

Aslıgül Aysel & Yaşar Sarıkaya. *Akzeptanz, Formation und Transformation. Eine empirische Studie zum Islamischen Religionsunterricht an Grundschulen in Hessen*. De Gruyter. 2024. 187 Seiten. ISBN 978-3-11-155569-0.

Rezensiert von **Tarek Badawia**

Department Islamisch-Religiöse Studien, Universität Erlangen-Nürnberg

Die Diskussion um das Recht muslimischer Kinder auf einen islamischen Religionsunterricht (IRU) wird in Deutschland seit den 1980er Jahren geführt. Nach langen politischen Debatten fiel in Hessen die Entscheidung zur Einführung des IRU jedoch erst 2012, zunächst in Kooperation mit dem Landesverband der DITIB und der Ahmadiyya Muslim Jamaat. Aufgrund politischer Spannungen zwischen Deutschland und der Türkei beendete die Landesregierung die Zusammenarbeit mit der DITIB 2020. Aktuell bestehen in Hessen zwei Modelle: ein religionskundlicher Unterricht und ein bekenntnisorientierter IRU in Kooperation mit den Ahmadiyya-Gemeinden.

Vor diesem komplexen politischen und rechtlichen Hintergrund setzt die vorliegende empirische Studie ein klares Signal: „Ein Verzicht auf den IRU käme nicht nur einer Missachtung des Rechts muslimischer Kinder gleich, sondern bedeutete zugleich einen erheblichen integrations- und bildungspolitischen Verlust.“ (S. 158).

Die empirische Untersuchung wurde zwischen 2016 und 2020 in einer offensichtlich politisch angespannten Phase durchgeführt. Das Ziel war es, empirisch gestützte Kriterien zu entwickeln, um die Entwicklung des IRU in den hessischen Grundschulen auf der Grundlage der Einstellungen und Erfahrungen unterschiedlicher Personengruppen sowie des erworbenen islamisch-religiösen Wissens und der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu erforschen. Sie bietet Einblicke in Inhalte, Kontexte, Ziele, Einschätzungen, Sichtweisen und Erwartungen von Lehrerinnen, Schülerinnen und Schülern und von Eltern.

Das Forschungsteam fasst das breite Spektrum seiner Ergebnisse unter drei zentralen Prozessaspekten zusammen:

1. Akzeptanz: Klärung der Rahmenbedingungen, Prozesse und Mechanismen für die Annahme des IRU.
2. Formation: inhaltliche Ausgestaltung und Förderung religiöser Kompetenzen im Sinne einer religiösen Mündigkeit von Grundschulkindern (vgl. S. 10).

3. Transformation: Veränderungen in den Einstellungen von Individuen und Gruppen durch den Unterricht.

Die hohe politische Erwartungshaltung ist deutlich spürbar. Die Ergebnisse sind trotzdem in den drei Kategorien konsistent: Die Studie zeigt, dass der IRU „positiv angenommen wird“; er trägt zur „Formation der religiösen Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler bei“; er ermöglicht den Schülerinnen und Schülern „eine transformative Erfahrung“, in der sie ihre religiöse Einstellung reflektieren und weiterentwickeln können (vgl. S. 150). Die Kinder werden ermutigt, ihre religiösen Werte im Handeln umzusetzen. Der „reflexiv-dialogische Ansatz“ wird dabei besonders geschätzt (S. 154). Ein religiös gut gebildeter Viertklässler zeigt „großes Interesse an historisch-kontextuellen Fragen“ im Umgang mit der koranischen Offenbarungsgeschichte (S. 89).

Kritisch betrachtet eröffnet die vorliegende erste empirische Studie zum IRU in hessischen Grundschulen wertvolle Einsichten in Grundlagen und Praxis des hessischen IRU und bietet richtungsweisende Handlungsempfehlungen für dessen Weiterentwicklung.

Der Aufbau der Studie ist klar strukturiert: Teil I gibt einen Überblick zum Kontext des IRU in Hessen. Teil II beschreibt die theoretischen, methodischen und forschungspraktischen Rahmenbedingungen. Teil III stellt den Aufbau und die Curricula des IRU vor. Teil IV bildet mit rund 100 Seiten den Kern der Studie und präsentiert die zentralen empirischen Ergebnisse in vier Schwerpunkten: 1) Gründe für die Akzeptanz des IRU, 2) didaktische Konzeptionen, 3) die Rolle des Elternhauses, 4) die Praxis der Lehrkräfte.

Grundsätzlich baut die Studie auf drei Hauptargumenten für den IRU im Rahmen der allgemeinen Bildung an staatlichen Schulen auf:

1. Der IRU ist nicht nur eine Frage des Rechts der muslimischen Heranwachsenden auf religiöse Bildung an staatlichen Schulen, sondern auch ein wichtiges Zeichen der Akzeptanz des Islams in Deutschland.
2. Der IRU ist nicht nur ein Ort des Lernens im Sinne der Wissensvermittlung, sondern er schafft auch einen Raum für den inner- und interreligiösen Austausch.
3. Inhaltlich geht es im schulischen IRU weniger um die starre Weitergabe von Tradition und Einübung von Glaubenslehren, sondern vielmehr um eine reflektierende und identitätsbildende Herangehensweise an die religiösen Inhalte mit einem starken Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in Deutschland (vgl. S. 2–3).

Über diese Argumentationslinien hinaus wird dem IRU die politische Aufgabe zugewiesen, „muslimische Schülerinnen und Schüler gegen extremistische Positionen zu immunisieren“ (S. 3).

Die empirische Basis bilden insgesamt 21 leitfadengestützte Interviews mit sechs Lehrerinnen, sieben Grundschulkindern und acht Eltern (sechs Müttern, zwei Vätern). Die interviewten Personengruppen, so die Anmerkung des Forschungsteams, sind ausschließlich solche Personen, die die Teilnahme am IRU befürworten (S. 51). In den Interviews werden viele Kernfragen behandelt, die folgende Schwerpunkte abdecken: Erwartungen der Befragten an den IRU, Akzeptanz, Handlungskonzepte, Ziele, Inhalte, didaktische Konzepte, Erkennung von (religiösen) Veränderungen in den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler und die Begleitung der Grundschul Kinder auf dem Weg zu religiöser Selbstbestimmung. Um die Perspektive der Grundschul Kinder zu erfassen, bedient sich das Forschungsteam kindertheologischer Forschungsmethodik (u. a. Islam-Box-Spiel,

Ergänzungs-, Assoziations-, und Bilderspiele), um spielerisch den Kindern zu ermöglichen, ihre Gedanken, Gefühle und Meinungen auszudrücken. Die durchaus vielen Dimensionen des Vorhabens werden methodisch (Kap. II.4) durch teilnehmende Beobachtungen, Hospitationen und Gruppengespräche mit Schülerinnen und Schülern des IRU erfasst. Trotz eingeschränkter Zugangsmöglichkeiten zu den Kindern in den Klassen gelang es dem Forschungsteam, aussagekräftige Daten zu erheben. Diese empirische Grundlage bleibt zwar überschaubar, bietet aber für ein Pionierprojekt in einem politisch sensiblen Feld dennoch substanzielle Ergebnisse.

Besonders hervorzuheben ist die transparente Darstellung der beiden Curricula von DITIB und Ahmadiyya im dritten Teil. Das Kapitel verdeutlicht, dass der IRU auf einer soliden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlage steht. Anhand der anerkennenden/nicht-abwertenden Vermittlung religiöser Unterschiede, etwa in der Bezeichnung des Propheten Muhammad als „letzter Gesandter“ (DITIB) oder „letzter gesetzbringender Gesandter“ (Ahmadiyya), wird erkennbar, wie Dialogfähigkeit und Urteilsvermögen von Kindern gefördert werden können.

Ein besonderes Gewicht der Studie liegt auf den Gründen für die Akzeptanz des IRU aus der Perspektive von Eltern und Lehrkräften. Acht Faktoren werden dabei herausgearbeitet:

1. Für Eltern und Lehrerinnen gilt der schulische IRU als denkbare, gute Alternative zum so genannten Moscheeunterricht. Diese Position wird konkret mit Argumenten wie „mehr Vertrauen in die schulische Lernkultur“, „kritische Distanz“, „Intensität und Planbarkeit“, „Verstehen statt Auswendiglernen“ und „Kritik einer fehlenden kindgerechten Didaktik“ unterstützt. Ferner entlastet der schulische IRU viele Eltern und Familien, die ihre Kinder in den Inhaltsfeldern des Islams in deutscher Sprache nicht unterstützen können. Sowohl der schulische IRU als auch der Moscheeunterricht werden in ihrer jeweils unterschiedlichen Funktion und Zielsetzung erkannt und anerkannt. Die Befragten heben die Rolle der deutschen Sprache und die Tatsache besonders hervor, dass der schulische IRU im Vergleich zum Gemeindeunterricht den Raum schafft, in dem die Grundschulkinder die Religion auf einer gemeinsamen Grundlage und Lernerfahrung kennenlernen.
2. Wichtig für die Befragten ist die Möglichkeit, dass die Kinder im IRU indirekt ihren Glauben festigen. Dies sei zwar kein explizites Ziel des IRU, dennoch führt die schulische Auseinandersetzung mit islamischen Lerninhalten nach Wahrnehmung von Eltern und Lehrerinnen dazu, dass die psychologische Rolle des Glaubens im Sinne des Spendens von Kraft und Vertrauen sowie seine Rolle bei der Identitätsfindung früh erkannt und erlebt werden.
3. Mit dem zweiten Aspekt zusammenhängend leistet der IRU nach Aussagen der befragten Eltern und Religionslehrerinnen einen konstruktiven Beitrag zur Förderung der Selbsterkenntnis und Selbstfindung. Dadurch, dass der schulische IRU zwar die Religion, aber auch weitere ethische Themen behandelt, entstehen in einem didaktisch gut aufbereiteten IRU auch wichtige Räume für Kinder, ihre Interessen zu entdecken und mehr über ihre persönlichen Ressourcen und Fähigkeiten zu erfahren. Grundsätzlich – so die Befragten – schafft diese Option der Selbsterkenntnis eine solide Grundlage für eine fruchtbare, selbständige Lernmotivation und wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Kindes aus.
4. Die Befragten äußern für eine bessere Annahme des IRU im öffentlichen Raum den dringenden Wunsch, dass über den IRU als ein „den Musliminnen und Muslimen zustehendes Recht“ (S. 66) und nicht als Zugeständnis an sie kommuniziert wird. Hinsichtlich der Gleich-

behandlung des IRU mit dem katholischen und evangelischen RU bestehe noch Handlungsbedarf.

5. Ein wichtiger Grund für die Annahme und für den Erfolg des IRU besteht nach Ansicht der Befragten darin, dass der IRU auf jeden Fall der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens besser gerecht wird als der homogen organisierte Koranunterricht in Moscheen. Die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft liefert eine Reihe von positiven Lernimpulsen für den Austausch über völlig verschiedene Erfahrungen und fördert die Interaktion der Kinder mit verschiedener Herkunft und Konfession. In der Überwindung mitgebrachter kultureller und ethnischer Grenzen sehen die Befragten die Möglichkeit, jedes Kind individuell zu fördern (vgl. S. 71).
6. Interreligiöses Lernen gilt als eines der zentralen Themen im Rahmen des schulischen IRU. Dies wertet nach Sicht der Befragten das Image des IRU auf. Kinder werden im Unterricht gegenüber anderen Religionen sensibilisiert. Darin sehen sie einen wichtigen Beitrag des IRU zur außerschulischen Förderung einer pluralen Gesellschaft sowie für die Akzeptanz für verschiedene Kulturen, Religionen und Weltanschauungen (vgl. S. 73).
7. Mit der Etablierung des IRU an staatlichen Schulen verbinden die Befragten ein starkes Signal für politische und gesellschaftliche Integration sowie dafür, dass der Islam zu Deutschland gehört. Im Gegenzug nehmen die Befragten wahr, dass der IRU eine Möglichkeit für junge Musliminnen und Muslime bietet, sich mit der Schule zu identifizieren. Die Befragten präferieren, von der Sozialisation der Kinder zu sprechen und weniger von Integration (vgl. S. 75). In diesem Zusammenhang betonen v.a. die Eltern die Bedeutung der gemeinsamen Werte in Islam und Gesellschaft, die den Kindern stärker vermittelt werden sollten (vgl. S. 76).
8. Für die Akzeptanz des IRU ist ein hohes Engagement der Lehrkräfte entscheidend. Nur stark engagierte Lehrkräfte schaffen es, den IRU als pädagogisches Angebot für die Kinder aus dem Schatten politischer und gesellschaftlicher Debatten zu führen. Ihnen gelingt es, dass Eltern Vertrauen in das Schulangebot entwickeln, und auch, dass bestimmte Wahrnehmungsmuster, z.B. das Bild einer weiblichen Lehrkraft, reflektiert und korrigiert werden können.

Ein Schwerpunkt der empirischen Ergebnisse betrifft die innovativen didaktischen Methoden im IRU, die dem o.g. Prozess der Formation dienen sollten. Insbesondere der lebensweltorientierte Lernansatz schafft v.a. für die Grundschulkinder die gewünschte Lebendigkeit der Inhalte und Lernerfahrungen. Die geschilderten Unterrichtsbeispiele zeugen von dem hohen Stellenwert des spielerischen Zugangs bei der Förderung religiöser Sensibilität im Umgang mit den vermittelten Inhalten. Der hessische IRU wird auch wertorientiert so ausgerichtet, dass auch Emotionen, Gefühle und Grundwerte wie Respekt und Empathie spielerisch zur Förderung „des inneren Friedens“ und der „Fähigkeit, in negativen Situationen etwas Positives zu finden“ (S. 105), zum zentralen Anliegen des IRU gemacht werden. Bei einem fragenorientierten bzw. -zentrierten Zugang zu den Inhalten schafft der IRU einen wichtigen Raum für die Grundschulkinder, „ihre Fragen zu stellen und diese gemeinsam zu diskutieren“ (S. 109). Der kommunikative, dialogische IRU bietet sehr viele Möglichkeiten, miteinander ins Gespräch zu kommen. Sowohl für Eltern als auch für die Grundschulkinder zählt „das Reden im Unterricht“ (S. 114) im Sinne der kommunikativen Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten und des Gedankenaustausches zu den ganz wichtigen Fördermöglichkeiten durch den IRU, besonders wenn dies mit der Förderung der deutschen Sprachkompetenz einhergeht. Eine besondere Bedeutung erhält diese Ausdrucksfähig-

keit im Kontext interreligiöser Begegnungen und im Austausch über religiöse und ethische Fragen zwischen Freundinnen und Freunden.

Wie oben erwähnt, spielt das Elternhaus eine wichtige Rolle im Prozess der „religiösen Selbstbestimmung“, wenn eine aktive elterliche Begleitung der religiösen Erziehung in dem Sinne angeboten wird, dass „Grundschulkinder ein Interesse an religiösen Inhalten entwickeln können“ (S. 144).

Im Sinne der Verbesserung der überwiegend „positiven Entwicklung des IRU“ (S. 145) werden drei wichtige Vorschläge zur Effizienzsteigerung vorgeschlagen: 1) die Notwendigkeit der Entwicklung von adäquaten Lehrmaterialien; 2) die Entwicklung von entsprechenden Handreichungen zur professionellen Einhaltung und Umsetzung der curricularen Vorgaben des IRU; 3) die Erweiterung und Verbesserung der Hospitationsmöglichkeiten im IRU. Trotz der „diagnostizierten allgemeinen Zufriedenheit“ (S. 151) besteht weiterhin noch Bedarf an einem verstärkten Informationsaustausch zwischen Schule und Eltern, um bestehende Missverständnisse zu korrigieren und eine bessere Zusammenarbeit zu fördern.

Fazit: Die vorliegende empirische Studie eröffnet erstmals einen fundierten Einblick in die Realität des hessischen IRU und bildet damit eine tragfähige Grundlage für die Weiterentwicklung eines noch jungen Schulfachs. Gerade weil dieses Fach integrationspolitisch stets neu um seine verfassungsrechtliche wie auch bildungstheoretische Legitimation ringen muss, kommt der Studie ein besonderer Stellenwert zu. Die begrenzte empirische Basis ist dabei nicht als Schwäche zu verstehen, sondern verweist auf die strukturellen Widrigkeiten, mit denen empirische Religionspädagogik insgesamt konfrontiert ist. Umso bedeutender ist, dass die Ergebnisse Anschluss an einschlägige Untersuchungen zum IRU in anderen Bundesländern finden und diese auf überzeugende Weise bestätigen.