

Mehmet H. Tuna

Islam „mit dem Herzen lernen“. Bildungsverständnis muslimischer Jugendlicher zwischen Tradition und Moderne

Einleitung

Muslimische Jugendliche in Österreich und Deutschland haben heute verschiedene Möglichkeiten, sich islamische religiöse Bildung anzueignen. Diese reichen von institutionalisierter formeller Bildung im islamischen Religionsunterricht (IRU) in der Schule und im Moscheeunterricht bis hin zu nicht institutionalisierter, informeller Bildung in der Familie, in Peer-Groups oder über Online-Ressourcen (vgl. Harring et al. 2007). Institutionelle Lernorte, wie der IRU in der Schule oder der Unterricht in der Moschee, bieten strukturierte Lehrpläne und angeleitete Lernprozesse. Auf der anderen Seite ermöglichen nicht-institutionelle Lernorte, wie etwa die informelle Bildung in der Familie oder die Nutzung von Online-Ressourcen, einen flexiblen und individuellen Zugang zum Lernen (vgl. Tuna et al. 2023).

Die islamische religiöse Bildung in Schule und Moschee steht angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen, wie Pluralisierung und Digitalisierung, besonders im Fokus wissenschaftlicher Diskurse, die sich mit der Konzeptualisierung und Entwicklung der islamischen Bildung in Schule und Moschee auseinandersetzen (siehe Forschungsstand). Die bisherige theoretische und empirische Forschung konzentriert sich primär auf einzelne Lernorte und deren Akteure, wie Lehrende, Imame oder Träger, und vernachlässigt dabei die Perspektive der Lernenden. Es fehlt an Untersuchungen, die erforschen, wie Lernende bzw. muslimische Jugendliche die religiöse Bildung, das Lehren und Lernen im Kontext der islamischen Bildung insgesamt wahrnehmen und verstehen.

Vor diesem Hintergrund greift der vorliegende Beitrag, basierend auf der in Österreich durchgeführten qualitativen Interviewstudie *Religious Learning Environments of Austrian Muslim Youth: An Empirical Analysis of Religious Educational Processes* (Tuna et al. 2023), dieses Forschungsdesiderat auf und geht der Forschungsfrage nach, wie muslimische Jugendliche Lehren, Lernen und religiöse Bildung insgesamt wahrnehmen und verstehen. Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Zunächst wird der aktuelle Forschungsstand diskutiert und erörtert, was über die formelle und informelle islamische Bildung bekannt ist, und welche Forschungslücken bestehen. Anschließend wird der methodische Ansatz der empirischen

Studie skizziert, die die Grundlage des vorliegenden Beitrags bildet. Danach werden die Ergebnisse der Studie hinsichtlich des Bildungsverständnisses der Jugendlichen dargestellt. Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung der Studienergebnisse.

Forschungsstand

In der deutschsprachigen Forschungslandschaft finden sich zahlreiche Forschungsarbeiten, die verschiedene Aspekte und Dimensionen des Heranwachsens von Jugendlichen behandeln. Eine große Sammlung von Studien, wie etwa die *Shell Studie* (Shell Deutschland Holding 2019) oder die *SINUS-Jugendmilieu-Studien* (Calmbach et al. 2020; 2016), beschäftigt sich mit der Entwicklung, der Sichtweise und der religiösen und weltanschaulichen Orientierung von Jugendlichen. Weitere Studien von Gritt Klinkhammer (2000), Yasemin Karakaşoğlu (2000), Ursula Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2005), Nikola Tietze (2001), Nikola Ornig (2006) sowie Mouhanad Khorchide (2007), ebenso die Arbeiten von Nilüfer Göle (2016), Ednan Aslan, Jonas Kolb und Erol Yıldız (2017) und jene von Aslan und Yıldız (2023) richten ihren Fokus insbesondere auf muslimische Jugendliche. Weit weniger Arbeiten befassen sie sich mit der religiösen Bildung muslimischer Jugendlicher. Im Folgenden werden insbesondere Arbeiten diskutiert, die sich explizit mit islamischer religiöser Bildung befassen.

Studien zur religiösen Bildung in Schulen

Derzeit konzentrieren sich nur wenige empirische Studien speziell auf den IRU an Schulen. Diese Studien untersuchen primär die Evaluation und Akzeptanz des IRU in Deutschland sowie die Professionalität und Professionalisierung der Lehrkräfte in Deutschland und Österreich.

Evaluationsstudien wurden in Deutschland in Nordrhein-Westfalen (Uslucan und Yalcin 2018), Hamburg (Wolff 2018), Baden-Württemberg (Schröter 2015), Bayern (Holzberger 2014) und Niedersachsen (Uslucan 2010) durchgeführt. Diese meist quantitativen Studien untersuchten unter anderem die Akzeptanz, Zufriedenheit und Erwartungen von Lehrkräften, Schulleitungen und/oder Lernenden bezüglich des jeweiligen Schulversuchs des IRU. Schulen, die nicht am Schulversuch teilnahmen, oder Schüler:innen, die sich vom Unterricht abmeldeten, wurden in diesen Studien nicht berücksichtigt.

In den letzten Jahren wurden vermehrt die Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften im IRU in qualitativen und quantitativen Studien erforscht. Die erste umfassende Studie, die 2019 veröffentlicht wurde, untersuchte im

Rahmen einer qualitativen Untersuchung in Österreich die Herausforderungen der Professionalisierung von Lehrkräften des IRU sowie deren Verständnis von Professionalität und qualitätsvollem Unterricht (Tuna 2019). Darauf folgten eine quantitative (Kamcili-Yıldız 2021) sowie eine qualitative Studie (Badawia et al. 2023) zu professionellen Kompetenzen bzw. zur Professionalität von islamischen Lehrkräften in Deutschland. Diese Studien widmeten sich im Besonderen den Perspektiven sowohl von angehenden als auch im Dienst aktiven Lehrkräften.

Studien zur religiösen Bildung in Moscheen

Seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts konzentriert sich die deutschsprachige Forschungslandschaft zunehmend auf das Gemeindeleben der Muslime und der Moscheen. Bisher wurden dabei Themen wie Integration (Ceylan 2008; Yaşar 2012), interreligiöser Dialog (Klinkhammer 2011; Schmid et al. 2008), die Beziehung zwischen Moscheen und dem IRU in Schulen (Ceylan 2014; Karakoç 2019), die Rolle und Funktion von Imamen (Ucar 2010), die Rolle von Moscheen in städtischen Vierteln (Kuppinger 2015) und der Status von Frauen in Moscheen (Spielhaus 2012; Borchard und Ceylan 2011) erforscht. Hinsichtlich des Unterrichts in Moscheen gab es kritische Untersuchungen und Diskussionen über pädagogische Konzepte, Inhalte und Verfahren, die auf Informationen von Dachorganisationen und ihren Vertretern basieren (Ceylan 2014). Allerdings wurden die Erfahrungen und Wahrnehmungen von Jugendlichen, die an dem Unterricht in Moscheen teilnehmen, bisher nicht untersucht.

Die umfassendste und aktuelle Studie über Moscheen – einschließlich ihrer Bedeutung als Orte religiöser Bildung – wurde 2020 von Ayse Almila Akca unter dem Titel *Moscheeleben in Deutschland* vorgelegt. Auf der Grundlage von partizipativer Beobachtung, Interviews und informellen Gesprächen mit Personen aus dem Moscheemilieu analysiert Akca religiöse Praktiken und Lehrtraditionen innerhalb von Moscheen und stellt dabei zwei heuristische Typologien von Moscheen und Koranschulen fest: 1. alphabetisierungsorientierte Koranschulen und 2. verstehensorientierte Koran-Schulen. In Schulen des ersten Typs wird Wert auf das Rezitieren und Auswendiglernen von Koranversen und Gebeten gelegt, wobei die grundlegenden Aspekte des Glaubens vermittelt und praktiziert werden. Im Gegensatz dazu priorisieren die Schulen des zweiten Typs das Verstehen und den Dialog. In diesen Schulen werden die Lernenden ermutigt, nicht nur den Koran zu rezitieren und auswendig zu lernen, sondern auch seinen Sinn zu begreifen. Daher wird die Bedeutung der Verse zunächst in türkischer oder deutscher Sprache vermittelt, dann werden sie auf Arabisch auswendig gelernt. Laut Akca werden von Eltern die Koranschulen des ersten Typs denen des zweiten Typs vorgezogen (vgl. 2020, 82–84).

Akcas Erkenntnisse basieren auf ihrer eigenen Erfahrung und Interpretation, weshalb die Frage, wie die Lernenden selbst islamische Bildung erleben und verstehen, unerforscht bleibt.

Forschungsdesign und Methodologie

Vor dem Hintergrund des dargelegten Forschungsstandes konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf die religiöse Bildung muslimischer Jugendlicher. Er untersucht, wie muslimische Jugendliche Lehren, Lernen und islamische Bildung insgesamt wahrnehmen und welches Verständnis von islamischer Bildung sie haben. Um diesen Fragen nachzugehen und ein umfassendes Verständnis für die Dynamik der religiösen Bildung unter muslimischen Jugendlichen zu gewinnen, wurde eine qualitative Interviewstudie durchgeführt, die in den folgenden Abschnitten detailliert erläutert wird.

Interviewdaten

Im Rahmen der Studie *Religious Learning Environments of Austrian Muslim Youth: An Empirical Analysis of Religious Educational Processes* (Tuna et al. 2023) wurden zwölf leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews (PZI) in den österreichischen Bundesländern Tirol, Oberösterreich, Niederösterreich und Wien durchgeführt. Entscheidend für die Wahl der Interviewmethode waren die trotz Gegenstandsorientierung gegebene narrative Offenheit und die Möglichkeit der Leitfadenunterstützung, die für PZI charakteristisch ist (Witzel 2000). Interviews, die nach dem PZI-Prinzip gestaltet sind, können offen und flexibel an die Anforderungen des Untersuchungsgegenstands angepasst werden. Gleichzeitig können die Interviews auf den Kommunikationsprozess zentriert sein. Der Interviewer/die Interviewerin kann sensible und akzeptierende Signale und Fragen verwenden, um die Entwicklung des Gesprächs zu fördern und auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Einstellungen hinzuarbeiten (vgl. Mayring 2023, 60–64).

Methodisch zeichnet sich die Analyse der hier besprochenen Untersuchung dadurch aus, dass sie nicht wie üblich erwachsene Teilnehmende und Islamlehrkräfte, Imame oder Vertreter von Moscheevereinen in den Blick nimmt, sondern muslimische Jugendliche, die die entsprechenden Lernumgebungen durchlaufen haben. Der Interviewleitfaden behandelt ausführlich die einzelnen Lernumgebungen, nämlich die Familie, die Moschee, die Schule und das Internet, und fragt nach Lernerfahrungen und Bildungsprozessen in diesen Instanzen. Die Jugendli-

chen und jungen Erwachsenen wurden eingeladen, ihre Perspektiven und Erfahrungen bezüglich islamischer religiöser Bildung mitzuteilen.

Auswertung der Daten

Die Interviewdaten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalysemethode von Philipp Mayring (2015) analysiert. Dabei wurde ein systematischer Ansatz angewendet, um die Daten zu strukturieren und Muster oder Themen herauszuarbeiten. Zunächst wurde das Interviewmaterial vorstrukturiert, um einen Überblick über die gesammelten Informationen zu erhalten. Anschließend wurden induktive Kategorien aus den Daten abgeleitet, um die Vielfalt der Antworten und Perspektiven zu erfassen (vgl. Mayring 2015, 69–90). In einem nächsten Schritt wurden die Interviewtranskripte systematisch analysiert, wobei Aussagen bzw. Textpassagen entsprechend den definierten Kategorien markiert und kodiert wurden. Dadurch konnte eine systematische Organisation der Daten erreicht und die Identifizierung von Mustern und Zusammenhängen erleichtert werden. Die codierten Textpassagen wurden dann zu relevanten Themen zusammengefasst und verdichtet, um die wesentlichen Aussagen und Erkenntnisse herauszuarbeiten. Abschließend wurden die Ergebnisse interpretiert und in einen umfassenden Kontext eingeordnet, wodurch ein tieferes Verständnis der untersuchten Phänomene ermöglicht wurde.

Ergebnisse

Die Auswertung der Interviewdaten bestätigt die Ergebnisse von Akca (2020) hinsichtlich der memorieren- und verständnisorientierten Formen religiöser Bildung in Moscheen sowie die Ergebnisse von Tuna (2019) hinsichtlich der Bedeutung der Lehrperson für die Ausrichtung und Qualität des IRU in Schulen. Darüber hinaus bieten sie Erkenntnisse darüber, wie muslimische Jugendliche islamische Bildung wahrnehmen und welches Verständnis sie von islamischer Bildung haben. Im Folgenden werden insbesondere die Ergebnisse dargestellt, die die Wahrnehmung und das Verständnis der Jugendlichen von islamischer Bildung betreffen.

„Religion lernt man in einer Community“

Die Interviewdaten deuten darauf hin, dass Gemeinschaft, Beziehungen und Emotionen entscheidend für die religiöse Bildung sind. Das bloße Auswendiglernen wird von den interviewten Jugendlichen als unzureichend empfunden, denn nur

Auswendiglernen sei „nicht mit dem Herzen lernen“, so etwa Ahmet, ein 23-jähriger junger Erwachsener türkischer Herkunft und mit religiösem Hintergrund.¹ Den Interviews zufolge entstehen ein tieferes Verständnis und eine persönliche Verbindung zur Religion durch gemeinschaftliche Erfahrungen, zwischenmenschliche Beziehungen und emotionale Beteiligung. Diese Einsicht wird insbesondere an den Erzählungen der Jugendlichen über ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit verschiedenen religiösen Bildungs- bzw. Lernangeboten deutlich.

So betont etwa Samra, eine Zwanzigjährige bosnischer Herkunft und mit religiösem Hintergrund, dass sie „mit der Religion auch sehr viel Emotionen“ verbinde und sie daher beispielsweise Onlineangebote bzw. die „Distanz zur lehrenden Person“, die man nicht so kenne, verunsicherten. Samra im O-Ton:

Irgendwie einfach diese Distanz zur lehrenden Person, die ich eben nicht so kenne, verunsichert mich. Also ich suche eher Menschen, die ich auch kenne, bei denen ich mich auch wohlfühle, dass ich von ihnen etwas lerne. Ich meine nicht, dass die anderen etwas falsch lehren oder so, nein, sondern ich selbst kann damit nicht, wenn ich die Person nicht kenne, persönlich kenne oder vielleicht länger kenne. Ich fühle mich einfach unsicher dadurch. Also es gibt die Möglichkeit, aber ich fühle mich nicht wohl. (Samra, Pos. 52)

Samra betont zum einen, dass die Lehrpersonen in Onlineangeboten nicht zwangsläufig etwas Falsches lehren, und zum anderen macht sie deutlich, dass sie aufgrund der Distanz bzw. fehlenden Beziehung nichts von diesen Personen lernen kann. Letztlich bevorzugt sie es, von einer vertrauten Person zu lernen, auch wenn die vertraute Person womöglich nicht zur Gänze fachlich kompetent ist. Weiter wird an Samras Fall evident, dass sie einem beziehungsorientierten, einfühlsamen und ruhigen Ansatz beim Lehren mehr abgewinnen kann als einem frontal autoritären Lehransatz:

Ich denke, es ist auch vom Lernstil anders, dass ich eine sehr emotionale Person bin und ich eben mit der Religion auch sehr viel Emotionen verbinde. Und dass ich dann eher durch eine ruhige Stimme, durch mehr Einfühlung etwas erlernen kann als eben durch dieses klassische, was weiß ich frontale Lehrsystem, wo jemand sagt, „Ja, so ist es und lernt das jetzt so.“ Und das ist sofort dann richtig, das ist falsch. (Samra, Pos. 54)

Samras Sichtweise wird von den anderen interviewten Jugendlichen geteilt und unterschiedlich zum Ausdruck gebracht. So sagt etwa Ahmet: „Auswendiglernen, das war nicht mit dem Herzen lernen“, und erklärt: „Man kann vieles aus dem Buch lernen, aus dem Internet, aber Religion lernt man so in einer Community, so zusammen.“ Zusätzlich kritisieren er und weitere interviewte Jugendliche, wie auch

¹ Alle personenbezogenen Daten wurden anonymisiert.

Samra, autoritäre und bewertend-normative Lehransätze. Dies wird etwa an der folgenden Schilderung von Elma deutlich, einer 21-jährigen jungen Erwachsenen mazedonischer Herkunft und mit religiösem Hintergrund, hinsichtlich ihrer Erfahrung im IRU:

Weil man gesagt bekommen hat: „Ja, du fastest, aber du betest nicht, es wird gar nicht angekommen.“ Und mittlerweile weiß man natürlich, das kann man zu niemandem sagen. Ich finde, man kann zu niemandem sagen: „Du fastest zwar, aber du betest nicht und es wird nicht angenommen.“ Nur Gott weiß, ob das angenommen wird und niemand anderer. (Elma, Pos. 40)

Elma betont in ihrer weiteren Erzählung, dass dies lange Zeit in ihrem „Kopf“ präsent und nicht förderlich für ihre Beziehung zu ihrer Religion und religiösen Bildung gewesen sei, da sie es als eine Beurteilung ihrer Person wahrnimmt und als unangemessen empfindet.

„vieles beigebracht“, aber „nichts hängengeblieben“ oder „im Unterricht nichts gemacht“, dennoch „Spiritualität geprägt“

Betrachtet man die Perspektive der Jugendlichen auf ihre Lehr-Lernerfahrungen bzw. religiöse Bildung, so zeigt sich eine gewisse Ambivalenz in ihrem religiösen Bildungsverständnis. Sie kritisieren zwar einen autoritären und normativ-beurteilenden Bildungsansatz, vor allem das oberflächliche Auswendiglernen, dessen Lernergebnisse mit der Zeit wieder verblassen. Gleichwohl schildern sie, dass sie in solchen Kontexten „viel gelernt“ hätten bzw. ihnen „vieles beigebracht“ worden sei. Diese Tendenz sehen wir etwa im Fall von Fatma, einer Achtzehnjährigen türkischer Herkunft und ohne religiösen Hintergrund, die rückblickend die besuchte Koranschule bzw. den dort verfolgten autoritativen Ansatz und die Lernergebnisse wie folgt kritisch beurteilt:

Diese Schule war eigentlich eine Katastrophe, ganz offen gesagt. Die Lehrer haben uns schon vieles beigebracht, aber sie hatten selbst keine Motivation, sage ich mal. Und als Kind ist das so, man hört nie gerne zu als Kind. Und ich sag mal so, die Lehrer müssen selbst motiviert sein, um uns etwas beizubringen. Und das gab es nicht. Sie haben uns eher angeschrien, wenn wir zu laut waren oder halt, wie man es in der Schule kennt. [...] Wir haben dort zum Beispiel Beten gelernt. Zum Beispiel heute, ich bin jetzt achtzehn und ich habe keine Ahnung, wie man betet. (Fatma, Pos. 58)

Fatmas Fall verdeutlicht, dass auswendig gelerntes Wissen ohne eine entsprechende emotionale Beteiligung und persönliche Beziehung keine nachhaltige Wirkung entfaltet und im Laufe der Zeit in Vergessenheit gerät. Dies unterstreicht die

Bedeutung authentischer Lernerfahrungen, die durch emotionale Einbindung und persönliche Beziehungen geprägt sind und eine tiefgreifende Auseinandersetzung und Verinnerlichung der religiösen Inhalte ermöglichen.

Gleichzeitig auffällig in den Interviews ist, dass die Jugendlichen angeben, „vieles gelernt“ oder „vieles beigebracht“ bekommen zu haben, und dies in erster Linie mit dem Koranlesen, dem Auswendiglernen von Koransuren und dem Beten verbinden. Werden der Koran und das Beten im Unterricht vernachlässigt bzw. liegt der Fokus des Unterrichts anstatt auf religiöser Orthopraxie auf religiösen Werten und Ähnlichem, so tendieren die Jugendlichen wiederum dazu, einen solchen Unterricht zu relativieren und abzuwerten. Dies wird beispielsweise im Fall von Ahmet deutlich, der den IRU als „nicht viel Ernstzunehmendes“ beschreibt:

Es war halt immer das Gleiche und Noten, halt nur so dabei sein. Es war lustig, er war halt lustig, wir haben halt eine lustige Zeit gehabt, aber nichts Produktives für unser Wissen. Vielleicht in der Volksschule, am Anfang, wo wir gar nichts gewusst haben. Aber ab einem Zeitpunkt war es einfach umsonst, sozusagen. (Ahmet, Pos. 81)

Auch die anderen interviewten Jugendlichen vertreten diese Einschätzung. So ist Edina, eine Sechzehnjährige bosnischer Herkunft und mit religiösem Hintergrund, der Ansicht, dass im IRU „nie so wirklich so Sachen gelernt [werden] wie Duas oder Suren oder so andere Sachen, sondern eher nur beispielsweise Zakat geben“. Die hier deutlich werdende Kritik am Unterricht wegen fehlenden Auswendiglernens religiöser Orthopraxie wird zusätzlich dadurch verschärft, dass viele Inhalte von den Jugendlichen als Wiederholung desselben erlebt werden. Edina im O-Ton:

Aber wir haben nicht wirklich so Sachen gelernt wie Duas oder Suren oder so andere Sachen, sondern eher nur beispielsweise Zakat geben oder halt, wenn gerade Ramadan war, haben wir darüber gelernt. Also vielleicht eher so aktuelle Themen, die sich aber jedes Jahr gefühlt wiederholt haben oder noch beispielsweise Geschichten über Propheten und das Ganze. Vielleicht habe ich deshalb einfach nichts Neues gelernt, weil es halt immer wieder sozusagen derselbe Stoff war. (Edina, Pos. 120)

Edina erlebt wie ihre Altersgenossen aufgrund mangelnder Auseinandersetzung mit dem Koran und mit religiöser Orthopraxie keinen Erkenntnisgewinn, sondern stattdessen eine Stagnation. Dies scheint daran zu liegen, dass Auswendiglernen und Orthopraxie für die Jugendlichen greifbarer bzw. sichtbarer und damit messbarer sind als andere religiöse Bildungsaspekte wie Reflexions- und Urteilskompetenz oder Spiritualität. Letzteres wird insbesondere am folgenden Beispiel von Samra deutlich, die ambivalent angibt, dass ihre Lehrerin, zu der sie eine besondere Beziehung gehabt habe, ihre Spiritualität geprägt, sie aber im Unterricht nichts gemacht bzw. gelehrt habe:

Mama hat gearbeitet, ich kann Mama nicht immer anrufen, aber meine Religionslehrerin war immer da. Also war dieser Bezug sehr prägend für mich und ich denke, sie war nicht eine besonders gute Religionslehrerin. Das muss man sagen, weil im Unterricht hat sie gar nichts gemacht, aber sie hat mich irgendwie rausgepickt und war für mich einfach meine Ansprechperson. Und sie hat auch meine Spiritualität geprägt, sodass ich mich mehr der Religion durch Spiritualität angenähert habe, statt durch Normen und solche Sachen. (Samra, Pos. 56)

An den geschilderten Fällen wird deutlich, dass möglicherweise nur eine vermeintliche Ambivalenz besteht, da die Jugendlichen ihren Darstellungen zufolge keinen ganzheitlichen Ansatz erleben. Dies spiegelt sich darin wider, dass die Jugendlichen das reine Auswendiglernen kritisieren, aber Wert auf beziehungsorientiertes, emotionales und gemeinschaftliches Lernen legen. Gleichzeitig empfinden sie das Fehlen von Auswendiglernen des Korans und religiöser Praxis als Mangel, während ihnen bloße Spiritualität und reflexive Auseinandersetzung mit den Inhalten ebenfalls unzureichend erscheinen.

Islamische Bildung als Tradierung und Bewahrung oder Fortschreibung und Erweiterung?

Die interviewten Jugendlichen betonen weiter, dass sie das Gelernte auch „verstehen“, „diskutieren“ und „eigene Meinungen“ bilden möchten. Mahmud, ein Neunzehnjähriger mit türkischer Herkunft und religiösem Hintergrund, veranschaulicht am Beispiel des traditionellen Umgangs mit Koran bzw. Suren, wie wichtig „Verstehen“ für ihn ist:

Ich bin glücklich, dass ich den Koran lesen kann, aber ich finde, dass es auch dazugehört, dass man es versteht. Und ich frage mich auch, wieso wir es damals nicht gemacht haben. Aber ich finde, dass man einfach den Koran erst auf Arabisch und dann auf seiner Sprache lesen und verstehen sollte, weil dann weiß man, was man gelesen hat. Die älteren Leute, es ist mir auch passiert, wenn sie vor einem Grab stehen, lesen sie Sure Nisa. Das hat zum Beispiel nicht zu tun mit einem Toten. Aus dem Grund sollte man darauf achten. (Mahmud, Pos. 110)

Auch wenn die Jugendlichen dem Lesen und Auswendiglernen des Korans und der damit verbundenen religiösen Orthopraxie eine große Bedeutung beimessen, zeigen sie sich unzufrieden und kritisieren in der Folge die daraus resultierenden, teilweise fragwürdigen Handlungen aus Unwissenheit, wie das von Mahmud erwähnte zusammenhanglose Rezitieren von Koranversen oder Suren zu verschiedenen Anlässen.

Für die Jugendlichen ist das Verstehen zudem eine Grundvoraussetzung für eigene Meinungen und Urteile, d.h. für religiöse Mündigkeit. Gül, eine 21-jährige

junge Erwachsene türkischer Herkunft und mit religiösem Hintergrund, betrachtet dies sogar als ihre religiöse Pflicht, die sie wie folgt aus dem Koran ableitet:

Also für mich ist es sehr wichtig, weil ich glaube, genau das macht es ja aus. Wie gesagt, im Koran steht ja, dass man ihn verstehen soll, und es wird ja immer erwähnt, wie heißt das Wort jetzt auf Deutsch? Eben, dass der Koran für die, die denken können, also auf Türkisch heißt es *akıl-sahipleri*, eben da ist. Und damit sind ja nicht nur die Hodschas und Gelehrten ange- sprochen, sondern auch ich. Und ja, deswegen ist es für mich schon wichtig. Es ist ja nicht nur in dem religiösen Kontext so. Im normalen Leben läuft man ja auch nicht immer jedem hinterher, sondern denkt man: „Hey, ist es auch der richtige Weg für mich?“ Und man hinterfragt die Sache mal und ich denke, in der Religion ist es genauso, vielleicht sogar noch viel wichtiger. (Gül, Pos. 124)

Gül betont mit dem Hinweis auf den Koranvers und das alltägliche Handeln, dass Religiosität und religiöses Handeln ein kritisches Denken und Hinterfragen erfordern und sich nicht auf bloßes „Hinterherlaufen“ oder Nachahmen von Gelehrten beschränken sollten. Im Gegenteil, jede/jeder Einzelne sei aufgefordert, sich zu fragen: „Ist es auch der richtige Weg für mich?“, so Gül.

In diesem Zusammenhang heben die interviewten Jugendlichen ebenso die Bedeutung von Diskussionen für die religiöse Bildung hervor, so wie hier Mahmud, dem Diskussionen im IRU wichtig sind. Er erklärt:

Ich habe bis jetzt nur wirklich super Lehrer an den Schulen gehabt, mit denen ich auch immer wieder diskutiert habe. Weil, meiner Meinung nach, Diskutieren dazu gehört, auch wenn ich es zum dritten Mal sage. (Mahmud, Pos. 60)

Die Jugendlichen, hier am Fall von Mahmud veranschaulicht, bewerten insbesondere die Möglichkeit – sei es im IRU, in der Moschee oder in der Familie –, Diskussionen zu führen, positiv und betrachten sie als einen wichtigen Bestandteil ihrer Lernerlebnisse. Sie schätzen den Wert des interaktiven Austauschs von Ideen und Meinungen, da dieser dazu beiträgt, ihr Verständnis zu vertiefen und unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen.

In den Interviews zeichnet sich ab, dass die Jugendlichen in Diskussionen möglicherweise an ihre Grenzen stoßen und einen gewissen Widerstand zeigen, wenn nicht-traditionelle, neue Perspektiven, insbesondere auf sensible oder tabuisierte Themen, angesprochen werden. Ein Beispiel hierfür ist Samra, die berichtet, dass ihre Mitschüler:innen in der Schule die Versuche einer Lehrerin, neue Perspektiven auf das Thema Homosexualität einzubringen, wie folgt ablehnten:

Ich hatte mal eine andere Lehrperson. Sie war sehr, wie soll ich sagen, sie hat versucht, auch nicht-konservative Texte in den Unterricht einzubauen, was bei einigen meiner Kolleginnen sehr negativ angekommen ist, dass sie sie sogar gemeldet haben. [...] Also sie hat zum Beispiel,

wie soll ich sagen, es ging um das Lieblingsthema, irgendwie Homosexualität, und da hat sie einfach so die Perspektive gebracht mit ja, vielleicht die Geschichte mit Lut a.s., vielleicht ging es ja nicht um homosexuelle Menschen, sondern es ging einfach um die Menschen, um das Übermaß an Sex und über Pädophilie und solche Sachen: über Vergewaltigungen in dieser Hinsicht. Wo die Schüler einfach das nicht mal hören wollten und sofort gemeint haben, nein, es war Homosexualität und fertig. (Samra, Pos. 60–62)

Samra erklärt die Reaktion ihrer Mitschüler:innen damit, dass die „nicht-konservative“ Sichtweise der Lehrerin in ihren Augen den traditionellen bzw. „konservativen“ Sichtweisen widerspricht und deshalb negativ aufgenommen wird. Die didaktische Vorgehensweise könnte mitunter auch ein Grund für die Ablehnung der Schüler:innen sein, kann jedoch anhand der Interviewdaten nicht näher untersucht werden. Wie im Folgenden dargestellt, machen die interviewten Jugendlichen in erster Linie die Lehrenden für ihre religiöse Bildung und den Unterricht, sei es in der Schule oder in den Moscheen, verantwortlich.

Imame und Lehrende als Gestalter:innen und Former:innen erfahrbarer religiöser Bildung

Obwohl in den Interviews nicht explizit nach den Imamen oder Lehrenden gefragt wurde, erwähnen die Jugendlichen von selbst immer wieder die Imame und Religionslehrkräfte. Wie oben dargelegt, spielt für sie die Beziehung eine wesentliche Rolle, und die Lehrenden haben in ihren Augen nicht nur die Aufgabe, religiöses Wissen traditionsorientiert weiterzugeben, sondern auch Beziehungen, emotionale und gemeinschaftliche Erfahrungen und Bindungen zu fördern und zu schaffen. Diese Erwartung der Jugendlichen wird etwa im Fall von Ahmet deutlich, der seine Vorstellung von „das dann richtig mit dem Herzen lernen“ wie folgt verbildlicht:

[A]ber das dann richtig mit dem Herzen lernen: Wir haben ein Imam gehabt in XZ, zum Beispiel. Der ist leider nicht mehr da. Mit ihm zum Beispiel, wir haben oft, so am Abend, so Treffen gehabt, wo echt teilweise; also jetzt haben sie letztens probiert, ich glaube, zwei Leute waren in XZ, bei so vielen Menschen. Aber wo dieser Herr da war, waren wir teilweise hundert, fünfzig, siebzig, achtzig Leute, und da wurde dann intensiv Gutes mit Koran besprochen. Er konnte alle Fragen beantworten, uns stundenlang erzählen und so was. Also da habe ich sehr viel von ihm bekommen, nicht nur von ihm, auch von meinen Kollegen, die Fragen gestellt haben, die selbst etwas dazu geredet haben. (Ahmet, Pos. 61)

Ahmet hebt insbesondere hervor, wie er und seine Altersgenossen von einem bestimmten Imam profitiert haben, der es verstand, persönliche Beziehungen und gemeinschaftliche Erfahrungen im Rahmen regelmäßiger Treffen und Diskussionen zu schaffen und so eine gehaltvolle Lernumgebung zu bieten. Mit Ahmets Worten:

„Er war nicht der Jüngste, aber er war als Mensch jung. Er hat immer mit uns, wenn es sein muss, Billard gespielt und er konnte reden“ (Ahmet, Pos. 71). Im Laufe des Interviews macht Ahmet deutlich, dass für ihn die Imame als Leitfiguren und Respektpersonen die Verantwortung für eine ganzheitliche religiöse Bildung in Moscheen bzw. Gemeinden tragen und in seinen Augen nicht alle Imame dieser Verantwortung nachkommen:

Ja, meiner Meinung nach muss ein Imam da sein, der die Leute auch so leitet oder führt. So ein Führer muss da sein, nicht? [...] Und das ist das Problem, nur allein im Lokal von der Moschee zu sitzen, ist leider nicht so der Islam, so, nur weil man dort sitzt und nicht in einem Café sitzt. (Ahmet, Pos. 77)

Die Jugendlichen teilen diese Einsicht auch hinsichtlich der Lehrkräfte im IRU. Sie betonen, dass es „extrem wichtig [ist], was für eine Person einem den Glauben eben näherbringt und auf welche Art und Weise“ (Elma), und führen Qualitätsmängel und negative Erfahrungen im IRU auf mangelnde „Ausbildung“ (Elma) oder „Motivation“ (Fatma) von Lehrenden zurück. Oder wie im folgenden Fall von Mahmud auf mangelnde Offenheit und Flexibilität mancher Lehrkraft:

Also ich weiß, dass man mit manchen Lehrern sehr gut diskutieren kann und manche anderen Lehrer einfach ihren Standpunkt und ihre Sicht sehen. Und egal, was du sagst, sie bleiben stur und gehen auf die Diskussion nicht einmal ein. Das finde ich nicht richtig von Islamlehrern. Sie sollten, finde ich, offen sein und wirklich alle Fragen ernst nehmen und darauf eingehen. Ich habe beides erlebt. Ich habe genug Lehrer gehabt in den dreizehn Jahren. (Mahmud, Pos. 76)

Die dargelegten Fälle machen deutlich, dass Lehrende in den Augen der Jugendlichen, neben der Vermittlung traditionell religiösen Wissens, insbesondere auch einen ganzheitlichen, unterstützenden und dialogorientierten Zugang und ein Lernumfeld für den Islam schaffen sollen, in dem die Jugendlichen von und miteinander lernen und nicht nur Inhalte über den Islam (auswendig) lernen.

Fazit

Die vorliegende Untersuchung hat das Bildungsverständnis muslimischer Jugendlicher beleuchtet und gezeigt, dass es sich insbesondere im *Spannungsfeld zwischen Tradition und Moderne* entwickelt. Die Jugendlichen tendieren implizit zu einem *ganzheitlichen Bildungsverständnis*, das sowohl *traditionelle als auch moderne Elemente* umfasst.

In Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts legen die Jugendlichen der islamischen Bildungstradition (vgl. Günther 2020) entsprechend großen Wert

auf klassisches, tradiertes und auswendig gelerntes enzyklopädisches Wissen – von Klafki (2007) als „materiale Bildung“ beschrieben – und Orthopraxie. Sie schätzen die Bedeutung von traditionellem, religiösem Wissen sowie ebensolchen Praktiken und Ritualen und sehen sie als grundlegende Bestandteile ihrer religiösen Bildung an.

Gleichzeitig kritisieren die Jugendlichen autoritative und am Auswendiglernen orientierte didaktische Ansätze, die ihrer Meinung nach in der Vergangenheit vorherrschten und daher veraltet sind. Sie äußern den Wunsch nach einem interaktiven, auf Verstehen ausgerichteten Unterricht, der ihnen die Möglichkeit bietet, das Gelernte zu hinterfragen und zu diskutieren. Sie streben nach einem Bildungsansatz, der mit Klafkis (2007) formaler Bildungstheorie vergleichbar ist und ihnen erlaubt, Fertigkeiten, wie eigenes Verständnis und ihre eigene Interpretation des Islam, zu entwickeln sowie religiöse Reflexions- und Urteilskompetenz zu erwerben, die auf klassisch tradiertem Wissen beruht.

Diese Kritik wird besonders deutlich, wenn die Jugendlichen auf die inhaltlichen und didaktischen Ausrichtungen einiger Lehrender in Schulen und Moscheen eingehen. Sie äußern Unzufriedenheit mit Lehrenden, die sich strikt an traditionellen Lehrmethoden, wie Auswendiglernen und frontaler Instruktion, orientieren und wenig Raum für Diskussion und kritisches Denken lassen.

Demnach wünschen sich die Jugendlichen die Aneignung sowohl von Inhalten als auch von Fertigkeiten, die zu ihrer persönlichen Entwicklung und Bildung beitragen. Die Fertigkeiten sollen in der Auseinandersetzung mit klassischen traditionellen Inhalten angeeignet werden – siehe dazu die „kategoriale Bildungstheorie“ von Klafki, in der er Bildung als wechselseitige Erschließung von formaler und materialer Bildung zusammenfasst (vgl. Klafki 2007; Braun et al. 2018).

Zudem heben die Jugendlichen in der Studie hervor, dass religiöse Bildung nicht nur auf intellektueller Ebene stattfinden solle, sondern auch eine emotionale Komponente brauche. Sie sprechen dabei von einer Bildung „mit Herz“. Darüber hinaus betonen die Jugendlichen die Bedeutung von Gemeinschaftserfahrungen in ihrer religiösen Bildung. Sie sind der Ansicht, dass das Lernen in einer Gemeinschaft, sei es in der Schule, der Moschee oder der Familie, eine wichtige Rolle spielt, um ein tieferes Verständnis ihrer Religion zu erlangen. Gemeinschaftserfahrungen ermöglichen es ihnen, verschiedene Perspektiven zu hören, Fragen zu stellen, zu diskutieren und gemeinsam zu reflektieren, was zu einem breiteren und nuancierten Verständnis führt.

Insgesamt zeigt sich, dass die Jugendlichen eine ganzheitliche Sicht auf religiöse Bildung haben. Sie betrachten diese als einen Prozess, der sowohl den Verstand als auch das Herz einbezieht und in dem sowohl individuelles als auch gemeinschaftliches Lernen wichtig sind. Sie streben nach einer Bildung, die es ihnen ermöglicht, ihre Religion auf eine Weise zu verstehen und zu leben, die sowohl intellektuell

erfüllend als auch emotional bedeutungsvoll ist (vgl. Klappenecker 2007; Kirsberg 2019). Sie wünschen sich Religionslehrkräfte und Imame, die diesen ganzheitlichen Ansatz unterstützen und fördern.

Literaturverzeichnis

- Akca, Ayse Almila. *Moscheeleben in Deutschland. Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität*. Bielefeld: transcript, 2020.
- Aslan, Ednan, Jonas Kolb und Erol Yıldız. *Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS, 2017.
- Aslan, Ednan und Erol Yıldız. *Muslimische Religiosität im digitalen Wandel*. Wiesbaden: Springer VS, 2023.
- Badawia, Tarek, Said Topalović und Aida Tuhčić. *Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam. Explorative Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen*. Weinheim, Basel: Juventa, 2023.
- Boos-Nünning, Ursula und Yasemin Karakaşoğlu. *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 2005.
- Borchard, Michael und Rauf Ceylan (Hg.). *Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess. Gemeindepädagogische Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress, 2011.
- Braun, Karl-Heinz, Frauke Stübig und Heinz Stübig (Hg.). *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement*. Wiesbaden: Springer VS, 2018.
- Calmbach, Marc, Silke Borgstedt, Inga Borchard, Peter Martin Thomas und Berthold Bodo Flraig. *Wettkampf Jugendliche 2016?* Wiesbaden: Springer, 2016.
- Calmbach, Marc, Bodo Flraig, James Edwards, Heide Möller-Slawinski, Inga Borchard und Christoph Schleer. *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: bpb, 2020.
- Ceylan, Rauf. *Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen. Ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Lehre und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf den Integrationsprozess der muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland*. Hamburg: Kovač, 2008.
- Ceylan, Rauf. *Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*. Wiesbaden: Springer VS, 2014.
- Göle, Nilüfer. *Europäischer Islam. Muslime im Alltag*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, 2016.
- Günther, Sebastian (Hg.). *Knowledge and Education in Classical Islam: Religious Learning between Continuity and Change*. Leiden: Brill, 2020.
- Harring, Marius, Christian Palentien und Carsten Rohlfs (Hg.). *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: Springer VS, 2007.
- Holzberger, Doris. *Evaluation des Modellversuchs „Islamischer Unterricht“*. Bericht zur Datenerhebung im Schuljahr 2013/14. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2014.
- Kamcili-Yıldız, Naciye. *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen*. Münster, New York: Waxmann, 2021.

- Karakoşlu, Yasemin. *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2000.
- Karakoç, Betül. „Der eine kann es – der andere nicht: Islam lehren zwischen Moschee und Schule“. *Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis*. Hg. Esma Öger-Tunç, Dorothea Ermert und Yaşar Sarıkaya. Münster: Waxmann, 2019. 107–124.
- Khorchide, Mouhanad. „Die Bedeutung des Islam für Muslime der zweiten Generation“. *Leben in zwei Welten*. Hg. Hilde Weiss. Wiesbaden: Springer VS, 2007. 217–244.
- Kirsberg, Igor W. „Von F. Schleiermacher zum religiösen Gefühl ausschließlich als Emotion“. *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie* 61.2 (2019): 149–164.
- Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz, 2007.
- Klappenecker, Gabriele. „Religiöse Bildung als Einüben von Lebensbeziehungen“. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 59.2 (2007): 144–155.
- Klinkhammer, Gritt Maria. *Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türkinnen der zweiten Generation in Deutschland*. Marburg: Dialog, 2000.
- Klinkhammer, Gritt Maria. „Islam, Frauen und Feminismus. Eine Verhältnisbestimmung im Kontext des Islam in Deutschland“. *Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess: Gemeindepädagogische Perspektiven*. Hg. Michael Borchard und Rauf Ceylan. Göttingen: V&R unipress, 2011. 155–169.
- Kuppinger, Petra. *Faithfully urban. Pious Muslims in a German City*. New York, Oxford: Berghahn Books, 2015.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz, 2015.
- Mayring, Philipp. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, 2023.
- Ornig, Nikola. *Die zweite Generation und der Islam in Österreich. Eine Analyse von Chancen und Grenzen des Pluralismus von Religionen und Ethnien*. Graz: Leykam, 2006.
- Schmid, Hansjörg, Ayşe Almila Akca und Klaus Barwig. *Gesellschaft gemeinsam gestalten. Islamische Vereinigungen als Partner in Baden-Württemberg*. Baden-Baden: Nomos, 2008.
- Schröter, Jörg Imran. *Die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg*. Freiburg i. Br.: Verlag für Islamische Bildung und Erziehung, 2015.
- Shell Deutschland Holding (Hg.). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz, 2019.
- Spielhaus, Riem. „Making Islam Relevant: Female Authority and Representation of Islam in Germany“. *Women, Leadership, and Mosques*. Hg. Masooda Bano und Hilary E. Kalmbach. Leiden: Brill, 2012. 437–455.
- Tietze, Nikola. *Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich*. Hamburg: Hamburger Edition, 2001.
- Tuna, Mehmet H. *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung*. Münster: Waxmann, 2019.
- Tuna, Mehmet H., Jonas Kolb und Zekirija Sejdini. „Religious Learning Environments of Austrian Muslim Youth: An Empirical Analysis of Religious Educational Processes“. *Religions* 14.8 (2023): 1002.
- Ucar, Bülent (Hg.). *Imamausbildung in Deutschland. Islamische Theologie im europäischen Kontext*. Göttingen: V&R unipress, 2010.

- Uslucan, Haci-Halil. „Integration durch Religion? – Ein Beitrag zum Modell des islamischen Religionsunterrichts in Niedersachsen“. *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*. Hg. Bülent Uçar, Martina Blasberg-Kuhnke und Arnulf von Scheliha. Göttingen: V&R unipress, 2010. 219 – 232.
- Uslucan, Haci-Halil und Cem Serkan Yalcin. *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen*. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-1035.pdf>. Essen: o. V., 2018 (4. April 2024).
- Witzel, Andreas. „Das problemzentrierte Interview“. *FORUM: Qualitative Social Research* 1.1 (2000). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (4. April 2024).
- Wolff, Jutta. *Evaluation. Gesamtbericht. Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle*. <https://www.hamburg.de/contentblob/11228470/a9828c1f5defe932d0c85401ef5c39a4/data/gesamtbericht-religionsunterricht-fuer-alle.pdf>. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2018 (4. April 2024).
- Yaşar, Aysun. *Die DITIB zwischen der Türkei und Deutschland. Untersuchungen zur Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion e.V.* Würzburg: Ergon, 2012.