

Einleitung

Situationsanalyse und Fragestellung

Mit dem Schuljahr 2012/13 führte NRW als erstes Bundesland einen konfessionellen IRU für die Grundschule ein und ermöglichte damit erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland muslimischen SuS, gleichberechtigt zu christlichen und jüdischen SuS, den Besuch eines eigenen RU, der seither sukzessive auf alle Schulformen ausgeweitet wurde. Mit dieser Entscheidung unter der damaligen rot-grünen Landesregierung fanden die langjährigen Bemühungen unterschiedlicher Interessensverbände und Institutionen ein vorläufiges Ende. Die Einführung des IRU wurde von großer medialer Aufmerksamkeit und ambivalenten Reaktionen begleitet. Während die eine Seite sie einschließlich ihrer rechtlichen Voraussetzung als „gute Grundlage“¹ einer zukünftigen Debatte ansah, blieben ihre Gegnerinnen und Gegner auf der anderen Seite skeptisch. Deren Anfragen betrafen u. a. den grundsätzlichen Charakter eines bekenntnisgebundenen RU und richteten sich damit nicht allein gegen den neuen IRU, sondern gegen alle konfessionellen Fächer. Kritikerinnen und Kritiker aus dieser Richtung bevorzugen entweder einen allgemeinen RU für alle SuS oder die Abschaffung des Faches zugunsten eines wertneutralen Unterrichts. Daneben richtete sich gesamtgesellschaftliche ebenso wie innerislamische Skepsis gegen einige der an der Einführung beteiligten islamischen Dachverbände, die sich bezüglich der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion (DITIB) und ihrer ungeklärten Beziehung zum türkischen Staat seit 2012 sogar verstärkt hat. In eine andere Richtung scheint sich hingegen die Bewertung der Islamischen Gemeinschaft Millî Görüs (IGMG) zu entwickeln, die als größte Kraft des Islamrads indirekt am IRU beteiligt ist.² Während die EKD-Handreichung „Klarheit und gute Nachbarschaft“ 2006 zu einer ambivalenten Bewertung der IGMG kam und neben langjährigen guten Kontakten einzelner Landeskirchen mit IGMG-Moscheevereinen auch ihre Beobachtung durch den Verfassungsschutz erwähnte,³ stellte der ehemalige Verfassungsschutzchef Hans-Georg Maaßen im Sommer 2015 in Aussicht, eben diese Beobachtung könne eventuell bald beendet werden.⁴

¹ Magazin / Mounir Azzaoui: Auf dem Weg zur Anerkennung muslimischer Religionsgemeinschaften vom 29.02.2012, o.S.

² Vgl. zu dieser Einschätzung Kinan Darwisch: Islamischer Religionsunterricht in Deutschland, 54.

³ Vgl. Kirchenamt der EKD: Klarheit und gute Nachbarschaft, 97.

⁴ Vgl. Andrea Dernbach: „Millî Görüs“ könnte aus der Beobachtung herausfallen vom 30.06.2015, o.S. Dass sich eine solche Entwicklung jedoch nur langsam vollzieht, verdeutlicht der Blick in den aktuellen Verfassungsschutzbericht, der die IGMG innerhalb des Kapitels „Islamismus / Islamischer Terrorismus“ noch unter den Vereini-

Wie groß das bildungspolitische Interesse am IRU und wie prestigeträchtig seine Einführung ist, zeigt der Blick auf die Homepage des Hessischen Kultusministeriums. Dort reklamiert das benachbarte Bundesland für sich, im Schuljahr 2013/14 – und somit ein Jahr nach NRW – den ersten bekenntnisgebundenen IRU eingeführt zu haben.⁵ Im Rahmen der Ankündigung einer Ausweitung des Unterrichts 2015 bezeichnete Nurgül Altuntaş vom Hessischen Kultusministerium den hessischen IRU als historischen Erfolg und bundesweit einmaligen Schritt.⁶ Die Kontroverse darüber, welchem Bundesland diese Vorreiterrolle gebührt, ergibt sich aus den unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen, auf denen der IRU jeweils basiert. Während Hessen einen Vertrag mit zwei dort als Religionsgemeinschaften anerkannten Islamverbänden geschlossen hat, existieren solche Religionsgemeinschaften in NRW entgegen dem Selbstverständnis der Dachverbände nicht. Noch im November 2017 scheiterten der Islamrat sowie der Zentralrat der Muslime mit einer entsprechenden Klage vor dem Oberverwaltungsgericht Münster. Die nordrhein-westfälische Lösung basiert daher auf einem befristeten Beiratsmodell als Interimslösung, das in Hessen als verfassungswidrig angesehen wird, was den Grund für die unterschiedliche Bewertung darstellt.⁷

Nun könnte allgemein angenommen werden, dass die Aufwertung des ehemaligen Islamkundeunterrichts zu einem konfessionellen RU den etablierten ERU nicht berührt, der in Deutschland auf eine seit der Reformation währende Tradition blicken kann.⁸ Die vorliegende Arbeit verfolgt hingegen die entgegengesetzte *Prämisse*, indem sie davon ausgeht, dass die Existenz des neuen Nachbarfaches den ERU in besonderer Weise dazu herausfordert, sein konfessionelles Profil zu überdenken, da mit dem neuen Akteur zugleich eine veränderte Dynamik in die Diskussion um den RU insgesamt gekommen ist. Der Blick in die Curricula u. a. des ERU verdeutlicht, dass dieser nicht ohne den Bezug auf andere Religionen auskommt. Entsprechend nimmt interreligiöses Lernen mit seinen Zielen der Verständigung und Dialogfähigkeit seit den 1990er-Jahren einen immer höheren Stellenwert in der religionspädagogischen Debatte ein.⁹ Auf konkrete Lernsituationen bezogen zeigt

gungen aufführt, die der „Millî Görüş“-Bewegung zugeordnet werden. Dennoch schlägt sich auch dort die veränderte Bewertung im Verweis auf einen „deutschlandweit – allerdings regional in unterschiedlicher Intensität – [...] schwächer werden[n] Extremismusbezug der IGMG“ (Bundesministerium des Inneren: Verfassungsschutzbericht 2016, 209) nieder.

⁵ Vgl. Kultusministerium Hessen: Bekenntnisorientierter islamischer Religionsunterricht, o.S.

⁶ Vgl. Magazin: Islamischer Religionsunterricht soll ausgebaut werden vom 10.03.2015, o.S.

⁷ Vgl. Magazin: „Islam-Unterricht in NRW verfassungswidrig“, o.S.

⁸ Vgl. Thomas Kothmann: Religionsunterricht, evangelisch, o.S.

⁹ Vgl. zu den Zielen des interreligiösen Lernens Karlo Meyer / Monika Tautz: Art. Interreligiöses Lernen, o.S.

sich diese Entwicklung daran, dass dem sog. Begegnungslernen zwischen Angehörigen verschiedener Religionen und Weltanschauungen eine bedeutende Rolle zukommt, in dem der konfessionell homogene Kurskontext entweder durch Einladung von Glaubensvertreterinnen und Glaubensvertretern oder durch die Begegnung mit anderen Religionskursen als Projektarbeit oder in gemeinsamen Ausflügen ausgeweitet wird.

Die *zweite Prämisse* dieser Arbeit geht davon aus, dass insbesondere für diese Art des Lernens die Einführung des IRU einen großen Mehrwert bedeuten kann. Dies lässt sich verdichtet in einer *Doppelhypothese* formulieren: Die Einführung des neuen Nachbarfaches veranlasst den ERU, die Ausgestaltung seines konfessionellen Profils zu überdenken und bietet ihm gleichzeitig die Chance, interreligiöse Aspekte zu stärken. Deshalb stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise ERU und IRU sich in einer Kooperation begegnen können, wenn der inhaltliche Bezug aufeinander curricular bereits gegeben ist. Dass eine solche Kooperation die Fächer nicht unverändert zurücklässt, ist mehr als wahrscheinlich. Daher fragt die Arbeit nach einem *reflektierten Profil des ERU*.

Die Bedeutung interreligiöser Lernprozesse, für die – so eine weitere These dieser Arbeit – der konfessionelle Charakter des RU maßgeblich ist, ist naheliegend in einer Gesellschaft, in der Vorurteile gegenüber ganzen Bevölkerungsgruppen und sog. gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit immer stärker zunehmen. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse des Religionsmonitors von 2012 mit der Sonderauswertung „Islam“ drei Jahre später verdeutlicht einen Negativtrend besonders in der Wahrnehmung von Musliminnen und Muslimen:

„Während im Jahr 2012 bereits 53 % der nichtmuslimischen Mehrheitsbevölkerung der Meinung war, der Islam sei ‚sehr‘ oder ‚eher‘ bedrohlich, sind es heute 57 %, die so denken. Noch deutlicher zugenommen hat die Ansicht, der Islam passe nicht in die westliche Welt – von 52 % auf 61 %.“¹⁰

Bereits zum ersten Auswertungszeitpunkt stimmte jede und jeder Zweite diesen islamkritischen Aussagen zu, während die Zustimmung innerhalb der Folgejahre sogar anstieg. Ebenso ist der große Wahlerfolg der AfD bei der Bundestagswahl 2017, bei der sie mit 12,6% erstmals in den Deutschen Bundestag einzog, als Ausdruck dieser Stimmung zu lesen, die sich u. a. explizit gegen kulturelle und religiöse Vielfalt richtet. Dies verdeutlicht der Blick in das AfD-Parteiprogramm, das eine deutsche Leitkultur fordert und etwas später konstatiert: „Der Islam gehört nicht zu Deutschland“¹¹. U. a. gegen eine von solchen Parteien vertretene Bedrohungsrhetorik richtet sich das interreligiöse Lernen. Sein aufklärender Charakter ist jedoch nur einer von vielen Gründen dafür, es zu intensivieren. Daneben steht die Vorstellung, dass interreligiöses Lernen den SuS wichtige Fähigkeiten für ein Leben in

¹⁰ Bertelsmann Stiftung: Religionsmonitor Sonderauswertung Islam 2015, 8.

¹¹ Alternative für Deutschland: Programm für Deutschland, 88–99, hier: 96.

der pluralen Gesellschaft vermittelt und sie damit in besonderer Weise stärkt. Als drittes, jedoch keinesfalls zu vernachlässigendes Argument kann gemeinhin ein identitäts- und positionalitätsförderndes Moment angenommen werden, da die faktische gesellschaftliche und religiöse Pluralität relevant für das Selbstkonzept der SuS ist.

Während zu Beginn der Debatte um das interreligiöse Lernen davon ausgingen wurde, dass sich eine Verständigung über Glaubensinhalte in interreligiösen Kurszusammensetzungen automatisch einstelle,¹² lässt sich diese Annahme mittlerweile nicht mehr halten. Vielmehr scheint es, dass die postmodernen Tendenzen zur Individualisierung und Privatisierung der Religion ein Gespräch über persönliche Einstellungen und Glaubenshaltungen erschweren.¹³ Entsprechend genügt die bloße Begegnung von SuS unterschiedlicher Glaubensüberzeugungen oder weltanschaulicher Einstellungen nicht, wofür ebenso jede Lernsituation außerhalb des RU geeignet wäre. Stattdessen müssen interreligiöse Themen explizit didaktisch und methodisch eingeführt, unterstützt und begleitet werden. Dies macht sich das interreligiöse Lernen zu seiner Hauptaufgabe.

Die qualitative Studie im Rahmen dieser Arbeit betrachtet ausgehend von Gruppendiskussionen interreligiöse Unterrichtscooperationen aus der Sicht der beteiligten SuS. Damit ändert sie die Blickrichtung von der wissenschaftlichen Perspektive der Religionspädagogik hin zu einer Wahrnehmung der adressierten SuS als Expertinnen und Experten für die Wirkung dieses Unterrichts und möchte sich damit einer bestehenden Forschungslücke in NRW annehmen. Bisher wurde zwar vielfach und intensiv über interreligiöses Lernen im Zuge von Unterrichtscooperationen gesprochen, jedoch kaum mit den SuS selbst.¹⁴ Mit der Perspektivänderung verbindet sich die Absicht, die auf das interreligiöse Lernen gerichteten großen Hoffnungen an der Realität zu messen und Einsichten darüber zu gewinnen, wie dies von den SuS aufgenommen und wahrgenommen wird, um in den abschließenden Schluss-

¹² So beschreibt Stephan Leimgruber auch in der Neuauflage seines Klassikers der 90er-Jahre das Begegnungslernen nicht nur als „Königsweg“ des interreligiösen Lernens, sondern geht davon aus: „Wenn sich Angehörige unterschiedlicher Religionen auf Augenhöhe begegnen und eine Zeit lang Gemeinschaft pflegen, ereignet sich einprägsames und nachhaltiges interreligiöses Lernen“ (Stephan Leimgruber: Interreligiöses Lernen, 101f.).

¹³ Ähnlich argumentiert Dan-Paul Jozsa: Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, 129.

¹⁴ Eine Erhebung der Schülerinnen- und Schülerperspektive allerdings ausschließlich mit Fokus auf den IRU macht sich die Evaluation des neuen Faches zur Aufgabe, in deren Rahmen bisher drei Zwischenberichte erschienen sind. Der aktuellste Bericht bündelt dabei alle Ergebnisse (vgl. Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung: Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen (2017)).

folgerungen insbesondere die Adressatinnen- und Adressatenperspektive zu berücksichtigen.

Damit ist zugleich die Perspektive dieser Arbeit abgesteckt, die sich auf interreligiöse Unterrichtsgestaltungen und deren Wahrnehmung durch die beteiligten evangelischen¹⁵ und muslimischen SuS bezieht. Dies bringt zwangsläufig eine zweifache Abgrenzung mit sich: Zum einen richtet sich das Interesse auf den oben beschriebenen neu eingeführten IRU an nordrhein-westfälischen Schulen und seine Erteilung im Regelunterricht. Dieser ist grundlegend zu unterscheiden von Bildungsaufgaben im Rahmen der Internationalen Förderklassen oder anderer integrativer Bildungsmaßnahmen etwa für geflüchtete Kinder und Jugendliche. Zum anderen fokussiert sich die Arbeit auf die Kooperation ausschließlich der zwei genannten Unterrichtsfächer. Dass interreligiöses Lernen daneben insbesondere den KRU und falls an der jeweiligen Schule vertreten auch den JRU einzubeziehen hat, soll dadurch nicht verdeckt werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich die Schlüsse der Arbeit – zumindest teilweise – auch auf diese beiden Fächer als ergänzende Akteure eines interreligiösen Lernens übertragen lassen.

Struktur der Arbeit

Die vorliegende Untersuchung gliedert sich in drei quantitativ unterschiedlich gewichtete Teile. Der erste Teil nähert sich der *Sachlage* aus einer theoretischen Perspektive, wenn er anschließend an einen Überblick über die rechtliche Grundlage jedes RU in Deutschland die besondere Genese des IRU in NRW eingedenk seiner politischen Voraussetzungen und Hintergründe darstellt. Die regionale Begrenzung der Betrachtung ergibt sich aus der Tatsache, dass RU in Deutschland Ländersache ist und somit im Rahmen der grundgesetzlichen Bestimmungen jeweils verschieden gehandhabt wird. Der einführende Hinweis auf die unterschiedliche Auffassung über den Stand des IRU in Deutschland allein zwischen den beiden Bundesländern Hessen und NRW ermöglicht einen ersten Einblick in diese Situation. Bernd Schröder betont dazu den engen Zusammenhang der organisatorischen Gestalt des RU „mit den Gegebenheiten der religiösen Landschaft und der (religiösen-)pädagogischen Tradition am Ort“¹⁶. Dies zeigt sich besonders, wenn sich im Zuge des Überblicks über alternative Unterrichtsgestalten – allerdings im dritten Teil der Arbeit – der Blick zwangsläufig auf andere Bundesländer richtet, deren Unterrichtsmodelle sich vielfach ohne Berücksichtigung dieser beiden Aspekte nicht erschließen. Zwei weitere und ebenso konstitutive Grundlagen dieser Arbeit werden durch die beiden didaktischen Perspektiven gelegt: Konfessionalität sowie der Wandel des religiösen Ler-

¹⁵ Genauer gesagt: durch die christlichen SuS, da an der Studie der jeweiligen Kurszusammensetzungen folgend auch katholische SuS teilnahmen.

¹⁶ Bernd Schröder: Auf dem Weg zu einer zukünftigen Gestalt des Religionsunterrichts – methodische Überlegungen, 192.

nens im Pluralismus. Letzteres geschieht mit einem deutlichen Schwerpunkt auf dem interreligiösen Lernen.

Auch der zweite Teil der Arbeit ist inhaltlich dreigeteilt. Zunächst richtet sich der Blick auf die gewählte Form der Datenerhebung und -auswertung. Die Darstellung der organisatorischen Vorbereitungen sowie der drei an der Studie beteiligten Schulen bietet einen ersten Blick auf die schulische Realität zum Erhebungszeitpunkt. Das Herz der Sache stellen hingegen die insgesamt sieben Gruppendiskussionen dar, die sich auf Erfahrungen von SuS der Mittel- und Oberstufe fokussieren, die Unterrichtskooperationen zwischen ERU und IRU in jeweils unterschiedlicher Gestalt erlebt haben. Diese reichen von einem RU im Klassenverband, über den Unterricht im Rahmen eines evangelischen Religionskurses, der jedoch hauptsächlich von muslimischen SuS besucht wurde, hin zu einem zu großen Teilen außerunterrichtlichen Kooperationsprojekt zwischen ERU und IRU. Somit steht die *Schülerinnen- und Schülerperspektive* im Mittelpunkt der Arbeit. Bereits während der Kontaktaufnahme mit den Schulen im Vorfeld der Studie stellte sich heraus, dass eine interreligiöse Öffnung des RU vielfach und damit konsequent in ihrem Ansatz auch den KRU als dritten Kooperationspartner einbezieht. Dies war an der ersten Schule der Studie der Fall, wodurch die SuS der Gruppendiskussionen je nach Jahrgangsstufe einen RU im Klassen- oder Kursverband besuchten. In dieser Situation wäre eine Auswahl allein der evangelischen und muslimischen SuS einem artifiziellen Eingriff gleichgekommen und hätte der Unterrichtsdynamik nicht entsprochen. Deshalb nahmen trotz der evangelischen Perspektive dieser Arbeit acht katholische SuS an den Gruppendiskussionen teil, deren Erfahrungen eine willkommene Ergänzung der Ergebnisse bieten. Das so erhobene Datenmaterial wird in einem ersten Schritt fallzentriert und im Anschluss fallübergreifend ausgewertet. Damit steht jede Gruppendiskussion zunächst für sich und wird mit ihren je individuellen Schwerpunkten wahrgenommen, an denen sich die Erfahrungen und Einstellungen der SuS ablesen lassen. Erst im Anschluss findet ein fallübergreifender Vergleich statt, der ähnliche Erkenntnisse aus den Einzelfällen zu ersten Thesen verdichtet und damit die theoretischen Betrachtungen des ersten Teils teilweise in ein neues Licht rückt.

Der dritte Teil ist als konklusiver Teil der Arbeit verfasst und zielt darauf ab, die vorangegangenen beiden zu bündeln und eine *Zukunftsperspektive* zu entwerfen, indem er die Anforderungen, die sich aus den Gruppendiskussionen ergeben, in eine religionspädagogisch verantwortete Form überführt. Dabei besteht das Ziel weniger darin, ein geschlossenes Unterrichtsmodell zu konzipieren, als Ansätze des geforderten reflektierten Profils des ERU zu bieten. Auch in diesen Überlegungen bleibt die Schülerinnen- und Schülerperspektive stets im Blick, sodass sich der letzte Teil als Antwort auf die Bitte eines Schülers der dritten Schule versteht, der sich eine Intensivierung des interreligiösen Lernens wünscht: „Also ich finde, in dieser Hinsicht hat

man sehr [viel] Potenzial und vielleicht können Sie es auch vermitteln und äh (lachend) verwirklichen“ (Abs. 102).

Damit blickt diese Arbeit sowohl aus einer deskriptiven Perspektive als auch empirisch fundiert auf die aktuelle Situation des RU in NRW.

I Evangelische Religionslehre und Islamischer Religionsunterricht – Die Sachlage

Die Grundlage der Beschäftigung mit Unterrichtskooperationen zwischen ERU und IRU bildet eine detaillierte Bestandsaufnahme der Sachsituation in NRW, wie sie sich insbesondere seit der Einführung des IRU im Schuljahr 2012/13 darstellt. Das erste Kapitel fokussiert dazu zum einen den IRU, indem es den Weg seiner Einführung skizziert (Kap. I.1) und durch den Blick auf die gesellschaftlichen Veränderungen seit den 1960er-Jahren kontextualisiert, da sie den Ausgangspunkt für die Einführung bilden. Zum anderen wird dieser Blick ergänzt durch die genaue Untersuchung der didaktischen Perspektiven jedes RU, der sich zwischen den Polen der Konfessionalität (Kap. I.2) ebenso wie des interreligiösen Lernens (Kap. I.3) positioniert.

1 Die politische Lage: Der lange Weg zum Islamischen Religionsunterricht

NRW ist nicht nur das bevölkerungsstärkste deutsche Bundesland, sondern gilt zugleich als Zentrum muslimischen Lebens in Deutschland. Die Zahl der dort lebenden Muslime wird auf 1,7 Millionen geschätzt, ca. 393.000 von ihnen sind SuS.¹⁷ Laut der Sonderauswertung des Religionsmonitors von 2016 sind dies 33,1% aller in Deutschland lebenden Muslime.¹⁸ Diese deutschlandweit besonders hohe Zahl an Muslimen und entsprechend an muslimischen SuS liegt nicht allein in der allgemeinen Bevölkerungsdichte begründet, sondern insbesondere in der starken muslimischen Präsenz in den Ballungsgebieten, namentlich im Ruhrgebiet und im Rheinland.¹⁹ In den

¹⁷ Vgl. MSW / Beirat für den Islamischen Religionsunterricht in NRW: Der islamische Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. Stand 1. August 2017, o.S.

¹⁸ Vgl. Bertelsmann Stiftung: Factsheet: Einwanderungsland Deutschland, 2.

¹⁹ Lamya Kaddor sieht dies multikausal begründet (vgl. Lamya Kaddor: Die Zerreißprobe, 195–197). Sie macht zum einen ein „[m]aßgebliches Versagen der Politik“ (ebd., 195) für das Phänomen verantwortlich, das landläufig unter dem Stichwort der Parallelgesellschaft verhandelt wird. Dabei geht es ihr um „Stadtteile und Stadtgebiete, in denen besonders viele Ausländer und Menschen mit Migrationshintergrund leben“ (ebd.). Als Gründe dieser Verdichtung sieht sie nicht nur den expliziten Willen der dort lebenden Migrantinnen und Migranten an, „unter sich bleiben und sich von ‚den Deutschen‘ abgrenzen [zu] wollen“ (ebd., 196). Stattdessen sei durch die Gastarbeiterbewegung Migration zwangsläufig mit der Arbeiterschicht in Verbin-

Großstädten dieser Regionen liegt der Anteil muslimischer SuS teilweise bei über 25%,²⁰ in Duisburg, Gelsenkirchen, Herten und Werdohl (Regierungsbezirk Arnsberg) sind es sogar 30% und mehr.²¹ Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach IRU dort besonders relevant.

Obwohl mit dem RU das einzige grundrechtlich abgesicherte und damit zugleich garantierte Schulfach vorliegt, bedurfte es eines langen Ringens, diesen auch für muslimische SuS in NRW anbieten zu können. Dieser Weg, der immer wieder von Rückschlägen begleitet wurde und bis zum aktuellen Zeitpunkt keinen klaren Abschluss gefunden hat, soll im Folgenden nachgezeichnet werden.

Der nächste Abschnitt beleuchtet daher zunächst die rechtlichen Hintergründe der Einführung des IRU (Kap. I.1.1) und die damit einhergehenden Hindernisse (Kap. I.1.2), die es zu überwinden galt. Eine erste wichtige Zäsur brachte das Jahr 1999 mit der Einführung der religionskundlichen Islamischen Unterweisung (Kap. I.1.3), ehe es ab 2012 endgültig zu einem bekenntnisorientierten IRU (Kap. I.1.4) kam.

1.1 *Rechtliche Grundlage*

Die Bemühungen um die Einführung des IRU finden ihre Basis im deutschen Grundgesetz, das den konfessionellen RU als Pflichtfach an öffentlichen Schulen durch Art. 7,3 definiert:

„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“²²

Die Herausforderung für einen IRU besteht insbesondere darin, dass eine solche Religionsgemeinschaft bisher nicht existiert, die als staatlicher An-

dung gebracht worden. Darin, dass der Großteil der Leute damals an einen Wohnort nahe dem Arbeitsplatz gezogen sei, den es für Gastarbeiter besonders im Berg- und Tagebau des Ruhrgebiets gab, sieht sie den zweiten Grund für die auch heute noch wahrnehmbaren Ballungsgebiete. Gleichzeitig zitiert sie Studien, die eine Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten auf dem Wohnungsmarkt belegen, was eine freie Wohnungswahl zusätzlich erschwert.

²⁰ Vgl. auch zu den vorherigen Aussagen: Ahmet Ünalan: Islamischer Religionsunterricht, 14.

²¹ Vgl. MSW / Beirat für den Islamischen Religionsunterricht in NRW: Der islamische Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, Stand 1. August 2016, o.S.

²² GG Art. 7,3 Abs. 2. Damit gilt das Gesetz für alle Bundesländer mit Ausnahme derer, die durch die sog. Bremer Klausel (GG Art. 141) ausgenommen sind. Diese bestimmt: „Artikel 7 Absatz 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“