren die Debatte.

II. Nordrhein-Westfalen 1980

1978 wandten sich drei Islamisch Türkische Gemeinden, die Milli Görüş, die Nurcu und die Süleymanci mit einer Petition zur Einrichtung des Islamischen Religionsunterrichts an das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Der zuständige Minister reagierte positiv, und zwar auf Grund der von allen gesehenen Notwendigkeit, daß der drittgrößten Religionsgemeinschaft dieses Bundeslandes diese Form der Anerkennung nicht verweigert werden könne. Sehr bald wurde jedoch klar, daß die drei Gemeinden zu keinem Konsens über die Inhalte der religiösen Ausbildung gelangen würden. Die weitere Entwicklung wurde von einem bei der Sitzung anwesenden Pädagogen mit folgenden Worten prägnant zusammengefaßt. »Es hat also angefangen, beim Klaus Gebauer, mit einer Sitzung, da hat er alle zusammen geholt, die daran interessiert waren und die Hölle war los [...], so daß das Ministerium nur sagen konnte: ›Alle raus, wir machen das selbst.« Besagter Klaus Gebauer, ein Agnostiker mit jesuitischem Hintergrund, wurde damit beauftragt, eine Kommission aus Theologen und Religionslehrern einzusetzen, um ein Islamisches Curriculum zu erarbeiten. Über die Jahre hinweg entwickelte die Kommission Lehrbücher und Curricula für eine religiöse Unterweisung. Dieses Material wurde den Theologischen Fakultäten an der Universität Istanbul und an der Al-Azhar Universität Kairo zur Prüfung vorgelegt. Diese kleine Episode eignet sich dazu, die Schwierigkeiten zu analysieren, in die die deutsche Konstruktion bei dem Umgang mit anders verfaßten Religionen gerät.

III. Das Problem der Repräsentation

Die Einladung an die islamische Organisation seitens des Ministeriums war mit der Erwartung verbunden, einen Gesprächspartner für die Verhandlungen über den islamischen Religionsunterricht zu finden. Man brauchte jemanden, der auf autoritative Weise die Position des Islam zu spezifischen Fragen wiedergeben könnte, der also verbindliche Stellungnahmen zur Stellung der Frau, zur Kleiderfrage, zu Körperstrafen etc. abgeben würde. Christliche Kirchen oder Sekten sind derartige Gesprächspartner. Sie sind exklusive Körperschaften, die autoritativ für ihre Mitglieder sprechen können. Eine islamische Organisation, wie beispielsweise die Islamische Gemeinschaft Milli Görüş, ist jedoch anders organisiert. Sie kennt keine klaren Mitgliedschaften. Es gibt keine klaren dogmatischen oder rituellen Differenzen mit anderen (sunnitischen) Organisationen. Sie unterscheidet sich von ihnen in bezug auf die Frage, wie die Offenbarung auf die gegenwärtige Gesellschaft bezogen werden sollte. Das Problem für das Ministerium ergab sich daraus, daß die Milli Görüş eben nicht nur für ihre Mitglieder spricht, sondern für die gesamte islamische Gemeinschaft und daß dieser Anspruch aber von den anderen Gemeinden nicht akzeptiert wird. Kurzum: Das Problem, mit dem sich das Ministerium (und im folgenden alle anderen Länder) konfrontiert sah, war, daß der Islam wie ein Netzwerk organisiert ist. Es gab mit anderen Worten, keinen Ansprechpartner, mit dem man über den Inhalt des Religionsunterrichts hätte verhandeln können. Das im Verhältnis zu den christlichen Kirchen entwickelte Verhandlungsmodell war in bezug auf den Islam nicht praktikabel.

Die meisten Länder vertraten in dieser Hinsicht die Position, daß die islamischen Gemeinden zu einer Form der Selbstorganisation finden sollten, die sie als verbindlichen Ansprechpartner in Frage kommen ließ. Sie sollten einen Dachverband bilden. Diese Position verhinderte erfolgreich die Einführung des Religionsunterrichts an deutschen Schulen. Es war ein Ausdruck des Bekenntnisses zur Integration, daß das Ministerium in Nordrhein-Westfalen dennoch an der Entwicklung des Islamunterrichts weitergewirkt hat, und nicht, wie die meisten anderen Länder, die Sache auf sich beruhen ließ.

IV. Die Rolle des Staates in den Aushandlungsprozessen

Als der Aushandlungsprozeß an der Frage der Repräsentation scheiterte, schloß man in Düsseldorf die islamischen Gesprächspartner aus und übertrug die Sache einem deutschen Beamten. An der Entscheidung, in

einer Religionssache in Alleinverantwortung vorzugehen, besticht ethnographisch nun zunächst das bemerkenswerte Selbstvertrauen des deutschen Staats. Es reflektiert seine doppelte Rolle in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen. Einerseits ist der Staat egalitärer Gesprächspartner, der mit den religiösen Institutionen den Inhalt des Religionsunterrichts aushandelt: Er achtet auf die Einhaltung der vom Grundgesetz vorgeschriebenen Normen und Werte, während sein Gegenüber den Inhalt festlegt. Andererseits ist er ein besonderer oder überlegener Partner: Der Staat ist derjenige, der von seiner Rolle her mit der Wahrung des Gemeinwohls beauftragt ist. Jeder andere Gesprächspartner, sei es eine Kirche oder Religionsgemeinschaft, spricht jeweils für sich, der Staat spricht aber für alle. Er ist für den übergeordneten Gesichtspunkt verantwortlich.

Als nun die partikularen Gemeinden nicht zu einer Einigung in einer Frage kommen konnten, an der ein allgemeines Interesse bestand, nahm der Staat die Sache in seine eigene Hand. Mit der Aufgabe wurde jemand beauftragt, der als Staatsbeamter über den partikularen Interessen stand und dem man in dieser Hinsicht vertrauen konnte. Tatsächlich war mit Klaus Gebauer jemand gefunden, der die Rolle voll und ganz einnahm. Er tat sein Bestes, um ihr gerecht zu werden. Er nahm sozusagen die Rolle eines Wissenschaftlers oder Ethnologen ein, der mit Ernst versuchte, den Islam zu verstehen und ihm Gerechtigkeit zu erweisen. Das übergeordnete Interesse des Staates drückte sich im Übrigen auch darin aus, daß der Widerstand der Kirchen gegen das Projekt ausgetrickst wurde, indem der islamische Religionsunterricht im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts angeboten wurde.

Die dialektische (und dialogische) Konstruktion führte also zu einem wohlwollenden, aber gleichwohl autoritären Paternalismus. Die Zwickmühle zwischen der Notwendigkeit der Zulassung des Religionsunterrichts und der Schwierigkeit, einen verbindlichen Partner zu finden, wurde gelöst, indem man die Sache in die eigene Hand nahm.

V. Das Ergebnis des Aushandlungsprozesses: Der Islam als »civil religion«

Was in diesem Prozeß entwickelt wurde, war ein Islam als »civil religion« im Kontext der deutschen Bürgergesellschaft. Klaus Gebauers Ziel war es zu zeigen, »daß der Artikel I des Grundgesetzes (Die Würde des Menschen ist unantastbar) sich lückenlos aus dem Islam heraus beweisen läßt.« Durch diesen Nachweis wurde zweierlei erreicht: Zum einen, daß die Kinder sich durch einen derart interpretierten Islam die Grundwerte aneignen, auf denen die Gesellschaft der Bundesrepublik beruht, oder,

um es mit den Worten von Klaus Gebauer zu sagen, es wird eine Art »moralischer Kitt erzeugt, eine Art unausgesprochener und unhinterfragter Grundkonsens des Zusammenlebens.« Gleichzeitig ist die Übereinstimmung von Islam und Grundgesetz ein starkes Argument gegen alle diejenigen, die auf eine Unvereinbarkeit von Islam und »christlicher Werteorientierung« einen »Ausgrenzungsdiskurs gründen«. Konkreter bedeutet dies, daß den Kindern durchaus eine islamische Identität vermittelt werden kann. Sie sollen mit Selbstbewußtsein und Stolz als Muslime auftreten, sie sollen ihren Glauben auf die konkrete Alltagsfragen in der Bundesrepublik beziehen können, und sie sollen in die Lage versetzt werden, ihren Glauben gegenüber ihren Mitschülern zu verteidigen.

Die Übertragung der Aufgabe an einen Beamten führte dazu, daß das Projekt der dialektischen Integration in einer bemerkenswert klaren Weise umgesetzt wurde. In und durch die Aneignung der religiösen Grundlagen des Islam würden die Kinder lernen, aktive Mitglieder der bundesrepublikanischen Gesellschaft zu werden.

VI. Die Opposition der Islamischen Verbände

Es dürfte nicht überraschen, daß das Projekt von den islamischen Organisationen entschieden kritisiert wurde. Eine bemerkenswert differenzierte gemeinsame Stellungnahme der Islamischen Verbände, die unter der Federführung der Islamischen Kulturzentren entstanden war, wies darauf hin, daß »keine ausreichende und wirksame direkte Beteiligung der praktizierenden Muslime und der islamischen Gruppierungen und Deutschland gegeben war«, und daß damit dem Religionsunterricht die Legitimität fehle.⁶ Inhaltlich wurde vor allem moniert, daß die Betonung eher auf der Vermittlung sozialer Fähigkeiten als auf der von religiösem Wissen lag. Gerade die Verschiebung von einem genuin religiösen Anliegen zu einem integrationspolitischen Ziel, lasse Mißtrauen in Bezug auf die Umsetzung des Curriculums aufkommen: »Ansätze zum Mißbrauch durch für einen zum Islamunterricht unqualifizierten Lehrer sind im Curriculum in Fülle gegeben [...], weil sie in dem didaktischen Prinzip des gesellschaftsbezogenen Ansatzes mit seiner, sagen wir es deutlich, Konfliktpädagogik angelegt sind.«⁷ Nach Meinung der Kritiker sollte das Kind vielmehr lernen, daß es von Gott geschaffen wurde und deshalb

⁶ Verband der Islamischen Kulturzentren, Stellungnahme zum Curriculumentwurf »Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens« aus der Sicht praktizierender Muslime, Köln 1988, S. 9/10.

⁷ Ebd., S. 6.

zutiefst in seiner Schuld stehe. Daraus ergebe sich die Pflicht, dem offenbarten Gesetz zu folgen. Die Kritiker führten ihre Vorstellungen von einem islamischen Curriculum nicht im Detail aus, aber aus ihren Einwänden ergab sich, daß ihnen ein stark gesetztes- und ritualorientierter Unterricht vorschwebte.

Kurz: Es war deutlich, daß die Verbände dem Projekt distanziert und mißtrauisch gegenüberstanden. Es war deutlich nicht ihr Projekt.

VII. Berlin 2000

1980 wurde die Islamische Föderation in Berlin gegründet. Im gleichen Jahr reichte die Organisation den Antrag bei der Senatschulverwaltung ein, als Religionsgemeinschaft Religionsunterricht an Berliner Schulen erteilen zu dürfen. Der Antrag wurde abgelehnt. Nachdem weitere Verhandlungen keinen Erfolg hatten, wandte sich die Islamische Föderation an die Gerichte. Am 4. November 1998 wurde die Islamische Föderation vom Oberverwaltungsgericht als Religionsgemeinschaft anerkannt und ihr damit das Recht auf Erteilung des Unterrichts eingeräumt. Dieses Urteil war möglich, weil in Berlin das sogenannte Bremer Modell gilt, nach dem der Religionsunterricht nicht in staatlicher Verantwortung durch angestellte Lehrer, sondern von den Religionsgemeinschaften in eigener Verantwortung und mit eigenen Lehrern angeboten wird. Das Urteil wurde im Februar 2000 vom Bundesverwaltungsgericht bestätigt. Die Islamische Föderation arbeitete in der Zwischenzeit ein Curriculum für den Islamunterricht aus und reichte es im April 2000 bei der Senatschulverwaltung ein. Der Prüfungsprozeß des Entwurfs gestaltete sich kompliziert. Die Senatschulverwaltung erhob immer wieder neue Einwände, so daß die Islamische Föderation (nicht ganz zu Unrecht) eine Verzögerungstaktik vermutete. Es bedurfte noch eines weiteren Verwaltungsurteils, damit am 10. September 2001 der Unterricht an zwei Berliner Schulen aufgenommen werden konnte.

Eine der in Nordrhein-Westfalen seinerzeit vorstellig gewordenen Religionsgemeinschaften, die Islamische Gemeinschaft Milli Görüş (oder genauer: Eine mit ihr eng verbundene Organisation, nämlich die Islamische Föderation) hat es also in Berlin durchgesetzt, als Religionsgemeinschaft und damit als Anbieter von Religionsunterricht anerkannt zu werden. Man muß allerdings sehen, daß sich die Milli Görüş vom Jahr 2000 wesentlich von der im Jahr 1980 unterscheidet. 1980 war die Agenda dieser Gemeinde (die ja der europäische Ableger der türkischen »Religiösen Heilspartei« und späteren Wohlfahrtspartei war) im wesentlichen Türkei-orientiert. Ihr Ziel war letztendlich der Aufbau einer islamischen Republik im Hei-

matland. Die türkische Mutterpartei veränderte seit den 1990er Jahren ihren Charakter hin zu einer Volkspartei, die innerhalb des Systems arbeiten wollte;⁸ die Milli Görüş ihrerseits entwickelte sich zunehmend von einer europäischen Filiale der türkischen Mutterpartei zu einer Organisation mit einer eigenen Agenda. Seit 1995 begann die Führungsspitze der Milli Görüş für einen Islam europäischer Prägung einzutreten. Dazu gehörten Aufrufe an die Mitglieder, die deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen und sich auf die deutschen Institutionen einzulassen. Während die Milli Görüş noch in den 1980er Jahren die Bundesrepublik als »dar ul harb«, als Feindesland begriff, war nun die Rede davon, daß Muslime in Westeuropa im Vergleich zu ihren Glaubensbrüdern in einer privilegierten, durch Rechtssicherheit und Frieden charakterisierten Situation lebten.

Das entstandene Islamische Curriculum reflektiert diese Annäherung an die deutsche Gesellschaft. Aber auch umgekehrt zeigt ein Blick auf das Curriculum, daß die Chance, einen Religionsunterricht anbieten zu können, zur Entwicklung integrationsfreundlicher religiöser Positionen führte.

Burhan Kesici, ein an der FU ausgebildeter Diplom-Politologe war mit der Ausarbeitung des Curriculums beauftragt. Er entwickelte ein in sich stimmiges Konzept, bei der die selbständige Aneignung der islamischen Lehre im Zentrum stand. In einer Diskussion in der Friedrich-Ebert-Stiftung führte er dazu aus:

Ein Ziel des islamischen Religionsunterrichts ist es, daß die Kinder mit den Quellen des Islam, mit den Quellen ihrer Religion umgehen lernen, daß sie selbständig bestimmte Sachen lesen und interpretieren können und damit zu selbsthandelnden und denkenden Kindern werden, was auch im §1 des Schulgesetzes steht. Die Kinder müssen den Umgang lernen, sie müssen nicht alles akzeptieren, was die Lehrer sagen, oder was die Imame sagen oder was die Eltern sagen, sondern sie müssen den Zugang zu den Quellen haben und es ist immer erstaunlich, je mehr die Jugendlichen lesen, desto mehr sehen sie, daß in ihrer Umgebung falsche Praktiken stattfinden.⁹

- 8 Ulrike Dufner, *Islam ist nicht gleich Islam. Die türkische Wohlfahrtspartei und die ägyptische Muslimbruderschaft: Ein Vergleich ihrer politischen Vorstellungen vor dem gesellschaftspolitischen Hintergrund*, Opladen 1998; Günter Seufert, *Politischer Islam in der Türkei. Islamismus als symbolische Repräsentation einer an sich modernisierenden muslimischen Gesellschaft*, Istanbul/Stuttgart 1997; Ders., *Café Istanbul. Alltag, Religion und Politik in der modernen Türkei*, München 1999.
- 9 Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.), *Islamischer Religionsunterricht an Berliner Schulen – Probleme, Fragen, Antworten. Podiumsdiskussion am 29.3.2000 in der Friedrich-Ebert-Stiftung*, Berlin 2000, S. 18.

In einem Interview mit mir erläuterte er die lebensgeschichtliche Erfahrung, die hinter der Entwicklung dieses Konzepts stand:

Man versucht selber und für sich selber, den Islam zu interpretieren. Also: Nicht was der Imam sagt, ist richtig und für mich wichtig, sondern das, was in meiner Situation wichtig ist. Also das heißt, daß man auch bestimmte Sachen selber interpretieren kann [...]. Ich gebe mal ein anderes Beispiel: Viele Leute sagen, ich brauche die ganzen Gelehrten nicht mehr. Ich habe ja den Koran und mein Hadith [...]. Man sieht bei den Jugendlichen, daß sozusagen so ein Mix stattfindet, daß auf einmal ein alevitischer Junge in seinen Gotteshandlungen schafitische Handlungen übernimmt. Was in der Türkei nicht vorstellbar wäre. Und dann findet halt eine Diskussion statt. Ob das überhaupt möglich ist, daß man so einen Mix macht.¹⁰

Der Bruch, der hier mit den gesetzesethischen Konzepten vollzogen wurde, die noch 1988 die oben zitierte Kritik der islamischen Verbände charakterisierte, tritt am deutlichsten in folgender Passage hervor.

Ein starres Abhandeln von einzelnen Bereichen, eine reine Katechese, die Vermittlung von Geboten und Verboten, losgelöst von der Erfahrungswelt des Kindes, könnte dagegen dem Kind nicht den Weg eröffnen, aus der Gesamtheit seiner Existenz für sich selbst Lebenswelten zu erkennen und zu eigenverantworteten Definitionen über Glaubenswahrheiten zu gelangen.¹¹

Tatsächlich bekennt sich der Entwurf zur Figur der dialektischen Integration. In der Präambel des Rahmenplans heißt es:

Der Islamische Religionsunterricht ist integriert in den bisherigen Bildungs- und Erziehungsauftrag der deutschen Schule. Er erweitert diesen um einen eigenen Aspekt und soll zum Heranziehen verantwortungsbewußter Bürger beitragen. Weltanschauliche und religiöse Angebote nur zur Orientierung ohne konfessionelles Moment verlieren an Glaubwürdigkeit.¹²

Nun ist diese Formulierung selbst wohl von anderen Rahmenplänen für den Religionsunterricht übernommen worden. Burhan Kesici aber hat sie sich zu eigen gemacht. So lehnt er das in Hamburg entwickelte Modell eines interreligiösen Unterrichts genau auf dieser Grundlage ab. Das

¹⁰ Interview des Autors mit Burhan Kesici.

¹¹ Islamische Föderation, *Vorläufiger Rahmenplan für den Islamischen Religionsunterricht im Land Berlin*, Berlin 2000, S. 5.

¹² Ebd., S. 6.

Argument, das er in dem Gespräch mit mir entwickelte, ähnelt verblüffend dem oben von Robert Leicht formulierten. Wie dieser sieht Burhan Kesici in einem konfessionell gebundenen Unterricht die einzige sinnvolle Möglichkeit der Wertevermittlung. Der Hamburger Konstruktion wird dagegen nichtssagender Relativismus unterstellt:

[In Hamburg] ist es so, daß die Kinder aus allen Religionen in einem Unterricht sind. Es wird sozusagen alles querbeet erzählt. Also man hat so drei verschiedene Kästen. Wenn man z. B. allgemein über Fasten redet, dann zieht man eine Karte: Ach die Muslime stehen so und so zum Fasten und die anderen so – Also es ist undurchsichtig. Und da habe ich zu [dem islamischen Gesprächspartner aus Hamburg] gesagt: Wie könnt ihr das unterstützen.

Tatsächlich strukturiert die Idee der Verantwortung auch den Inhalt des Rahmenplans. Es würde den Rahmen sprengen, dies im Detail auszuführen. Als Beispiel sei hier nur die Gotteskonzeption erwähnt, die den Kindern vermittelt werden soll:

Das Gottesbild der Kinder ist oft einseitig geprägt. Manchmal überwiegt die Vorstellung, es handele sich um einen reglementierenden, strafenden Gott. Es gilt ein Bewußtsein dafür zu schaffen, wenn wir unsere Taten mit einem Basmallah, also im Namen eines gnädigen und barmherzigen Gottes beginnen, diese auch nicht ungnädig oder unbarmherzig sein sollten.¹³

Diese Formulierungen sind das Zeugnis einer bemerkenswerten diskursiven Assimilation: Burhan Kesici artikuliert sein Engagement für einen Religionsunterricht in Deutschland in einer Sprache, die die politische Kultur der Republik reflektiert.

Nun könnte man erwarten, daß die bundesrepublikanische Öffentlichkeit eine derartige Entwicklung begrüßen würde. Eine islamische Gemeinde, die ursprünglich Distanz und Skepsis gegenüber der Integration in die Bundesrepublik artikuliert, beginnt, sich mit dem Einwanderungsland zu identifizieren. Der vorgelegte Entwurf unterscheidet sich im Geist kaum von dem nordrhein-westfälischen Curriculum. Nur daß er jetzt von den Muslimen in der Bundesrepublik selbst vorgelegt und autoritativ vertreten wird.

Anstatt den Entwurf als ein gelungenes Beispiel für Integration zu feiern, wurde er mit großer Skepsis aufgenommen. Dabei war es deutlich, daß die heftige Auseinandersetzung, die nach dem Gerichtsurteil ent-

¹³ Ebd., S. 13.

brannte, sich nicht auf den Inhalt bezog. Vielmehr stand die Frage des Vertrauens im Zentrum. Die unterschiedlichen Facetten des Mißtrauens werden deutlich, wenn wir uns jetzt den Akteuren zuwenden, die sich in der Auseinandersetzung zu Wort meldeten.

VIII. Das Problem des Vertrauens (1): Die Ambiguität der Bürgergesellschaft

Ein erstes strukturelles Problem wurde in bemerkenswerter Klarheit vom Berliner Senator für Schule, Jugend und Sport, Klaus Böger, formuliert. In der bereits oben zitierten Diskussion im Hause der Friedrich-Ebert-Stiftung sagte er:

Ich glaube, daß die Frage Islam/Islamunterricht zugleich, das spürt man als Politiker, große Ängste und Besorgnisse in unserer Bevölkerung aktiviert. Das spürt man insbesondere, wenn man zu Diskussionen in Stadtquartieren in Berlin unterwegs ist. Da gibt es – ich sage das zugespitzt – die Sorge, daß sich über den Islam, über Menschen islamischen Glaubens in Deutschland, die *dann auch noch in die Schule kommen*, die Art und Weise unserer Kultur, die ja durch und durch abendländisch geprägt ist, gewissermaßen schleichend verändert [...]. Ich habe nach dieser Entscheidung eine Menge Post bekommen. Und aus dieser Post wird deutlich, daß es sehr viel Kritik, sehr viel Sorge gibt, ob das denn der richtige Weg sei [...] speziell ob diese Gruppierung eigentlich den Islamunterricht in staatlichen Gebäuden vertreten kann [...].¹⁴

Klaus Böger sieht, zumindest theoretisch, die Notwendigkeit einer islamischen Erziehung in der Schule. Andererseits ist er sich bewußt, daß seine Wählerschaft der Idee des Islamunterrichts mit großem Bedenken gegenüber steht. Es wäre zu einfach, die von ihm zitierten Äußerungen der Berliner nur als Zeichen von Xenophobie zu werten. Hinter ihnen steht eine strukturelle Frage, nämlich ein Dilemma, das konstitutiv für alle Bürgergesellschaften ist. Wenn ein neuer Partizipant hinzu tritt, und die Zulassung zum Religionsunterricht besagt genau dies, verlieren die Stimmen der bisherig Beteiligten am öffentlichen Austausch an Gewicht. Der Grundkonsens verschiebt sich. In der Ambivalenz von Klaus Böger spiegelt sich damit die Ambivalenz einer jeden Bürgergesellschaft. Von

¹⁴ Beitrag von Klaus Böger auf der Podiumsdiskussion der Friedrich-Ebert-Stiftung. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.), *Integrative Konzepte*, Berlin 2000, S. 4.

ihrem selbstgesetzten Anspruch her tendiert sie zur Universalisierung; in der Praxis bedeutet jede Erweiterung eine Zumutung für diejenigen, die bereits am Spiel partizipieren und erregt deshalb Unwillen. Bürgergesellschaften zeichnen sich deshalb durch ein komplexes Verhandeln von Grenzen aus.

Die Sorgen von Klaus Böger sind ebenfalls interessant, weil sie auf die Bedeutung des Wahlrechts hinweisen: Er muß sich primär um die christliche Klientel sorgen, einfach deshalb, weil die islamische Klientel zu einem großen Teil noch keine deutsche Staatsbürgerschaft und damit Stimmrecht hat. Die Muslime können allenfalls indirekt Druck ausüben.

IX. Das Problem des Vertrauens (2): Der Staat

Wie in Nordrhein-Westfalen sieht sich der öffentliche Dienst in Berlin als Sachwalter des Gemeinwohls. In Nordrhein-Westfalen wurde daraus die Pflicht abgeleitet, die Entwicklung des Religionsunterrichts in die eigene Hand zu nehmen; in Berlin die Pflicht, die Schulen vor einer vermeintlich unheilvollen Entwicklung zu bewahren. In den Augen des Schulamts handelte es sich bei der Milli Görüş/Islamische Förderation um eine fundamentalistische Organisation. Wenn sie das Recht auf die Erteilung des Religionsunterrichts erhalten würde, hieße das, einer problematischen Religionsgemeinschaft einen Raum für Mobilisierung und Agitation einzuräumen.

Nach dem Gerichtsurteil haben die Schulautoritäten eine Blockadepolitik eingeschlagen. Bemerkenswert daran ist, wie offen und unverhohlen dies geschah.

Das Gericht hat entschieden, daß die Islamische Förderation eine Religionsgemeinschaft im Sinne des Gesetzes ist und deshalb in Berlin einen Anspruch hat, Religionsunterricht zu erteilen. Man sträubt sich jedoch, diese Entscheidung zu vollziehen, weil man fürchtet, daß von dieser Gruppe politisch-religiöser Fundamentalismus verbreitet wird, den man an Berliner Schulen nicht brauchen könne. Das Argument, das daraus hergeleitet wird, ist, bei der Einführung von Religion als ordentlichem Lehrfach könne diese Gefahr gebannt werden, weil eine wesentlich stärkere Kontrolle über Lehrer und Lerninhalte garantiert sei.¹⁵

Diese Äußerungen sind auch deswegen bemerkenswert, weil Herr von Feldmann Richter a. D. am gleichen Gericht beschäftigt ist, das die Ge-

¹⁵ Dr. Peter von Feldmann auf einer Diskussion der Friedrich-Ebert-Stiftung, Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.), Berlin 2000, S. 9.

nehmigung erteilt hat. In einer fast einfühlenden Weise werden hier die Schwierigkeiten der Verwaltung geschildert, ein Urteil umzusetzen, das von seinem eigenen Gericht verabschiedet wurde. Es ist, als würde er erklären, daß dem Gericht »leider« auf Grund der Gesetzeslage die Hände gebunden gewesen wären, um die Genehmigung zu verweigern. Um die Islamische Föderation von der Schule fernzuhalten, wird mittlerweile von der Sozialdemokratie ein Gesetz erwogen, das die spezifische Berliner Regelung, an der bislang mit Nachdruck festgehalten wurde, aufheben würde. Wenn die bundesweite Regelung eines Wahlpflichtfachs eingeführt würde, müßten die Muslime sich wie die Kirchen organisieren. Bei der Einführung von Religion als ordentlichem Unterrichtsfach wäre dann eine wesentlich höhere Kontrolle über die Lehrer und Lerninhalte garantiert.

Während die Äußerungen von Klaus Böger auf ein Problem verweisen, das auf alle Bürgergesellschaften zutrifft, kommt in der Politik des Schulamts eine Schwierigkeit zu tragen, die spezifisch für Deutschland ist. In England und Frankreich scheint die Zuversicht vorzuherrschen, daß gesellschaftliche Partizipation dann im Sinnes des Allgemeinwohls wirkt, wenn sich die Beteiligten nur an die allgemeinen Regeln halten. In beiden Ländern wird 1. Regelbejahung gefordert, die dann 2. den geordneten gesellschaftlichen Wettbewerb erlaubt, der schließlich 3. zur Herausbildung des Gemeinwohls führt. Wie der Fall zeigt, fehlt dieses Vertrauen in der politischen Kultur Deutschlands. Die Gerichte hatten bestätigt, daß die Islamische Föderation eine Religionsgemeinschaft im Sinne des Berliner Gesetzes sei; der vorgelegte Rahmenplan entsprach den Vorgaben. Dennoch herrschte das Mißtrauen vor, daß unter der Fassade der Rechtfertigung ganz andere Ziele verfolgt werden könnten. Das Bekenntnis zur Regel erschien als ungenügend, als »bloß äußerlich«. Vor und neben der Regelbejahung wird von einer Organisation wie der Milli Görüş verlangt zu zeigen, daß sie sich tatsächlich mit dem Gemeinwohl identifizieren, und daher die ihr zugestanden Rechte auf eine verantwortliche Weise wahrnehmen wird. Die Fragen, die seitens der Senatsschulverwaltung an das Projekt formuliert wurden, reflektieren diese Bedenken: Identifiziert sich die Islamische Föderation/Milli Görüş wirklich mit Zielen, wie sie in der Bundesrepublik als zentral erachtet werden, wie z. B. der Gleichheit der Geschlechter, der Toleranz zwischen den Religionen, der Absage an alle Arten von Antisemitismus? In gewisser Hinsicht bedeutet dies eine Spannung zwischen den Prinzipien des Rechtsstaats, der Gesetzlichkeit (und damit Formalität) und der politischen Kultur, die Verantwortlichkeit (und Identifikation) betont. In dieser Spannung sah sich die Senatsschulverwaltung legitimiert, einen expliziten Gerichtsbeschluß nach Möglichkeit zu boykottieren.

X. Das Problem des Vertrauens (3): Laizistische Türken

Der dritte Akteur, der sich mit Leidenschaft zu Wort meldete, waren die laizistischen Türken. Auch ihre Position war durch eine prinzipielle Ambivalenz charakterisiert: Prinzipiell sind sie für größere Partizipationsrechte von Migranten; konkret ist jedoch der Bereich der religiösen Erziehung gerade das Feld, auf dem sie keine höheren Partizipationsmöglichkeiten wünschen.

Das zentrale Problem der laizistischen Türken lag in der Anerkennungsfrage, die mit der Zulassung zum Religionsunterricht in Deutschland verbunden ist. Im Prinzip wird durch die Zulassung einer Gruppe zum Unterricht derselben Gruppe bestätigt, grundgesetzkonform zu sein. Sie wird damit gegenüber anderen Gruppen aufgewertet. Im Prinzip bedeutete die Zulassung einen politischen Erfolg der Islamischen Föderation, und mit ihr der Milli Görüş.

Dabei wurden zwei Argumente seitens der laizistischen Türken formuliert. Das erste bezog sich auf den transnationalen Charakter der Milli Görüş. Wird nicht letztlich durch ihre Anerkennung in Europa die Organisation insgesamt und damit auch ihr türkischer Teil gestärkt? Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Lehrer insgesamt.

Die Probleme werden erst anfangen, wenn die Kinder, die Schüler Fragen stellen und was der Lehrer dann dazu sagt, da wird es anfangen. Welchen Islam wollen wir eigentlich lehren? Wollen wir z. B., wenn das Kind fragt, was ist mit dem Schleier, soll meine Mutter einen Schleier tragen, was passiert dann im Iran? [...] Gibt es bei Verstößen gegen die Kleidervorschrift im Iran 74 Peitschenhiebe zu verpassen?¹⁶

Man hat den Eindruck, daß die laizistisch gesinnten Türken bei den Auseinandersetzungen als Repräsentanten der »vernünftigen« Türken benutzt wurden. Sie sind die Gesprächspartner der Parteien, Gewerkschaften und Ministerien. Auf ihre Positionen wurde von den deutschen Behörden gerne zurückgegriffen, um die Argumente der Muslime auszuhebeln.

XI. Die Struktur des Diskurse

Betrachtet man die beiden Fälle in ihrem Zusammenhang, dann hat man den Eindruck, daß die Probleme mit dem Religionsunterricht eng mit dem bundesrepublikanischen Modell der dialektischen Integration zu-

¹⁶ Kenan Kolat bei der Diskussion in der Friedrich-Ebert-Stiftung. Senatsschulverwaltung (Hg.), Berlin 2000, S. 20.

sammenhängen, also mit dem Ideal, daß das Allgemeine im Partikularen ebenso realisiert werden sollte, wie das Partikulare im Allgemeinen. In bezug auf den Religionsunterricht heißt dies, wie ich oben ausgeführt habe, daß man in und durch die konfessionelle Wertevermittlung die entscheidenden Bürgertugenden erwirbt und zwar dann, und nur dann, wenn die konfessionelle Wertevermittlung in Übereinstimmung mit der freiheitlich demokratischen Grundordnung erfolgt.

Die Auseinandersetzung um den Islamunterricht zeigt die Probleme dieses Modells, deren Relevanz allerdings weit über den besonderen Fall Islam hinausreicht.

Die Konstruktion erschwert erstens unnötig die Zulassung einer Religion (oder auch einer konfessionellen Strömung) zum Religionsunterricht: Es muß geprüft werden, ob sie, um es etwas zugespitzt zu sagen, tatsächlich staatstragend ist; staatstragend natürlich nicht in einem autoritären Sinn, sondern im Sinne eines Bekenntnisses zum freiheitlich demokratischen Rechtsstaat.

Andererseits wird die Zulassung zum Religionsunterricht symbolisch ungeheuer aufgewertet. Über die Zulassung zum Religionsunterricht wird einer Religionsgemeinschaft bescheinigt, daß sie Teil der deutschen Werteordnung ist. Man bestätigt ihr damit, daß man über sie (wie über den Protestantismus, den Katholizismus oder das Judentum) zu einem verantwortlichen deutschen Staatsbürger sozialisiert werden kann. Die Zulassung zum Religionsunterricht wird damit zum entscheidenden Kriterium von gesellschaftlicher Anerkennung. Gleichzeitig wird es fast unmöglich, zumindest bei größeren Religionsgemeinschaften, diese Anerkennung zu verweigern. Sie würden damit diskriminiert.

Die Konstruktion verlangt darüber hinaus auf Grund ihrer prozeduralen Umsetzung einen verbindlichen Ansprechpartner. Dies erfordert letztendlich eine körperschaftliche Organisation des Gegenübers. Dies ist aber nur bei einer Minderheit der in Deutschland vertretenen Religionsgemeinschaften der Fall. In allen anderen Fällen handelt man sich ein Repräsentationsproblem ein, die Frage, welche der Gruppen wirklich legitimiert ist, für alle zu sprechen. Man kann daraus den unbefriedigenden Schluß ziehen, das Gespräch solange zu verweigern, bis sich die Religionsgemeinschaften zu einer ihr fremden Organisationsform zusammengefunden haben. Wenn man andererseits pragmatisch mit dieser Frage umgeht, also etwa mit den einflußreicheren Gruppen spricht, handelt man sich das andere Problem ein, daß in dem Prozeß der Anerkennung von Sprecherschaften bestimmter Gruppen gegenüber anderen sozusagen aufgebaut werden. Die Gruppe, die man zuläßt (oder die ihre Zulassung gerichtlich erstreiten kann), kann dies als Erfolg verbuchen. Sie wird

nicht durch einen demokratischen Prozeß »von unten« zum Repräsentanten ihrer Religionsgemeinschaft, sondern in einem Anerkennungsprozeß »von oben«.

Beides führt zu einem strukturellen Vertrauensproblem. Die Frage, ob andere Religionen auf dem Boden der freiheitlich demokratischen Grundordnung stehen, wird nämlich dadurch evoziert. Religionen werden damit einer Frage ausgesetzt, die nichts mit ihrem Kern zu tun hat (nur die wenigsten Religionsstifter haben bei ihrer Offenbarung die freiheitlich demokratische Grundordnung berücksichtigt). Dies bedeutet natürlich nicht, daß sie unvereinbar wären: Allein die Frage produziert einen strukturellen Mißtrauenskurs.

Die beiden diskutierten Fälle zeigen die Probleme dieses Vertrauensproblems: In Nordrhein-Westfalen wurde es paternalistisch »gelöst«: Das Ministerium sorgte dafür, daß in den Schulen der Islam auf »verantwortliche Weise« unterrichtet wurde. Der Preis dafür war, daß die islamischen Gemeinden diese Lösung als nicht legitim erachteten. In Berlin erstritt sich die Islamische Föderation/Milli Görüş das Recht, den Unterricht anzubieten. Die Folge ist die Entstehung eines allgemeinen Mißtrauenskurses, der kaum zu überwinden ist. Die Hinweise, daß in der Milli Görüş deutliche Tendenzen zur Überwindung ehemals islamistischer Positionen existieren, die sich nicht nur in dem vorgelegten Curriculum, sondern auch in der Politik als Ganzes äußern, werden als Camouflage beiseite gewischt. Um die Folgen einer Gerichtsentscheidung abzuwenden, werden Gesetzesänderungen erwogen. Wenn dies realisiert wird, könnte sich der Erfolg als Bumerang erweisen. Das Gefühl in der islamischen Gemeinde, daß man keinen Ort in der Bundesrepublik habe, könnte wachsen. Statt Integration wären Desintegration und Polarisierung zu befürchten.

Das Modell einer dialektischen Integration wird einer sich zunehmend pluralisierenden religiösen Landschaft nicht mehr gerecht: Diese Pluralisierung ist durch die zunehmende Präsenz anderer Religionsgemeinschaften in diesem Land gegeben; sie entfaltet sich aber auch innerhalb des Christentums: Wie der Religionswissenschaftler Hartmut Zinsser festgestellt hat, nehmen jeden Sonntag in Berlin mehr getaufte Christen außerkirchliche religiöse Angebote (beispielsweise esoterischen Charakters) wahr, als kirchliche Angebote. Mit anderen Worten: Das Modell hatte Sinn, als die Kirchen als Körperschaften die große Mehrheit der Gläubigen vertraten; es ist aber in einer sich entfaltenden religiösen Netzwerkgesellschaft nicht mehr adäquat. In dieser kommt es weniger auf die Wertevermittlung an, als auf die Vermittlung gegenseitiger Toleranz, auf die Anerkennung von Differenz. Dies ist aber durch einen überkonfessio-

nellen Unterricht wesentlich überzeugender zu gewährleisten als durch einen konfessionell gebundenen. An die Stelle der vertikalen Integration in den demokratischen Staat würde eine horizontale Integration in die demokratische Zivilgesellschaft treten.

Der Debatte um den Religionsunterricht täte schließlich ein Schuß Realismus gut. Ein Blick in die deutschen Schulen zeigt, daß es vielleicht um gar nicht so viel geht. Der existierende Religionsunterricht leistet keineswegs die Wertevermittlung, die man in den Debatten immer wieder beschwört. Werte werden anders und weit hintergründiger weitergegeben als in zwei Stunden eines Fachs, in dem sich die Schüler langweilen und das sie bei der ersten Gelegenheit abwählen. Ebenso wie die Möglichkeiten des Religionsunterrichts bei weitem überschätzt werden, werden seine Gefahren häufig zu sehr dramatisiert.

Multireligiosität
im vereinten Europa
Historische und juristische Aspekte

Herausgegeben von
Hartmut Lehmann

SONDERDRUCK



WALLSTEIN VERLAG 2003