
Güzel, Selcen (2022). Potenziale des Islam-Unterrichts. Eine empirische Untersuchung zur Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher. Baden-Baden: Ergon-Verlag. ISBN: 978-3-95650-961-2. 427 Seiten.

Naciye Kamcili-Yildiz

Universität Paderborn (naciye.kamcili.yildiz@upb.de)

Die islamische Religionspädagogik ist seit etwa zehn Jahren eine Wissenschaftsdisziplin an einigen wenigen Universitäten, an denen seitdem die islamische Theologie etabliert wurde. Haben sich in der Anfangsphase islamische Religionspädagog*innen mit der Konzeption des islamischen Religionsunterrichts beschäftigt, findet in den letzten Jahren eine starke Diversifizierung statt. Die vorliegende Dissertation ist ein Zeugnis dieses Prozesses: Selcen Güzel geht darin der Frage nach den Haltungen und Orientierungen von muslimischen Schüler*innen nach, die den Islam-Unterricht in Bayern besuchen. Sie betritt damit Neuland, da es bislang keine empirische Studie gibt, die die in den Lehrplänen geforderte Subjektorientierung in den Fokus der Forschung stellt und den Beitrag des Islam-Unterrichts in der Schule als Beitrag zur religiösen Bildung muslimisch geprägter Schüler*innen erfassen möchte. Hierzu hat Güzel 30 leitfragengestützte Interviews mit 30 Kindern in Bayern im Alter von zehn bis 13 Jahren durchgeführt, von denen jeweils die Hälfte den islamischen Unterricht und den Ethikunterricht besucht hat. Der seit 2021 in ein religionskundliches Modell überführte ‚islamische Unterricht‘ enthielt zuvor auch konfessionelle Anteile. Daher sind für die Autorin auch Fragen zur religiösen Verortung relevant: „Wie nehmen die Schüler*innen ihre eigene religiöse Kompetenz wahr? Wie schätzen sie sich selbst in Bezug auf ihre religiöse Kompetenz ein? Wo verorten sie sich in Bezug auf ihre religiös-kulturelle Zugehörigkeit?“ (31). In Kapitel zwei beleuchtet sie zunächst den Kontext religiöser Bildung von muslimischen Kindern und Jugendlichen und die Rahmenbedingungen eines schulischen Religionsunterrichts. Dabei nimmt sie nach einer Verortung der einem Flickenteppich ähnelnden Situation des Faches vor allem eine Betrachtung des bayerischen Schulversuchs ‚islamischer Unterricht‘ vor. Die Autorin arbeitet heraus, dass dieses Modell laut den Lehrplänen das Ziel verfolgt, mit dem Grundwissen über die eigene Religion zur Wertebildung beizutragen, „welches die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erleichtert“ (62), und stellt daraus Aspekte und Dimensionen religiöser Bildung heraus, die sie dann in Kapitel drei theoretisch untermauert. Dabei greift sie nicht nur auf bildungstheoretische Bezüge von Pädagog*innen, sondern auch auf Perspektiven christlicher und muslimischer Religionspädagog*innen zurück. Sie markiert auf der Grundlage der curricularen Aspekte (1.) die religiöse Orientierung, (2.) das religiös-kulturelle Zugehörigkeitsgefühl, (3.) die Friedensbildung sowie (4.) die interkulturelle und interreligiöse Bildung als Erkenntnisdimensionen, die in ihren Interviewleitfaden Eingang gefunden haben.

Besonders lesenswert sind ihre Ausführungen zur religiös-kulturellen Zugehörigkeit. Darin untersucht die Autorin sowohl die Ausgrenzungserfahrungen und gesellschaftsbedingten Vorurteile, von denen nach aktuellen Untersuchungen muslimische Schüler*innen stark betroffen sind. In Anlehnung an Naika Foroutan arbeitet sie die hybriden muslimischen Identitäten heraus und erkennt darin eine Resource „das Vielfaltspotenzial der Menschen einzuordnen und als wertvolle Chance zu betrachten“ (137).

Nach der Erläuterung des Forschungsdesigns in Kapitel vier systematisiert die Autorin in Kapitel fünf die durchgeführten Interviews induktiv mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse und ordnet die Schüler*innen auf Grundlage der zuvor erarbeiteten Dimensionen drei Kategorien zu. Nach der Vorstellung der einzelnen Typen betrachtet sie repräsentativ jeweils eine Person intensiver, sodass der Einblick für die Leserschaft intensiviert wird. In Typ I, der Gruppe der „Offensiv Hinterfragenden“ (262) sind nach der Autorin nur Schüler*innen zu finden, die an dem islamischen Unterricht teilnehmen. Schüler*innen dieses Typs haben ein „hohes Maß an Reflexionsfähigkeit und Selbstbewusstsein in Bezug auf ihre religiöse Kompetenz“ (263) und verfügen über einen reflektierten Umgang mit religionsbezogenen Konflikten. In Bezug auf die religiös-kulturelle Zugehörigkeit sind für sie „Deutsch-Sein“ und „muslimisch-Sein“ untrennbar (264) und sie zeigen sich offen für interreligiöse Fragestellungen, während ihre Eltern zum Teil weniger offene Haltungen aufweisen würden (265). Typ II, die Gruppe der „Zurückhaltend Fragenden“, verfügt ähnlich wie Typ I über fundiertes Basiswissen über die eigene Religion, wendet aber „im Umgang mit Konflikten wie der Konfrontation mit gesellschaftsbedingten Vorurteilen wenige oder gar keine religiös begründeten Strategien“ (277) an und zeigt Offenheit in Form von Respekt gegenüber Andersdenken- und glaubenden oder auch eine Bereitschaft, in einen aktiven Dialog mit Angehörigen einer anderen Religion zu treten“ (278). Diese Gruppe besteht mehrheitlich aus Schüler*innen des Ethikunterrichts. Typ III, die Gruppe der „Bedingt Hinterfragenden“, zeichnet sich durch eine niedrige Reflexionsfähigkeit mit religiösen Themen aus und vertraut eher Personen mit muslimischer Religionszugehörigkeit, hat ein gering ausgeprägtes religiöses Selbstbewusstsein, nimmt in Konfliktsituationen eine zögerliche Haltung ein, hat eine stärkere Bindung zum Herkunftsland seiner Eltern und kein Interesse an interreligiösen Aktivitäten. Auch dieser Gruppe wurden sowohl Schüler*innen des Ethik- als auch des Islam-Unterrichts zugeordnet. Im nächsten Schritt vergleicht die Autorin die Ergebnisse beider Schüler*innengruppen. Es überrascht nicht, dass der Glaube an Gott für die Teilnehmenden der Religionsgruppe eine primäre Bedeutung hat und häufiger angesprochen wird, während sich die Teilnehmenden des Ethik-Unterrichts eher an der religiösen Praxis orientieren (305–306). Besonders hervorzuheben sind die Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen, von denen 73% der befragten Schüler*innen berichten. Während die Teilnehmenden des Ethik-Unterrichts angeben, über keinen Rahmen zu verfügen, um einen diskursiven Austausch führen zu können (338), bietet der Religionsunterricht einen geschützten Raum, in dem über solch belastende Themen gesprochen werden kann (337).

In ihrem Abschlusskapitel unterstreicht die Autorin die Forderung nach Langzeitstudien, die die von ihr untersuchten Aspekte vertiefen. Zusammenfassend kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass der Religionsunterricht sowohl die religiöse Positionierung der Schüler*innen als auch ihr religiöses Selbstbewusstsein und ihren reflektierten Umgang mit Glaubensthemen stärkt. Sie übt berechtigte Kritik daran, dass ein religionskundlicher Unterricht nicht „eine förderliche Grundlage zur religiösen Selbstverortung bildet, da dies gar nicht das Ziel eines solchen Unterrichts ist“ (370) und fordert auch für muslimische Schüler*innen das grundgesetzlich garantierte Grundrecht auf religiöse Bildung ein.

Die Dissertation lädt aus politischer Perspektive ein, zu fragen, warum in Deutschland immer noch nicht der Wille da ist, einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht auch in Bayern oder anderen Bundesländern einzuführen, in denen es aufgrund der Anzahl muslimischer Schüler*innen formal betrachtet möglich wäre.

Aus religionspädagogischer Perspektive sind die hier nur exemplarisch vorgestellten Ausführungen von der Autorin ein erster Zugang zu dem komplexen Feld der Subjektorientierung und machen deutlich, welche Verantwortung religionspädagogischen Bildungsprozessen als wichtigem identitätsförderndem und –stärkendem Angebot für muslimische Schüler*innen zukommt, dessen Aufgaben nicht von anderen religiösen Bildungsorten übernommen werden können. Daher sind weitere Studien zur

Selbsteinschätzung, Identitätsbildung oder Bildungserfahrungen der muslimischen Schüler*innen aus Bundesländern mit einem bekenntnisgebundenen islamischen Religionsunterricht nur zu wünschen.

Religionsdidaktisch betrachtet bietet die Arbeit von Selcen Güzel hilfreiche Ansatzpunkte für eine zielgruppengerechte Gestaltung von Arrangements, die sowohl die Bedürfnisse als auch die lebensweltlichen Herausforderungen der muslimischen Schüler*innen ernst nehmen. In diesem Sinne ist zu wünschen, dass diese Erkenntnisse, die einen Meilenstein in der kurzen Geschichte der deutschsprachigen wissenschaftlichen Religionspädagogik darstellen, in Konzeptionen aufgegriffen werden und einen Beitrag dahingehend leisten, dass Subjektorientierung im islamischen Religionsunterricht nicht nur ein theoretischer Anspruch bleibt.