

Studienabschlussarbeiten

Sozialwissenschaftliche Fakultät

Hackner, Kathrin:

Islamischer Religionsunterricht in Deutschland
Zwischen ordentlichem Lehrfach, Dauereperiment
und Absenz

Bachelorarbeit, Sommersemester 2019

Sozialwissenschaftliche Fakultät

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.69203>



Münchener Beiträge zur Politikwissenschaft

herausgegeben vom
Geschwister-Scholl-Institut
für Politikwissenschaft

2019

Kathrin Hackner

**Islamischer Religionsunterricht
in Deutschland
– zwischen ordentlichem
Lehrfach, Dauerexperiment und
Absenz**

Bachelorarbeit bei
Dr. Eva-Maria Euchner
2019

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	3
Abkürzungsverzeichnis.....	4
1 Einleitung	6
2 Überblick über Forschungsstand und Literatur	9
3 Theoretischer Rahmen	10
4 Forschungsdesign	16
5 Islamischer Religionsunterricht an Grundschulen in Deutschland.....	18
5.1 Rechtliche Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts.....	18
5.2 Christlicher Religionsunterricht in deutschen Klassenzimmern.....	20
5.3 Allahs Platz in deutschen Grundschulen: Islamischer Religionsunterricht	23
5.4 Die Varianz von IRU in Deutschland: Eine Erklärung anhand politischer, institutioneller und kultureller Faktoren	27
5.4.1 Analyse der Bundesländer mit einem Angebot an IRU vs. kein IRU	27
5.4.2 Analyse der Varianz innerhalb der Bundesländer mit einem Angebot an IRU	34
6 Diskussion und Fazit	35
Literaturverzeichnis	39
Anhang.....	52
Eigenständigkeitserklärung	55

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Für Religionsunterricht zur Verfügung stehende Wochenstunden in den Grundschulen der untersuchten Bundesländer.....	22
Abbildung 2: Modelle von IRU in den untersuchten Bundesländern zum Zeitpunkt ihrer Einführung.....	23
Abbildung 3: Zahlen der teilnehmenden SchülerInnen an den verschiedenen Modellen von IRU an den Grundschulen der betrachteten Bundesländer in den Schuljahren 2015/16 und 2017/18.....	26
Abbildung 4: Anteile der Muslime an der Bevölkerung der Bundesländer mit und ohne Angebot an IRU in Prozent.....	28
Abbildung 5: Historisch gewachsene Staat-Kirche Beziehung im Bildungssektor der untersuchten Bundesländer nach der jeweiligen Form von IRU in diesem Land.....	29
Abbildung 6: Staat-Islam Beziehung nach der jeweiligen Form von IRU in den untersuchten Bundesländern.....	30
Abbildung 7: Verteilung der Sitzanteile christdemokratischer Parteien und Religiosität in Bundesländern mit einem Angebot an IRU und keinem Modell in Prozent.....	31
Abbildung 8: Anteil der Bevölkerung mit islamophoben Einstellungen und Befürwortung der Einführung von IRU in Prozent nach Gruppen mit und ohne einem Angebot an IRU.....	33

Abkürzungsverzeichnis

ALLBUS	Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
DIK	Deutsche Islam Konferenz
DITIB	Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion
GG	Grundgesetz
HSchG	Hessisches Schulgesetz
IRU	Islamischer Religionsunterricht
KMK	Kultusministerkonferenz
SchulG LSA	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
SchulG M-V	Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern
SchulG NRW	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen
SVR	Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration
WRV	Weimarer Reichsverfassung

Abkürzungen der Bundesländer

BB	Brandenburg
BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
HE	Hessen
HH	Hamburg
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NI	Niedersachsen

NRW	Nordrhein-Westfalen
RP	Rheinland-Pfalz
SH	Schleswig-Holstein
SL	Saarland
SN	Sachsen
ST	Sachsen-Anhalt
TH	Thüringen

1 Einleitung

„Der Islam ist Teil Deutschlands und Teil Europas, er ist Teil unserer Gegenwart und unserer Zukunft.“ (Wolfgang Schäuble, damaliger Bundesinnenminister (CDU) zur Islam Konferenz am 28.08.2006)

„Ich hätte einfach gesagt, die Muslime, die hier leben, gehören zu Deutschland.“ (Joachim Gauck, ehemaliger Bundespräsident, in einem Interview in der 'Zeit' vom 31.05.2012)

„Der Islam gehört nicht zu Deutschland.“ (Horst Seehofer, Bundesinnenminister (CSU) in der 'Bild'-Zeitung am 16.03.2019)

Die Frage nach dem Platz des Islams in der deutschen Gesellschaft ist seit vielen Jahren Gegenstand kontroverser Diskussionen, wie diese Zitate deutscher Spitzenpolitiker zeigen. Die starke Zuwanderung geflüchteter Menschen aus Ländern mit muslimischer Prägung, insbesondere im Zuge der sogenannten Flüchtlingskrise, hat zu einem starken Anstieg der in Deutschland lebenden Muslime geführt. Laut aktuellen Hochrechnungen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) leben derzeit zwischen 4,4 und 4,7 Millionen Muslime in Deutschland (Stand 31.12.2015), was 5,4-5,7% der deutschen Bevölkerung entspricht (Stichs 2016: 5). Der Anteil der neu zugewanderten Personen an den in Deutschland lebenden Muslimen beträgt 27,3%. Die erhöhte Migration führt auch zu einer zunehmenden Diversifizierung der Herkunftsländer der Muslime, von denen 2011 noch der Großteil (67,5%) aus der Türkei stammte (ebd.: 5). Der Islam stellt nach der Katholischen und Evangelischen Kirche mittlerweile die drittgrößte Religionsgemeinschaft in Deutschland dar (fowid 2018). Die Religiosität der Muslime in der Bundesrepublik ist als hoch einzustufen. So bezeichnen sich in einer 2009 vom BAMF veröffentlichten Studie 36% der befragten Muslime als „stark gläubig“ und 50% als „eher gläubig“ (Haug, Müssig & Stichs 2009: 13 f.).

Die wachsende Verbreitung des Islams in Deutschland hat unter anderem zur Folge, dass die Muslime von Seiten des Staates eine Anerkennung ihrer Religion und ihrer religiösen Praktiken fordern. Dies stellt das etablierte Verhältnis zwischen Staat und Religion vor neue Herausforderungen (Fetzer & Soper 2003: 41 f.). Bei den Forderungen der Muslime lässt sich zwischen sogenannten *parity claims* und *special claims* unterscheiden. Mit ersteren wird die Ausweitung von bereits für Religionsgemeinschaften vorhandenen Privilegien auf neue Religionsgesellschaften bezeichnet (Kolb 2018: 162), im Falle von Muslimen bspw. die Errichtung von Moscheen. Unter *special claims* werden Forderungen nach der Gewährung

von Sonderrechten gemäß der Religionsfreiheit von Art. 4 GG verstanden, bspw. die Beschneidung Neugeborener (Kolb 2018: 166-168). Islamischer Religionsunterricht (IRU) fällt in die Kategorie der *parity claims* (ebd.: 161) und ist seit vielen Jahren Gegenstand kontroverser Diskussionen. Die Studie des BAMF zeigt, dass sich 76% der Muslime in Deutschland für die Etablierung von IRU aussprechen (Haug, Müssig & Stichs 2009: 187). Erste Bestrebungen zur Einrichtung eines IRU gab es bereits in den 1970er Jahren, nachdem viele muslimische Gastarbeiter in Deutschland sesshaft werden wollten (Kiefer 2011: 60 f.). Doch es dauerte noch 30 Jahre bis Anfang der 2000er Jahre erste Schulversuche eingeführt wurden (Bodenstein 2009). Während in anderen europäischen Staaten, wie bspw. Belgien und Österreich, IRU einen festen Bestandteil des Fächerkanons an Schulen darstellt, haben die deutschen Bundesländer, in deren Verantwortungsbereich Bildung fällt, bis heute keine einheitliche Strategie entwickelt (Fuess 2007: 216 f.). Die Debatte um IRU ist von Bedrohungswahrnehmungen einer „Unterwanderung“ (Uslucan 2011: 145) durch den Islam und Ängsten vor Fundamentalismus geprägt (ebd.: 145). Daneben lässt sich die Einführung von IRU einerseits juristisch durch die positive und negative Religionsfreiheit legitimieren (Ziebertz 2016) und andererseits durch dessen integrationsförderndes Potenzial, indem bspw. Stereotype abgebaut und Gefühle der Gleichberechtigung zwischen allen SchülerInnen geschaffen werden können (Uslucan 2011: 149).

Neben der gesellschaftlichen Relevanz durch die zunehmende Präsenz des Islams in der deutschen Gesellschaft, ist die Beschäftigung mit IRU auch aus wissenschaftlicher Perspektive bedeutsam. Als Grund ist hier zum einen die Aktualität der Thematik (Günther 24.03.2019; SWR Aktuell 29.01.2019) anzuführen. Zum anderen ist das Thema neben dem Feld der Moralpolitik in der Politikwissenschaft in zahlreichen weiteren wissenschaftlichen Disziplinen relevant, wie in der Pädagogik, der Rechts- sowie der Religionswissenschaft. Das Fehlen umfassender Analysen, die möglichst alle Bundesländer und verschiedene Erklärungsfaktoren für die Unterschiede zwischen den Ländern in den Blick nehmen, macht die Auseinandersetzung mit IRU zusätzlich erforderlich. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit IRU in Deutschland und stellt dabei folgende Forschungsfragen in den Mittelpunkt:

F1: Welche Formen von IRU gibt es in Deutschland und wie unterscheiden sich diese?

F2: Wie lässt sich die Varianz der Bundesländer hinsichtlich der Modelle von IRU erklären?

Dabei werden alle Bundesländer mit Ausnahme von Bremen und Berlin aufgrund der Sonderregelung der 'Bremer Klausel' (Art. 141 GG) in den Blick genommen. Zur Beantwortung

der ersten Frage (F1) werden die Bundesländer zunächst in Hinblick auf die Existenz einer Form von IRU und anschließend hinsichtlich des rechtlichen Status des jeweiligen Modells von IRU, der islamischen Kooperationspartner und zuletzt der Unterrichtsinhalte untersucht. Dabei lassen sich insgesamt vier Cluster bilden: (1) IRU als ordentliches Lehrfach, (2) Modellprojekt IRU, (3) Modellprojekt Islamkunde und (4) kein IRU (Mediendienst Integration 2018: 4). Die zweite Forschungsfrage (F2), die nach Erklärungsfaktoren für die Varianz von IRU in den deutschen Ländern fragt, wird mit Hilfe des theoretischen Konzepts der *Opportunity Structures* beantwortet. Als Komponenten dieser *Opportunity Structures* werden die Anteile der muslimischen Bevölkerung in den Ländern, die historisch gewachsene Staat-Kirche Beziehung im Bildungssektor, die Staat-Islam Beziehung, Parteienstärke und Religiosität sowie gesellschaftliche Einstellungen zum Islam und zu Muslimen herangezogen.

Die vorliegende Arbeit leistet einen ersten Beitrag für eine umfassende Analyse zur Erklärung der Varianz von IRU in Deutschland, indem sie die zuvor einzeln untersuchten sowie neue Variablen integriert und alle Bundesländer, in denen Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG stattfindet, in den Blick nimmt. Die Befunde zeigen, dass sich vor allem die gesellschaftlichen Einstellungen zu Muslimen und ihrer Religion, die Anteile der muslimischen Bevölkerung sowie die Regierungsmacht der CDU/CSU und die Religiosität der Bevölkerung in Ländern mit einem Angebot an IRU stark und signifikant von Ländern ohne jegliche Form von IRU unterscheiden.

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die aktuelle Literatur zu IRU in Deutschland und den Unterschieden zwischen den Bundesländern gegeben. Anschließend wird das theoretische Konzept der *Opportunity Structures* vorgestellt und schließlich auf IRU übertragen. Eine genaue Beschreibung des Forschungsdesigns und die Operationalisierung der unabhängigen Variablen erfolgen in Kapitel 4. Im darauffolgenden empirischen Teil werden zunächst der rechtliche Rahmen (Kapitel 5.1) und die Strukturen des christlichen Religionsunterrichts (Kapitel 5.2) dargelegt, um einen tieferen Einblick in die Kontextbedingungen des IRU zu bekommen. Das anschließende Kapitel widmet sich der Beantwortung der ersten Forschungsfrage (F1), indem es die verschiedenen Modelle von IRU in den Bundesländern beschreibt. Die empirische Analyse der Varianz von IRU in deutschen Grundschulen erfolgt schließlich in Kapitel 5.4. Dabei soll zunächst der Unterschied zwischen Bundesländern mit einem Angebot und keiner Form von IRU erklärt werden, bevor auf die Varianz zwischen Ländern mit einem Modell von IRU eingegangen wird. Im abschließenden Teil der Arbeit (Kapitel 6) werden die Ergebnisse diskutiert und Forschungsdesiderate angeführt.

2 Überblick über Forschungsstand und Literatur

Der Großteil der Literatur, der sich mit der Etablierung von IRU in Deutschland befasst, ist deskriptiv und beschreibt historisch die verschiedenen Ansätze und Modelle der Bundesländer (Engin 2014; Yavuzcan 2017; Bock 2006b). Vereinzelt werden auch Vergleiche mit anderen europäischen Staaten angestellt (Fuess 2007). Des Weiteren widmen sich zahlreiche Beiträge im Zusammenhang mit IRU der Herausforderung der Erlangung des öffentlich-rechtlichen Körperschaftsstatus islamischer Verbände, wie ihn die katholische, evangelische und jüdische Glaubensgemeinschaft bereits haben, und der Anerkennung des Islams als Religionsgemeinschaft gemäß Art. 7 Abs. 3 GG (Schmischke 2016; Schröder 2016; Sehl 2012). Die Literatur, die aus politikwissenschaftlicher Perspektive die Vielfalt an Formen von IRU in Deutschland zu erklären versucht, ist begrenzt. Um den aktuellen Forschungsstand darzulegen, werden im Folgenden die zentralen Beiträge zusammengefasst:

Hofhansel (2010) zeigt, dass sich die Strategien der Bundesländer in Bezug auf die Einrichtung von IRU nicht in einem nationalen deutschen Modell zusammenfassen lassen. Er argumentiert, dass die Unterschiede beim IRU zwischen den Ländern einerseits auf unterschiedliche Parteienkonstellationen und -stärken und andererseits auf variierende Kooperationsformen zwischen religiösen und staatlichen Institutionen zurückzuführen sind (ebd.: 193). Nach einer Analyse der Bundesländer Berlin, Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen kommt Hofhansel (2010: 204) zu dem Ergebnis, dass christdemokratisch geprägte Länder zwar durchaus offen gegenüber IRU, aber im Vergleich bei der Ausweitung der Privilegien von Muslimen dennoch rückständig sind. Außerdem sind Muslime in Ländern, in denen Art. 7 Abs. 3 GG gilt, stärker mit rechtlichen Hürden bei der Einrichtung von IRU konfrontiert (ebd.: 204).

Ein weiterer Beitrag, der die Varianz von IRU in den deutschen Bundesländern zu erklären versucht, stammt von Triadafilopoulos und Rahmann (2016). Modelle von IRU werden darin in Bezug auf drei Aspekte unterschieden: Ist Religionsunterricht ein ordentliches Lehrfach oder handelt es sich um Zusatzunterricht? Wird Religionsunterricht getrennt nach Konfessionen oder in kooperativen Unterrichtsformen angeboten? Ist der Religionsunterricht bekenntnisorientiert? Die Autoren führen in ihrer Analyse der alten Bundesländer ebenfalls den Parteienwettbewerb als erklärende Variable an und nehmen zusätzlich Pfadabhängigkeiten als Erklärungsfaktor mit auf (ebd.: 132). Dabei wird betont, dass in Deutschland grundsätzlich alle Parteien, außer die AfD, IRU befürworten. Ein länderübergreifender Vergleich zeigt jedoch auch stärkere Unterstützungstendenzen für IRU bei den säkularen Parteien, vor allem bei der SPD und den Grünen (ebd.: 153 f.).

Blumenthal (2012) untersucht die Varianz von IRU in Deutschland als Fallstudie in einer Arbeit zur Beschreibung von De- und Zentralisierungstendenzen im deutschen Mehrebenensystem. Sie konzentriert sich dabei auf vier Bundesländer (Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Bayern, Hessen) in denen IRU eine ähnliche Problemrelevanz besitzt (ebd. 134). Blumenthal (2012: 136 f.) zeigt, dass weder die Anzahl der Muslime in einem Bundesland noch parteipolitische Faktoren die Varianz vollständig erklären können und verweist auf mögliche institutionelle Erklärungsfaktoren.

Ein neuer Ansatz zur Erklärung der Vielfalt an Modellen für IRU in Deutschland stammt von Euchner (2018). Ihr Beitrag nimmt in einer vergleichenden Fallstudie für die Bundesländer Hessen und Baden-Württemberg die historisch gewachsene Staat-Kirche Beziehung im Bildungssektor basierend auf den Theorien des Soziologischen Institutionalismus und privater Steuerung in den Blick. Das Argument, dass eine enge Staat-Kirche Beziehung im Bereich der Bildung und eine geringe Governance-Kapazität muslimischer Organisationen die Wahrscheinlichkeit für die Einrichtung von IRU als ordentliches Lehrfach mindern, kann für die ausgewählten Fälle bestätigt werden (ebd.: 107 f.).

Die bisherige Forschung macht deutlich, dass verschiedene Faktoren bei der Etablierung von IRU in Deutschland eine Rolle spielen können. Während in Fallstudien, beschränkt auf ausgewählte Bundesländer, einzelne Faktoren detailliert analysiert wurden, liegen noch keine Arbeiten vor, die die verschiedenen Erklärungsfaktoren für die alten und neuen Bundesländer gesamthaft betrachten. Die vorliegende Arbeit soll dazu einen ersten Beitrag leisten, indem Problemrelevanz, Parteienstärke und Religiosität, die Staat-Kirche Beziehung im Bildungssektor, die Staat-Islam Beziehung sowie weitere kulturelle Erklärungsfaktoren für nahezu alle Bundesländer untersucht werden. Dies kann zunächst nur auf einer Mesoebene geleistet werden und erfordert weitere detaillierte Analysen.

3 Theoretischer Rahmen

In der Politikwissenschaft lässt sich IRU dem Feld der Moralpolitik zuordnen. Policies, die diesem Bereich angehören, zeichnen sich durch ihre oftmals enge Verbindung zu Wertkonflikten, zum Beispiel zwischen religiös-konservativen und liberal-säkularen Einstellungen aus (Knill & Preidel 2015: 374; Engeli, Green-Pedersen & Thorup Larsen 2012: 23). Die bisherige Forschung zeigt, dass der Erfolg bei der Entscheidung moralpolitischer Themen von verschiedenen institutionellen Gelegenheitsstrukturen abhängig ist (Knill & Preidel 2015: 388). Religion kann dabei eine wichtige Rolle bei der Formung von *Opportunity Structures* spielen (Mantilla 2018: 5). Gleichzeitig determinieren diese Gelegenheitsstrukturen

die Möglichkeiten der politischen Einflussnahme von Religionsgemeinschaften (Knill & Preidel 2015: 388), weshalb das Konzept besonders gut zur Erklärung der Varianz von IRU in Deutschland geeignet ist. Weitere Aspekte, die für eine Untersuchung aus dieser theoretischen Perspektive sprechen, sind einerseits die Breite des Ansatzes, die die Integration verschiedener Faktoren ermöglicht, und andererseits die sehr gute Eignung für vergleichende Arbeiten (Fetzer & Soper 2005: 12). In diesem Kapitel wird die Theorie zunächst allgemein erläutert bevor sie anschließend spezifisch auf IRU übertragen wird.

Das Konzept der *Opportunity Structures* diente ursprünglich als Ansatz zur Erklärung von sozialen Bewegungen (Eisinger 1973; Kitschelt 1986), lässt sich jedoch auch auf anderen Politikbereiche übertragen (Meyer & Minkoff 2004: 1458). Außerdem fand es zunehmenden Einsatz in vergleichenden Länderstudien (McAdam, McCarthy & Zald 2008: 17 f.). Der Ansatz der *Opportunity Structures* ist sehr vielfältig und verfügt über verschiedene Dimensionen, sodass es weniger als „eine Variable sondern als ein Cluster von Variablen“ (Tarrow 1988: 430) verstanden werden kann. Bei der Definition von *Opportunity Structures* können enge und breite Begriffsbestimmungen unterschieden werden. Eng gefasste Konzepte nehmen nur politische und institutionelle Faktoren in den Blick, wie bspw. Tarrow (1995: 86). Andere erweitern das Konzept der *Opportunity Structures* um zusätzliche Variablen: Koopmans und Statham (1999: 227-229) verbinden das Konzept mit Aspekten der Framing-Theorie und berücksichtigen sogenannte „*discursive Opportunity Structures* [Hervorhebung im Original]“ (ebd.: 228), wie bspw. in der Gesellschaft als legitim betrachtete Ideen. Gamson und Meyer (2008: 281) differenzieren zwischen gesellschaftlich-kulturellen und staatlich-institutionellen Gelegenheitsstrukturen, die sie hinsichtlich ihrer Stabilität und Volatilität unterscheiden. Dieser Arbeit liegt ebenfalls eine breite Definition des Konzepts zugrunde, die politische, institutionelle und kulturelle Faktoren berücksichtigt:

„‘Opportunity’ is seldom defined, but generally refers to constraints, possibilities and threats [...]. Structural characteristics of political systems, the behaviour of allies, adversaries, and the public; societal ‘moods’; economic structures and developments; cultural myths and narratives – all of these can be sources of mobilization opportunities.“ (Koopmans 1999: 96)

Im Zuge dieser breiten Bestimmung von *Opportunity Structures* wird jedoch betont, dass die Erklärungskraft dieser Theorie nicht in dem Konzept selbst liegt, sondern den einzelnen ausgewählten Variablen inhärent ist (Gamson & Meyer 2008: 282 f.). Bei der Auswahl der Variablen, die die Gelegenheitsstrukturen für Muslime in Bezug auf die Einrichtung von IRU beeinflussen, sind aktuelle wissenschaftliche Arbeiten, die das Konzept auf die politische

Partizipation von Migrantenverbänden (Rosenow & Kortmann 2011) oder die Durchsetzung muslimischer Interessen (Carol & Koopmans 2013; Kortmann 2011) anwenden, von Bedeutung. Für die Übertragung des Ansatzes auf IRU ist die Arbeit von Fetzer und Soper (2005) entscheidend. In ihrem Beitrag zur Integration muslimischer Praktiken in Großbritannien, Frankreich und Deutschland nehmen sie neben politischen Faktoren die Staat-Kirche Beziehung sowie gesellschaftliche Einstellungen als zusätzliche erklärende Variablen in ihre Untersuchung auf (ebd.: 10-16). Da es sich bei der vorliegenden Arbeit nicht um einen Vergleich zwischen Nationalstaaten, sondern zwischen Bundesländern handelt, können die einzelnen Komponenten der Gelegenheitsstrukturen für Muslime nicht direkt aus den soeben erläuterten Arbeiten übernommen, sondern müssen einerseits für Deutschland und andererseits für IRU angepasst werden. Deshalb werden im Folgenden die Dimensionen der *Opportunity Structures* für Muslime in Deutschland in Bezug auf die Etablierung von IRU erläutert. Die Hypothesen, die dabei formuliert werden, werden aus der Literatur abgeleitet.

Ressourcen

Ein erster Aspekt, der in der Policy-Analyse und auch im Bereich der Forschung zur Immigration häufig als Erklärungsfaktor herangezogen wird, ist die Verfügbarkeit von Ressourcen und damit einhergehend das Mobilisierungspotenzial von Akteuren (Fetzer & Soper 2005: 7). So konnte die bisherige Forschung mit Rückgriff auf die *Machtressourcentheorie* Unterschiede in der Gewährung religiöser Rechte für Muslime zwischen Ländern erklären (ebd.: 8). Die Problemrelevanz bei der Etablierung von IRU in Deutschland variiert stark zwischen den Bundesländern. Da sich die Anteile der Muslime an der Bevölkerung des jeweiligen Bundeslandes zum Teil stark unterscheiden (Haug, Müssig & Stichs 2009: 107), ist der Druck für eine Regulierung in diesem Bereich verschieden hoch (Euchner 2018: 96). Daraus schließend und bezugnehmend auf die *Machtressourcentheorie* kann folgende Hypothese aufgestellt werden:

H1: Je mehr Muslime in einem Bundesland leben, desto eher wird dort ein Angebot an IRU bereitgestellt.

Staat-Kirche Beziehung

Eine institutionelle Dimension der *Opportunity Structures* für Muslime bezogen auf die Einführung von IRU stellt die Beziehung zwischen dem Staat und den Kirchen dar. Deutschland schlägt im europäischen Vergleich bei der Staat-Kirche Beziehung einen Mittelweg ein (Rothgangel & Ziebertz 2013: 44 f.). So gibt es keine Staatskirche wie in

Großbritannien, aber auch keine strikte Trennung zwischen Staat und Kirche wie im laizistischen Frankreich (Robbers 2005: 80). Da in der Verfassung die Kooperation mit der Kirche festgeschrieben ist, bspw. im Rahmen des Religionsunterrichts (Art. 7 Abs. 3 GG), kann die Beziehung zwischen Staat und Kirche in Deutschland nur als 'hinkende Trennung' beschrieben werden (Rothgangel & Ziebertz 2013: 44 f.). Staatliche Neutralität und eine positive Toleranz gegenüber allen Religionsgemeinschaften sowie eine Gleichbehandlung aller Weltanschauungen stellen die zentralen Prinzipien der Staat-Kirche Beziehung in Deutschland dar (Robbers 2005: 80). Zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten im Feld der Moralpolitik (Minkenberg 2003; Fink 2009; Knill & Preidel 2015) und der Immigrationsforschung (Fetzer & Soper 2005; Kortmann 2011) betonen den Einfluss und die Bedeutung der Staat-Kirche Beziehung, die ein institutionelles Gefüge darstellt, welches „Gelegenheitsstrukturen für religiöse Interessen im politischen Prozess“ (Minkenberg 2003: 196) bietet. Blumenthal (2009: 82) beschreibt in ihrer Arbeit zum 'Kopftuchurteil' die Staat-Kirche Beziehung bezugnehmend auf Pierson und Skocpol (2002: 711) als „overarching cultural [...] context“, der sowohl die Wahrnehmung als auch die Lösungsansätze von Problemen mit Religionsbezug beeinflusst (Blumenthal 2009: 82; Euchner 2018: 97). In Bezug auf IRU folgert Euchner (2018: 98) daraus, dass eine enge Staat-Kirche Beziehung im Bildungssektor dazu führt, dass neuen religiösen Akteuren, die eine andere organisatorische Struktur als die bereits etablierten Kirchen aufweisen, von staatlicher Seite mit Misstrauen begegnet wird. Da sich dieses Argument in ihrer vergleichenden Fallstudie bereits für Hessen und Baden-Württemberg bestätigen ließ, wird die theoretische Annahme in dieser Arbeit entsprechend übernommen:

H2: Eine enge Staat-Kirche Beziehung im Bildungssektor erschwert die Etablierung eines Angebots an IRU in dem jeweiligen Bundesland.

Staat-Islam Beziehung

Neben der Beziehung des Staates zu den bereits etablierten Kirchen ist auch das Verhältnis zum Islam in Bezug auf die Einrichtung von IRU entscheidend. Um muslimische Interessen durchsetzen zu können, sind Interessensvertreter und etablierte institutionelle Strukturen notwendig (Fetzer & Soper 2005: 8). Der Islam in Deutschland verfügt, anders als die Katholische und Evangelische Kirche, nicht über eine einheitliche Repräsentation nach außen. Das Fehlen einer klaren hierarchischen Organisation, die Vielfalt an verschiedenen Strömungen innerhalb des Islams sowie verschiedene Herkunftsländer und Sprachen der Gläubigen erschweren die Institutionalisierung des Islams und somit die offizielle Anerkennung als Religionsgemeinschaft gemäß Art. 7 Abs. 3 GG, die für die Einrichtung von IRU notwendig

ist (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR): 107). Gremien wie die Deutsche Islam Konferenz (DIK) und der Koordinationsrat der Muslime (KRM) oder Dachverbände wie die Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB) versuchen dieser Fragmentierung des Islams in Deutschland entgegenzuwirken, jedoch nur mit bedingtem Erfolg, da viele Gemeinden weiterhin eigenständig handeln und mit Behörden zusammenarbeiten (Rosenow & Kortmann 2011: 64). Die Anerkennung als Religionsgemeinschaft wurde bisher erst in einem Bundesland, Hessen, zwei islamischen Verbänden gewährt (Engin 2014: 373). Aufgrund der derzeit mangelnden offiziellen Anerkennung islamischer Gemeinschaften sind bei einem Vergleich zwischen den Bundesländern landesspezifische Netzwerke sowie Dialog- und Kooperationsforen zwischen Muslimen und staatlichen Behörden von Bedeutung (Kortmann 2011: 34; Musch 2011: 60 f.). Für die Staat-Islam Beziehung und ihren Einfluss auf die Etablierung von IRU wird Folgendes erwartet:

H3: Bundesländer mit einer engen Staat-Islam Beziehung stellen eher ein Angebot an IRU bereit.

Parteien & Religiosität

Die bisherige Forschung zu IRU in Deutschland konnte bereits aufzeigen, dass die Parteikonstellationen in einzelnen Bundesländern wichtige Einflussfaktoren der politischen Gelegenheitsstrukturen für Muslime sind (Hofhansel 2010; Triadafilopoulos & Rahmann 2016). Diese Ergebnisse stimmen mit anderen Arbeiten aus dem Feld der Moralpolitik ein, die entlang der *Parteiendifferenzhypothese* (Hibbs 1977) argumentieren, dass weitreichende und tolerante Reformen wahrscheinlicher sind, je größer die Regierungsmacht säkularer Parteien ist (Knill, Preidel & Nebel 2014; Knill & Preidel 2015; Engeli, Green-Pedersen & Thorup Larsen 2012). In der Parteienlandschaft, mit Ausnahme der AfD, herrscht Einigkeit, dass der Islam mittlerweile ein fester Bestandteil Deutschlands geworden ist und deshalb auch einen Anspruch auf einen Platz in den Schulen hat (Hofhansel 2010: 205). Dieser Konsens spiegelt sich auch in den Parteiprogrammen wider. So sprechen sich darin mit jeweils unterschiedlichen Frames sowohl die christdemokratischen Parteien CDU/CSU als auch die säkularen Parteien SPD, Bündnis 90/Die Grünen und die FDP für IRU aus (Triadafilopoulos & Rahmann 2016: 153 f.). Diese Unterstützung muslimischer Interessen ist bei den christdemokratischen Parteien hauptsächlich strategisch motiviert, um Wählerstimmen zu gewinnen und an die Regierung zu gelangen (Fetzer & Soper 2005: 121). Sind christdemokratische Parteien dann an der Regierung beteiligt, kommen muslimische Interessen meist zu kurz und eine Gleichbehandlung wird verfehlt (Triadafilopoulos &

Rahmann 2016: 153 f.). Ein Faktor, der in engem Bezug zur Stärke der Parteien steht und mit dem Wahlverhalten interagiert, ist die Religiosität der Bevölkerung (Minkenberg 2002, 2010). So betont Minkenberg (2010: 408), dass Religiosität ein besserer Prädiktor für das Wahlverhalten ist, als die bloße Zugehörigkeit zu einer bestimmten Konfession. Für Deutschland zeigt sich, dass religiöse Menschen häufiger die CDU/CSU wählen (ebd.: 397). In Anlehnung an die *Parteiendifferenzhypothese* (Hibbs 1977), die bisherigen Forschungsergebnisse zu IRU und bezugnehmend auf Minkenberg (2010) wird für die Untersuchung von IRU in Deutschland folgende Hypothese aufgestellt:

H4: Je größer die Regierungsmacht christdemokratischer Parteien und je höher die Religiosität der Bevölkerung in einem Bundesland, desto schwieriger ist die Einrichtung einer Form von IRU in diesem Land.

Gesellschaftliche Einstellungen zum Islam

Ebenso wie die soeben erläuterten institutionellen und politischen Faktoren stellen „symbolische Ressourcen“ (Koopmans & Statham 1999: 228) eine entscheidende Komponente bei der Forderung nach der Etablierung von IRU dar. Die Indikatoren dieser kulturellen *Opportunity Structures* sind vielfältig und reichen von Weltanschauungen und Werten bis hin zu von den Medien verbreiteten Frames (Gamson & Meyer 2008: 281). Bei der Untersuchung der Durchsetzung muslimischer Interessen heben Fetzer und Soper (2005: 13) die politische Ideologie eines Landes als entscheidenden Faktor hervor. Demnach beeinflussen gesellschaftliche Vorstellungen von Nationalität und Pluralismus (ebd.: 14), aber auch Einstellungen welchen muslimischen Forderungen Legitimität zugeschrieben wird (Duyvené de Wit & Koopmans 2001: 27), wie Staaten in Bezug auf die Gewährung von Rechten für Migranten reagieren. So sind neutrale oder positive Einstellungen gegenüber Muslimen förderlich in Bezug auf ihre Etablierung als Religionsgemeinschaft (Euchner 2018: 98). Im Zusammenhang mit der Durchsetzung muslimischer Interessen und gesellschaftlichen Einstellungen ist das Konzept der Islamophobie hervorzuheben, das verwendet wird,

„um anti-islamische Einstellungen und Verhaltensweisen wie pauschale Ängste, Vorurteile und Haß [sic] gegenüber Muslimen zu benennen. Es geht also nicht um die Kritik an islamistischen Aktivitäten, sondern um *generelle ablehnende Einstellungen gegenüber muslimischen Personen und allen Glaubensrichtungen, Symbolen und religiösen Praktiken des Islams* [Hervorhebung im Original].“ (Leibold & Kühnel 2003: 101)

Der Begriff der Islamophobie beinhaltet drei Dimensionen: (1) Eine „[g]enerelle Ablehnung von Muslimen in Deutschland“ (Kühnel & Leibold 2007: 137), (2) eine „[k]ulturelle Ablehnung des Islams“ (ebd.: 137) und (3) das Empfinden eines Bedrohungsgefühls durch den Islam (Leibold 2010: 153). Folgende theoretische Erwartung lässt sich daraus für die Etablierung von IRU ableiten:

H5: Ist die Islamophobie in einem Bundesland schwach ausgeprägt und die Befürwortung von IRU hoch, so wird in diesem Land eher ein Angebot an IRU geschaffen.

4 Forschungsdesign

Die vorliegende Arbeit untersucht die soeben dargestellten Erklärungsfaktoren für die Varianz von IRU in Deutschland anhand deskriptiver Statistiken und bivariater Analysen. Dafür wurden Sekundärdaten erhoben, die zusammen mit Primärdaten analysiert werden. IRU an deutschen Grundschulen bildet die abhängige Variable. Die Beschränkung auf Grundschulen ist dadurch zu rechtfertigen, dass so eine bessere Vergleichbarkeit der Bundesländer gewährleistet ist. Anders als die bisherigen politikwissenschaftlichen Beiträge zu IRU nimmt diese Arbeit alle Bundesländer mit Ausnahme von Bremen und Berlin aufgrund deren Sonderregelungen durch die 'Bremer Klausel' (Art. 141 GG) in den Blick. Die abhängige Variable hat vier Ausprägungen, (1) IRU als ordentliches Lehrfach, (2) Modellprojekt IRU, (3) Modellprojekt Islamkunde und (4) kein IRU, die in Kapitel 5.3 ausführlich erläutert werden. Um die zweite Forschungsfrage (F2) nach den Erklärungsfaktoren der Varianz von IRU zwischen den Ländern zu erklären, werden mit der Anzahl der Muslime, der historisch gewachsenen Staat-Kirche Beziehung im Bildungssektor, der Staat-Islam Beziehung, Parteienstärke in Verbindung mit Religiosität sowie gesellschaftlichen Einstellungen zum Islam und zu Muslimen fünf unabhängige Variablen, abgeleitet aus der Literatur, herangezogen und wie folgt operationalisiert:

Zur Analyse des Problemdrucks anhand der Anzahl der Muslime werden die berechneten Anteile der Muslime pro Bundesland der Studie 'Muslimisches Leben in Deutschland' des BAMF entnommen (Haug, Müssig & Stichs 2009: 107). Es muss auf die Daten aus dem Jahr 2008 zurückgegriffen werden, da die Datenlage zur muslimischen Bevölkerung in den Bundesländern sehr prekär ist, was mitunter auf die mangelnde Erfassung bei Meldebehörden und die fehlenden Erhebungen des Statistischen Bundesamts zurückzuführen ist (Stichs 2016: 8). Für die Messung der Staat-Kirche Beziehung wird der Index von Blumenthal (2009: 124-134) verwendet. Die Verwendung dieses Index ist dadurch zu begründen, dass neben den Landesverfassungen, Schulgesetzen und staatskirchenrechtlichen Verträgen auch die

Regelungen zum Religionsunterricht als relevante Faktoren integriert werden (Blumenthal 2009: 125). Ein ähnlicher dreistufiger Index wird für die Staat-Islam Beziehung erstellt. In Anlehnung an die bisherige Forschung zur Rolle von islamischen Verbänden (Musch 2011; Kortmann 2011) werden der Bestand von Staatsverträgen zwischen Muslimen und dem Bundesland, die Anerkennung von islamischen Verbänden als Religionsgemeinschaft sowie die Existenz von spezifischen Staat-Islam Dialogforen oder speziellen Beiräten für die Organisation von IRU als Kriterien herangezogen. Die Regierungsmacht christdemokratischer Parteien wird an den Sitzanteilen der CDU/CSU in den Landesparlamenten gemessen. Religiosität wird nach Minkenberg (2010: 396) anhand der Kirchgangshäufigkeit operationalisiert und dabei im Speziellen die restriktivste Kategorie (Kirchgang mindestens einmal pro Woche) betrachtet. Als Datenquelle dient die Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) (GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2018). Die gesellschaftlichen Einstellungen zum Islam werden anhand von zwei Indikatoren, einerseits der Frage nach der Befürwortung von IRU und andererseits nach islamophoben Einstellungen gemessen. Auch hier wird auf Daten aus dem ALLBUS zurückgegriffen. Während die Befürwortung von IRU direkt abgefragt wird, wird Islamophobie im ALLBUS mittels fünf Items gemessen. Für diese Arbeit werden drei dieser Items betrachtet, in denen die zentralen Dimensionen von Islamophobie (Kühnel & Leibold 2007: 137; Leibold 2010: 153) thematisiert werden: So wird Islamophobie anhand der Zustimmungswerte zu folgenden drei Äußerungen erhoben: (1) „Die Ausübung des islamischen Glaubens in Deutschland sollte eingeschränkt werden“ (GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2017: 50), (2) „[d]ie Anwesenheit von Muslimen in Deutschland führt zu Konflikten“ (ebd.: 50) und (3) „[i]slamische Gemeinschaften sollten vom Staat beobachtet werden“ (ebd.: 50). Auch hier liegt der Fokus jeweils auf der restriktivsten Kategorie ('Stimme voll zu'). Aus den Werten der drei Items wird dann ein Islamophobie-Index gebildet, indem der Mittelwert aus den drei Datenwerten berechnet wird. Es werden die Daten der ALLBUS-Kumulation 1980-2016 (GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2018) für die Analyse verwendet, da in dieser Umfrage regelmäßig sowohl Daten zur Religionsausübung, zu Einstellungen zum Islam und zum Religionsunterricht nach Bundesländern erhoben werden.

Hinsichtlich des Zeitpunktes der Datenauswahl wird jeweils das Jahr berücksichtigt, in dem IRU als ordentliches Lehrfach oder ein entsprechendes Modellprojekt eingeführt wurde. Bei Ländern, in denen es kein Angebot von IRU gibt, wird das Jahr 2015 als Referenz verwendet, da es in diesem Jahr die bis dato letzte Regulierung in einem Bundesland gab. Da die ALLBUS-Daten nicht jährlich erhoben werden, werden jeweils die Daten herangezogen, die dem Einführungsjahr von IRU bzw. 2015 am nächsten sind. Befindet sich der Zeitpunkt der

Regulierung genau in der Mitte zwischen zwei Erhebungen, werden die Daten der früheren Befragung ausgewählt.

Die Varianz von IRU in Deutschland wird in zwei Schritten untersucht. Zunächst sollen die Unterschiede zwischen Bundesländern mit einem Angebot an IRU (IRU als ordentliches Lehrfach, Modellprojekt IRU, Modellprojekt Islamkunde) und Ländern mit keiner Form von IRU analysiert werden. Im Anschluss daran stehen die verschiedenen Formen von IRU, die in den einzelnen Ländern angeboten werden, im Fokus. Eine genaue Übersicht der verwendeten Daten findet sich im Anhang.

5 Islamischer Religionsunterricht an Grundschulen in Deutschland

Im Vorfeld der Analyse der möglichen Erklärungsfaktoren für die Varianz von IRU in Deutschland werden die rechtlichen Rahmenbedingungen von Religionsunterricht dargelegt. Um ein besseres Bild des Kontextes von Religionsunterricht zu geben, soll kurz auf die Ausgestaltung des christlichen Religionsunterrichts eingegangen werden, der im Gegensatz zu IRU in den meisten Bundesländern sehr ähnlich ausgestaltet ist und in Deutschland nach wie vor hinsichtlich der Teilnehmerzahlen dominierend ist. Im Anschluss daran werden die verschiedenen Formen von IRU in den Bundesländern beschrieben und in vier Cluster eingeteilt.

5.1 Rechtliche Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts

Im föderalistischen politischen System Deutschlands fällt Bildung laut Artt. 30, 70 ff. GG in den Verantwortungsbereich der einzelnen Bundesländer. Religionsunterricht stellt insofern eine Besonderheit dar, dass dessen Rahmenbedingungen als einziges Schulfach im Grundgesetz (Artt. 7, 141 GG) geregelt werden (Dietrich 2006: 23). Weitere spezifische Regelungen zur Gestaltung des Religionsunterrichts finden sich zum Teil in den jeweiligen Landesverfassungen, ihren Schulgesetzen, staatskirchenrechtlichen Verträgen oder Verordnungen und Richtlinien der Ministerien (Kultusministerkonferenz (KMK) 2002a: 5, 2002b: 5). Die Gründe für die Verankerung des Religionsunterrichts im Grundgesetz sind auf die nationalsozialistische Vergangenheit (Rothgangel & Ziebertz 2013: 45) und auf den Bildungsauftrag zur Werterziehung in der Schule (Anger 2010: 46) zurückzuführen. Außerdem pflegt der Staat durch Religionsunterricht die positive Religionsfreiheit (Mückl 1997: 522), indem er Raum für die Ausbildung einer religiösen Identität gewährleistet (Anger 2010: 46).

Folglich wurde mit Rückgriff auf die Weimarer Reichsverfassung (Art. 137 WRV) Religionsunterricht in Art. 7 Abs. 3 GG so geregelt:

„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“ (Art. 7 Abs. 3 GG)

Die sogenannte 'hinkende Trennung', wie das deutsche Verhältnis zwischen Staat und Kirche vom Bundesverfassungsgericht bezeichnet wird, zeigt sich im ersten Satz von Art. 7 Abs. 3 GG. Durch die Einrichtung von Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach wird es zu einer Pflichtveranstaltung (Dietrich 2006: 23), von der jedoch im Rahmen der Religionsfreiheit eine Befreiung gemäß Art. 7 Abs. 2 GG möglich ist. Der Staat hat als „Unternehmer“ (Schmoeckel 1964: 56) des Religionsunterrichts für dessen finanzielle und personelle Ressourcen Sorge zu tragen (Jarass & Pieroth 2016: 283). Der Staat verpflichtet sich außerdem den Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft“ (Art. 7 Abs. 3 S. 2 GG) zu veranstalten. Er fungiert zwar als Veranstalter des Religionsunterrichts, garantiert aber weiterhin die Religionsfreiheit, da er dessen inhaltliche Verantwortung an die Religionsgemeinschaften überträgt (Hemel 2015: 106-110.; Kießling 2016: 244). Religionsunterricht wird somit zu einer 'res mixta', bei der Staat und Kirche miteinander kooperieren (Dietrich 2006: 31). Dem Staat obliegt dabei die Organisation, Administration und Schulaufsicht (Darwisch 2014: 65). Die Kompetenzen der Religionsgemeinschaften liegen in der inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts, der Bevollmächtigung der Religionslehrkräfte, der Entscheidung über die Teilnahme konfessionsloser/-fremder SchülerInnen und dem Recht auf Einsichtnahme in den Religionsunterricht (Jarass & Pieroth 2016: 287 f.). Eine weitere Besonderheit des Religionsunterrichts gemäß Art. 7 Abs. 3 GG, die sich aus dem Kooperationsverhältnis ergibt, ist dessen Bekenntnisorientierung. Demzufolge kann „Religionsunterricht im verfassungsrechtlichen Sinne [...] auf ein Minimum an glaubensvermittelnden Inhalten nicht verzichten“ (Anger 2010: 44).

Die institutionelle Garantie des Religionsunterrichts aus Art. 7 Abs. 3 GG beschränkt sich nicht nur auf die christliche Konfession, sondern steht auch anderen weltanschaulichen Gruppierungen offen (Oebbecke 2010: 57). Hinter dem Begriff der Religionsgemeinschaft, der synonym mit dem der Religionsgesellschaft verwendet wird (Hanifzadeh 2011: 253), verbergen sich in Art. 7 Abs. 3 GG sowie in Art. 140 GG die organisatorischen Bestimmungen

für den Kooperationspartner des Staates im Rahmen des Religionsunterrichts (Korioth 2006: 47). In Art. 137 Abs. 5, 6 WRV steht der Begriff in Verbindung mit dem öffentlich rechtlichen Körperschaftsstatus, wodurch ein Näheverhältnis zum Staat geschaffen wird (Emenet 2003: 166) und verschiedene Privilegien wie bspw. das Besteuerungsrecht oder die Mitwirkung in staatlichen Gremien (SVR 2016: 98) verbunden sind. Gemäß jüngerer Rechtsprechung (Bundesverwaltungsgericht 23.02.2005) setzt die Anerkennung als Religionsgemeinschaft für die Einrichtung von Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach nicht zwingend den Status der Körperschaft des öffentlichen Rechts voraus. Entscheidend für die Definition als Religionsgemeinschaft sind demnach lediglich folgende vier Kriterien (Wall 2008: 1 f.): Erstens besteht eine Religionsgemeinschaft aus natürlichen Personen. Zweitens werden organisatorische Strukturen und Beständigkeit vorausgesetzt. Eine eindeutige Regelung der Vertretung nach außen ist für Einrichtung von Religionsunterricht und die damit verbundene Kooperation mit dem Staat von zentraler Bedeutung. Die Strukturen innerhalb der Religionsgemeinschaft sind dabei nachrangig. Drittens ist von einer Religionsgemeinschaft zu sprechen, wenn deren Hauptzweck „die Pflege eines gemeinsamen religiösen Bekenntnisses“ (ebd.: 2) darstellt. Zuletzt zeichnen sich Religionsgesellschaften durch die Erfüllung ihrer aus dem Glauben resultierenden Pflichten aus (ebd.: 2).

Eine Ausnahmeregelung zu Art. 7 Abs. 3 S. 1 GG findet sich in Art. 141 GG, der sogenannten 'Bremer Klausel'. Darin wird festgeschrieben, dass Religionsgemeinschaften in Bundesländern, in denen zum 1. Januar 1949 eine landesrechtliche Regelung galt, verfassungsrechtlich nicht die Einrichtung eines Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG fordern können (Darwisch 2014: 66). Diese Regelung gilt für Bremen und Berlin (KMK 2002b: 6). Die Gültigkeit dieser Klausel für die neuen Bundesländer, wie bspw. Brandenburg, ist umstritten (Darwisch 2014: 67; KMK 2002b: 6).

5.2 Christlicher Religionsunterricht in deutschen Klassenzimmern

Bei der nachfolgenden kurzen Beschreibung des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts an deutschen Grundschulen sollen neben aktuellen Zahlen zur Teilnahme folgende Fragen im Mittelpunkt stehen: Ist der Religionsunterricht ein ordentliches Lehrfach? Gibt es alternative Angebote? Wie viele Stunden wird Religion pro Woche unterrichtet? Welche Inhalte werden in der Grundschule vermittelt?

Mit einem Mitgliederanteil von 28% Katholiken und 26% Protestanten, gemessen an der Gesamtbevölkerung, bilden die beiden christlichen Großkirchen nach wie vor die größten Religionsgemeinschaften in Deutschland (fowid 2018), die auch den Religionsunterricht

dominieren. Im Schuljahr 2015/16 nahm in den Grundschulen mit rund 3,5 Millionen (katholisch: ca. 827.000, evangelisch: ca. 963.000) die Hälfte der SchülerInnen am christlichen Religionsunterricht teil (KMK 2016: 8). Im Schuljahr 2017/18 war eine leichte Zunahme der katholischen (ca. 830.000 SchülerInnen) und ein Rückgang der evangelischen (ca. 951.000 SchülerInnen) Teilnehmerzahlen an den Grundschulen festzustellen (KMK 2019: 4).

Christlicher bekenntnisorientierter Religionsunterricht wird in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, im Saarland, in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen angeboten (KMK 2002a: 5-11; 2002b: 5-10). In Hamburg gibt es einen bekenntnislosen 'Religionsunterricht für alle' in Verantwortung der evangelisch-lutherischen Kirche (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg o. J.). In Brandenburg besuchen SchülerInnen das Fach 'Lebensgestaltung-Ethik-Religion'. Alternativ oder zusätzlich können sie auch an einem konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen (Land Brandenburg 2019). Alternativ zum christlichen Bekenntnisunterricht wird in einigen Bundesländern Ethik, unter anderem in Bayern (Art. 47 BayEUG), Hessen (§ 8 HSchG) oder Sachsen-Anhalt (§ 19 SchulG LSA) oder Philosophie, wie bspw. in Mecklenburg-Vorpommern (§ 7 Abs. 2 SchulG M-V) oder Nordrhein-Westfalen (§ 32 SchulG NRW), angeboten. In Niedersachsen wird das alternative Unterrichtsfach 'Werte und Normen' für die Grundschule erprobt (Niedersächsisches Kultusministerium 11.06.2018). Im Saarland erhalten SchülerInnen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, Förderunterricht (KMK 2019: 15). Kein Alternativangebot gibt es derzeit in den Grundschulen Baden-Württembergs (Pressestelle der Landesregierung Baden-Württemberg 2018).

Hinsichtlich der Inhalte des bekenntnisorientierten christlichen Religionsunterrichts gibt es starke Übereinstimmungen zwischen den Ländern und auch die beiden Konfessionen unterscheiden sich kaum. Insgesamt stehen sechs Themenbereiche in den Kerncurricula der katholischen und evangelischen Unterrichtsangebote an Grundschulen im Fokus: Erstens die Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Leben in der Welt. Zweitens wird die Frage nach Gott, seiner Existenz und der Schöpfung behandelt. Ein dritter Gegenstandsbereich ist die Bibel, ihre Entstehung und Geschichten. Viertens bildet die Figur des Jesus Christus einen zentralen Themenaspekt. Ein weiterer Gegenstandsbereich ist die Kirche und das Leben in der Gemeinde. Dabei steht auch die Beschäftigung mit der jeweils anderen christlichen Konfession im Mittelpunkt. Einen sechsten Themenaspekt bildet die Auseinandersetzung mit dem Judentum und dem Islam (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2006: 23-37, Evangelische Kirche in Deutschland 2000).

In Bezug auf die für den Religionsunterricht zur Verfügung stehenden Wochenstunden gibt es zum Teil Unterschiede zwischen den Ländern. Wie Abbildung 1 zeigt, werden dem Religionsunterricht in den meisten Bundesländern zwei Wochenstunden zur Verfügung gestellt. Die zusätzliche dritte Wochenstunde in der dritten und vierten Klasse in Nordrhein-Westfalen ist ein freiwilliges außerschulisches Zusatzangebot der Kirchen (KMK 2002a: 11, 2002b: 10). Hamburgs bekenntnislosem 'Religionsunterricht für alle' wird mit fünf Wochenstunden die meiste Zeit zur Verfügung gestellt (Freie und Hansestadt Hamburg 2011).

Bundesland	Jahrgangsstufe			
	1	2	3	4
Baden-Württemberg	2	2	2	2
Bayern	2	2	3	3
Brandenburg	2	2	2	2
Hamburg	5	5	5	5
Hessen	2	2	2	2
Mecklenburg-Vorpommern	1	1	1	1
Niedersachsen	2	2	2	2
Nordrhein-Westfalen	2	2	2+1	2+1
Rheinland-Pfalz	2	2	2,5	2,5
Saarland	2	2	2	2
Sachsen	1	2	2	2
Sachsen-Anhalt	2	2	2	2
Schleswig-Holstein	2	2	2	2
Thüringen	2	2	2	2

Abbildung 1: Für Religionsunterricht zur Verfügung stehende Wochenstunden in den Grundschulen der untersuchten Bundesländer

(Quellen: Freie und Hansestadt Hamburg 2011, KMK 2002a: 11, 2002b: 10, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg o. J.)

Die soeben aufgeführten Wochenstundenzahlen sind in den Bundesländern für jede Form des Religionsunterrichts oder eines seiner Äquivalente gleich. Aus diesem Grund wird in der folgenden Beschreibung des IRU in Deutschland auf die Angabe der jeweils zur Verfügung stehenden Wochenstunden verzichtet. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der christliche Religionsunterricht, obwohl er nicht zentral vom Bund organisiert wird, einheitlich gestaltet ist. Das anschließende Kapitel zeigt eine gegensätzliche Tendenz im Falle von IRU, bei dem sich die Länder durch eine Reihe verschiedener Strategien auszeichnen.

5.3 Allahs Platz in deutschen Grundschulen: Islamischer Religionsunterricht

In diesem Kapitel soll die erste Forschungsfrage (F1) 'Welche Formen von IRU gibt es in Deutschland und wie unterscheiden sich diese?' beantwortet werden. Die Beschreibung der verschiedenen Modelle der Regulierung von IRU erfolgt anhand folgender Fragen: Gibt es IRU in dem jeweiligen Bundesland? Falls ja, wie ist dessen rechtlicher Status? Wer fungiert als Kooperationspartner des Staates? Welche Inhalte werden vermittelt? Grundsätzlich können vier Modelle der Regulierung von IRU in Deutschland unterschieden werden: (1) IRU als ordentliches Lehrfach, (2) IRU als Modellprojekt mit bekenntnisorientiertem Unterricht, (3) Islamkunde als Modellprojekt und (4) kein Angebot von IRU (Mediendienst Integration 2018: 4). Die beiden Modellprojekte unterscheiden sich am Kriterium der Bekenntnisorientierung des Unterrichts. Islamkunde hat im Gegensatz zum Religionsunterricht keinen Bekenntnischarakter (Bock 2006a: 6). Sie informiert neutral über den islamischen Glauben und gibt die Möglichkeit zu einer „wertungsoffenen Diskussion“ (ebd.: 6).

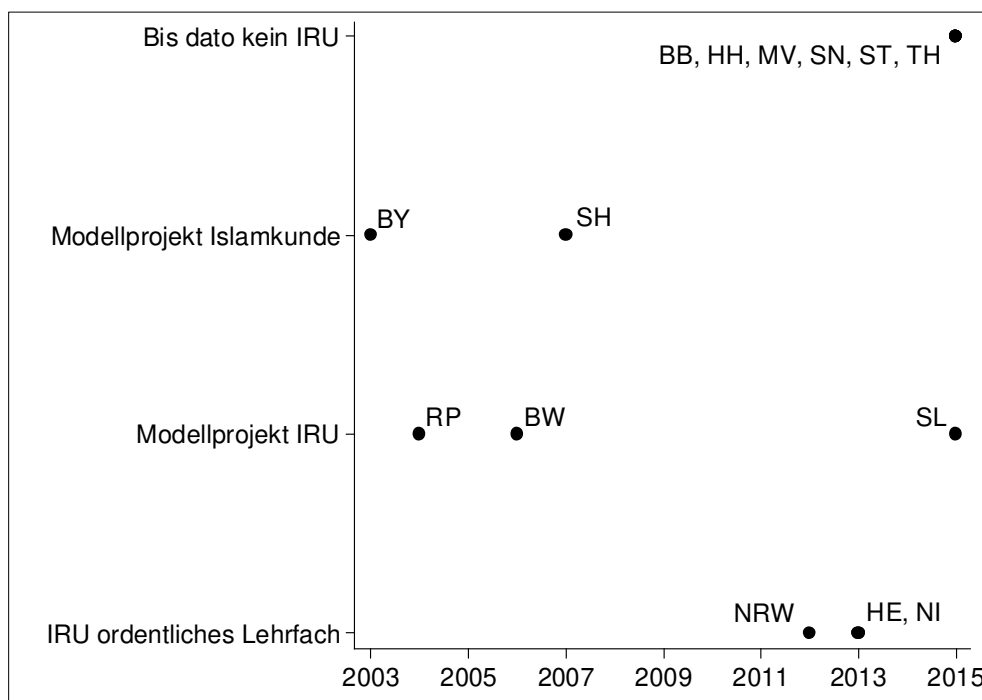


Abbildung 2: Modelle von IRU in den untersuchten Bundesländern zum Zeitpunkt ihrer Einführung (Quelle: Eigene Darstellung)

IRU wird als ordentliches Lehrfach in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hessen angeboten. Nordrhein-Westfalen hat IRU zum Schuljahr 2012/13 als versetzungsrelevantes Unterrichtsfach eingeführt (Engin 2014: 370). An einigen Schulen wird noch Unterricht in Islamkunde angeboten (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen o. J.b), dieser soll jedoch sukzessiv vom bekenntnisorientierten IRU

ersetzt werden (Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung 2015: 1). Das Schulministerium kooperiert bei der Ausgestaltung des IRU mit einem Beirat, bestehend aus VertreterInnen des Zentralrats der Muslime in Deutschland (ZMD), der DITIB, des Verbands der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) und des Islamrats, die den Großteil der Muslime in Nordrhein-Westfalen vertreten (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen o. J.a). Niedersachsen bietet seit dem Schuljahr 2013/14 IRU als ordentliches Lehrfach an und arbeitet ebenfalls in einem Beiratsmodell mit islamischen Ansprechpartnern der SCHURA Niedersachsen und des Landesverbands Niedersachsen und Bremen der DITIB zusammen (SVR 2016: 108). In Hessen wurden die beiden islamischen Verbände Ahmadiyya Muslim Jamaat und DITIB Landesverband Hessen e.V., als erste und bisher einzige in Deutschland, als Religionsgemeinschaften im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG anerkannt und kooperieren mit dem Kultusministerium bei der Ausgestaltung des IRU, der wie in Niedersachsen seit 2013 als Regelfach angeboten wird (Hessisches Kultusministerium o. J.b). Die Curricula des IRU in diesen drei Bundesländern sind nahezu identisch und orientieren sich in ihrer Struktur an denen des christlichen Religionsunterrichts: So bildet neben der Frage nach Allah das Zusammenleben der Menschen in der Gemeinschaft ein Kernthema. Weitere Schwerpunkte liegen auf dem Koran, der Sunna und dem Propheten Muhammad. Außerdem spielt die Auseinandersetzung mit den anderen monotheistischen Weltreligionen eine wichtige Rolle (Hessisches Kultusministerium o. J.a; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013; Niedersächsisches Kultusministerium 2010).

Modellprojekte, die IRU mit Bekenntnischarakter anbieten, finden sich in den Bundesländern Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und im Saarland. Baden-Württemberg hat den Schulversuch für IRU im Jahr 2006 zunächst für 12 Grundschulen ins Leben gerufen (Engin 2014: 372). In den darauffolgenden Jahren wurde das Projekt ausgeweitet und verlängert. Als Ansprechpartner des Staates fungiert ein Projektbeirat, der verschiedene islamische Verbände, bspw. die DITIB oder die Islamische Glaubensgemeinschaft IGBW e.V., vertritt (Pressestelle der Landesregierung Baden-Württemberg 2015). Da der bisherige Modellversuch im Sommer 2019 ausläuft, gibt es derzeit Verhandlungen über die Einrichtung einer 'Stiftung Sunnitischer Schulrat', der zukünftig IRU an den Schulen in Baden-Württemberg anbieten soll (Allgöwer 24.01.2019). An Grundschulen in Rheinland-Pfalz findet die Erprobung eines bekenntnisorientierten IRU seit 2004 statt (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2018). Die Kooperation erfolgt dabei mit verschiedenen regionalen Verbänden, wie bspw. dem Christlich-Islamischen Gesprächskreis Ludwigshafen (CiG) oder dem Arbeitskreis Mainzer Muslime (AKMM) e.V. (Landtag Rheinland-Pfalz 2018). Das Saarland hat das Modellprojekt IRU zum Schuljahr 2015/16 an ausgewählten Grundschulen eingeführt mit dem Ziel dieses sukzessiv zu erweitern (Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland 2015). Die

inhaltliche Ausarbeitung des IRU erfolgt in Kooperation mit verschiedenen lokalen islamischen Verbänden und Vereinen (Mediendienst Integration 2018: 11). Die Inhalte, die in den Modellprojekten des bekenntnisorientierten IRU vermittelt werden, weisen starke thematische Übereinstimmungen mit denen der Bundesländer, in denen IRU bereits als ordentliches Lehrfach etabliert wurde, auf und orientieren sich an diesen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016; Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2004; Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland 2015).

Unterrichtsversuche ohne Bekenntnischarakter, Islamkunde, gibt es derzeit in Bayern und Schleswig-Holstein. Erste bayerische Schulversuche gab es bereits im Schuljahr 2003/04 (Engin 2014: 371). Seit 2009 wird Islamkunde unter dem Namen 'Islamischer Unterricht' im Rahmen eines Modellprojektes angeboten (Schmid 2010: 137), das 2014 auf weitere fünf Jahre ausgedehnt wurde (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2015). Das Unterrichtsangebot „findet in staatlicher Verantwortung“ (ebd. 2015) statt. Unter der Federführung des Freistaates hatten islamische Vereine wie bspw. die Islamische Religionsgemeinschaft Erlangen die Möglichkeit an der Gestaltung der Lehrpläne mitzuwirken (Müller 2008: 8). Islamunterricht ohne konfessionelle Bindung gibt es in Schleswig-Holstein seit 2007. Wie in Bayern wird der Unterricht auch hier in staatlicher Verantwortung erteilt (Landesportal Schleswig-Holstein 2019). Die Unterrichtsinhalte wurden in Absprache mit islamischen Vereinen vom zuständigen Ministerium erarbeitet (SVR 2016: 109), eine tatsächliche Kooperation mit islamischen Verbänden findet jedoch nicht statt (Mediendienst Integration 2018: 12). Die Themenschwerpunkte des islamkundlichen Unterrichts in Bayern und Schleswig-Holstein weisen keine nennenswerten Unterschiede zu den bekenntnisgebundenen Angeboten auf (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2007).

Keine Form von IRU in Grundschulen (Stand Mai 2019) gibt es in diesen Bundesländern: Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen. Außerdem findet sich kein Angebot von IRU in Brandenburg und Hamburg (Mediendienst Integration 2018: 4 f.). Diese Bundesländer sind insofern von den zuerst genannten zu unterscheiden, da die SchülerInnen dort grundsätzlich zum Besuch von konfessionsübergreifenden Unterrichtsangeboten verpflichtet sind, in Brandenburg das Fach 'Lebensgestaltung-Ethik-Religion' (Land Brandenburg 2019) und in Hamburg der 'Religionsunterricht für alle' (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg o. J.).

Die Zahl der SchülerInnen, die an islamischen Unterrichtsangeboten teilnehmen, ist zunehmend: So nahmen im Schuljahr 2017/18 insgesamt ca. 15.700 GrundschülerInnen an einem bekenntnisorientierten Angebot von IRU teil, während es im Schuljahr 2015/16 noch ca. 11.200 SchülerInnen waren (KMK 2016: 13, 2019: 9). Im Fall von Islamkunde in Bayern und Schleswig-Holstein stiegen die Teilnehmerzahlen an deutschen Grundschulen ebenfalls von ca. 9.300 auf 12.200 SchülerInnen (ebd.:16, 2019: 12). Wie sich die Schülerzahlen auf die einzelnen Bundesländer verteilen, zeigt Abbildung 3.

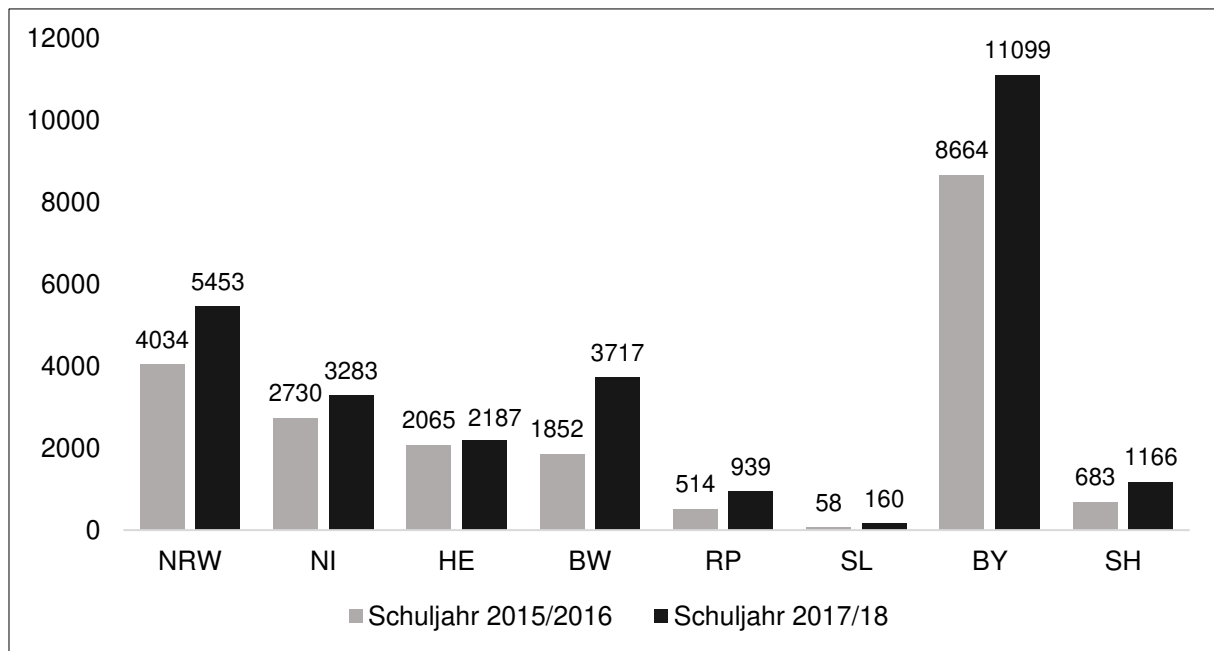


Abbildung 3: Zahlen der teilnehmenden SchülerInnen an den verschiedenen Modellen von IRU an den Grundschulen der betrachteten Bundesländer in den Schuljahren 2015/16 und 2017/18. (Quellen: Eigene Darstellung basierend auf KMK 2016, 2019)

Nachdem soeben die Vielfalt und Unterschiede der Modelle von IRU in Deutschland aufgezeigt wurden, stellt sich die Frage: Wie lässt sich diese Varianz innerhalb Deutschlands erklären? Diese zweite der Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage (F2) soll im folgenden Kapitel beantwortet werden.

5.4 Die Varianz von IRU in Deutschland: Eine Erklärung anhand politischer, institutioneller und kultureller Faktoren

In diesem Kapitel werden in einer ersten Analyse die Unterschiede zwischen Bundesländern mit einem Angebot an IRU, sowohl als ordentliches Lehrfach als auch als bekenntnisorientiertes oder neutrales Modellprojekt, und Ländern ohne jegliche Form von IRU an Grundschulen untersucht. Im Anschluss folgt eine Analyse der Unterschiede zwischen den verschiedenen Angeboten von IRU in Deutschland, einerseits zwischen der Einrichtung von IRU als ordentliches Lehrfach und den Modellprojekten und andererseits zwischen den Modellprojekten, die sich in Bezug auf den Bekenntnischarakter des Unterrichts unterscheiden. Da die abhängige Variable IRU in den einzelnen Analysen jeweils binär ist, bieten sich Gruppenvergleiche an. Mithilfe des t-Tests können die Mittelwerte der unabhängigen Variablen der zwei Gruppen miteinander verglichen werden (Wenzelburger, Jäckle & König 2014: 57). Voraussetzungen der unabhängigen Variablen für den t-Test sind mindestens eine Intervallskalierung sowie die Gleichheit der Varianz und eine Normalverteilung in den zu untersuchenden Gruppen. Der t-Test reagiert grundsätzlich robust auf eine Verletzung seiner Annahmen. (Bortz & Schuster 2010: 122). Dennoch wurde, um die Varianzgleichheit zu überprüfen, der Levene-Test (ebd.: 129 f.) durchgeführt. Da die Fallzahl in dieser Arbeit sehr niedrig ist (N=14), kann eine Normalverteilung nicht angenommen werden, weshalb diese mit Hilfe des Shapiro-Wilk Tests kontrolliert wurde (ebd.: 145). Um die Effektstärke zu erfassen, wurde im Anschluss an den t-Test der Korrelationskoeffizient r nach Pearson berechnet, da sich die Gruppen in ihrer Größe nicht stark unterscheiden und r mit seinem Wertebereich zwischen 0 und 1 leicht zu interpretieren ist (Universität Zürich 2018b). Aufgrund der geringen Fallzahl wurde für die nominalskalierten Variablen anstelle des Chi-Quadrat-Tests der exakte Test nach Fisher durchgeführt. Zur Messung der Stärke des Zusammenhangs zwischen den untersuchten nominalskalierten Variablen wurde Cramers V verwendet (Universität Zürich 2018a).

5.4.1 Analyse der Bundesländer mit einem Angebot an IRU vs. kein IRU

Als ein erster Erklärungsfaktor soll der Anteil der Muslime an der Bevölkerung des jeweiligen Bundeslandes in den Blick genommen werden. Im Verhältnis zur Bevölkerung leben die meisten Muslime (33,1%) in Nordrhein-Westfalen. Die vergleichsweise wenigsten Muslime leben in den Ländern Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern, wo sie nur 0,1% der dort lebenden Bevölkerung ausmachen (Haug, Müssig & Stichs 2009: 107). Vergleicht man die Anteile der Muslime in den Bundesländern, in denen es ein Angebot an IRU gibt, mit denen ohne jegliche Form von IRU, so zeigen sich deutliche Unterschiede (siehe Abbildung 4).

Tendenziell bieten Bundesländer mit einem höheren Anteil an Muslimen IRU an. Lediglich Schleswig-Holstein und das Saarland, in denen es Schulversuche zu IRU gibt, haben ähnlich geringe Anteile an Muslimen wie Länder ohne Angebote an IRU. In der Gruppe der Bundesländer mit IRU stellt Nordrhein-Westfalen (33,1%) einen Ausreißer dar. Das Ergebnis des Shapiro-Wilk Test ($p > 0,01$) weist auf eine Normalverteilung hin und das Ergebnis des Levene-Tests ($p > 0,01$) lässt Varianzgleichheit annehmen. Der t-Test für zwei unabhängige Stichproben zeigt, dass sich der Mittelwert der Bundesländer mit IRU ($n=8$; $M_2=10,79$; $SD=10,56$) vom Mittelwert der Länder ohne IRU ($n=6$; $M_1=0,83$; $SD=1,33$) signifikant unterscheidet ($t(12)=-2,27$; $p=0,042$). Es handelt sich dabei um einen starken Effekt ($r=0,55$).

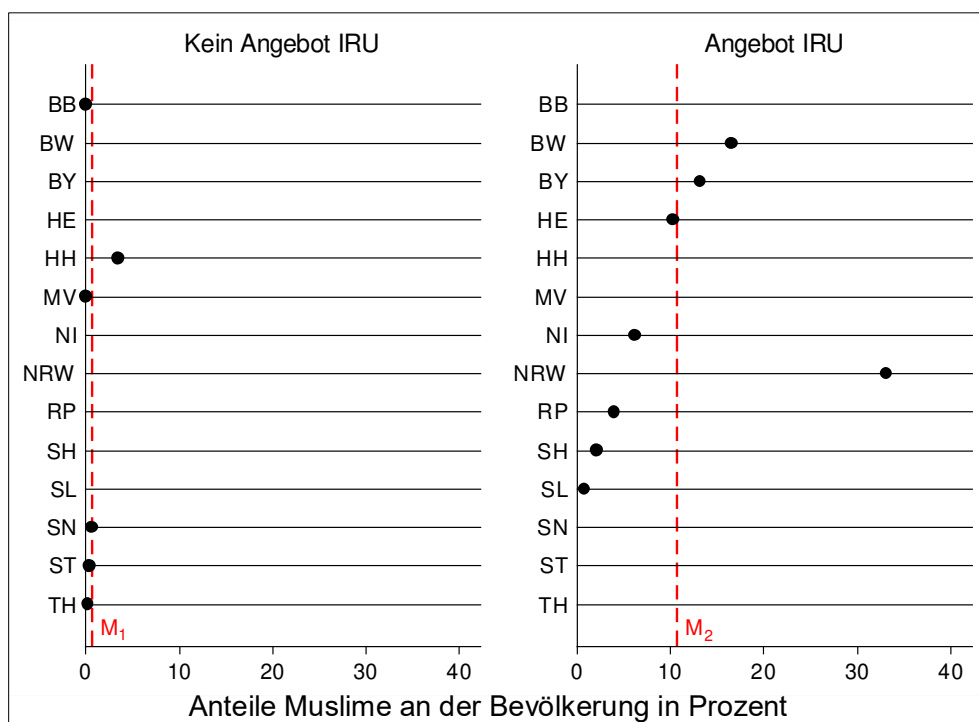


Abbildung 4: Anteile der Muslime an der Bevölkerung der Bundesländer mit und ohne Angebot an IRU in Prozent (M =Mittelwert des Anteils der muslimischen Bevölkerung in der jeweiligen Gruppe) (Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Haug, Müssig & Stichs 2009: 107)

Die institutionellen Erklärungsfaktoren Staat-Kirche und Staat-Islam Beziehung sind nominalskaliert, weshalb Cramers V als Zusammenhangsmaß und der exakte Test nach Fisher (Universität Zürich 2018a) herangezogen wurden. Gemäß des Index von Blumenthal (2009: 133) ist die Staat-Kirche Beziehung am stärksten in Baden-Württemberg, gefolgt von Bayern und Nordrhein-Westfalen. Länder mit einer weniger engen Staat-Kirche Beziehung, bzw. einer stärkeren Betonung der Trennung dieser Institutionen, sind in dieser Arbeit Hessen, Brandenburg und Hamburg (ebd.: 133). Bei der genauen Betrachtung der Staat-Kirche Beziehung hinsichtlich der verschiedenen Formen lässt sich kein einheitliches Muster erkennen. Abbildung 5 zeigt, dass alle Länder, deren institutionelle Rahmen christlich geprägt

sind, eine Form von IRU bereitstellen. Bundesländer mit Elementen christlicher Prägung oder laizistischen Tendenzen weisen beide Ausprägungen, ein Angebot von IRU oder dessen Absenz, auf. Der exakte Test nach Fisher zeigt jedoch, dass es einen signifikanten Zusammenhang ($N=14$; $p=0,049$) zwischen der Staat-Kirche Beziehung im Bildungssektor und der binären Variable hinsichtlich der Existenz eines Angebots an IRU (0=Kein Angebot, 1=Angebot IRU) gibt. Die Variablen sind demnach nicht unabhängig voneinander, sondern es besteht ein starker Zusammenhang (Cramers $V=0,65$) zwischen ihnen.

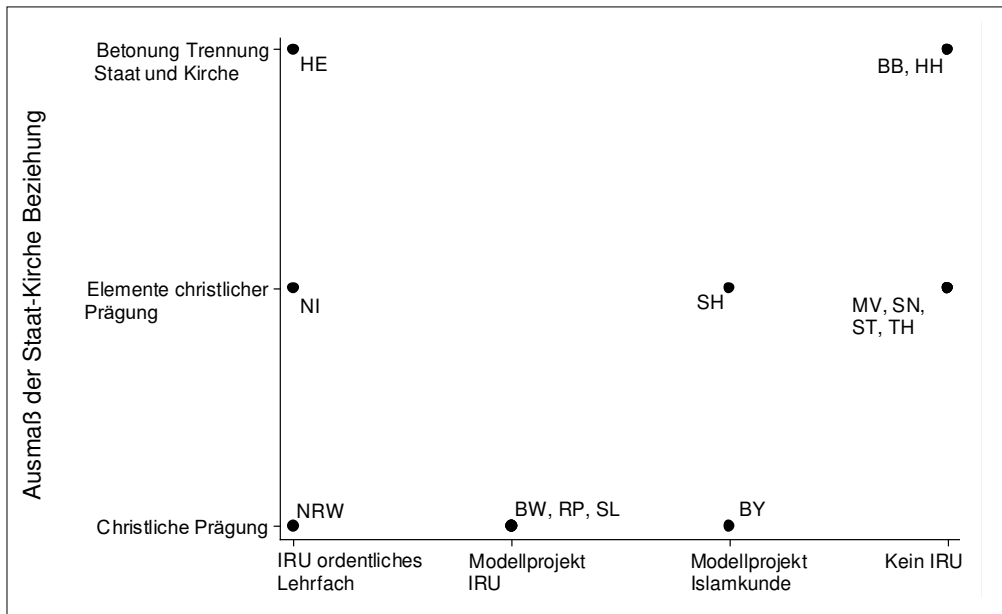


Abbildung 5: Historisch gewachsene Staat-Kirche Beziehung im Bildungssektor der untersuchten Bundesländer nach der jeweiligen Form von IRU in diesem Land (Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Blumenthal 2009: 133)

Für die Staat-Islam Beziehung wurde in Anlehnung an den Index von Blumenthal (2009: 133) ein ähnlicher dreistufiger Index erstellt. Die Beziehung wird als 'sehr eng' kategorisiert, wenn es einen Staatsvertrag mit Muslimen gibt oder ein islamischer Verband offiziell als Religionsgemeinschaft anerkannt wurde. Eine 'enge' Staat-Islam Beziehung zeichnet sich durch die Existenz von speziellen Dialogforen zwischen Muslimen und staatlichen Behörden aus, bspw. in speziellen Beiräten für IRU oder der Einrichtung 'Runder Tische'. Von einer losen Staat-Islam Beziehung ist zu sprechen, wenn es keinen direkten Austausch zwischen Muslimen und dem Staat gibt, sondern nur allgemeine und übergreifende Dialogformen wie Integrationsbeiräte oder interreligiöse Dialogforen zur Verfügung stehen.

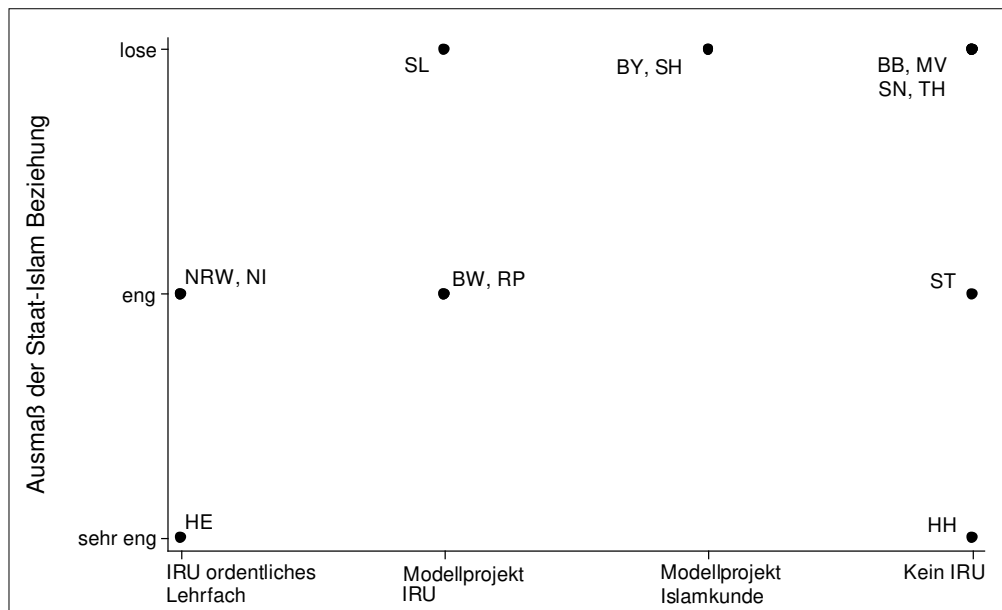


Abbildung 6: Staat-Islam Beziehung nach der jeweiligen Form von IRU in den untersuchten Bundesländern

(Quelle: Eigene Darstellung)

Eine sehr enge Staat-Islam Beziehung findet sich in Hessen, wo zwei islamische Verbände offiziell als Religionsgemeinschaft anerkannt wurden (Hessisches Kultusministerium o. J.b), und in Hamburg, wo ein Staatsvertrag zwischen dem Land und den Muslimen geschlossen wurde (SCHURA Hamburg e.V. 2019). Wie zwischen Staat und Kirche lässt sich auch bei der Staat-Islam Beziehung kein eindeutiges Muster in Bezug auf ein vorhandenes oder fehlendes Angebot von IRU erkennen. Die statistische Auswertung ergibt einen schwachen Zusammenhang (Cramers $V=0,35$) zwischen der Staat-Islam Beziehung und der Existenz eines Angebotes von IRU. Der exakte Test nach Fisher zeigt, dass dieser Zusammenhang jedoch nicht statistisch signifikant ist ($N=14$; $p=0,627$). Tendenziell lässt sich festhalten, dass es in Ländern mit einer losen Staat-Islam Beziehung eher kein Angebot an IRU gibt. Hamburg mit seiner sehr engen Staat-Islam Beziehung, aufgrund des Staatsvertrags mit muslimischen Verbänden, stellt einen Sonderfall dar. In Bezug auf das mangelnde Angebot von IRU an Hamburgs Grundschulen ist hervorzuheben, dass das Land generell keinen konfessionellen Religionsunterricht anbietet, sondern den nicht bekenntnisorientierten 'Religionsunterricht für alle' (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg o. J.).

Eine relativ große Spannweite zeigt sich bei den Sitzanteilen christdemokratischer Parteien in den Bundesländern zum Zeitpunkt der Einführung eines Angebotes von IRU in Deutschland bzw. im Jahr 2015 bei den Ländern, in denen keine Form von IRU bereitgestellt wird. Bayern stellt mit einem Sitzanteil der CSU von 60,7% im Jahr 2003 (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2003) das Bundesland mit dem höchsten Sitzanteil einer christdemokratischen

Partei dar und bildet einen Ausreißer in der Gruppe der untersuchten Länder. Die im Verhältnis niedrigste Regierungsmacht hat die CDU mit 15,90% im Jahr 2015 in Hamburg (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2015). Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Religiosität. Auch hier ist Bayern mit 20,24% der Bevölkerung, die mindestens einmal pro Woche in die Kirche gehen, ein Ausreißer und Hamburg das Land mit der am wenigsten religiösen Bevölkerung (1,96%) (GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2018). Unterscheidet man zwischen den Ländern in Bezug auf die Verfügbarkeit eines Angebotes von IRU so ist festzustellen, dass in Bundesländern, in denen eine Form von IRU angeboten wird, christdemokratische Parteien durchschnittlich eine größere Regierungsmacht besitzen und auch die Religiosität innerhalb der Bevölkerung höher ist (siehe Abbildung 7).

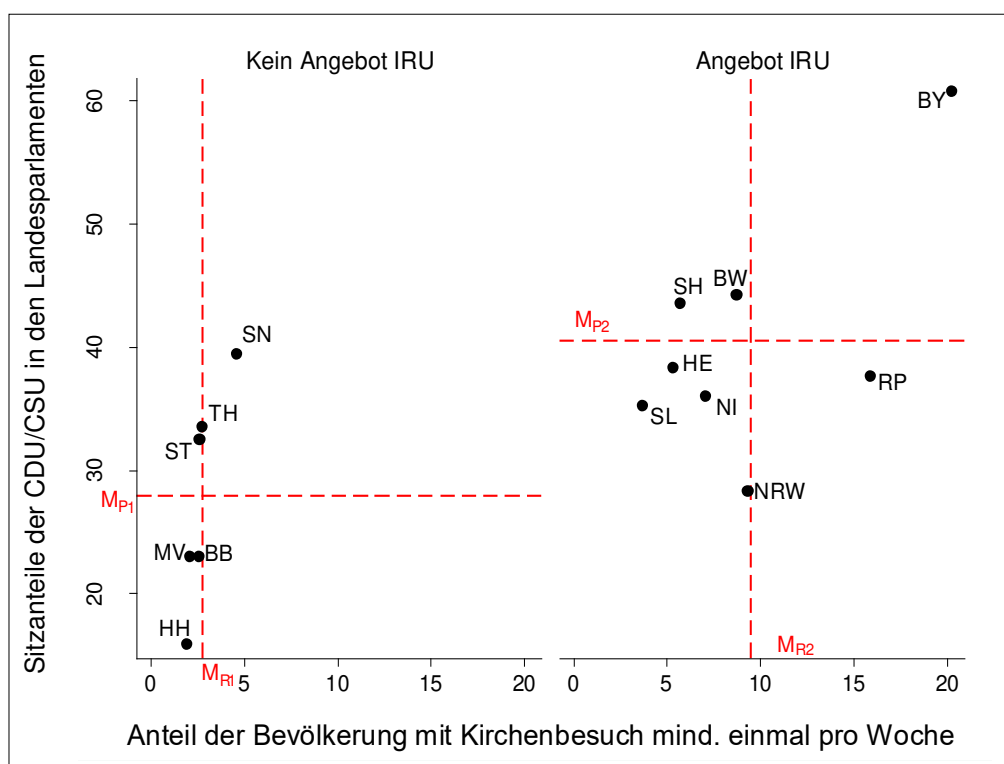


Abbildung 7: Verteilung der Sitzanteile christdemokratischer Parteien und Religiosität in Bundesländern mit einem Angebot an IRU und keinem Modell in Prozent (M_P = Mittelwert der Sitzanteile der CDU/CSU in der jeweiligen Gruppe; M_R =Mittelwert der Anteile der religiösen Bevölkerung (Kirchgang mindestens einmal pro Woche)) (Quellen: Eigene Darstellung basierend auf GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2018; Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2019)

Um die Stärke des Zusammenhangs zwischen den zwei metrischen Variablen, Regierungsmacht christdemokratischer Parteien und Religiosität der Bevölkerung, gemessen an der Kirchgangshäufigkeit, festzustellen, wird die Produkt-Moment-Korrelation, auch *Pearsons r* genannt, berechnet (Gehring & Weins 2009: 165). Die beiden Variablen korrelieren stark positiv miteinander ($r=0,72$; $p=0,003$). Sowohl für die Sitzanteile christdemokratischer

Parteien als auch für die Religiosität weist der Shapiro-Wilk Test auf eine Normalverteilung hin ($p > 0,05$ für beide Indikatoren) und der Levene-Test lässt Varianzgleichheit zwischen den Gruppen annehmen ($p > 0,05$ für beide Indikatoren). Der t-Test für die Mittelwerte der Sitzanteile der CDU/CSU der Länder mit einem Angebot an IRU ($n=8$; $M_{P2}=40,48$; $SD=9,57$) und der Länder ohne ($n=6$; $M_{P1}=27,88$; $SD=8,68$) zeigt einen starken, signifikanten Unterschied ($t(12)=-2,53$; $p=0,026$; $r=0,59$). Ebenfalls einen starken, signifikanten Unterschied bringt der Mittelwertvergleich der Daten zur Religiosität der Bevölkerung in den Ländern mit IRU ($n=8$; $M_{R2}=9,51$; $SD=5,70$) und keinem Angebot ($n=6$; $M_{R1}=2,80$; $SD=0,96$) hervor ($t(12)=-2,82$; $p=0,015$; $r=0,63$).

Hinsichtlich der kulturellen Faktoren, die Gelegenheitsstrukturen für Muslime in Bezug auf die Etablierung von IRU darstellen, wird zunächst die Befürwortung von IRU in der deutschen Bevölkerung untersucht. Diese wurde bereits in mehreren Wellen des ALLBUS mit der Aussage „[a]n staatlichen Schulen in Deutschland sollte es [...] auch Islamunterricht geben“ (GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2017: 35) abgefragt. Den stärksten Zuspruch erfährt IRU in Rheinland-Pfalz, wo 50% der Bevölkerung IRU befürworten. Mecklenburg-Vorpommern ist am wenigstens aufgeschlossen gegenüber IRU, dort beträgt der Anteil der Bevölkerung, der die Einrichtung von IRU begrüßt, lediglich 10%. Innerhalb der Ländergruppe, in der es bereits Formen von IRU gibt ($n=8$; $SD=4,21$), sind die Zustimmungswerte der Bevölkerung zu IRU mit durchschnittlich 43,29% (M_{B2}) im Vergleich zu den Bundesländern ohne ein Angebot von IRU ($n=6$; $SD=9,14$) mit 17,57% (M_{B1}) sehr hoch. Die Spannweite innerhalb der Gruppe der Länder mit einem Angebot an IRU beträgt 12,57 Prozentpunkte, wohingegen sie in den Ländern ohne IRU mit 24,85 Prozentpunkten um einiges größer ist, unter anderem aufgrund der vergleichsweise starken Befürwortung von IRU in Hamburg (34,85%) (GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2018).

In der Bevölkerung vorherrschende islamophobe Einstellungen wurden mithilfe dreier Fragen aus dem ALLBUS-Datensatz operationalisiert, nämlich der Forderung nach der Beobachtung islamischer Gruppen, die Abwertung des Islams durch die Zustimmung zur Beschränkung der Islamausübung und das wahrgenommene Bedrohungsgefühl durch die Bejahung der Aussage, dass die Anwesenheit von Muslimen zu Konflikt führe (GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2017: 50). Über alle Länder hinweg waren die Zustimmungswerte bei der Forderung, dass der Staat islamische Gruppierungen beobachten sollte, am höchsten ($M=26,07\%$). Um Islamophobie zu messen, wurde der Mittelwert aus den Zustimmungswerten der drei Items gebildet und die Länder zunächst, wie bei den vorherigen Variablen, in zwei Gruppen (Kein Angebot IRU, Angebot IRU) aufgeteilt. In den acht Ländern, in denen eine Form von IRU angeboten wird, haben durchschnittlich 15,49% (M_{I2}) der Bevölkerung islamophobe

Einstellungen, wohingegen der Anteil in den sechs untersuchten Ländern ohne IRU mit im Durchschnitt 30,93% (M_{I1}) nahezu doppelt so groß ist. Die Ablehnung gegenüber dem Islam und Muslimen ist in Brandenburg am stärksten (37,89%) und in Baden-Württemberg am schwächsten (11,06%) ausgeprägt. Innerhalb der Gruppe der Länder, die ein Modell von IRU bereitstellen, sind die Unterschiede in den Zustimmungswerten verhältnismäßig gering ($n=8$; $M_{I2}=15,49$; $SD=4,07$). Bei den Ländern, in denen es kein Modell von IRU gibt, sticht wiederum Hamburg mit einer vergleichsweise geringen Islamophobie (15,15%) hervor, während die Abweichungen bei den anderen Ländern eher gering sind ($n=6$; $M_{I1}=30,93$; $SD=8,12$) (GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2018).

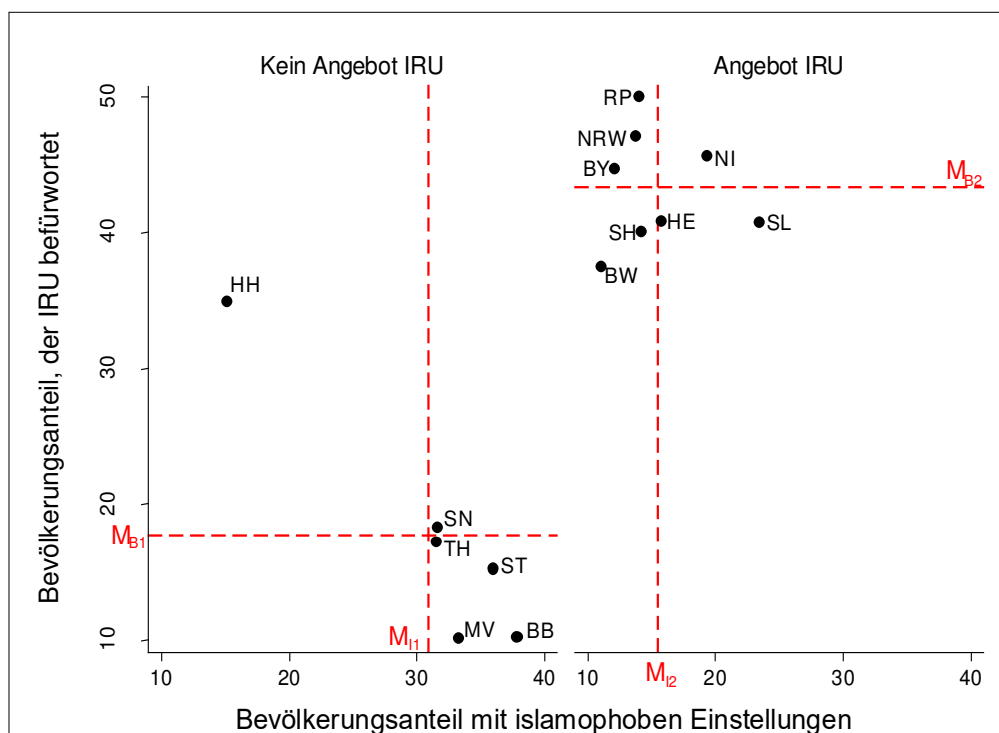


Abbildung 8: Anteil der Bevölkerung mit islamophoben Einstellungen und Befürwortung der Einführung von IRU in Prozent nach Gruppen mit und ohne einem Angebot an IRU (M_B = Mittelwert des Anteils der Bevölkerung, der die Einführung von IRU befürwortet in der jeweiligen Gruppe, M_I =Mittelwert des Anteils der Bevölkerung mit islamophoben Einstellungen in der jeweiligen Gruppe)

(Quelle: Eigene Darstellung basierend auf GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2018)

Der aufgrund der geringen Fallzahl ($N=14$) notwendige Shapiro-Wilk Test lässt den Schluss auf eine Normalverteilung der Daten sowohl bei der Befürwortung von IRU ($p>0,05$) als auch bei der Islamophobie ($p>0,05$) zu. Außerdem lassen die Ergebnisse des Levene-Tests für beide Indikatoren eine Gleichheit der Varianzen annehmen ($p>0,05$ für beide Indikatoren). Der t-Test auf Mittelwertunterschiede für unabhängige Stichproben weist für den Indikator der Befürwortung von IRU nach, dass sich die Mittelwerte der Zustimmungswerte zur Einrichtung von IRU in den beiden Ländergruppen mit und ohne IRU sehr stark und hochsignifikant

unterscheiden ($M_{B1}=17,57$; $M_{B2}=43,29$; $t(12)=-7,09$; $p=0,000$; $r=0,90$). Die Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Anteilen der Bevölkerung mit islamophoben Einstellungen in den beiden Gruppen sind ebenfalls signifikant ($M_{I1}= 30,93$; $M_{I2}=15,49$; $t(12)=-4,69$; $p=0,001$). Hier liegt ein sehr starker negativer Effekt vor ($r=-0,80$). Beide Indikatoren, die Befürwortung von IRU und Islamophobie, korrelieren stark negativ miteinander ($r=-0,91$; $p=0,000$).

5.4.2 Analyse der Varianz innerhalb der Bundesländer mit einem Angebot an IRU

Die bivariaten Analysen, sowohl der Vergleich der Länder, in denen IRU als ordentliches Lehrfach an Grundschulen unterrichtet wird, mit Bundesländern die Schulversuche zu IRU (bekenntnisorientiert oder islamkundlich) durchführen, als auch zwischen den Bundesländern mit Modellprojekten IRU und Versuchen in Islamkunde, brachten für keinen der untersuchten Indikatoren signifikante Ergebnisse hervor. Aus diesem Grund können nur zentrale Tendenzen zur Erklärung der Varianz innerhalb der Länder mit einem Angebot an IRU herausgearbeitet werden, die jedoch noch weiterer statistischer Analysen bedürfen.

Bei der Betrachtung des durchschnittlichen Anteils der muslimischen Bevölkerung, zeigt sich dieser in der Gruppe der Länder, die IRU als ordentliches Lehrfach anbieten, höher ($M=16,53$) als in den Ländern mit Schulversuchen ($M=7,34$). Dies ist jedoch auf den Ausreißer Nordrhein-Westfalen mit einem muslimischen Bevölkerungsanteil von 33,1% (Haug, Müssig & Sticks 2009: 107) zurückzuführen und nicht auf die anderen Länder in der Gruppe übertragbar. Vergleicht man die Zahlen zu den Muslimen zwischen Ländern mit Schulversuchen IRU und Islamkunde, so zeigt sich keine Tendenz, die den Unterschied der Unterrichtsangebote erklären könnte (siehe Tabelle A1 im Anhang). In Bezug auf die Staat-Kirche Beziehung im Bildungssektor ist festzustellen, dass kein Bundesland mit einem Schulversuch den Trennungsgedanken zwischen Staat und Kirche betont. Die Gruppe der Länder mit IRU als reguläres Schulfach weist jede der drei möglichen Ausprägungen des Staat-Kirche Verhältnisses auf. Keine Rückschlüsse aus der Staat-Kirche Beziehung lassen sich für die Unterschiede in den Modellprojekten ziehen (siehe Abbildung 5). Die Analyse der Staat-Islam Beziehung zeigt, dass Länder, die ein enges oder sogar sehr enges Staat-Islam Verhältnis haben, IRU bereits als ordentliches Lehrfach etabliert haben, wohingegen es in den Ländern mit Schulversuchen keine sehr enge Beziehung zwischen Staat und Muslimen gibt. Länder mit bekenntnislosen Unterrichtsversuchen haben lediglich eine lose Staat-Islam Beziehung, wohingegen zwei der drei Länder mit einem bekenntnisorientierten Schulversuch ein enges Staat-Islam Verhältnis ausweisen (siehe Abbildung 6). Nimmt man mit der Regierungsmacht der CDU/CSU in den jeweiligen Landesparlamenten einen politischen Faktor in den Blick, so sind die durchschnittlichen Sitzanteile in den Ländern mit Modellprojekten ($M=44,24$) höher als

dort, wo IRU bereits fester Bestandteil des Fächerkanons ist (M=34,20). Die CDU/CSU hat in Ländern mit Islamkunde durchschnittlich 52,10% der Sitze im Parlament, in Ländern mit einem Schulversuch IRU nur 39,00% im Durchschnitt. Bei beiden Vergleichen ist jedoch die Verzerrung der Mittelwerte durch den Ausreißer Bayern mit einem Sitzanteil der CSU von 60,7% im Jahr 2003 (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2003) zu beachten (siehe Tabelle A2 im Anhang). Ähnlich verhält es sich mit den Mittelwerten der Religiosität in den untersuchten Gruppen, wobei Bayern auch hier einen Ausreißer darstellt (siehe Tabelle A3 im Anhang). Die kulturellen Faktoren können zur Erklärung der Varianz der verschiedenen Angebote von IRU nicht herangezogen werden, da diese nur eine Erklärungskraft in Bezug auf die Existenz eines Angebotes in einem Land haben. Die durchschnittlichen Anteile der Bevölkerung in den betrachteten Gruppen, die die Etablierung von IRU befürworten, unterscheiden sich kaum (siehe Tabellen A4-6 im Anhang). Ähnlich verhält es sich mit der Islamophobie. Hier weisen Schleswig-Holstein und Bayern, die Islamkunde anbieten, durchschnittlich etwas geringere Bevölkerungsanteile mit islamophoben Einstellungen (M=13,19) auf als Bundesländer mit Modellprojekten IRU (M=16,19).

6 Diskussion und Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurden zwei Fragen in den Mittelpunkt gestellt. F1: Welche Formen von IRU gibt es in Deutschland und wie unterscheiden sich diese? Es wurde aufgezeigt, dass Deutschland keine einheitliche Strategie bei der Einrichtung von IRU verfolgt. So kann zwischen vier verschiedenen Modellen differenziert werden, (1) IRU als ordentliches Lehrfach, (2) ein bekenntnisorientiertes Modellprojekt IRU, (3) Modellprojekte in neutraler Islamkunde und (4) keinem Angebot von IRU (Mediendienst Integration 2018: 4). Während die Unterrichtsinhalte der verschiedenen Angebote von IRU stark übereinstimmen, zeigen sich große Unterschiede bei den rechtlichen Aspekten sowie den Kooperationspartnern (Engin 2014; SVR 2016: 108-110). Die Angebote werden von den muslimischen SchülerInnen gut angenommen, was steigende Teilnehmerzahlen beweisen (KMK 2016, 2019).

F2: Wie lässt sich diese Varianz erklären? Zur Beantwortung dieser zweiten Forschungsfrage wurden fünf aus der Literatur abgeleitete institutionelle, politische und kulturelle Variablen mit Hilfe deskriptiver Statistik und bivariater Analysen untersucht. Mit Ausnahme der Staat-Islam Beziehung konnten für alle herangezogenen Erklärungsfaktoren signifikante Ergebnisse bei der Analyse der Existenz eines Angebotes von IRU angeführt werden. Unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen der Muslime können demnach die Varianz von IRU in Deutschland erklären. Die gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber Muslimen und ihrer Religion, die Bevölkerungsstärke der Muslime in einem Land, sowie die Regierungsmacht der CDU/CSU in

Verbindung mit der Religiosität der Bevölkerung stellen die stärksten Erklärungsfaktoren in Bezug auf das Vorhandensein eines Angebotes an IRU oder dessen Absenz dar.

Hinsichtlich der muslimischen Bevölkerung in den einzelnen Bundesländern konnte gezeigt werden, dass es in Ländern, in denen viele Muslime leben, eher ein Angebot an IRU gibt. Die auf der *Machtressourcentheorie* basierende Hypothese H1 kann demnach gestützt werden.

Einen institutionellen Erklärungsfaktor stellte die historisch gewachsene Staat-Kirche Beziehung im Bildungssektor dar. Die Analyse ergab einen starken, signifikanten Zusammenhang zwischen der Staat-Kirche Beziehung und der Existenz eines Angebotes an IRU. H2, wonach ein enges Staat-Kirche Verhältnis die Etablierung von IRU erschwert, kann nicht bestätigt werden. Die empirische Analyse zeigte, dass alle Bundesländer mit christlicher Prägung eine Form von IRU anbieten. Eine lose Beziehung zwischen Staat und Kirche kann sich in beide Richtungen auswirken, sowohl in der Etablierung von IRU als ordentliches Lehrfach als auch in seiner Absenz (siehe Abbildung 5). Dieses Ergebnis lässt sich bezugnehmend auf Fetzer und Soper (2005: 127) dadurch erklären, dass eine tradierte enge partnerschaftliche Verbindung zwischen Staat und Kirche die Entstehung einer solchen Beziehung zwischen Muslimen und dem Staat erleichtern kann. Außerdem gelten die Kirchen in Deutschland als mächtige Interessensgruppen mit Einfluss auf die Politik. Die Ausweitung der Privilegien der Kirchen auf den Islam wird von der Katholischen und Evangelischen Konfession befürwortet, nicht zuletzt, um den eigenen politischen Einfluss zu bewahren. Demnach können Muslime von einer engen Staat-Kirche Beziehung, in denen die Kirchen Einfluss auf die Politik ausüben können, durchaus profitieren (ebd. 128). Muslimische Vertreter selbst sehen ein enges Verhältnis zwischen Staat und Kirche nicht als Hindernis und beurteilen eine vollständige Trennung sogar eher als problematisch. Entscheidend für sie ist viel mehr die Forderung nach derselben Anerkennung und Wertschätzung des Islams wie gegenüber den christlichen Weltanschauungen (Kortmann 2011: 246).

Auch die dritte Hypothese H3, die davon ausgeht, dass Länder mit einer engen Staat-Islam Beziehung eher ein Angebot von IRU zur Verfügung stellen, muss vorläufig abgelehnt werden. Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Staat-Islam Beziehung und der Existenz einer Form von IRU in einem Bundesland nachgewiesen werden. Dieser Befund ist jedoch einzuschränken, da lediglich das Vorhandensein von Kommunikationsstrukturen und nicht deren Qualität und Effektivität in den Blick genommen wurde. So wurde bspw. in Sachsen-Anhalt zwar ein Islam-Forum ins Leben gerufen (Pressestelle des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt 2015), jedoch wird von Seiten der Muslime mangelnder Dialog beklagt und seitens der Politik dessen Entbehrlichkeit betont (Schumann 17.03.2018). Außerdem sind

dabei weitere Kontextfaktoren, unter anderem Bedingungen innerhalb der Gruppe der Muslime, wie die ethnische Zusammensetzung oder die Beziehung zum Herkunftsland (Kortmann 2011: 34) zu berücksichtigen. Die Ergebnisse bestätigen die Befunde der Literatur, wonach das Kardinalproblem der Muslime in Bezug auf die Etablierung von IRU das Fehlen eines Ansprechpartners auf muslimischer Seite und somit die mangelnde organisatorische und hierarchische Struktur, verglichen mit den christlichen Kirchen, ist. Diese erschwert sowohl die Anerkennung als Religionsgemeinschaft gemäß Art. 7 Abs. 3 GG, die für die Etablierung von IRU als ordentliches Lehrfach notwendig ist (Darwisch 2014: 68; SVR 2016: 107), als auch die Entstehung eines engen Verhältnisses zwischen Islam und Staat, das mit dem der Kirchen vergleichbar ist und sogar daraus resultiert (Fetzer & Soper 2005: 127).

Die Analyse der politischen Variable ergab, dass in Bundesländern, die eine Form von IRU anbieten, christdemokratische Parteien signifikant höhere Sitzanteile in den Landesparlamenten haben und ein signifikant größerer Anteil der Bevölkerung religiös ist. Dieser Befund widerspricht der in Kapitel 3 aufgestellten Hypothese H4, die folglich nicht bestätigt werden kann und folgendermaßen umformuliert werden muss: Je größer die Regierungsmacht christdemokratischer Parteien und je höher die Religiosität der Bevölkerung in einem Bundesland sind, desto eher wird ein Modell von IRU in diesem Land angeboten. Wie ist dieses Ergebnis zu interpretieren? Ein möglicher Ansatz ist der Aspekt des Framings. So betonen die deutschen christdemokratischen Parteien in Bezug auf Regulierungen zum Islam überwiegend den Sicherheitsaspekt und weniger kulturell religiöse Gesichtspunkte. Deutlich wird das bspw. bei der Einrichtung der DIK durch das Bundesinnenministerium unter Wolfgang Schäuble (CDU) als Reaktion auf die Terroranschläge vom 11. September 2001 in New York, 2004 in Madrid und 2005 in London (Musch 2011: 311). Der ehemalige bayerische Ministerpräsident Horst Seehofer (CSU) betont den Sicherheitsaspekt auch in Bezug auf den Islamunterricht: „Es geht nicht um klassischen Religionsunterricht, sondern um staatlich kontrollierte Aufklärung, damit sie nicht in falschen Händen stattfindet“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2015). Des Weiteren waren die christdemokratischen Parteien, wenn sie an der Regierung waren, auf eine Koalition mit anderen säkularen Parteien, mit Ausnahme von Bayern, angewiesen (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2019). Dies erfordert ein hohes Maß an Kompromissbereitschaft und erschwert die Verhinderung der Etablierung des Islams, vor allem weil in der Gesellschaft ein breiter Konsens besteht, dass dieser bereits ein fester Bestandteil Deutschlands ist (Hofhansel 2010: 205). In Bezug auf die Religiosität ist anzunehmen, dass religiöse Menschen ein größeres Verständnis für die religiösen Bedürfnisse und Forderungen nach Anerkennung und Ausübung der eigenen Religion haben, als Personen, bei denen Religion keine Rolle im Leben

spielt. Es zeigen sich Solidarisierungstendenzen der religiösen Gruppen, die sich von einer zunehmenden Säkularisierung bedroht fühlen (Fetzer & Soper 2005: 137-139).

Sehr starke Effekte zeigt die Analyse gesellschaftlicher Einstellungen. So ist in Bundesländern mit einem Angebot an IRU dessen Befürwortung signifikant höher und islamophobe Einstellungen in der Bevölkerung signifikant weniger verbreitet als in Ländern ohne IRU. Dieser Befund stützt die eingangs aufgestellte Hypothese H5.

Zusammenfassend können die stärksten Effekte in Bezug auf die Existenz eines Angebots an IRU in dieser Arbeit bei den gesellschaftlichen Einstellungen und den Anteilen der muslimischen Bevölkerung ausgemacht werden. Politische Faktoren haben auch einen bedeutenden Einfluss, jedoch in die entgegengesetzte Richtung als eingangs in der Hypothese postuliert. Bei der Analyse der Unterschiede innerhalb der verschiedenen Angebote an IRU konnten keine signifikanten Unterschiede aufgezeigt werden. Hier zeichnen sich Tendenzen bei den institutionellen Faktoren ab, die jedoch noch weiterer tiefergehender Analysen bedürfen.

Die vorliegende Arbeit konnte einen ersten Beitrag für eine umfassende Analyse der Varianz von IRU in Deutschland leisten, indem sie die bisher untersuchten Faktoren sowie neue kulturelle Variablen in die Untersuchung integrierte. Die bivariaten Verfahren brachten bereits erste signifikante Ergebnisse hervor, die eine Grundlage für weitere statistische Verfahren, bspw. logistische Regressionsanalysen, bilden. Die Befunde der Arbeit sind insofern einzuschränken, als dass die deskriptiven und bivariaten Untersuchungen keine kausalen Mechanismen herausarbeiten oder Interaktionseffekte berücksichtigen konnten und deshalb weitere Auswertungen notwendig sind, die die Einflüsse der Variablen in multivariaten Modellen untersuchen. Außerdem erfordert die Variable der Staat-Islam Beziehung in zukünftigen Arbeiten eine genauere Spezifikation. So ist neben der Existenz von Dialogforen auch verstärkt auf interne Kontextfaktoren und die strukturelle Verfasstheit der Muslime in den einzelnen Ländern einzugehen. Anhaltspunkte für zukünftige politikwissenschaftliche Forschungsarbeiten im Bereich von IRU könnte unter anderem eine Zeitreihenanalyse sein, die die Entwicklung von IRU in Deutschland über Zeit betrachtet. Interessante Ergebnisse sind dabei vor allem bei den Variablen der Regierungsmacht der CDU/CSU und den gesellschaftlichen Einstellungen zu erwarten. Außerdem würde die zukünftige Forschung von einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Verfahren, bspw. Interviews, profitieren, da so tiefgreifende Erkenntnisse über die zugrundeliegenden Mechanismen der Etablierung von IRU in den einzelnen Ländern gewonnen werden können.

Literaturverzeichnis

- Allgöwer, Renate (24.01.2019): Streit zwischen Land und Verband. Kretschmann ringt um Islamunterricht. *Stuttgarter Nachrichten* Stuttgart. <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.zaehe-verhandlungen-zwischen-land-und-muslimischen-verbaenden-islamischer-religionsunterricht-vor-neuregelung.11ae8c78-989b-421b-84af-7fefa47b393a.html> (Zugriff: 01.07.2019).
- Anger, Thorsten (2010): Zur rechtlichen Legitimation des Islamischen Religionsunterrichts. In: Ucar, Bülent; Bergmann, Danja; Blasberg-Kuhnke, Martina; Ceylan, Rauf; Scheliha, Arnulf von; Bommes, Michael (Hg.) *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele. 1. Auflage.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 43–52.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004): Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Grundschule. https://www.isb.bayern.de/download/12719/islamunterricht_gs.pdf (Zugriff: 21.04.2019).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2015): Integration. Bayern geht beim Islamunterricht seinen eigenen Weg. <https://www.km.bayern.de/eltern/meldung/3200/bayern-geht-beim-islamunterricht-seinen-eigenen-weg-weiter.html> (Zugriff: 05.06.2019).
- Bild.de (16.03.2019): Heimat-Minister Horst Seehofer. "Der Islam gehört nicht zu Deutschland!" Der CSU-Politiker über: Abschiebungen, Parallelgesellschaften, Integration und Heimat. https://m.bild.de/bild-plus/politik/inland/islam/heimat-minister-seehofer-islam-gehört-nicht-zu-deutschland-55108896,view=conversionToLogin.bildMobile.html###wt_ref=https%3A%2F%2Fwww.google.de%2F&wt_t=1557770554810 (Zugriff: 13.05.2019).
- Blumenthal, Julia von (2009): *Das Kopftuch in der Landesgesetzgebung. Governance im Bundesstaat zwischen Unitarisierung und Föderalisierung. 1. Auflage.* Baden-Baden: Nomos.
- Blumenthal, Julia von (2012): Migrationspolitik nach der Föderalismusreform: Zentralisierung und Dezentralisierung im deutschen Mehrebenensystem. In: *Jahrbuch des Föderalismus 2012. Föderalismus, Subsidiarität und Regionen in Europa.* Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 125–137.

- Bock, Wolfgang (2006a): Islamischer Religionsunterricht oder Religionskunde? In: Bock, Wolfgang (Hg.) *Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 3–32.
- Bock, Wolfgang (Hg.) (2006b): *Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Bodenstein, Mark C. (2009): Islamischer Religionsunterricht im Schulversuch. <http://www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/DIK/5ReligionsunterrichtSchule/Schulversuche/schulversuche-node.html> (Zugriff: 09.05.2019).
- Bortz, Jürgen; Schuster, Christof (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7. Auflage*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Bundesverwaltungsgericht (23.02.2005): *Urteil vom 23.02.2005 zum Status als Religionsgemeinschaft. BVerwG 6 C 2.04*. <https://www.bverwg.de/230205U6C2.04.0> (Zugriff: 03.05.2019).
- Carol, Sarah; Koopmans, Ruud (2013): Dynamics of contestation over Islamic religious rights in Western Europe. *Ethnicities* 13, S. 165–190.
- Darwisch, Kinan (2014): *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Darstellung und Analyse der islamischen Unterrichtsprojekte. 1. Auflage*. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Dietrich, Myrian (2006): *Islamischer Religionsunterricht. Rechtliche Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang.
- Duyvené de Wit, Thom; Koopmans, Ruud (2001): Die politisch-kulturelle Integration ethnischer Minderheiten in den Niederlanden und in Deutschland. *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen* 14 (1), S. 26–41.
- Eisinger, Peter K. (1973): The conditions of protest behavior in American cities. *The American Political Science Review* 67 (1), S. 11–28.
- Emenet, Axel (2003): *Verfassungsrechtliche Probleme einer islamischen Religionskunde an öffentlichen Schulen. Dargestellt anhand des nordrhein-westfälischen Schulversuchs "Islamische Unterweisung"*. Frankfurt am Main: Hänssel-Hohenhausen.
- Engeli, Isabelle; Green-Pedersen, Christoffer; Thorup Larsen, Lars (Hg.) (2012): *Morality politics in Western Europe. Parties, agendas and policy choices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Engin, Havva (2014): Die Institutionalisierung des Islams an staatlichen und nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen. In: *Handbuch Christentum und Islam in Deutschland. Bd. 1*. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder, S. 369–391.
- Euchner, Eva-Maria (2018): Regulating Islamic Religious Education in German states. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft* 12 (1), S. 93–109.
- Evangelische Kirche in Deutschland (2000): Religion in der Grundschule. https://www.ekd.de/rugrundschule_2000_vorwort.html (Zugriff: 30.05.2019).
- Fetzer, Joel S.; Soper, Christopher J. (2003): Explaining the Accommodation of Muslim Religious Practices in France, Britain, and Germany. *French Politics* 1 (1), S. 39–59.
- Fetzer, Joel S.; Soper, J. Christopher (2005): *Muslims and the State in Britain, France, and Germany*. 1. Auflage. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Fink, Simon (2009): Churches as Societal Veto Players: Religious Influence in Actor-Centred Theories of Policy-Making. *West European Politics* 32 (1), S. 77–96.
- fowid (2018): Religionszugehörigkeiten in Deutschland 2017. <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-deutschland-2017> (Zugriff: 30.05.2019).
- Freie und Hansestadt Hamburg (2011): Anlage 2 (zu §40) der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule und die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Stadtteilschule und des Gymnasiums (APO-GrundStGy). http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-Grd_StTSchulGymAPOHAV5Anlage2 (Zugriff: 25.05.2019).
- Fuess, Albrecht (2007): Islamic Religious Education in Western Europe: Models of Integration and the German Approach. *Journal of Muslim Minority Affairs* 27 (2), S. 215–239.
- Gamson, William A.; Meyer, David S. (2008): Framing Political Opportunity Structure. In: McAdam, Doug (Hg.) *Comparative perspectives on social movements. Political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings*. 9. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press, S. 275–290.
- Gehring, Uwe W.; Weins, Cornelia (2009): *Grundkurs Statistik für Politologen und Soziologen*. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (2017): Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften: Allbus 2016. Fragebogendokumentation. <https://www.gesis.org/allbus/inhalte-suche/studienprofile-1980-bis-2018/2016/> (Zugriff: 03.06.2019).

- GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (2018): Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften ALLBUS - Kumulation 1980-2016. Köln: Gesis Datenarchiv. doi: 10.4232/1.13029.
- Günther, Anna (24.03.2019): Islamischer Unterricht wird doch ausgebaut. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/bayern/schulpolitik-islamischer-unterricht-wird-doch-ausgebaut-1.4381100> (Zugriff: 13.05.2019).
- Hanifzadeh, Massoud (2011): *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen*. Marburg: Tectum Verlag.
- Haug, Sonja; Müssig, Stephanie; Stichs, Anja (2009): Muslimisches Leben in Deutschland. im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. http://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/WissenschaftPublikationen/MLD-Vollversion.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 22.06.2019).
- Hemel, Ulrich (2015): Warum Religionsunterricht zum Anwalt der Freiheit wird. Der schulische Religionsunterricht vor dem Anspruch religiöser Selbstbestimmung. *Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)* 72, S. 105–116.
- Hessisches Kultusministerium (o. J.a): Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen: Primarstufe. Islamische Religion: Ahmadiyya Muslim Jamaat. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/ahmadiyya_kc_islam_primarstufe_hessen.pdf (Zugriff: 21.05.2019).
- Hessisches Kultusministerium (o. J.b): Neues Unterrichtsangebot. Bekenntnisorientierter islamischer Religionsunterricht. <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/religionsunterricht/bekenntnisorientierter-islamischer-religionsunterricht> (Zugriff: 31.05.2019).
- Hibbs, Douglas A. (1977): Political Parties and Macroeconomic Policy. *The American Political Science Review* 71 (4), S. 1467–1487.
- Hofhansel, Claus (2010): Accommodating Islam and the Utility of National Models: The German Case. *West European Politics* 33 (2), S. 191–207.
- Jarass, Hans D.; Pieroth, Bodo (2016): *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Kommentar. 14. Auflage*. München: C.H. Beck.
- Kiefer, Michael (2011): Aktuelle Entwicklungen in den Ländern: Art und Umfang der bestehenden Angebote, Unterschiede, Perspektiven. In: Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) *Islamischer*

- Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen.* Nürnberg, S. 60–71.
- Kießling, Klaus (2016): Machen Unterschiede Unterschiede? Forschungsprojekt zum Religionsunterricht in der Primarstufe im Kontext von Pluralität, Heterogenität und religiöser Identität. *Wege zum Menschen* 68, S. 244–269.
- Kitschelt, Herbert P. (1986): Political Opportunity Structures and Political Protest: Anti-Nuclear Movements in Four Democracies. *British Journal of Political Science* 16 (1), S. 57–85.
- Knill, Christoph; Preidel, Caroline (2015): Institutional opportunity structures and the Catholic Church: explaining variation in the regulation of same-sex partnerships in Ireland and Italy. *Journal of European Public Policy* 22 (3), S. 374–390.
- Knill, Christoph; Preidel, Caroline; Nebel, Kerstin (2014): Brake rather than Barrier: The Impact of the Catholic Church on Morality Policies in Western Europe. *West European Politics* 37 (5), S. 845–866.
- Kolb, Holger (2018): Religionspolitischer Multikulturalismus in einem multikulturalismuskritischen Land: Deutschland und der Islam. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft* (12), S. 155–172.
- Koopmans, Ruud (1999): Political. Opportunity. Structure. Some Splitting to Balance the Lumping. *Sociological Forum* 14 (1), S. 93–105.
- Koopmans, Ruud; Statham, Paul (1999): Ethnic and Civic Conceptions of Nationhood and the Differential Success of the Extreme Right in Germany and Italy. In: Giugni, Marco; Tarrow, Sidney G. (Hg.) *How social movements matter*. Minneapolis: University of Minnesota Press, S. 225–252.
- Korioth, Stefan (2006): Islamischer Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG. In: Bock, Wolfgang (Hg.) *Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 33–54.
- Kortmann, Matthias (2011): *Migrantenselbstorganisationen in der Integrationspolitik. Einwandererverbände als Interessenvertreter in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.
- Kühnel, Steffen; Leibold, Jürgen (2007): Islamophobie in der deutschen Bevölkerung: Ein neues Phänomen oder nur ein neuer Name? Ergebnisse von Bevölkerungsumfragen zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit 2003 bis 2005. In: Wohlrab-Sahr, Monika; Tezcan, Levent (Hg.) *Konfliktfeld Islam in Europa: Nomos*, S. 135–154. doi: 10.5771/9783845203263-135.

- Kultusministerkonferenz (2002a): Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_12_13-Situation-Evangel-Religionsunterr.pdf (Zugriff: 23.05.2019).
- Kultusministerkonferenz (2002b): Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_12_13-Situation-Kathol-Religionsunterr.pdf (Zugriff: 23.05.2019).
- Kultusministerkonferenz (2016): Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2015/16. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterrichten, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/AW_Religionsunterricht_II_2015_16.pdf (Zugriff: 21.05.2019).
- Kultusministerkonferenz (2019): Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2017/18. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterrichten, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2017_18.pdf (Zugriff: 21.05.2019).
- Land Brandenburg (2019): Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L-E-R). <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/weitere-themen/lebensgestaltung-ethik-religionskunde-l-e-r.html> (Zugriff: 29.06.2018).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (o. J.): Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle. <https://li.hamburg.de/religion/material/4419346/art-einleitung/> (Zugriff: 10.06.2019).
- Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland (2015): Modellversuch "Islamischer Religionsunterricht im Saarland" startet zum kommenden Schuljahr. https://www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=2092&tx_ttnews%5Btt_news%5D=516&cHash=d28ca02fdb9f0cb87ef33a6fb507836f (Zugriff: 22.05.2019).
- Landesportal Schleswig-Holstein (2019): Allgemeine Informationen über die Grundschule. Islamunterricht. https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulsystem/allgemeine_info_grundschule.html (Zugriff: 22.06.2019).

- Landtag Rheinland-Pfalz (2018): Antwort des Ministeriums für Bildung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Simone Huth-Haage (CDU) - Drucksache 17/5967. <https://www.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/6167-17.pdf> (Zugriff: 10.06.2019).
- Leibold, Jürgen (2010): Fremdenfeindlichkeit und Islamophobie. Fakten zum gegenwärtigen Verhältnis genereller und spezifischer Vorurteile. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hg.) *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. 2. Auflage.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–158.
- Leibold, Jürgen; Kühnel, Steffen (2003): Islamophobie. Sensible Aufmerksamkeit für spannungsreiche Anzeichen. *Deutsche Zustände* 2332, S. 100–119.
- Mantilla, Luis Felipe (2018): *The Political Opportunity Structure and Religion. Oxford Research Encyclopedia of Politics:* Oxford University Press.
- McAdam, Doug; McCarthy, John D.; Zald, Mayer N. (2008): Introduction: Opportunities, mobilizing structures, and framing processes - toward a synthetic, comparative perspective on social movements. In: McAdam, Doug (Hg.) *Comparative perspectives on social movements. Political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings. 9. Auflage.* Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–20.
- Mediendienst Integration (2018): Religion an Schulen. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MDI_Informationspapier_islamischer_Religionsunterricht_April_2018.pdf (Zugriff: 30.06.2019).
- Meyer, David S.; Minkoff, Debra C. (2004): Conceptualizing Political Opportunity. *Social Forces* 82 (4), S. 1457–1492.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2018): Bildungsserver Rheinland-Pfalz. Erprobungen zum Islamischen Religionsunterricht. <https://religion.bildung-rp.de/islamischer-religionsunterricht-erprobung.html> (Zugriff: 21.05.2019).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (o. J.): Kontingentsturentafel im Bildungsgang der Grundschule. https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/kontingentsturentafel_grundschule.pdf (Zugriff: 25.06.2019).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2007): Islamunterricht. Lehrplan Islamunterricht in der Grundschule, 2007. <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=161> (Zugriff: 29.05.2019).

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan der Grundschule: Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung. Az. 32-6510.20/370/290. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_RISL.pdf (Zugriff: 23.06.2019).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.a): Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. Die islamischen Organisationen im Beirat. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Weitere-Bereiche/Religionsunterricht/Islamischer-Religionsunterricht/Die-islamischen-Organisationen-im-Beirat/index.html> (Zugriff: 01.07.2019).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.b): Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. Fächer: Religion. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Lernen-in-der-Grundschule/Faecher/index.html> (Zugriff: 01.07.2019).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Islamischer Religionsunterricht. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/klp_rel_islam/LP_Islamischer_Religionsunterricht_GS_Endfassung.pdf (Zugriff: 22.06.2019).
- Minkenberg, Michael (2002): Religion and Public Policy: Institutional, Cultural, and Political Impact on the Shaping of Abortion Policies in Western Democracies. *Comparative Political Studies* 35 (2), S. 221–247.
- Minkenberg, Michael (2003): The policy impact of church-state relations. Family policy and abortion in Britain, France and Germany. In: *Church and state in contemporary Europe: the chimera of neutrality*. London [u.a.]: Routledge, S. 195–217.
- Minkenberg, Michael (2010): Party politics, religion and elections in Western democracies. *Comparative European Politics* 8 (4), S. 385–414.
- Mückl, Stefan (1997): Staatskirchenrechtliche Regelungen zum Religionsunterricht. *Archiv des öffentlichen Rechts* 122, S. 513–556.
- Müller, Ingrid M. (2008): Modellversuch Islamunterricht. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. http://www.isb.bayern.de/download/1763/abschlussbericht_islam.pdf (Zugriff: 21.06.2019).
- Musch, Elisabeth (2011): *Integration durch Konsultation? Konsensbildung in der Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.

- Niedersächsisches Kultusministerium (2010): Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Islamischer Religionsunterricht. <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc-iru-2010.pdf> (Zugriff: 21.05.2019).
- Niedersächsisches Kultusministerium (11.06.2018): Land will die Erprobungsphase „Werte und Normen an Grundschulen“ ausweiten – künftig nehmen 40 Grundschulen teil. <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/land-will-die-erprobungsphase-werte-und-normen-an-grundschulen-ausweiten--kuenftig-nehmen-40-grundschulen-teil-165458.html> (Zugriff: 01.07.2019).
- Oebbecke, Janbernd (2010): Das Grundgesetz und der Religionsunterricht. In: Blasberg-Kuhnke, Martina; Ucar, Bülent; Scheliha, Arnulf von; Ceylan, Rauf; Bommers, Michael (Hg.) *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts. 1. Auflage*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 53–66.
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (2004): Islamischer Religionsunterricht in der Grundschule Ludwigshafen-Pfingstweide. Erprobung. http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Rahmenplan/TRP_IRU.pdf (Zugriff: 22.06.2019).
- Pierson, Paul; Skocpol, Theda (2002): Historical Institutionalism in Contemporary Political Science. In: Katznelson, Ira; Milner, Helen V. (Hg.) *Political science. The state of the discipline*. New York: Norton, S. 693–721.
- Pressestelle der Landesregierung Baden-Württemberg (2015): Projektbeirat Islamischer Religionsunterricht nimmt Arbeit auf. <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/projektbeirat-islamischer-religionsunterricht-nimmt-arbeit-auf/> (Zugriff: 27.06.2019).
- Pressestelle der Landesregierung Baden-Württemberg (2018): Ethikunterricht künftig ab Klasse 5. <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/ethikunterricht-kuenftig-ab-klasse-5/> (Zugriff: 24.06.2019).
- Pressestelle des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt (2015): Einen Platz in der Mitte der Gesellschaft ermöglichen. Auf Einladung des Kultusministers konstituierte sich das Islam-Forum Sachsen-Anhalt. https://mk.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/MK/Dokumente/12-15islamforum.pdf (Zugriff: 31.05.2019).
- Robbers, Gerhard (2005): State and Church in Germany. In: Robbers, Gerhard (Hg.) *State and church in the European Union. 2. Auflage*. Baden-Baden: Nomos, S. 77–94.

- Rosenow, Kerstin; Kortmann, Matthias (2011): Die muslimischen Dachverbände und der politische Islamdiskurs in Deutschland im 21. Jahrhundert: Selbstverständnis und Strategien. In: Meyer, Hendrik; Schubert, Klaus (Hg.) *Politik und Islam*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–83.
- Rothgangel, Martin; Ziebertz, Hans-Georg (2013): Religiöse Bildung an Schulen in Deutschland. In: Klutz, Philipp; Jäggle, Martin (Hg.) *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1. Mitteleuropa*. Göttingen: V & R Unipress Vienna University Press, S. 41–68.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016): Viele Götter, ein Staat: Religiöse Vielfalt und Teilhabe im Einwanderungsland. Jahresgutachten 2016 mit Integrationsbarometer. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/04/SVR_JG_2016-mit-Integrationsbarometer_WEB.pdf (Zugriff: 30.06.2016).
- Schäuble, Wolfgang (28.08.2006): Deutsche Islam Konferenz - Perspektiven für eine gemeinsame Zukunft. Regierungserklärung des damaligen Bundesministers des Innern zur Deutschen Islam Konferenz vor dem Deutschen Bundestag. <http://www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/Service/Bottom/RedenInterviews/Reden/20060928-regerkl-dik-perspektiven.html?nn=3331014> (Zugriff: 13.05.2019).
- Schmid, Hansjörg (2010): Islamischer RU. Wie der islamische Religionsunterricht die Gesellschaft verändert. *Katechetische Blätter* 135, S. 136–141.
- Schmischke, Christoph (2016): *Das Beiratsmodell - neue Wege für den islamischen Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Schmoeckel, Reinhard (1964): *Der Religionsunterricht. Die rechtliche Regelung nach Grundgesetz und Landesgesetzgebung*. Berlin-Spandau: Luchterhand.
- Schröder, Nils J. (2016): Die Deutsche Islamkonferenz und die muslimischen Verbände im Religionsverfassungsrecht. In: Hunger, Uwe; Schröder, Nils Johann (Hg.) *Staat und Islam. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–222.
- Schumann, Jan (17.03.2018): Integration in Sachsen-Anhalt. Muslime beklagen fehlenden Dialog mit dem Land. *Mitteldeutsche Zeitung*. <https://www.mz-web.de/sachsen-anhalt/integration-in-sachsen-anhalt-muslime-beklagen-fehlenden-dialog-mit-dem-land-29882462> (Zugriff: 31.05.2019).
- SCHURA Hamburg e.V. (2019): Staatsvertrag mit den muslimischen Verbänden. <https://schurahamburg.de/uber-uns/staatsvertrag-mit-den-muslimischen-verbaenden/> (Zugriff: 31.05.2019).

Sehl, Markus (2012): Recht neutral? Islamischer Religionsunterricht und das Grundgesetz.
Recht und Politik: Zeitschrift für deutsche und europäische Rechtspolitik 48 (1), S. 44–49.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2006): *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe.*

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2003): Regionaldatenbank Deutschland. Landtagswahlen: Bayern Wahlberechtigte und -beteiligung, Gültige Stimmen nach Parteien - Wahl-/Stichtag - regionale Tiefe: Land.
https://www.regionalstatistik.de/genesis/online/data;jsessionid=F6FB81F24C53C354F8E93FBF92E279B1.reg3?operation=begriffsRecherche&suchanweisung_language=de&suchanweisung=landtagswahlen (Zugriff: 04.06.2019).

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2015): Regionaldatenbank Deutschland. Landtagswahlen: Hamburg - Wahlberechtigte und -beteiligung, Gültige Stimmen nach Parteien - Wahl-/Stichtag - regionale Tiefe: Land.
https://www.regionalstatistik.de/genesis/online/data;jsessionid=F6FB81F24C53C354F8E93FBF92E279B1.reg3?operation=begriffsRecherche&suchanweisung_language=de&suchanweisung=landtagswahlen (Zugriff: 04.06.2019).

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2019): Regionaldatenbank Deutschland. Wahlen: Landtagswahlen.
<https://www.regionalstatistik.de/genesis/online/data;sid=AAAFE708B23962A0745E752FC887E19D.reg2?operation=statistikenVerzeichnis> (Zugriff: 22.06.2016).

Stichs, Anja (2016): Wie viele Muslime leben in Deutschland? Eine Hochrechnung über die Anzahl der Muslime in Deutschland zum Stand 31. Dezember 2015.
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp71-zahl-muslime-deutschland.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 22.06.2019).

Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (2015): Islamischer Religionsunterricht. <https://cdn.website-editor.net/09fe2713f5da44ff99ead273b339f17d/files/uploaded/PP-.pdf> (Zugriff: 19.06.2019).

SWR Aktuell (29.01.2019): Modellprojekt wird abgelöst. Baden-Württemberg gründet Stiftung für islamischen Religionsunterricht. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/Modellprojekt-wird-abgeloeset-Baden-Wuerttemberg-gruendet-Stiftung-fuer-islamischen-Religionsunterricht,stiftung-islamischer-religionsunterricht-100.html> (Zugriff: 20.06.2019).

- Tarrow, Sidney G. (1988): National Politics and Collective Action: Recent Theory and Research in Western Europe and the United States. *Annual Review of Sociology* 14, S. 421–440.
- Tarrow, Sidney G. (1995): *Power in movement. Social movements, collective action and politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Triadafilopoulos, Triadafilos; Rahmann, Joachim (2016): Making Room for Islam in Germany's Public Schools: The Role of the Länder. In: Hunger, Uwe; Schröder, Nils Johann (Hg.) *Staat und Islam. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–157. doi: 10.1007/978-3-658-07202-5_6.
- Universität Zürich (2018a): Methodenberatung. Pearson Chi-Quadrat-Test (Kontingenzanalyse).
https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/zusammenhaenge/pearson_zush.html (Zugriff: 29.05.2019).
- Universität Zürich (2018b): Methodenberatung. t-Test für unabhängige Stichproben.
https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/unterschiede/zentral/ttestunabh.html (Zugriff: 04.06.2019).
- Uslucan, Haci-Halil (2011): Integration durch Islamischen Religionsunterricht. In: Meyer, Hendrik; Schubert, Klaus (Hg.) *Politik und Islam*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–167.
- Wall, Heinrich de (2008): Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen eines islamischen Religionsunterrichts. Anlage aus: Zwischen-Resümee der Arbeitsgruppen und des Gesprächskreises der Deutschen Islam Konferenz (DIK), Vorlage für die 3. Plenarsitzung der DIK, 13. März 2008, Berlin.
https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/dik/verfass_rahmenbedingungen.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff: 10.06.2019).
- Wenzelburger, Georg; Jäckle, Sebastian; König, Pascal (2014): *Weiterführende statistische Methoden für Politikwissenschaftler. Eine anwendungsbezogene Einführung mit Stata*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Yavuzcan, Ismail H. (2017): Stand und Entwicklung des Islamischen Religionsunterrichtes und Religionspädagogik in Deutschland. In: Antes, Peter; Ceylan, Rauf (Hg.) *Muslimen in Deutschland. Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 171–186.

Zeit Online (31.05.2012): Joachim Gauck: "Ein-Satz-Formulierungen über Zugehörigkeit sind immer problematisch" 2012 (23). <https://www.zeit.de/2012/23/Interview-Gauck/seite-4> (Zugriff: 13.06.2019).

Ziebertz, Hans-Georg (2016): Religionsfreiheit als Herausforderung für Religion und Gesellschaft. *Concilium. Internationale Zeitschrift für Theologie* 52 (4), S. 468–476.

Anhang

Tabelle A1: Übersicht der Anteile der Bevölkerung der Muslime im Jahr 2008 in den einzelnen Bundesländern und deren Mittelwerte in den untersuchten Gruppen

Bundesland	Anteil der Muslime an der Bevölkerung	Angebot IRU vs. Kein IRU (M)	IRU als ordentliches Lehrfach vs. Modellprojekte (M)	Modellprojekt IRU vs. Modellprojekt Islamkunde (M)
NRW	33,1%			-
NI	6,2%		16,53%	-
HE	10,3%			-
BW	16,6%	10,79 %		
RP	4,0%			7,13%
SL	0,8%		7,34%	
BY	13,2%			7,65%
SH	2,1%			
SN	0,7%		-	-
ST	0,4%		-	-
MV	0,1%	0,83%	-	-
TH	0,2%		-	-
BB	0,1%		-	-
HH	3,5%		-	-

Quellen: Haug, Müssig & Stichs 2009: 107; eigene Berechnungen

Tabelle A2: Sitzanteile der CDU/CSU in den Landesparlamenten und deren Mittelwerte in den untersuchten Gruppen

Bundesland	Jahr	Sitzanteile CDU/CSU im Landesparlament	Angebot IRU vs. Kein IRU (M)	IRU als ordentliches Lehrfach vs. Modellprojekte (M)	Modellprojekt IRU vs. Modellprojekt Islamkunde (M)
NRW	2012	28,30%			-
NI	2013	36,00%		34,20%	-
HE	2013	38,30%			-
BW	2006	44,20%	40,48%		
RP	2004	37,60%			39,00%
SL	2015	35,20%		44,24%	
BY	2003	60,70%			52,10%
SH	2007	43,50%			
SN	2015	39,40%		-	-
ST	2015	32,50%		-	-
MV	2015	23,00%	27,88%	-	-
TH	2015	33,50%		-	-
BB	2015	23,00%		-	-
HH	2015	15,90%		-	-

Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2019; eigene Berechnungen

Tabelle A3: Anteile der religiösen Bevölkerung (Kirchgang mindestens einmal pro Woche) und deren Mittelwerte in den untersuchten Gruppen

Bundesland	Jahr	Anteil der Bevölkerung mit Kirchenbesuch mindestens einmal pro Woche	Angebot IRU vs. Kein IRU (M)	IRU als ordentliches Lehrfach vs. Modellprojekte (M)	Modellprojekt IRU vs. Modellprojekt Islamkunde (M)
NRW	2012	9,33%	9,51%	7,26%	-
NI	2012	7,09%			-
HE	2012	5,35%			-
BW	2006	8,74%		10,85%	9,44%
RP	2004	15,88%			-
SL	2014	3,70%			-
BY	2002	20,24%			12,98%
SH	2006	5,71%	-	-	
SN	2014	4,64%	-	-	
ST	2014	2,65%	2,80%	-	-
MV	2014	2,13%		-	-
TH	2014	2,79%		-	-
BB	2014	2,60%		-	-
HH	2014	1,96%		-	-

Quellen: GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2018; eigene Berechnungen

Tabelle A4: Anteile der Bevölkerung, die die Etablierung von IRU an öffentlichen Schulen befürworten und deren Mittelwerte in den untersuchten Gruppen

Bundesland	Jahr	Anteil der Bevölkerung, der IRU befürwortet	Angebot IRU vs. Kein IRU (M)	IRU als ordentliches Lehrfach vs. Modellprojekte (M)	Modellprojekt IRU vs. Modellprojekt Islamkunde (M)
NRW	2012	47,04%	43,29%	44,50%	-
NI	2012	45,61%			-
HE	2012	40,84%			-
BW	2006	37,43%		42,57%	42,72%
RP	2002	50,00%			-
SL	2016	40,74%			-
BY	2002	44,69%			42,35%
SH	2006	40,00%	-	-	
SN	2016	18,15%	-	-	
ST	2016	15,17%	17,57%	-	-
MV	2016	10,00%		-	-
TH	2016	17,11%		-	-
BB	2016	10,13%		-	-
HH	2016	34,85%		-	-

Quellen: GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2018; eigene Berechnungen

Tabelle A5: Anteile der Bevölkerung mit islamophoben Einstellungen (Kategorie: 'Stimme voll zu')

Bundesland	Jahr	Item 1: „Die Ausübung des islamischen Glaubens in Deutschland sollte eingeschränkt werden.“	Item 2: „Die Anwesenheit von Muslimen in Deutschland führt zu Konflikten.“	Item 3: „Islamische Gemeinschaften sollen vom Staat beobachtet werden.“	Index Islamophobie (Mittelwert Items 1-3)
NRW	2012	10,41%	14,54%	16,52%	13,82%
NI	2012	14,86%	20,61%	22,64%	19,37%
HE	2012	11,45%	16,03%	19,85%	15,78%
BW	2012	9,48%	9,23%	14,46%	11,06%
RP	2012	10,69%	11,32%	20,13%	14,05%
SL	2016	18,52%	18,52%	33,33%	23,46%
BY	2012	9,89%	12,13%	14,38%	12,13%
SH	2012	11,65%	12,62%	18,45%	14,24%
SN	2016	28,34%	33,12%	33,44%	31,63%
ST	2016	36,02%	32,23%	39,81%	36,02%
MV	2016	30,00%	30,00%	40,00%	33,33%
TH	2016	32,60%	29,95%	32,09%	31,55%
BB	2016	39,21%	35,68%	38,77%	37,89%
HH	2016	10,61%	13,64%	21,21%	15,15%

Quellen: GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2018; eigene Berechnungen

Tabelle A6: Islamophobe Einstellungen in der Bevölkerung und deren Mittelwerte für die untersuchten Gruppen

Bundesland	Index Islamophobie (Mittelwert Items 1-3)	Angebot IRU vs. Kein IRU (M)	IRU als ordentliches Lehrfach vs. Modellprojekte (M)	Modellprojekt IRU vs. Modellprojekt Islamkunde (M)
NRW	13,82%			-
NI	19,37%		16,32%	-
HE	15,78%			-
BW	11,06%	15,49%		
RP	14,05%			16,19%
SL	23,46%		14,99%	
BY	12,13%			13,19%
SH	14,24%			
SN	31,63%		-	-
ST	36,02%		-	-
MV	33,33%	30,93%	-	-
TH	31,55%		-	-
BB	37,89%		-	-
HH	15,15%		-	-

Quellen: GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2018; eigene Berechnungen

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die vorgelegte Bachelorarbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen verwendet und die den benutzten Quellen entnommenen Passagen als solche kenntlich gemacht habe. Diese Bachelorarbeit ist in dieser oder einer ähnlichen Form in keinem anderen Kurs vorgelegt worden.

München, den 02.07.2019



Kathrin Hackner