



Ministerium für Schule und Bildung NRW, 40190 Düsseldorf

16. Januar 2026

Seite 1 von 5

An den Vorsitzenden des
Ausschusses für Schule und Bildung
des Landtags Nordrhein-Westfalen
Herrn Florian Braun MdL
Platz des Landtags 1
40221 Düsseldorf

Aktenzeichen:
71.06.27.10 – 000038
2026-0000093
bei Antwort bitte angeben

Dorothee Feller

**Bericht zum Thema: „Abschlussbericht zur wissenschaftlichen
Evaluierung des islamischen Religionsunterrichtes in Nordrhein-
Westfalen gemäß § 133 Abs. (3) des SchulG NRW“ der Universität
Münster für die Sitzung des Ausschusses für Schule und Bildung
am 21. Januar 2026**

Auskunft erteilt:
Herr Essen
Telefon 0211 5867-3440
Telefax 0211 5867-493700
jakim.essen@msb.nrw.de

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,

beigefügt übersende ich den Bericht zum Thema „Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluierung des islamischen Religionsunterrichtes in Nordrhein-Westfalen gemäß § 133 Abs. (3) des SchulG NRW“ für die Sitzung des Ausschusses für Schule und Bildung am 21. Januar 2026.

Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie diesen den Mitgliedern des Ausschusses für Schule und Bildung vorab zur Information zuleiten würden.

Mit freundlichen Grüßen

Dorothee Feller

Anschrift:
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Telefon 0211 5867-40
Telefax 0211 5867-3220
poststelle@msb.nrw.de
www.schulministerium.nrw

Postanschrift:
Ministerium für
Schule und Bildung NRW
40190 Düsseldorf

Vorbemerkung des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Etwa 500.000 Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen sind muslimischen Glaubens. Diesen Kindern und Jugendlichen einen staatlich verantworteten Religionsunterricht zu ermöglichen, war der Impuls für den Landtag von Nordrhein-Westfalen, fraktionsübergreifend im Jahr 2011 die gesetzliche Grundlage zu schaffen, um islamischen Religionsunterricht (IRU) in Nordrhein-Westfalen anzubieten.

Schulen, die die organisatorischen Voraussetzungen erfüllen und die über die entsprechenden Lehrerinnen und Lehrer verfügen, können den islamischen Religionsunterricht anbieten. Mittlerweile ist dies für die Primarstufe, die Sekundarstufen I und II sowie das Berufskolleg möglich. Für alle Schulstufen und Schulformen liegen kompetenzorientierte Kernlehrpläne vor. Den Unterricht erteilen landesbedienstete Lehrkräfte, die entweder eine grundständige Ausbildung (Lehramtsstudium an der Universität Münster, Zentrum für islamische Theologie, alle Lehramter, und Referendariat; seit dem Wintersemester 2022/2023 auch an der Universität Paderborn, Bachelor und Master) besitzen oder im Rahmen eines Zertifikatskurses der Bezirksregierungen die Unterrichtserlaubnis im dritten Fach erwerben; dies sind z.T. auch Lehrkräfte, die im Rahmen des Schulversuchs „Islamkunde in deutscher Sprache“ in den Landesdienst eingestellt wurden, und die nach weiteren Qualifizierungsmaßnahmen eine Unterrichtserlaubnis erhalten haben.

Islamischer Religionsunterricht wird im Schuljahr 2025/2026 in 247 Schulen erteilt. Im Schuljahr 2025/2026 nahmen 31.673 (zum Vergleich im Schuljahr 2023/2024: 28.860) Schülerinnen und Schüler am IRU teil. 332 Lehrkräfte unterrichten das Fach Islamischer Religionsunterricht. Im Jahr 2019 legten erstmals Schülerinnen und Schüler die Abiturprüfung im Fach Islamischer Religionsunterricht ab.

Die Entwicklung wird in nachstehender Tabelle auf Seite 5 dokumentiert.

Wissenschaftliche Begleitung:

Seit dem 1. Oktober 2023 arbeitet das Ministerium für Schule und Bildung mit dem Zentrum für Islamische Theologie der Universität Münster zusammen, um dem in § 133 Abs. 3 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen normierten Auftrag der Evaluation des islamischen Religionsunterrichts nachzukommen.

Zum Hintergrund der Evaluation wird im Abschlussbericht ausgeführt:

*„Die Untersuchung verfolgt das Ziel, die Implementierung des IRU sowie dessen Auswirkungen auf Schüler*innen und Lehrkräfte empirisch fundiert und differenziert zu analysieren. Sie leistet damit einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit religiöser Bildung im deutschen Schulwesen und liefert Erkenntnisse, die für Fachkräfte in der Schulpraxis, politische Entscheidungsträger*innen sowie Wissenschaftler*innen von Interesse sind.*

Erste Zwischenergebnisse wurden bereits im Rahmen der 64. Sitzung des Ausschusses für Schule und Bildung am 11. Dezember 2024 im nordrhein-westfälischen Landtag in Düsseldorf präsentiert. Der vorliegende Abschlussbericht knüpft an diese Ergebnisse an und führt sie auf Basis einer weiterführenden Auswertung fort. Er beruht auf einem Mixed-Methods-Ansatz und umfasst sowohl quantitatives als auch qualitatives Material. Um ein möglichst umfassendes Verständnis der Zusammenhänge und inneren Dynamik des IRU zu gewinnen, wurden beide Datenstränge systematisch miteinander trianguliert.

Dies bedeutet, dass die quantitativen Befunde zur Verbreitung und statistischen Gewichtung zentraler Dimensionen (siehe Kapitel 3) mit den qualitativen Analysen der Interviews verknüpft wurden, um Zusammenhänge zwischen empirisch messbaren Trends und subjektiven Deutungsmustern sichtbar zu machen. Die Triangulation erlaubt somit eine mehrdimensionale Interpretation, in der sowohl strukturelle Muster als auch individuelle Perspektiven religionspädagogischer Praxis berücksichtigt werden.“

Der Abschlussbericht betont, dass das Fach als großes Zeichen der Gleichberechtigung wahrgenommen wird, dies sowohl von Lehrkräften als auch von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Bemerkenswert ist hierbei auch, dass durch die gleichzeitige Berücksichtigung von Fachwissen, Lebensweltbezug und einem wertschätzenden pädagogischen Klima der Unterricht zu einem Erfahrungsraum werden kann, der die Schülerinnen und Schüler sowohl in der Auseinandersetzung mit ihrem Glauben stärkt als auch in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Vielfalt fördern kann.

Hinzuweisen ist ebenfalls auf den hohen Wert des islamischen Religionsunterrichts in Bezug auf die Sozialen Medien. Der IRU wirkt demnach auch als Reflexionsinstanz, die mediale Verführungsmuster transparent macht und Jugendliche zur eigenständigen Bewertung religiöser Online-Inhalte befähigt.

Fazit:

Der islamische Religionsunterricht wurde mit Inkrafttreten des 17. Schulrechtsänderungsgesetzes am 7. Juni 2025 bis ins Jahr 2031 verlängert.

Anzahl der Schulen mit islamischem Religionsunterricht nach Schulform bzw. Stufenzuordnung in den Schuljahren 2015/2016 bis 2025/2026

Schulform / Stufe ¹⁾		Anzahl der Schulen in den Schuljahren:										
		2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025	2025/2026
Primarstufe	Grundschule	71	89	92	104	99	97	101	95	95	93	92
	PRIMUS-Schule	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	1
	Förderschule	1	-	-	-	-	2	2	1	-	-	-
Sek I		46	56	61	88	75	107	116	125	133	135	136
Sek II		-	-	4	5	7	9	10	16	19	25	27
Berufskolleg		-	-	-	2	6	13	15	14	17	19	19
WBK		-	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-
insgesamt		118	146	155	196	181	219	233	234	246	248	247

Fußnote:

¹⁾ Gezählt werden schulstufenspezifische Angebote. Daher kommt es bei Schulen mit mehreren Schulstufen zu Doppelzählungen. In der Gesamtzahl (insgesamt) wird hingegen jede Schule mit islamischem Religionsunterricht nur einmal gezählt.

Anzahl der Teilnehmenden am islamischen Religionsunterricht nach Schulform bzw. Stufenzuordnung in den Schuljahren 2015/2016 bis 2025/2026

Schulform / Stufe		Anzahl der Teilnehmenden in den Schuljahren:										
		2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025	2025/2026
Primarstufe	Grundschule	4.034	5.104	5.453	6.154	6.443	5.987	6.913	7.036	6.901	6.869	7.269
	PRIMUS-Schule	40	60	44	59	-	-	33	33	30	30	30
	Förderschule	6	-	-	-	-	31	23	12	-	-	-
Sek I		4.162	5.064	5.772	9.723	9.578	13.590	15.266	16.999	19.528	20.633	21.303
Sek II		-	-	101	314	446	651	799	972	1.008	1.423	1.658
ohne Stufenzuordnung		95	46	23	57	30	13	15	15	15	-	-
Berufskolleg		-	-	-	83	290	707	890	953	1.365	1.440	1.413
WBK		-	-	-	-	-	25	10	-	13	-	-
insgesamt		8.337	10.274	11.393	16.390	16.787	21.004	23.949	26.020	28.860	30.395	31.673

Anzahl der Lehrkräfte mit dem Aus- und Fortbildungsfach islamische Religionslehre in den Schuljahren 2015/2016 bis 2025/2026

Schuljahr	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025	2025/2026
Anzahl der Lehrkräfte	99	120	133	192	193	189	241	263	271	310	332

Quelle: Amtliche Schuldaten NRW

Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluierung des islamischen Religionsunterrichtes in Nordrhein-Westfalen gemäß § 133 Abs. (3) des SchulG NRW

Prof. Dr. Mouhanad Khorchide

Professor für Islamische Religionspädagogik
und Leiter des Zentrums für Islamische Theologie

Abdulkerim Şenel, M.Ed.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Islamische Theologie

Luisa Wellems, M.Ed.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelisch-Theologischen Fakultät
und am Zentrum für Islamische Theologie

Auftraggeber:

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW)

Projektlaufzeit: 1. Oktober 2023 bis 30. Juni 2026

Inhalt

Vorwort der Autor*innen	4
Zusammenfassung	6
Summary.....	9
1 Einleitung.....	12
2 Stand der Forschung.....	15
3 Forschungsfragen und Ziel der Evaluation	18
4 Methodisches Vorgehen	20
4.1 Design der quantitativen Erhebung	21
4.1.1 Exkurs: Interpretation von Mittelwerten und Standardabweichungen....	21
4.1.2 Quantitative Stichprobenziehung	22
4.1.3 Stichprobenbeschreibung	23
4.1.4 Messinstrumente	24
4.2 Design der qualitativen Erhebung	26
4.2.1 Qualitative Stichprobenziehung und -beschreibung	26
4.2.2 Leitfadengestützte Interviews als Methode der Datenerhebung	28
4.2.3 Zur Konzeption der Leitfäden	29
4.2.4 Der Aufbau der Interviewleitfäden.....	31
4.2.5 Durchführung, Transkription und Anonymisierung.....	33
4.2.6 Auswertungsmethode.....	34
4.3 Triangulation.....	37
5 Ergebnisse und Diskussion.....	39
5.1 Ergebnisse aus der Befragung der Schüler*innen	39



5.1.1	Wahrnehmung des IRU und der Lehrkräfte	39
5.1.2	Religionsmündigkeit.....	49
5.1.3	Soziale Medien	60
5.1.4	Genderungleichheit.....	65
5.1.5	Wünsche	71
5.2	Ergebnisse aus der Befragung der Lehrkräfte.....	74
5.2.1	Wahrnehmung des IRU und der Lehrkräfte	74
5.2.2	Zielvorstellung der Lehrkräfte	82
5.2.3	Inhalt und Durchführung des Unterrichts.....	89
5.2.4	Religionsmündigkeit und instruktionistische Glaubensauffassung	98
5.2.5	Positionalität der Lehrkräfte	108
5.2.6	Soziale Medien	113
5.2.7	Wünsche	116
5.3	Ergebnisse aus der Befragung der Schulleitungen	119
5.4	Ergebnisse aus der Befragung der Fachleitungen.....	124
5.5	Ergebnisse aus der Befragung der Eltern	127
5.6	Ergebnisse aus der Befragung der Kommission für den IRU.....	129
6	Implikationen für Praxis und Forschung.....	135
6.1	Implikationen für die Praxis	135
6.1.1	Organisatorischer Rahmen	136
6.1.2	Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.....	137
6.1.3	Verbesserung des Kernlehrplans und der Lehr- und Unterrichtsmaterialien.....	139
6.1.4	Interreligiöse Kooperation	141

6.1.5	Schulkultur und Partizipation	142
6.2	Implikationen für die Forschung.....	143
	Tabellenverzeichnis.....	146
	Abbildungsverzeichnis	146
	Literaturverzeichnis	147
	Anhang	157

Vorwort der Autor*innen

Der vorliegende Abschlussbericht präsentiert die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluierung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) in Nordrhein-Westfalen. Diese wurde im Auftrag des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen gemäß § 133 Abs. 3 Schulgesetz NRW durch das Zentrum für Islamische Theologie der Universität Münster durchgeführt. Die Untersuchung verfolgt das Ziel, die Implementierung des IRU sowie dessen Auswirkungen auf Schüler*innen und Lehrkräfte empirisch fundiert und differenziert zu analysieren. Sie leistet damit einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit religiöser Bildung im deutschen Schulwesen und liefert Erkenntnisse, die für Fachkräfte in der Schulpraxis, politische Entscheidungsträger*innen sowie Wissenschaftler*innen von Interesse sind.

Erste Zwischenergebnisse wurden bereits im Rahmen der 64. Sitzung des Ausschusses für Schule und Bildung am 11. Dezember 2024 im nordrhein-westfälischen Landtag in Düsseldorf präsentiert. Der vorliegende Abschlussbericht knüpft an diese Ergebnisse an und führt sie auf Basis einer weiterführenden Auswertung fort. Er beruht auf einem Mixed-Methods-Ansatz und umfasst sowohl quantitatives als auch qualitatives Material. Um ein möglichst umfassendes Verständnis der Zusammenhänge und inneren Dynamik des IRU zu gewinnen, wurden beide Datenstränge systematisch miteinander trianguliert.

Dies bedeutet, dass die quantitativen Befunde zur Verbreitung und statistischen Gewichtung zentraler Dimensionen (siehe Kapitel 3) mit den qualitativen Analysen der Interviews verknüpft wurden, um Zusammenhänge zwischen empirisch messbaren Trends und subjektiven Deutungsmustern sichtbar zu machen. Die Triangulation erlaubt somit eine mehrdimensionale Interpretation, in der sowohl strukturelle Muster als auch individuelle Perspektiven religionspädagogischer Praxis berücksichtigt werden.

Die gewonnenen Erkenntnisse sollen nicht nur zur Weiterentwicklung des IRU, sondern auch zur übergeordneten Debatte über religiöse Bildung in pluralistischen Gesellschaften beitragen und voraussichtlich auch auf einer wissenschaftlichen Tagung am 13. April 2026 in Münster präsentiert und diskutiert werden.

Ein solch umfangreiches Forschungsprojekt ist ohne die Unterstützung zahlreicher Institutionen und Personen nicht denkbar. Unser besonderer Dank gilt dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen für die Bereitstellung der finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen. Ebenso danken wir den Mitarbeiter*innen der Bezirksregierungen in NRW, die uns bei der Suche geeigneter Proband*innen unterstützt haben, sowie den beteiligten Schulen, Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern. Ihr Engagement und eure Offenheit haben diese Untersuchung erst ermöglicht und leisten einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung des islamischen Religionsunterrichts. Ein herzlicher Dank gilt auch Dr. Sarah Demmrich, Prof. Dr. Antje Roggenkamp und Prof. Dr. Clauß Peter Sajak für ihre wertvollen Impulse in der Konzeptionsphase, ihre fachliche Beratung und nicht zuletzt für den interreligiösen Austausch, der für unsere Forschung und darüber hinaus von großer Bedeutung ist. Ein besonderer Dank gilt unseren studentischen Mitarbeiter*innen Karla Kurz, Karla Werner, Ziad Aqil, Emily Bulat und Nihal Missaoui. Ihre Unterstützung bei der Erhebung und Auswertung der Daten war und ist von zentraler Bedeutung – die Evaluation in dieser Form wäre ohne ihren engagierten Einsatz, ihre Verlässlichkeit und ihre Ausdauer nicht möglich gewesen.

Münster, den 31.10.2025

Prof. Dr. Mouhanad Khorchide

Abdulkerim Şenel, M.Ed.

Luisa Wellems, M.Ed.

Zusammenfassung

Dieser Bericht zur wissenschaftlichen Evaluierung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) in Nordrhein-Westfalen präsentiert Ergebnisse einer umfassenden Untersuchung, die sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungsverfahren umfasst. Ziel der Evaluation ist es, den Zusammenhang zwischen dem IRU und der religiösen Identitätsentwicklung der teilnehmenden Schüler*innen sowie die Unterrichtspraxis und -wahrnehmung der Lehrkräfte zu analysieren. Durch die Einbindung weiterer Gruppen – Schulleitungen, Fachleitungen, Eltern sowie Mitgliedern der Kommission für den IRU – konnten zudem institutionelle, pädagogische und familiäre Bezugsebenen berücksichtigt und der IRU in seinem sozialen, organisatorischen und bildungspolitischen Kontext verortet werden. Dabei sollen zentrale Erkenntnisse zur Weiterentwicklung des IRU gewonnen werden, um die Professionalisierung des Faches gezielt voranzutreiben und Impulse für dessen bildungspolitische und praxisorientierte Ausgestaltung zu liefern.

Die Untersuchung erfolgt entlang der vier Dimensionen *Schüler*innen*, *Lehrkräfte*, *Fachlichkeit* und *Schulkultur*. Im Rahmen der Evaluation wurden zunächst 353 Schüler*innen und 60 Lehrkräften mittels Fragebögen befragt. Die quantitative Erhebung liefert Daten zu den Erfahrungen der Schüler*innen mit dem IRU, zu ihrer Religionsmündigkeit – als der „begründete[n] Urteilsfähigkeit der Heranwachsenden über die Angelegenheiten, die sie selbst, ihre Umwelt und vor allem aber auch die Angelegenheiten des Glaubens und der Religion betreffen“ (Könemann, 2020) – und den Faktoren, die mit Religionsmündigkeit in Zusammenhang stehen. In einem zweiten Schritt wurden Interviews mit Schüler*innen, Lehrkräften, Schulleitungen, Fachleitungen, Eltern sowie Mitgliedern der Kommission für den IRU¹ geführt. Diese qualitativen Interviews dienen dazu, die Erkenntnisse des Fragebogens zu vertiefen, indem sie Wahrnehmungen und Erfahrungen der Befragten im Schulkontext sowie die fachliche und didaktische Praxis des IRU untersuchen.

¹ Siehe unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/informationen_kommission_iru_januar_2026.pdf.

Die Befunde zeigen, dass der IRU von der Mehrzahl der befragten Schüler*innen als alltagsrelevant, motivierend und zufriedenstellend wahrgenommen wird. Zudem weisen die Ergebnisse darauf hin, dass eine längere Teilnahme am IRU mit einer gesteigerten Religionsmündigkeit einhergeht, während ein instruktionstheoretisches Religionsverständnis abnimmt. Ein zentraler Einflussfaktor für die Entwicklung von Religionsmündigkeit ist das Vertrauen der Schüler*innen in die fachliche Expertise und die theologische Positionalität der Lehrkraft². Der positive Zusammenhang zwischen der Anzahl besuchter Schuljahre im IRU und der Religionsmündigkeit wird signifikant verstärkt, wenn die Schüler*innen ihrer Lehrkraft in religiösen Fachfragen ein hohes Maß an Vertrauen entgegenbringen.

Neben den Schüler*innen äußern auch die weiteren befragten Akteursgruppen (Lehrkräfte, Schulleitungen, Fachleitungen, Eltern sowie die Mitglieder der Kommission für den IRU) überwiegend eine positive Grundhaltung gegenüber dem IRU. Sie betonen den hohen pädagogischen und gesellschaftlichen Stellenwert des Faches und sehen darin ein wesentliches „Potenzial zur Identitätsentwicklung junger Muslim*innen“. Der IRU wird als Raum wahrgenommen, in dem Schüler*innen lernen können, ihren Glauben reflektiert, verantwortungsbewusst und im Einklang mit demokratischen Werten zu leben. Mehrere Befragte heben hervor, dass das Fach einen wichtigen Beitrag dazu leistet, Orientierungswissen und religiöse Sprachfähigkeit zu fördern, Kompetenzen, die gerade in einer pluralen Gesellschaft von zentraler Bedeutung sind. Zugleich wird der IRU als pädagogische Gegenkraft zu einseitigen oder extremistischen Deutungen in sozialen Medien verstanden. In einer medial hochdynamischen Umwelt bietet er jungen Muslim*innen die Möglichkeit, sich mit religiösen Fragen im geschützten Rahmen eines dialogorientierten Unterrichts auseinanderzusetzen. Der IRU kann damit eine alternative Bezugsquelle religiöser Bildung und Autorität darstellen, die auf theologisch fundierter Reflexion statt auf populistischen Narrativen basiert. Vereinzelt wurden jedoch auch kritische

² Der Begriff der Positionalität beschreibt die Perspektive und Haltung einer Lehrkraft, die sie aufgrund ihrer eigenen religiösen Überzeugungen, Erfahrungen und Werte in den Unterricht einbringt. Sie beeinflusst, wie sie Themen im Religionsunterricht behandelt und wie sie mit den Schüler*innen interagiert, wobei ihre persönliche Haltung und ihre berufliche Rolle eine zentrale Rolle spielen. (Fabricius, 2022)

Anfragen geäußert, insbesondere im Hinblick auf die institutionellen Ansprechpartner und die Repräsentativität muslimischer Verbände, die den IRU auf Landesebene mitverantworten. Einige Befragte hinterfragen, inwieweit diese Organisationen die religiöse und kulturelle Vielfalt der muslimischen Gemeinschaft in NRW tatsächlich abbilden. Diese Rückmeldungen unterstreichen die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Weiterentwicklung dialogischer und inklusiver Strukturen, um den Anspruch des IRU als gesamtgesellschaftlich relevantes und breit verankertes Bildungsangebot dauerhaft zu sichern.

Ein weiteres zentrales Ergebnis betrifft den Einfluss von Social-Media-Inhalten, die von Schüler*innen konsumiert werden – insbesondere auf Plattformen wie TikTok. Ein hoher Konsum bestimmter Inhalte steht in einem signifikanten Zusammenhang mit regressiven religiösen Überzeugungen. Dies kann jedoch durch eine längere Teilnahme am IRU abgeschwächt werden. Darüber hinaus zeigt sich, dass der IRU ein breites Spektrum an Inhalten und Kompetenzen vermittelt, die im Kernlehrplan verankert sind, und einen positiven Einfluss auf die Pluralitätsfähigkeit der Schüler*innen hat.

Zudem befassen sich die Schüler*innen im IRU mit alltagsrelevanten Themen, die auch eine Reflexion religiöser Fragen im Hinblick auf eine muslimische Identität in Deutschland einschließen. Die Lehrkräfte nehmen dabei eine zentrale Mittlerrolle ein, indem sie ihre theologischen und interkulturellen Kompetenzen sowie ihre pädagogische Expertise nutzen, um Schüler*innen bei der Bewältigung von Herausforderungen und Konflikten im Schulalltag zu unterstützen.

Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit einer flächendeckenden Einführung des IRU an allen Schulformen mit entsprechender Unterstützung in Bezug auf Personal, Curriculum und Organisation. Ein stärkerer Fokus auf gesellschaftlich relevante Themen wie Gendergerechtigkeit und Antisemitismusprävention sowie die Förderung von Medienkompetenzen sind für die Weiterentwicklung des Faches entscheidend. Zudem wird die Notwendigkeit einer verstärkten Fortbildung von Lehrkräften hervorgehoben, insbesondere auch in Bezug auf interreligiöse Dialogkompetenz.

Summary

This report on the scientific evaluation of Islamic Religious Education (IRE) in North Rhine-Westphalia presents findings from a comprehensive study that includes both quantitative and qualitative research methods. The aim of the evaluation is to analyze the relationship between IRE and the religious identity development of participating students, as well as the practices and perceptions of teachers. By including additional groups – school principals, subject mentors, parents, and members of the Commission for IRE – the study also takes into account institutional, pedagogical, and familial dimensions, situating IRE within its broader social, organizational, and educational policy context. The evaluation seeks to generate key insights for the further development of IRE, to systematically advance the professionalization of the subject, and to provide impulses for its educational policy and practical enhancement.

The study is structured along four dimensions: students, teachers, subject-specific content, and school culture. As part of the evaluation, 353 students and 60 teachers were first surveyed using questionnaires. The quantitative data provides insights into students' experiences with IRE, their religious maturity – understood as the ability of young people to make reasoned judgments about issues that concern them, their environment, and, in particular, matters related to faith and religion (Könemann, 2020) – and the factors associated with it. In the second step, qualitative interviews were conducted with students, teachers, school principals, subject mentors, parents and members of the Commission for IRE. These interviews serve to deepen the quantitative findings by exploring the participants' perceptions and experiences within the school context, as well as the subject-specific and didactic practice of IRE.

The findings show that the majority of surveyed students perceive IRE as relevant to their daily lives, motivating, and satisfactory. Furthermore, the results suggest that longer participation in IRE is associated with increased religious maturity, while a more instruction-based understanding of religion decreases. A central influencing factor for the development of religious maturity is the trust students place in their teacher's

subject-matter expertise and positionality³. The positive relationship between the number of school years attended in IRE and religious maturity is significantly strengthened when students have a high degree of trust in their teacher regarding religious matters.

In addition to the students, other groups of respondents (including teachers, school principals, subject coordinators, parents, and members of the Commission for IRE) also expressed an overall positive attitude toward the IRE. They emphasized the high pedagogical and societal value of the subject and identified its significant potential for fostering the identity development of young Muslims. The IRE is perceived as a space where students can learn to live their faith in a reflective and responsible manner, in harmony with democratic values. Several respondents highlighted that the subject contributes importantly to developing orientation knowledge and religious literacy – competencies that are of central importance in a pluralistic society. At the same time, the IRE is regarded as an educational counterbalance to unilateral or extremist interpretations circulating in social media. In a highly dynamic media environment, it offers young Muslims the opportunity to engage with religious questions within a protected and dialogue-oriented framework. Thus, the IRE can serve as an alternative source of religious education and authority based on theologically grounded reflection rather than on populist narratives. However, some critical remarks were also voiced, particularly concerning the institutional interlocutors and the representativeness of the Muslim associations involved in co-responsibility for the IRE at the state level. Several respondents questioned to what extent these organizations adequately reflect the religious and cultural diversity of the Muslim community in North Rhine-Westphalia. Such feedback underscores the need for the ongoing development of dialogical and inclusive structures to ensure that the IRE remains a broadly anchored and socially relevant educational initiative.

Another key finding concerns the influence of social media content consumed by students—particularly on platforms like TikTok. A high consumption of certain content is

³ The term *positionality* refers to the perspective and stance a teacher brings to the classroom based on their own religious convictions, experiences, and values. It shapes how they approach topics in religious education and how they interact with students, with their personal beliefs and professional role playing a central part. (Fabricius, 2022)

significantly associated with regressive religious beliefs. However, this effect can be mitigated by longer participation in IRE. Moreover, the findings indicate that IRE conveys a wide range of content and competencies anchored in the core curriculum and has a positive impact on students' ability to engage with plurality.

In addition, students in IRE address topics relevant to everyday life, including reflections on religious questions concerning Muslim identity in Germany. Teachers play a central mediating role by applying their theological and intercultural competencies as well as their pedagogical expertise to support students in dealing with challenges and conflicts in everyday school life.

The findings emphasize the need for the widespread introduction of IRE across all types of schools, accompanied by appropriate support in terms of staffing, curriculum development, and organizational structures. A stronger focus on socially relevant topics such as gender justice and the prevention of antisemitism, as well as the promotion of media literacy, is essential for the further development of the subject. Furthermore, the findings emphasize the necessity of enhanced teacher training, particularly regarding competencies for interfaith dialogue.

1 Einleitung

„Religionsunterricht [kann] mit der eigenen Tradition vertraut machen, Offenheit für fremde Traditionen anbahnen und Perspektiven für gemeinsames Handeln aufzeigen [...]. Wie in keinem anderen Fach können hier religiöse Fragen aus der Innenperspektive geklärt und mit der Außenperspektive korreliert werden. Dies kann in das Schulleben und die Gestaltung des Schullethos hineinwirken.“ (Wiedenroth-Gabler, 2020, 317)

Dieses Zitat Wiedenroth-Gablers unterstreicht die Bedeutung des Religionsunterrichts (RU) im schulischen Kontext, insbesondere in einer pluralen Gesellschaft. Der islamische Religionsunterricht (IRU) spielt dabei eine entscheidende Rolle. Er wurde in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2012/13 als ordentliches Lehrfach für die Grundschule eingeführt, gefolgt von der Einführung für die Sekundarstufe I im Schuljahr 2013/14 sowie für die Sekundarstufe II im Schuljahr 2016/17 (Wolst, 2020). Der IRU wird bekenntnisorientiert unterrichtet, in deutscher Sprache durchgeführt, steht unter staatlicher Aufsicht und bildet vor dem Hintergrund des verfassungsrechtlich garantierten Rechts auf konfessionellen RU für alle Religionsgemeinschaften ein wichtiges Bildungsangebot für muslimische Schüler*innen. Er stellt ein zentrales Element für die Förderung religiöser Identität und die Teilhabe an einer pluralen Gesellschaft dar und eröffnet muslimischen Schüler*innen „erstmal in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland [...], gleichberechtigt zu christlichen und jüdischen [...], den Besuch eines eigenen RU“ (Wolst, 2020, 15). Dem IRU kommt somit eine wichtige gesellschaftspolitische Signalfunktion zu, da seine Einführung zeigt, dass die Muslim*innen wertgeschätzt und als Teil der Mehrheitsgesellschaft anerkannt werden (Yavuzcan, 2017; Körs, 2023).

Die Einführung des IRU war daher ein bedeutender Schritt, um der religiösen Vielfalt in Deutschland und insbesondere in NRW Rechnung zu tragen. Dies zeigt sich nicht zuletzt an der kontinuierlich steigenden Zahl muslimischer Schüler*innen. Während im Schuljahr 2012/13 insgesamt 337.804 muslimische Schüler*innen gezählt wurden (MSW, 2014b), waren es im Schuljahr 2024/25 aktuellen Statistiken zufolge 509.187

(MSB, 2025). Dieser Anstieg unterstreicht die Relevanz eines konfessionellen⁴ Unterrichtsangebots für muslimische Schüler*innen, das ihnen ermöglicht, sich mit ihrer religiösen Identität auseinanderzusetzen. Zum Vergleich: Im Schuljahr 2024/25 lag die Zahl römisch-katholischer Schüler*innen bei 734.439 und die Zahl evangelischer Schüler*innen bei 496.021. Ebenso stieg auch die Zahl derjenigen Schüler*innen, die am IRU teilnehmen, von unter 2000 im Schuljahr 2012/13 – im Jahr der Einführung des Faches – auf 30.395 im Schuljahr 2024/25 (MSW, 2014b; MSB, 2025). Diese Zahlen unterstreichen die wachsende Nachfrage am IRU in Form eines eigenständigen Unterrichtsfaches, stehen jedoch im Kontrast zu seinem begrenzten Angebot: Dass der IRU in NRW derzeit nur an 248 Schulen angeboten wird (MSB, 2025), zeigt im Vergleich zur hohen Zahl muslimischer Schüler*innen deutlich den erforderlichen Ausbau des Faches.

Der IRU ermöglicht muslimischen Kindern und Jugendlichen, ihre religiöse Identität im Rahmen innerislamischer Vielfalt zu entwickeln und das Verhältnis zu anderen Religionen und Weltanschauungen zu reflektieren (Khorchide, 2022). In diesem Kontext wird der IRU auch als Schutzraum verstanden, in dem die Schüler*innen Wissen über den Islam erwerben, reflektieren und so in einer mehrheitlich nicht-islamischen Gesellschaft in höherem Maße sprachfähig werden können, ohne dass sie bestimmten Stereotypen von Mitschüler*innen ausgesetzt sind (Willems, 2019).

Die Ziele der (religiösen) Identitätsbildung und der Förderung demokratischer Werte, die in allen Unterrichtsfächern zu fördern sind, sind im Rahmen des IRU nicht nur ein bildungspolitisches, sondern auch ein integrations- und gesellschaftspolitisch relevantes Anliegen. In einer zunehmend digitalisierten Welt, in der soziale Medien und Online-Plattformen wie YouTube oder TikTok einen immer größeren Einfluss auf die religiöse Identitätsbildung haben, stellt der IRU eine pädagogisch verantwortete Alternative zu solchen informellen religiösen Angeboten dar. Angesichts dieser und weiterer Herausforderungen gewinnt die Evaluation des IRU an Bedeutung, um seine

⁴ Angesichts der innerislamischen Vielfalt bleibt fraglich, inwiefern der IRU als ‚konfessionell‘ bezeichnet werden kann (Jakobs, 2021). Der Begriff wird hier aus Gründen der Vereinfachung verwendet.

Wirksamkeit in der Förderung zentraler Kompetenzen zu überprüfen und ihn kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Aus diesem Grund sieht § 133 Abs. 3 Schulgesetz NRW die wissenschaftliche Evaluation des IRU vor. Im Auftrag des Ministeriums für Schule und Bildung (MSB) wurde diese durch das Zentrum für Islamische Theologie an der Universität Münster unter der Leitung von Professor Dr. Mouhanad Khorchide durchgeführt. Die Zielsetzung dieser Untersuchung ist es, die Wirksamkeit des IRU in Bezug auf religiöse Identitätsbildung, die Förderung von Pluralitätsfähigkeit und demokratischer Werte zu erforschen und somit eine fundierte Grundlage für politische und fachliche Entscheidungen bezüglich der zukünftigen Weiterentwicklungen des Faches zu schaffen. Die Ergebnisse der vorliegenden Auswertung sind nicht nur für die Bildungspolitik von Relevanz, sondern liefern in Form von Handlungsempfehlungen auch wertvolle Impulse für die schulische Praxis sowie die Lehrkräfteaus- und -fortbildung.

2 Stand der Forschung

Empirische Untersuchungen oder Evaluationsstudien zum IRU zzgl. der teilnehmenden Schülerschaft oder der erteilenden Lehrkräfte sind, auch aufgrund der Neuheit des Forschungsthemas und des Faches, rar gesät (Körs, 2023; Stein & Zimmer, 2022). Im Gegensatz konnte eine deutlich breiter angelegte Studie aus einem deutschsprachigen Land, Österreich, aufzeigen, dass religiöser Fanatismus und religiös konnotierte Abgrenzungstendenzen zu Demokratie und Menschenrechten unter islamischen Religionslehrer*innen verbreitet sind (Khorchide, 2009).

Für Deutschland haben Zimmer und Kolleg*innen (2017, 2019; siehe auch Stein et al., 2021, 2022, 2023) eine ähnliche Studie vorgelegt. Darin interviewten sie 32 Studierende der islamischen Religionslehre an der Universität Osnabrück zu den Themen religiöse und politische Überzeugungen und Werteorientierungen. Alle Befragten waren relativ homogen hochreligiös, aber heterogen, was die Reflexion ihrer eigenen religiösen Überzeugungen angeht. Zwei Typen (je 28 %) zeichnen sich durch eine mittlere bis hohe Reflexion aus und geben an, ihren eigenen religiösen Standpunkt unabhängig von Autoritäten erarbeitet zu haben. Zudem geben sie an, dass eine Betonung der innerislamischen Vielfalt resp. interreligiöser Kontakte radikale Sichtweisen bekämpfen kann und dies Ziel des IRU darstellen sollte. Der quantitativ größte Typus angehender Religionslehrkräfte mit 44 % ist jedoch der der „Religion-Neuentdecker“, welcher sich durch eine starke Übernahme (kulturell überformter) religiöser Standpunkte von den Eltern und anderen Autoritäten, exklusivistische Glaubensüberzeugungen und einer Islamvermittlung, die sich auf die unhinterfragbare Ausübung von Ritualen und Einhaltung von Geboten konzentriert, auszeichnet. Des Weiteren segregieren sie sich im Sozialen (sind bspw. nur mit Muslim*innen befreundet). Zugleich zeigen sie Grenzen der Toleranz hinsichtlich individualisierter Lebensweisen und freier Meinungsäußerung auf und betonen, dass religiöse Gesetze wichtiger sind als „westliche“ Gesetze. Kritisiert wird die Studie u. a. dafür, dass die Autor*innen den Studienfortschritt und den eventuell damit verbundenen Reflexionsfortschritt in der Typenbildung vernachlässigen (Körs et al., 2022). In ihrer qualitativen Untersuchung, bei der Lehrkräfte des IRU befragt wurden,

hält Sauer (2022) fest, dass deren Eindrücke zur Idschāza-Ordnung unterschiedlich ausfallen – von Ablehnung bis Anerkennung –, Hindernisse zur Umsetzung des Curriculums vorliegen, eine defizitäre Anzahl an Lehrmaterial gegeben ist, der Bedarf an ausgeweiteten Fortbildungen, auch zu aktuellen theologischen Diskursen, besteht und eine Ausweitung des Schulfaches gefordert ist.

In ihrer Studie zu angehenden islamischen Religionslehrkräften und Theolog*innen untersuchen Şenel und Demmrich (2024) den Zusammenhang zwischen Reformorientierung und verschiedenen individuellen sowie strukturellen Einflussfaktoren. Die Ergebnisse zeigen, dass eine hohe Reformorientierung positiv mit einer wertebasierten Ausrichtung an Geschlechtergerechtigkeit sowie mit der Motivation, ein europäisch kontextualisiertes Islamverständnis zu vermitteln, korreliert. Negativ wirken sich hingegen die Repräsentation durch konservative muslimische Verbände, ein hohes Maß an sozialer Segregation, Feindbilder sowie fundamentalistische Überzeugungen aus. Diese Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, sowohl die universitäre Ausbildung als auch Fortbildungsmaßnahmen im Bereich des IRU stärker auf die Förderung reflexiver und reformorientierter Perspektiven auszurichten, um demokratiefördernde und integrative Prozesse zu unterstützen.

Çelik (2017) fragte im Rahmen seiner Dissertation bereits praktizierende islamische Religionslehrkräfte nach der Begründung ihrer Berufswahl, der Organisation des Unterrichts, der Zufriedenheit mit dem Beruf und nach entstehenden Belastungen. In einer weiteren Studie fragte Kamçılı-Yıldız (2021) 68 islamische Religionslehrkräfte in NRW nach ihren Zielvorstellungen. Neben dem Ziel, den eigenen Schüler*innen ein profundes Wissen über den Islam vermitteln zu wollen (75.0 %), wurde das Ziel, ihre Schüler*innen zu einem kritischen Umgang mit Religion (nicht Islam) anzuleiten (70.6 %), mit Abstand am häufigsten genannt.

Bei einer Rundschau bisheriger Studien zum IRU und zu islamischen Religionslehrkräften fallen meist kleinere Stichproben qualitativer (Zimmer et al., 2017) aber auch quantitativer Studien (Kamçılı-Yıldız, 2021) auf; zudem sind alle bisherigen Studien auf einen oder wenige Standorte eingengt. Deutlich breiter angelegte quantitative

Untersuchungen zum Fach liegen bisher kaum vor, obwohl bisher innerhalb der Scientific Community diverse Forschungsdesiderate in dieser Richtung artikuliert werden (Ceylan et al., 2019; Mansour, 2015; Stein et al., 2021; SVR, 2016; Zimmer et al., 2017). Ein Grund für das Fehlen solcher breit angelegten quantitativen Studien sind auch konzeptionelle Unschärfen und methodische Herausforderungen bei der Operationalisierung von (neuen) Konstrukten (Körs et al., 2022).

Die vorliegende Evaluation möchte an bisherige Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand als auch an der bestehenden Evaluation von Uslucan & Yalçın (2018) anknüpfen sowie vorliegende Forschungslücken, durch den Rückgriff auf neue fachspezifische Operationalisierungen von Konstrukten wie der Religionsmündigkeit, schließen.

3 Forschungsfragen und Ziel der Evaluation

Die Evaluation dient der Überprüfung der Wirksamkeit des IRU sowie dessen Weiterentwicklung auf einer empirisch fundierten Grundlage. Sie orientiert sich dabei an den im Schreiben des Auftraggebers vom 7. Juli 2023 definierten folgenden vier Dimensionen:

1. **Dimension Schüler*innen:** Die Entwicklung einer religiösen Identität und Religionsmündigkeit sowie die Erreichung von Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz werden in dieser Dimension bewertet. Es wird untersucht, wie der IRU zur Persönlichkeitsbildung und zur kritischen Reflexion religiöser Inhalte beiträgt.
2. **Dimension Lehrkräfte:** Diese Dimension fokussiert auf die Reflexion des eigenen Handelns und Selbstverständnisses der Lehrkräfte bei der Durchführung des bekenntnisorientierten Unterrichts. Zudem wird die Zusammenarbeit mit der Kommission analysiert, um Einblicke in die pädagogischen Herausforderungen und Erfahrungen der Lehrkräfte zu gewinnen.
3. **Dimension Fachlichkeit:** In dieser Dimension wird die Umsetzung eines fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierten IRU bewertet. Es wird untersucht, wie aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und die Lebenswelt der Schüler*innen in den Unterricht integriert werden und inwieweit schulische Querschnittsaufgaben einbezogen werden.
4. **Dimension Schulkultur:** Diese Dimension bewertet die Etablierung des Fachs seit seiner Einführung, die Wahrnehmung durch die Eltern, die Akzeptanz in der Schulgemeinschaft und den Beitrag zur Stärkung der Pluralitätsfähigkeit.

Durch diese umfassende Analyse sollen Erkenntnisse über die Praxis, Zielsetzungen und Wirkungen des IRU gewonnen werden. Der vorliegende Bericht liefert zentrale Ergebnisse, die zur schulrechtlichen und bildungspolitischen Weiterentwicklung des IRU beitragen sollen. Der Fokus dieses Berichts liegt auf den Fragestellungen, die für politische Entscheidungsprozesse besonders relevant sind – insbesondere mit Blick auf die

Perspektiven von Schüler*innen und Lehrkräften. Vor diesem Hintergrund stehen folgende zentrale Fragestellungen im Mittelpunkt:

- Wie ausgeprägt ist die Religionsmündigkeit der Schüler*innen und wie entwickelt sich diese im Verlauf der Jahrgangsstufen?
- Welche Kompetenzen werden bei der Schülerschaft durch den IRU gefördert?
- Inwiefern bewerten die Schüler*innen das im IRU Gelernte als relevant für ihren Alltag?
- Welche Zielvorstellungen verfolgen die Lehrkräfte mit ihrem IRU und wie gehen sie dabei vor?
- Wie positionieren sich die Lehrkräfte im Hinblick auf verschiedene Glaubensauffassungen und wie verstehen sie ihre Rolle im IRU?

Die von der Universität Münster durchgeführte Evaluation knüpft an die bereits vorliegende Evaluation durch das Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung der Universität Duisburg-Essen von 2014 bis 2018 (Uslucan & Yalçın, 2018) an und erweitert diese, indem sie das Erkenntnisinteresse auf die schulfachlich-pädagogische Dimension des IRU richtet und sich die Prüfung, inwieweit der IRU sich an seinen curricularen Zielen messen lässt, zur Aufgabe macht.

Die Untersuchung verfolgt damit das Ziel, einen Beitrag zur Diskussion um die Zukunft des IRU zu leisten, indem sie die im Rahmen der quantitativen und qualitativen Erhebung gewonnenen Einsichten vor dem Hintergrund des religionspädagogischen Theoriediskurses beleuchtet und aus ihnen konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis ableitet. So kann eine Zukunftsperspektive entwickelt werden, die die Perspektiven zentraler Akteur*innen des IRU angemessen berücksichtigt.

4 Methodisches Vorgehen

Für die Evaluation wurde ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, das heißt, dass eine Fragebogenstudie (also ein quantitatives Vorgehen) und eine Interviewstudie (also ein qualitatives Vorgehen) durchgeführt wurden. Ziel war es, die jeweiligen Schwächen qualitativer und quantitativer Methoden durch ihren kombinierten Einsatz auszugleichen (vgl. S. Pickel, 2009). Zugleich sollen Verzerrungen und Fehlinterpretationen vermieden werden, indem eine wechselseitige Überprüfung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse ermöglicht und dadurch die Interpretationsqualität erhöht wird. Auf diese Weise lässt sich ein umfassendes, ganzheitliches und facettenreiches Verständnis des islamischen Religionsunterrichts (IRU) aus unterschiedlichen Perspektiven gewinnen (Niederberger & Peter, 2018).

Für die Evaluation wurde dabei auf ein sequentielles Studiendesign (Niederberger & Peter, 2017) zurückgegriffen, welches die Erhebung und Auswertung des unterschiedlichen Datenmaterials in mehreren aufeinander aufbauenden Schritten vollzieht. Bereits vor den im Schaubild dargestellten drei Untersuchungsschritten wurden zunächst explorative Gespräche mit Schüler*innen, Lehrkräften sowie Eltern geführt, um zentrale Forschungsfragen zu präzisieren und konzeptionelle Unschärfen bei der Operationalisierung zu vermeiden. Die Ergebnisse dieser frühen qualitativen Exploration dienten anschließend als Grundlage für die Entwicklung des Fragebogens der quantitativen Erhebung (Schritt 1, Kapitel 4.1). Im Anschluss an die quantitative Datenerhebung folgte in einem zweiten Schritt eine qualitative Vertiefung durch leitfadengestützte Interviews mit zentralen Akteur*innen des IRU (Schritt 2, Kapitel 4.2). Der dritte Schritt schließlich diente der Triangulation der quantitativen und qualitativen Befunde, um ein umfassendes Gesamtbild des Forschungsgegenstandes zu gewinnen (Schritt 3, Kapitel 4.3).



Abbildung 1: Sequentielles Design der Evaluation in drei Schritten

4.1 Design der quantitativen Erhebung

Alle im Rahmen dieser Studie durchgeführten Verfahren mit menschlichen Teilnehmer*innen wurden im Einklang mit der Deklaration von Helsinki (1975) sowie unter Beachtung der Ethikrichtlinien und der geltenden Datenschutzbestimmungen der Universität Münster sowie des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) durchgeführt.

4.1.1 Exkurs: Interpretation von Mittelwerten und Standardabweichungen

Zur deskriptiven Auswertung der erhobenen Daten wurde auf die bewährten statistischen Kennwerte der Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) zurückgegriffen, um zentrale Tendenzen und Streuungen der Antworten darzustellen. Der Mittelwert (arithmetisches Mittel) gibt die durchschnittliche Zustimmung an. Bei einer vierstufigen Antwortskala – von 1 („stimme überhaupt nicht zu“) bis 4 („stimme voll zu“) – signalisiert ein Mittelwert von 2,5 eine neutrale bzw. mittlere Ausprägung der Zustimmung. Werte oberhalb von 2,5 deuten auf eine tendenzielle Zustimmung der Befragten hin, während Werte unterhalb von 2,5 eine insgesamt eher ablehnende Haltung widerspiegeln.

Die Standardabweichung gibt an, wie stark die Einzelwerte um den Mittelwert streuen. Eine niedrige Standardabweichung weist auf eine geringe Streuung bis hin zu einer eher homogenen Verteilung der Antworten hin – die Befragten antworteten in

ähnlicher Weise. Eine hohe Standardabweichung hingegen signalisiert eine breite Streuung, was auf heterogene Antworten innerhalb der befragten Gruppe hinweist.

Darüber hinaus sind Mittelwerte und Standardabweichungen Ausgangspunkt von weiteren statistischen Berechnungen, wie Vergleichen zwischen verschiedenen Antworten der Items und Skalen, und ermöglichen inferenzstatistische Weiteranalysen wie Regressionsmodelle und Gruppenvergleiche (Bortz & Döring, 2013). Die Verwendung dieser Maße ist insbesondere dann gerechtfertigt, wenn – wie in der vorliegenden Evaluation – psychometrisch getestete Skalen mit zufriedenstellender interner Konsistenz (Cronbachs $\alpha > .60$) verwendet werden.⁵

4.1.2 Quantitative Stichprobenziehung

Die Datenerhebung erfolgte in der Zeit vom 19.04. bis zum 07.05.2024 durch Online-Fragebögen mittels der Plattform SoSci Survey. Zur Stichprobenrekrutierung wurden alle Lehrkräfte des islamischen Religionsunterrichts (IRU) in NRW durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen über die quantitative Erhebung im Rahmen der Evaluation des IRU informiert und erhielten einen Zugangslink. Zur Sicherung der Datenintegrität nutzt der Fragebogen das reCAPTCHA-Plugin, welches mehrfache und unautorisierte Einträge durch Bots verhindert.

Zugangslinks für die Fragebögen der Schüler*innen sowie Lehrkräfte wurden ausschließlich an Lehrkräfte verteilt, die aktiv im IRU tätig sind. Damit wurde sichergestellt, dass ausschließlich der Zielgruppe zugehörige Personen an der Erhebung teilnehmen konnten. Die Lehrkräfte wurden angewiesen, die Durchführung der Schüler*innenbefragung ab der achten Klasse im Rahmen des regulären Unterrichts zu ermöglichen, um eine kontrollierte Umgebung für die Beantwortung des Fragebogens sicherzustellen und die Rücklaufquote zu erhöhen.

⁵ Cronbachs Alpha dient als Maß für die interne Zuverlässigkeit einer Skala. Es zeigt auf, inwieweit die einzelnen Items eines Fragebogens oder Tests miteinander in Beziehung stehen. Ein hoher Alpha-Wert (nahe 1) spricht für eine starke innere Zusammengehörigkeit der Items, während ein niedriger Wert (unter .60) darauf hinweist, dass die Items möglicherweise unterschiedliche Konstrukte erfassen (Cortina, 1993; Bühner, 2011).

Es wurde ein mehrstufiges Verfahren zur Qualitätskontrolle implementiert. Dies beinhaltet die systematische TIME-RSI-Auswertung⁶ zur Identifikation auffälliger Bearbeitungszeiten, den Ausschluss von Fällen mit weniger als 50 % des ausgefüllten Fragebogens und der Identifizierung von stereotypen Antwortmustern (z. B. systematisches Ankreuzen identischer Antwortoptionen).

Demzufolge mussten von den ursprünglich 395 Fragebogen der Schüler*innen 72 ausgeschlossen werden, sodass letztlich 323 Fälle als Stichprobe dienen. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit des Schüler*innen-Fragebogens betrug 29,53 Minuten (SD = 9,81). Bei den 108 Fragebögen der Lehrkräfte mussten aus denselben Gründen 48 Fälle ausgeschlossen werden, sodass 60 Lehrkräfte die Stichprobe darstellen. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit des Lehrkräfte-Fragebogens betrug 26,5 Minuten (SD = 8,52).

4.1.3 Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe umfasst insgesamt 323 Schüler*innen, die am IRU teilnehmen. Der durchschnittliche Zeitraum, in dem die Befragten den IRU besucht haben, beträgt 3,44 Jahre. Dieses vergleichsweise kurze Intervall ist auf die Neuheit des Fachs und den noch nicht flächendeckenden Ausbau des Angebots zurückzuführen.

Ein Blick auf die demografischen Daten zeigt, dass 66,5 % der befragten Schüler*innen in Deutschland geboren sind. Innerhalb dieser Gruppe haben jedoch nur 4 % keinen Migrationshintergrund, was die hohe Relevanz von Migrationserfahrungen im Kontext des IRU unterstreicht. Der Altersschnitt für die befragten Schüler*innen des IRU in NRW beträgt 15,78 (SD = 1,94), da nur die Jahrgänge acht bis dreizehn befragt wurden. Die Geschlechterverteilung in der Stichprobe ist weitgehend ausgeglichen: 47,4 % der Befragten sind männlich und 51,7 % weiblich. Diese Verteilung ermöglicht eine differenzierte Betrachtung möglicher geschlechtsspezifischer Unterschiede in den Befragungsergebnissen.

⁶ Der sogenannte TIME-RSI-Indikator (vgl. Leiner, 2019) ermittelt einen Wert, welcher angibt, wie viel schneller als der typische Teilnehmer (Median) ein Teilnehmer den Fragebogen ausgefüllt hat.

Der Datensatz schließt 60 von 271 Lehrkräften ein. Diese Beteiligungsquote stellt eine aussagekräftige Größe dar und ermöglicht belastbare Aussagen über die Lehrkräfte, die im IRU tätig sind. Der durchschnittliche Wert der Berufsjahre unter den teilnehmenden Lehrkräften liegt bei 7,08 Jahren ($SD = 5,61$). Die vergleichsweise geringe durchschnittliche Anzahl an Berufsjahren lässt sich auf die neue institutionelle Etablierung des IRU zurückführen, der erst in den vergangenen Jahren schrittweise flächendeckend implementiert wurde und sich weiterhin in einer Phase des Auf- und Ausbaus befindet. Die Geschlechterverteilung unter den teilnehmenden Lehrkräften zeigt, dass 58,3 % männlich und 40 % weiblich sind, während ein kleiner Anteil von 1,7 % keine Angabe zum Geschlecht gemacht hat. Diese Verteilung ermöglicht es, geschlechterspezifische Perspektiven in die Analyse einzubeziehen und mögliche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in den Erfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte zu untersuchen. Der Altersdurchschnitt der teilnehmenden Lehrkräfte liegt bei 40,48 Jahren ($SD = 10,22$), was auf eine ausgewogene Mischung aus jüngeren und erfahreneren Lehrkräften hinweist.

Hinsichtlich der vertretenen Schulformen zeigt sich eine breite Streuung: Alle Schulformen sind repräsentiert, mit Ausnahme von Förderschulen und Weiterbildungskollegs. Berufsschulen hingegen sind in der Stichprobe vertreten. Diese grundlegenden Merkmale der Stichprobe bieten eine solide Ausgangsbasis für die weitere Analyse und Interpretation der erhobenen Daten. Sie erlauben es uns, die Ergebnisse im Kontext der aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen des IRU einzuordnen.

4.1.4 Messinstrumente

Im Rahmen der quantitativen Befragung wurden neben soziodemografischen Angaben sowie schulfachlich-pädagogischen Dimensionen auch außerschulische Faktoren im Kontext des IRU erfasst. Die eingesetzten Skalen decken zentrale religionspädagogische sowie gesellschaftsbezogene Faktoren ab und orientieren sich sowohl an bewährten Instrumenten der empirischen Sozialforschung als auch an theoriebasiert entwickelten, projektspezifischen Erhebungsinstrumenten.

Wie in der sozialwissenschaftlichen Forschung vielfach betont, ist für eine differenzierte Analyse komplexer Phänomene die Berücksichtigung multipler Einflussfaktoren erforderlich. Für die Evaluation des IRU bedeutet dies, dass neben unterrichtsbezogenen Indikatoren auch allgemeine persönliche Einstellungen, Wertorientierungen und Umwelteinflüsse systematisch erfasst wurden (vgl. Diaz-Bone & Weischer, 2014). Hierzu zählen beispielsweise Mediennutzung, insbesondere islamisch konnotierter TikTok-Konsum, Vertrauen in außer- oder innerschulische religiöse Autoritäten, Vorstellungen religiöser Praxis sowie Positionierungen zu Pluralität und Geschlechtergerechtigkeit (Backhaus et al., 2015).

Eine solche Erhebungsmethodik ermöglicht es, sowohl direkte Effekte des IRU auf religiöse Mündigkeit und reflexive Kompetenzen sichtbar zu machen als auch indirekte Zusammenhänge mit Kontextvariablen aufzudecken. Die Analyse erlaubt zudem die kontrollierte Einbeziehung bzw. statistische Ausblendung externer Einflussfaktoren, um spezifische Wirkzusammenhänge zwischen dem Unterrichtsfach IRU und religiös-weltanschaulichen Orientierungen der Schüler*innen differenziert herauszuarbeiten.

Ziel ist es, die Wirkung des IRU im Lichte seiner curricularen Zielsetzungen empirisch zu prüfen und dabei die Eigenleistung des Unterrichts – unabhängig von konkurrierenden Sozialisationsinstanzen – möglichst präzise zu bestimmen. Nur durch eine solche differenzierte Betrachtung können belastbare Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Faches sowie professionsbezogene Empfehlungen für die Lehrkräftebildung formuliert werden.

Soweit möglich, wurde im Rahmen der quantitativen Erhebung eine vierstufige Likert-Skala verwendet. Diese Entscheidung diente bei den Schüler*innen insbesondere der Komplexitätsreduktion und der erhöhten Verständlichkeit der Antwortoptionen (Maurer & Andrews, 2000). Auch bei der Lehrkräftebefragung wurde überwiegend dieselbe Skalenstruktur angewandt, um eine methodische Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen beiden Gruppen zu gewährleisten. Darüber hinaus wurde die Entscheidung für eine gerade Anzahl an Antwortkategorien (vierstufig) getroffen, um einer Tendenz zur Mitte entgegenzuwirken (Moosbrugger & Kelava, 2012). Skalen bzw. Indikatoren werden

in den entsprechenden Tabellen und Abbildungen im Ergebnisteil detailliert beschrieben.

4.2 Design der qualitativen Erhebung

Als Ergänzung zur vorliegenden quantitativen Erhebung, welche einen hypothesenüberprüfenden Blick auf Schüler*innen und Lehrkräfte wirft, wurde im nächsten Schritt ein qualitatives Vorgehen gewählt. Grund dafür ist der Anspruch, die zentralen Akteur*innen des islamischen Religionsunterrichts (IRU) mit ihren Erfahrungen „selbst zu Wort kommen zu lassen, ihnen die Gelegenheit zu geben, Antworten in eigenen Worten zu formulieren und nicht lediglich aus einer Anzahl vorformulierter Antworten auszuwählen“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, 211), um ihre Perspektive in Handlungsempfehlungen hinsichtlich der Zukunft des IRU angemessen berücksichtigen zu können.

4.2.1 Qualitative Stichprobenziehung und -beschreibung

Die qualitative Erhebung wurde mit einem gezielten Sampling-Ansatz durchgeführt, der anhand vorab festgelegter Kriterien erfolgte, sich aber an den Prinzipien des Theoretical Sampling orientiert (Glaser & Strauss, 1967; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021). Dieses Verfahren erlaubt es, die Auswahl der Untersuchungseinheiten schrittweise entlang theoretisch relevanter Gesichtspunkte zu steuern, anstatt bereits zu Beginn der Untersuchung eine vollständige Stichprobe festzulegen. Das Ziel ist es, durch den Wechsel von Datenerhebung, Interpretation und Theoriebildung eine möglichst breite und kontrastreiche Datengrundlage zu schaffen.

Im Zuge des Sampling-Prozesses wurde auf eine maximale Kontrastierung geachtet (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021), um unterschiedliche Perspektiven auf den IRU abzubilden. Dies geschah durch die bewusste Auswahl von Schulen und Akteur*innen, die sich in zentralen Variablen unterscheiden, um theoretisch relevante Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Nach dem Prinzip der Maximierung von

Unterschieden wurden zunächst Fälle ausgewählt, die in bestimmten Merkmalen große Unterschiede aufweisen, um die Bandbreite der Erscheinungsformen des IRU zu erfassen.

Ein zentrales Kriterium der Stichprobenauswahl war die Etablierung des IRU an den jeweiligen Schulen. Schulen, an denen der IRU über mehrere Jahrgänge hinweg etabliert war, wurden gezielt in die Untersuchung einbezogen, um fundierte Aussagen zur Entwicklung des Unterrichts treffen zu können. Zudem wurde die Schulform berücksichtigt, indem Akteur*innen aus Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs befragt wurden. Dies ermöglicht eine Analyse schulformspezifischer Unterschiede hinsichtlich der Umsetzung des IRU. Ein weiteres zentrales Auswahlkriterium war die Jahrgangsstufe, um mögliche Entwicklungsverläufe nachzuvollziehen und Unterschiede in der Wahrnehmung des IRU je nach Alter identifizieren zu können.

Darüber hinaus spielte die Größe der Stadt eine Rolle bei der Auswahl der Schulen. Um regionale Unterschiede abzubilden, wurden sowohl Schulen in Großstädten mit über 500.000 Einwohner*innen als auch Schulen in kleineren Städten in die Untersuchung einbezogen. Ergänzend wurde der Migrationsanteil in der jeweiligen Stadt berücksichtigt, um eine möglichst vielfältige Perspektive auf den IRU zu erhalten. Schließlich floss auch der Ausbildungsweg der Lehrkräfte in die Stichprobenauswahl ein. Lehrkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationswegen – Lehramtsstudium und Zertifikatskurs – sowie im Referendariat wurden befragt, um auch hier unterschiedliche Perspektiven und Zugänge zu berücksichtigen.

Die qualitative Erhebung wurde im Sommer und Herbst 2024 durchgeführt und umfasst Interviews an zehn Schulen in NRW mit insgesamt 45 Befragten. Befragt wurden im Rahmen von leitfadengestützten Einzelinterviews 14 Schüler*innen, 12 Lehrkräfte, drei Schulleitungen, drei Eltern und zwei Mitglieder der Kommission für den IRU sowie in Einzel- und Gruppeninterviews elf Fachleitungen.

4.2.2 Leitfadengestützte Interviews als Methode der Datenerhebung

Qualitative Methoden richten sich darauf aus, das *Wie* eines Phänomens zu erfassen und dadurch ein tieferes Verständnis für die zugrundeliegenden sozialen und kulturellen Prozesse zu gewinnen. Im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen, die primär das *Was* eines Sachverhalts untersuchen, fokussieren qualitative Ansätze die Rekonstruktion von Bedeutungen und Handlungen in ihrem spezifischen Kontext. In Bezug auf die Evaluation des IRU bedeutet dies, dass qualitative Ansätze nicht nur einzelne religiöse oder nicht-religiöse Themen identifizieren, sondern auch die impliziten Kriterien ergründen, mit denen die Akteur*innen in ihrer Praxis eine entsprechende Sinnwelt erschaffen. Dies entspricht einem praxistheoretischen Ansatz, der weniger auf das Handeln von Subjekten fokussiert ist als vielmehr auf ihren Umgang mit auf Religion bezogenen Handlungen (Roggenkamp & Keller, 2021). In der vorliegenden Evaluation gilt dies insbesondere für die Dimensionen der fachlichen Umsetzung und der Positionalität im IRU. Dabei steht in der qualitativen Forschung, anders als bei quantitativen Erhebungen, nicht die Repräsentativität, sondern vielmehr das Finden vielfältiger Aussagen zu einem Thema resp. typischer Fälle im Vordergrund.

Ein Grund für die Durchführung offener, halbstrukturierter Befragungen liegt darin, dass diese Methode Mayring (2023) zufolge aufgrund ihres Einbezugs von Aspekten einer vorhergehenden Problemanalyse insbesondere für theoriegeleitete Forschung geeignet ist, bei der spezifischere Fragestellungen im Vordergrund stehen. Darüber hinaus wird durch das Instrument des Interviewleitfadens und die darin angesprochenen Themen die Vergleichbarkeit der Daten erhöht (Mayring, 2023). Der Leitfaden beinhaltet dabei eine im Vorfeld festgelegte Liste offener Fragen, die zwar eine grundlegende Reihenfolge aufweist, aber auch einen Spielraum für spontane Abweichungen lässt: So können im Interview vertiefte Nachfragen zu einzelnen Themen gestellt und die jeweilige Wortwahl an die befragten Personen angepasst werden (Döring, 2023) sowie die Reihenfolge der Fragen den Antworten der Befragten entsprechend verändert werden, um den natürlichen Gesprächsfluss so wenig wie möglich einzuschränken.

Leitfäden bieten damit eine Struktur, die dem Interview eine klare Richtung gibt, ohne dabei die Tiefe und Vielschichtigkeit der gewonnenen Informationen einzuschränken. Gleichzeitig dient der Leitfaden als Orientierungshilfe und stellt sicher, dass im Interview wesentliche Aspekte der Forschungsfragen nicht übersehen werden (Mayer, 2013). Forschende sind aufgefordert, Schlagwörter oder suggestive Fragen zu vermeiden und stattdessen nach den zugrundeliegenden latenten Sinnstrukturen zu fragen, um so tiefere Ebenen der subjektiven Wahrnehmung zu erschließen (Roulston & Halpin, 2022).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt bei der Arbeit mit Leitfäden ist deren Prozesshaftigkeit und Flexibilität. Dies bedeutet, dass Leitfäden während des gesamten Forschungsprozesses fortlaufend überarbeitet und angepasst werden, um neue Erkenntnisse oder veränderte Schwerpunkte zu integrieren (Lamnek, 2005). Dieser iterativ-zyklische Prozess stellt sicher, dass die Leitfäden stets den aktuellen Erkenntnisstand widerspiegeln, indem sie die sich entwickelnden Forschungsfragen aufnehmen (Baur & Blasius, 2022).

4.2.3 Zur Konzeption der Leitfäden

Die Konzeption der Interviewleitfäden stützt sich auf besondere Expertise der Mitarbeitenden des Zentrums für Islamische Theologie und insbesondere der Arbeit von Prof. Dr. Mouhanad Khorchide in verschiedenen empirisch ausgerichteten Projekten, die unter anderem Schwerpunkte wie Religiosität, Einstellungen zu religiöser Pluralität, Radikalisierungen oder Wahrnehmung von antimuslimischer Diskriminierung aufweisen.

Besonders herauszuheben ist hierbei das seit Oktober 2021 laufende Drittmittelprojekt „Interreligiöses Lernen an der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen“, das ein Kooperationsprojekt der Evangelischen, Katholischen und Islamischen Theologie der Universität Münster bildet und in dem Prof. Dr. Khorchide gemeinsam mit Prof. Dr. Antje Roggenkamp (Evangelisch-Theologische Fakultät) sowie Prof. Dr. Clauß Peter Sajak (Katholisch-Theologische Fakultät) Wahrnehmungen und Einstellungen von Schüler*innen sowie Lehrkräften auf (inter-)religiöse Kooperation im Religionsunterricht erforscht. In diesem Projekt wurden sowohl evangelische und katholische als auch muslimische und

konfessionsfreie Akteur*innen mithilfe offener, halbstrukturierter Interviews nach ihren Erfahrungen mit und Eindrücken aus dem Religionsunterricht, ihren Einstellungen zu religiöser Vielfalt sowie der Schulkultur befragt. Die konzipierten Leitfäden kamen über mehrere Jahre hinweg in verschiedenen Interviews mit Schüler*innen der achten bis zwölften Klasse immer wieder zum Einsatz und wurden dem iterativ-zyklischen Forschungsprozess gemäß regelmäßig kritisch reflektiert und modifiziert. Da sich die verwendeten Fragen für die Erforschung von Wahrnehmungen und Einstellungen des RU bewähren konnten, wurden die Leitfäden ebenfalls für die Konzeption der Interviewleitfäden zur Evaluation des IRU herangezogen und entsprechend angepasst und weiterentwickelt, wobei Prof.in Dr. Roggenkamp und Prof. Dr. Sajak dem Forschungsteam des Zentrums für Islamische Theologie beratend zur Seite standen. Insbesondere diese interreligiöse Kooperation hat sich in den letzten Jahren stets bewährt und stellt ebenso für das vorliegende Forschungsprojekt eine wertvolle Ergänzung der Perspektive dar.

Die in den vorliegenden Interviewleitfäden enthaltenen Fragen stützen sich auf die in Kapitel 3 beschriebenen Dimensionen *Schüler*innen*, *Lehrkräfte*, *Fachlichkeit* und *Schulkultur*. Dabei ist zu beachten, dass in den Interviews nicht explizit nach den Dimensionen gefragt wird. Sie stehen vielmehr im Hintergrund der Fragen, bilden deren theoretische Rahmung und ermöglichen eine entsprechende Rückführung bei der späteren Analyse. Im Interview selbst ist von expliziten Fragen abzusehen, da es vielmehr implizit darum geht, entsprechenden latenten Sinnstrukturen der Befragten nachzugehen und statt des *Was* vielmehr das *Wie* zu fokussieren.

Um die Ergebnisse aus der qualitativen und quantitativen Teilstudie am Ende bestmöglich miteinander verschränken und abgleichen zu können, wurden fortlaufend Befunde aus der Analyse der quantitativen Erhebung für die Erstellung der Leitfäden herangezogen. So kann sichergestellt werden, dass Wahrnehmungen und Einstellungen von den Befragten weiter ausgeführt und entsprechende Argumentationsmuster und Sinnstrukturen in der Analyse vollumfassend berücksichtigt werden können.

Neben der interreligiösen Kooperation mit Prof. Dr. Roggenkamp sowie Prof. Dr. Sajak erfolgte die Konsultation weiterer externer Wissenschaftler*innen aus dem

Bereich der empirischen Sozialforschung, um ihre Expertise mit in die Konzeption des Leitfadens einfließen zu lassen. Zu nennen sind hier Dr. Sarah Demmrich (Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie, Universität Münster), Prof. Dr. Levent Tezcan (Professor für Sozialwissenschaftliche Erforschung des Islam im Europa des 20. und 21. Jahrhunderts, Universität Münster), Laura Rademacher, M.A. (Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie, Universität Münster), sowie Jun.-Prof. Dr. Naciye Kamçılı-Yıldız (Juniorprofessorin für Islamische Religionspädagogik und ihre Fachdidaktik, Universität Paderborn).

4.2.4 Der Aufbau der Interviewleitfäden

Die Interviewleitfäden richten sich an verschiedene Akteursgruppen – Lehrkräfte, Schüler*innen, Schulleitungen, Fachleitungen, Eltern sowie Mitglieder der Kommission – und wurden mit dem Ziel entwickelt, ein möglichst umfassendes und differenziertes Bild des IRU aus unterschiedlichen Perspektiven zu zeichnen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie der IRU aktuell gestaltet wird, welche Erfahrungen die Beteiligten machen, welche Herausforderungen und Potenziale sie wahrnehmen und welche Wünsche oder Entwicklungsperspektiven sie formulieren.

Alle Leitfäden sind in mehrere thematische Blöcke unterteilt, die den Interviewablauf strukturieren. Jedes Interview beginnt dabei mit einer Einstiegsphase, die darauf abzielt, eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Sie umfasst bewusst sehr offen gestaltete Fragen, die an das tägliche Leben der Befragten anknüpfen, um den Einstieg in das Gespräch zu erleichtern, ihnen die Möglichkeit zu geben, eigene Schwerpunkte zu setzen und den Weg für vertiefende (Nach-)Fragen zu ebnen (Tribula, 2018). Im weiteren Verlauf konzentrieren sich die Blöcke auf spezifische Themenfelder wie Ziele und Inhalte des IRU, Pluralitätsfähigkeit, schulische Verankerung, religiöse Identitätsentwicklung sowie Zukunftserwartungen. Den Abschluss bildet jeweils eine offene Phase, in der zusätzliche Anmerkungen ermöglicht werden.

Für die Lehrkräfte wurde ein Leitfaden entwickelt, der insbesondere ihre Zielvorstellungen und didaktischen Ansätze im IRU in den Blick nimmt. Er fragt danach, wie

Lehrkräfte mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt umgehen, welche Inhalte ihnen besonders wichtig sind und wie sie ihren eigenen Bildungsauftrag verstehen. Auch die Rolle der Lehrkräfte im Kontext der gesamten Schulkultur, ihre Wahrnehmung von institutioneller Unterstützung sowie ihre Erwartungen an die Weiterentwicklung des IRU werden thematisiert. Dabei wird besonderen Wert auf subjektive Einschätzungen gelegt, um auch implizite Haltungen und Erfahrungen sichtbar zu machen.

Die Leitfäden für die Schüler*innen sind altersdifferenziert angelegt, um der kognitiven und emotionalen Entwicklung Rechnung zu tragen. Im Mittelpunkt stehen ihre Erfahrungen im IRU, ihre Wahrnehmung von Inhalten und Methoden sowie ihr Umgang mit religiöser Vielfalt im Klassenverband. Zugleich wird erfragt, inwieweit der IRU für sie eine Rolle für die eigene Identitätsentwicklung spielt und welche Wünsche sie an den Unterricht haben. Gerade in der offenen Gesprächsführung wird Raum geschaffen, um die individuelle Bedeutung von Religion und Glaube im Lebensalltag der Schüler*innen zur Sprache kommen zu lassen.

Im Gespräch mit den Schulleitungen wird der Fokus auf strukturelle und organisationale Rahmenbedingungen gelegt: Wie wird der IRU in die Schulkultur integriert, welche Herausforderungen treten bei der Einführung oder Durchführung auf und welche Unterstützungsmöglichkeiten werden gesehen? Ebenso werden Fragen der Lehrkräftegewinnung, Kooperation im Kollegium und Wahrnehmung durch Eltern und Öffentlichkeit angesprochen, um ein vollständiges Bild der institutionellen Einbettung des IRU zu gewinnen.

Auch die Fachleitungen nehmen im Rahmen der Evaluation des IRU eine zentrale Rolle ein. In leitfadengestützten Interviews geben sie Einblicke in Stärken und Herausforderungen des IRU, insbesondere im Hinblick auf Ausbildungsprozesse, Kooperationsstrukturen sowie Fortbildungsbedarfe. Zudem äußern sie sich zu ihrer Zusammenarbeit mit relevanten Akteur*innen, zur Nutzung fachlicher Ressourcen und zur Einbindung institutioneller Stellen wie FAIR (Fachstelle Islamische Religionspädagogik). Ihre Einschätzungen zu den vier Evaluationsdimensionen – Schüler*innen, Lehrkräfte, Fachlichkeit

und Schulkultur – liefern wichtige Impulse für die Weiterentwicklung und Professionalisierung des Faches.

Mit Blick auf die befragten Eltern steht ihre Sichtweise auf den IRU im Mittelpunkt: Welche Erwartungen verbinden sie mit dem Unterricht, welche Bedeutung messen sie religiöser Bildung für ihre Kinder bei und wie erleben sie die Zusammenarbeit mit der Schule? Dabei wird auch auf die religiöse Erziehung im familiären Umfeld eingegangen und darauf, welche Rolle der IRU für die familiäre religiöse Sozialisation spielt oder spielen könnte.

Die Interviews mit Mitgliedern der Kommission konzentrieren sich auf deren Aufgaben und Erfahrungen im Rahmen der Zulassung von Lehrkräften sowie auf die allgemeine Einschätzung des Zulassungsverfahrens. Hier sollen sowohl strukturelle Aspekte als auch persönliche Wahrnehmungen und Einschätzungen zur Weiterentwicklung der Verfahren erhoben werden.

Die Vielfalt und Differenzierung der Interviewleitfäden spiegeln das Ziel wider, sowohl die spezifischen Perspektiven der einzelnen Akteursgruppen zu erfassen als auch übergreifende Aspekte zu identifizieren. Alle Leitfäden lassen bewusst Raum für offene Antworten und individuelle Schwerpunktsetzungen der Befragten. Dadurch wird sichergestellt, dass neben den vorab definierten Themen auch subjektiv bedeutsame Aspekte und Perspektiven Eingang in die Erhebung finden.

4.2.5 Durchführung, Transkription und Anonymisierung

Die Einzelinterviews wurden im Sommer und Herbst 2024 durchgeführt. Die Interviews mit den Schüler*innen fanden ausschließlich, jene mit den Fachleitungen überwiegend in Präsenz statt. Bei den Interviews mit den anderen Personengruppen wurde aus organisatorischen Gründen teilweise auf Online-Formate zurückgegriffen, was den Wünschen der Befragten entsprach und mit deren Zustimmung erfolgte. Alle Interviews wurden mit Aufnahmegeräten aufgezeichnet. Unmittelbar nach Abschluss der Interviews wurden Postskripte angefertigt, welche die Gesprächsatmosphäre, die Verfassung der Interviewenden sowie mögliche Unterbrechungen dokumentierten.

Die Transkription der Audioaufnahmen erfolgte mithilfe des Programms *noScribe* sowie einer anschließenden Korrektur der Dateien durch das Forschungsteam in Anlehnung an die Transkriptionsregeln nach Bohnsack (1993) sowie Kuckartz und Rädiker (2022). Die Interviews wurden wörtlich transkribiert, um eine gegenstandsnahe Abbildung und eine präzise Analyse zu ermöglichen. In diesem Prozess wurden Sprache und Interpunktion der Schriftsprache angenähert. Pausen⁷ und Lautäußerungen wie Lachen oder Seufzen wurden entsprechend gekennzeichnet, um die nonverbale Kommunikation zu dokumentieren.

Zur Wahrung der Anonymität der befragten Personen wurden alle Namen durch einen anonymisierten Code ersetzt, der, abgesehen vom Hinweis auf das Geschlecht der Befragten (angezeigt durch ein *w* oder *m*) keine Rückschlüsse auf personenbezogene Daten zulässt. Im gesamten Forschungsprozess wurden sämtliche Daten gemäß den Datenschutzrichtlinien erhoben. Dabei wurde Art. 5 der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) beachtet. Diesbezügliche Schritte wurden mit dem MSB sowie der Universität Münster abgesprochen, um die datenschutzrechtlichen Vorgaben in vollem Umfang zu gewährleisten.

4.2.6 Auswertungsmethode

Die Auswertung der in der Evaluation erhobenen qualitativen Daten erfolgt mithilfe der Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unter Verwendung des Programms *MAXQDA24*. Im Unterschied zu quantitativen Methoden handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um ein eher offenes, hermeneutisch-interpretatives Vorgehen, mithilfe dessen sich nicht nur Themen identifizieren lassen, sondern welches auch Raum für die Entdeckung von neuen, ggf. unerwarteten Aspekten lässt (Kuckartz & Rädiker, 2022). So können die Perspektiven der Befragten nicht nur oberflächlich, sondern in ihrer Tiefe erschlossen werden.

⁷ Dabei steht (.) für eine Pause von einer Sekunde, (..) für eine Pause von zwei und (...) für eine Pause von drei Sekunden.

In der Theorie wird hinsichtlich der Kategorienbildung zwischen einem deduktiven sowie einem induktiven Vorgehen unterschieden, wobei beide in ihrer Reinform selten zum Einsatz kommen. Häufiger ist hingegen eine Mischform deduktiv-induktiver Kategorienbildung, die auch in dieser Studie verwendet wird. In einem mehrstufigen Verfahren erfolgte, unter Rückgriff auf Interviewleitfaden, Theorie und Forschungsstand, zunächst eine deduktive A-priori-Kategorienbildung, deren Kategorien in einem weiteren Schritt induktiv erweitert wurden (Kuckartz & Rädiker, 2022). Dabei können zum einen neue induktive Oberkategorien am Material gebildet werden, zum anderen werden die deduktiven Oberkategorien durch die induktive Bildung von Subkategorien, welche Aspekte, Ausprägungen oder Dimensionen der jeweiligen Hauptkategorie darstellen, weiter ausdifferenziert.

Unsere deduktiven Oberkategorien wurden aus Literatur, Interviewleitfaden und den quantitativen Ergebnissen abgeleitet. Sie dienen als erste analytische Struktur, um das umfangreiche Datenmaterial systematisch zu ordnen und eine enge Verzahnung zwischen qualitativen und quantitativen Ergebnissen zu gewährleisten. Die inhaltliche Füllung dieser Oberkategorien erfolgte jedoch induktiv anhand der erhobenen Daten. Dabei standen bei den Lehrkräften folgende deduktiv gebildeten Oberkategorien im Fokus der Auswertung:

- Wahrnehmung des IRU
- Zielvorstellungen
- Inhalte des IRU
- Durchführung des IRU
- Religionsmündigkeit
- Positionalität
- Soziale Medien
- Wünsche

Bei den Schüler*innen erfolgte die Auswertung mit besonderem Blick auf die deduktiv gebildeten Oberkategorien:

- Wahrnehmung des IRU und der Lehrkräfte
- Unterschiede zwischen IRU und religiöser Unterweisung (Moschee)
- Lebensweltbezug im IRU
- Kompetenzorientierung
- Religionsmündigkeit
- Geschlechtergerechtigkeit
- Soziale Medien
- Wünsche

Bei den Schulleitungen standen die Oberkategorien *Wahrnehmung des IRU und der Lehrkräfte*, *Gründe für die Einführung des IRU*, *Bedenken* und *Wünsche*, bei den Fachleitungen *Qualität und Struktur der Lehrkräfteaus- und Fortbildung*, *Zusammenarbeit mit relevanten Akteuren im Ausbildungssystem* sowie *Perspektiven und Herausforderungen der Professionalisierung islamischer Religionslehrkräfte*, bei den Eltern *Wahrnehmung des IRU und der Lehrkräfte*, *Unterschiede zwischen IRU und außerschulischer religiöser Bildung*, *Soziale Medien* und *Wünsche* und bei den Kommissionsmitgliedern schließlich *Wahrnehmung des IRU*, *Erwartungen an den IRU*, *Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur*innen*, *Bewertung der Kommissionsarbeit* sowie *Wünsche* im Fokus der Analyse.

Diese im ersten Schritt deduktiv gebildeten Oberkategorien wurden in einem zweiten Schritt induktiv gefüllt und durch die Bildung von Kategorien und Subkategorien weiter ausdifferenziert.

Die induktive Kategorienbildung orientiert sich dabei an der offenen Kodierung, was die Erfassung von in den Interviews enthaltenen Themen und Mustern sowie die Entwicklung neuer Kategorien aus dem Datenmaterial heraus ermöglicht. Durch diesen offenen Zugang können bislang nicht antizipierte Perspektiven der Befragten erfasst und in die Analyse integriert werden (Strübing, 2015). Das iterative Vorgehen, bei dem bestehende Kategorien kontinuierlich überprüft, differenziert oder erweitert werden, trägt dazu bei, sowohl theoretisch gestützte als auch aus den Daten abgeleitete Erkenntnisse

zu gewinnen (Strauss, 1991; Breuer, Muckel & Dieris, 2018). Ein zentraler Bestandteil des Auswertungsprozesses ist zudem die fortlaufende Reflexion und Anpassung der Kategorien, um sicherzustellen, dass sie die Vielschichtigkeit der Daten angemessen abbilden.

4.3 Triangulation

Das gewählte Untersuchungsdesign folgt einem mehrstufigen Mixed-Methods-Ansatz, bei dem quantitative und qualitative Verfahren systematisch miteinander verknüpft wurden, um die unterschiedlichen Stärken beider Zugänge zu nutzen und deren Erkenntnisse wechselseitig zu validieren (Niederberger & Peter, 2018). Ziel war es, durch die Kombination beider methodischer Zugänge ein möglichst umfassendes und vielschichtiges Bild des islamischen Religionsunterrichts (IRU) in NRW zu gewinnen.

Die quantitative Erhebung (Schritt 1, Kapitel 4.1) diente dazu, ein möglichst breites und repräsentatives Bild zentraler Einstellungen, Erfahrungen und Strukturen im Kontext des IRU zu erfassen. Auf dieser Grundlage konnten übergreifende Muster, Häufigkeiten und Zusammenhänge identifiziert werden. Die anschließende qualitative Vertiefung (Schritt 2, Kapitel 4.2) hatte demgegenüber das Ziel, die im quantitativen Teil gewonnenen Befunde zu kontextualisieren, individuelle Deutungsmuster sichtbar zu machen und ambivalente oder unerwartete Ergebnisse interpretativ zu erschließen.

Im Rahmen der Triangulation (Schritt 3) wurden schließlich beide Datenstränge miteinander in Beziehung gesetzt, um konvergente, komplementäre und divergente Befunde herauszuarbeiten. Dadurch konnten quantitative Trends durch qualitative Einsichten erklärt, eingeordnet und weiter ausdifferenziert werden sowie die qualitativen Beobachtungen empirisch eingeordnet und theoretische Schlussfolgerungen abgesichert werden.

Darüber hinaus ermöglichte die Triangulation eine mehrdimensionale Validierung der Ergebnisse und trug zur Erhöhung der internen und externen Validität der Untersuchung bei. Durch die Verbindung standardisierter und rekonstruktiver Verfahren konnte sowohl die Breite empirischer Muster als auch die Tiefe individueller Perspektiven

erfasst werden. Die gegenseitige Bezugnahme beider Datenstränge führte zu einem differenzierteren Gesamtbild des IRU und seiner Akteur*innen, das weder durch eine rein quantitative noch durch eine ausschließlich qualitative Betrachtung hätte erreicht werden können.

Gleichzeitig wurde im Prozess deutlich, dass Triangulation nicht nur als methodisches Instrument, sondern auch als reflexive Praxis zu verstehen ist, die es erlaubt, Forschungsergebnisse im Spannungsfeld unterschiedlicher Datenquellen, theoretischer Ansätze und praktischer Erfahrungen kritisch zu prüfen und kohärent zusammenzuführen.

Bei der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 5) wurde dabei berücksichtigt, dass nicht alle Themenbereiche gleichermaßen durch beide Datenstränge abgedeckt sind. Während die großen Themenfelder – insbesondere die Wahrnehmung des IRU und der Lehrkräfte sowie die Religionsmündigkeit – bei der Befragung der Schüler*innen (Kapitel 5.1) wie der Lehrkräfte (Kapitel 5.2) sowohl quantitativ als auch qualitativ bearbeitet wurden, wurden andere Aspekte ausschließlich qualitativ untersucht. Dazu zählen etwa die Wünsche der Schüler*innen und Lehrkräfte, die gezielt im qualitativen Design verortet wurden, um die subjektiven Perspektiven abzubilden.

Die anderen Akteursgruppen – Schulleitungen (Kapitel 5.3), Fachleitungen (Kapitel 5.4), Eltern (Kapitel 5.5) sowie Mitglieder der Kommission für den IRU (Kapitel 5.6) – wurden ausschließlich qualitativ befragt, da es hier weniger um eine breite Erhebung ging, sondern mehr darum, die Perspektive dieser Akteure zu beleuchten und in die Gesamtanalyse einzubetten.

5 Ergebnisse und Diskussion

In diesem Kapitel werden zentrale Ergebnisse der Evaluation vorgestellt und diskutiert. Die Darstellung konzentriert sich auf ausgewählte Befunde aus der Befragung der Schüler*innen (Kapitel 5.1), Lehrkräfte (Kapitel 5.2), Schulleitungen (Kapitel 5.3), Fachleitungen (Kapitel 5.4), Eltern (Kapitel 5.5) sowie Mitgliedern der Kommission für den islamischen Religionsunterricht (Kapitel 5.6).

Die Auswahl der präsentierten Ergebnisse erfolgt unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz für die politische und bildungspraktische Diskussion rund um den islamischen Religionsunterricht (IRU). Die Studie insgesamt bietet eine belastbare Grundlage, um in Kapitel 6 Implikationen für die schulische und universitäre Praxis sowie für die bildungspolitische Weiterentwicklung des IRU abzuleiten.

5.1 Ergebnisse aus der Befragung der Schüler*innen

5.1.1 Wahrnehmung des IRU und der Lehrkräfte

Ergebnisse aus dem quantitativen Teil

Die Ergebnisse zur Zufriedenheit der befragten Schüler*innen im IRU zeigen ein hohes Maß an Zustimmung (Tabelle 1). So geben die Schüler*innen an, den Unterricht gerne zu besuchen ($M = 3,50$; $SD = 0,62$) und insgesamt sehr zufrieden mit dem IRU zu sein ($M = 3,46$; $SD = 0,65$). Diese beiden Items deuten auf eine hohe affektive Bindung der Schüler*innen zum Fach hin. Der Skalenmittelwert von $M = 3,04$ ($SD = 0,56$) der Gesamtskala zur Alltagsrelevanz (Tabelle 2) bewegt sich im oberen Bereich der vierstufigen Skala. Eine mehrheitliche Zustimmung zur Aussage „Mit dem, was ich im Religionsunterricht lerne, kann ich auch außerhalb der Schule etwas anfangen“ ($M = 3,20$; $SD = 0,76$) sowie „Was ich im Religionsunterricht lerne, ist im praktischen Leben von Bedeutung“ ($M = 3,09$; $SD = 0,73$) liegt vor. Demgegenüber zeigen die negativ formulierten Items („Ich kann mit dem Unterrichtsstoff in meinem Leben wenig anfangen“ und „Für die Probleme des Alltags taugt der Unterrichtsstoff im Religionsunterricht nichts“) entsprechend

niedrige Mittelwerte ($M = 1,91$; $SD = 0,94$ bzw. $M = 2,03$; $SD = 0,91$), was eine insgesamt hohe inhaltliche Relevanz aus Sicht der Schüler*innen zeigt.

Die hohe Zufriedenheit mit dem IRU sowie das durchgängig hohe Maß an wahrgenommener Alltagsrelevanz der Unterrichtsinhalte verdeutlichen, dass der IRU für die Schüler*innen nicht nur kognitiv-informativ, sondern auch lebensweltlich bedeutsam ist. Diese Ergebnisse sprechen für eine gelungene Anbindung des Fachs an die Erfahrungs- und Deutungswelt der Schüler*innen und zeigen, dass der IRU im schulischen Kontext eine wichtige Funktion zur Reflexion und Bewältigung persönlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen einnimmt. Die vergleichsweise hohen Werte zur Alltagsrelevanz legen nahe, dass das Fach eine Brückenfunktion zwischen Lebenswelt und gesellschaftlicher Teilhabe einnehmen kann – eine zentrale Zielsetzung der religionspädagogischen Konzeption des IRU. Gleichzeitig bieten diese Ergebnisse auch Hinweise auf die Wirksamkeit didaktischer Konzepte, die bewusst lebensweltliche Bezüge herstellen.

Zufriedenheit	M (SD)
Wie gerne besuchst du den Religionsunterricht?	3,50 (0,62)
Wie zufrieden bist du mit deinem islamischen Religionsunterricht?	3,46 (0,65)

Tabelle 1: Motivation und Zufriedenheit mit dem IRU der Schüler*innen

Anmerkung: Das erste Item wurde aus Riegel und Zimmermann (2022) übernommen, während das zweite eigens für die vorliegende Erhebung entwickelt wurde. Beide Items wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala erfasst (1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“).

Alltagsrelevanz von Unterrichtsinhalten	M (SD)
Mit dem, was ich im Religionsunterricht lerne, kann ich auch außerhalb der Schule etwas anfangen.	3,20 (0,76)
Was ich im Religionsunterricht lerne, kann ich bei Problemen im Alltag oft gut gebrauchen.	3,01 (0,80)
Ich kann mit dem Unterrichtsstoff in meinem Leben wenig anfangen. (invers kodiert)	1,91 (0,94)

Was ich im Religionsunterricht lerne, ist im praktischen Leben von Bedeutung.	3,09 (0,73)
Für die Probleme des Alltags taugt der Unterrichtsstoff im Religionsunterricht nichts. (invers kodiert)	2,03 (0,91)
Im Religionsunterricht lerne ich, was ich bei schwierigen Alltagsproblemen tun kann.	2,88 (0,80)
Gesamtskala	3,04 (0,56)

Tabelle 2: Alltagsrelevanz von Unterrichtsinhalten für die Schüler*innen

Anmerkung: Die Skala Alltagsrelevanz des Unterrichts (Unser, 2022) beinhaltet die dargestellten sechs Items, welche auf einer vierstufigen Antwortskala (von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“) erhoben wurden ($\alpha = 0,76$). Für die Gesamtskala wurde der Mittelwert über alle sechs Items gebildet, wobei vorher alle Items so kodiert wurden, dass höhere Werte für eine höhere Alltagsrelevanz sprechen.

Qualitative Vertiefung

Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass Schüler*innen den IRU überwiegend positiv wahrnehmen und seiner Relevanz für ihr persönliches Leben eine hohe Bedeutung beimessen. Die qualitativen Interviews vertiefen dieses Bild, indem sie aufzeigen, wie sich diese Wahrnehmung im konkreten Erleben der Schüler*innen gestaltet und welche Faktoren Zufriedenheit und Relevanz sowie Vertrauen in die Lehrkraft fördern.

Die hohe Zufriedenheit mit dem IRU spiegelt sich in den geführten Interviews deutlich wider. Die Schüler*innen berichten dabei nicht nur von positiven Gefühlen dem Fach gegenüber, sondern beschreiben den Unterricht als Raum, der über die reine Wissensvermittlung hinausgeht. Der IRU wird als Ort wahrgenommen, an dem persönliche Erfahrungen, religiöse wie kulturelle Identität, sowie gesellschaftliche Themen miteinander in Dialog treten können. Eine Schülerin bringt dies in ihren Worten besonders prägnant zum Ausdruck:

I: Und wenn du einfach so den Unterricht so grob beschreiben würdest, was verbindest du so für Eindrücke mit dem Religionsunterricht?

S_8_w: Also der Religionsunterricht hat mir geholfen, mehr über meine Religion zu lernen und so eine Verbindung zu meiner kulturellen Identität herzustellen. Also der Unterricht ist quasi so wie ein Raum für mich, in dem ich alle Fragen, die mir gerade in dem Kopf einfallen und auch meine persönlichen Erfahrungen, aber nicht nur meine, sondern auch die von meiner Familie, von meinen Freunden, also halt von meinem Umfeld teilen kann. Und ich muss sagen, dass der Unterricht halt wirklich respektvoll und informativ gestaltet wurde, so dass man halt keine Angst hat, irgendetwas zu sagen. Man durfte so immer so frei seine Meinung

äußern, seine Erfahrungen wie gesagt und halt alles, was einem einfällt. Wir haben im Unterricht halt auch sehr viel über verschiedene (.), also sehr abwechslungsreiche Themen behandelt. Und für mich hat es, also mir persönlich hat es geholfen, meine Identität zu stabilisieren und zu reflektieren, was auch, also halt, was sowohl mit meiner persönlichen als auch meiner gesellschaftlichen Realität im Einklang steht. Und ja. (S_8_w, Pos. 9)

Das Zitat verdeutlicht exemplarisch, was Schüler*innen am IRU besonders schätzen: Er bietet Raum für persönliche Fragen und Erfahrungen, vermittelt Wissen, behandelt abwechslungsreiche Themen und fördert eine offene Gesprächskultur, in der Meinungsäußerung erwünscht ist und gefördert wird. Der Unterricht wird als sicherer Raum beschrieben, in dem Nachdenken über Religion zugleich ein Nachdenken über sich selbst ermöglicht.

Auch in anderen Interviews wird der fachliche Anspruch des Unterrichts hervorgehoben, den die Schüler*innen als intellektuell anregend und herausfordernd erleben. Der IRU wird als Ort religiöser Bildung beschrieben, in dem Glaubensinhalte kritisch reflektiert werden dürfen und sollen, wie das folgende Zitat zeigt:

Den islamischen Religionsunterricht in der Schule habe ich sehr gut wahrgenommen, also (.) mir, also der entspricht tatsächlich meinen Vorstellungen, also ich habe mir auch sowas vorgestellt, dass man so, naja, klar Arbeitsaufträge hat, aber man halt auch sein Wissen erweitert, nicht nur stumpf einfach irgendwas sagen und hier und da, sondern das ist schon alles sehr professionell, man arbeitet mit Versen aus dem Koran, man arbeitet mit Überlieferungen des Propheten, also das ist da schon sehr, wie soll ich das sagen (..) ja was heißt professionell, aber halt, man sagt nicht einfach irgendwelche Sachen, die dann vielleicht auch nicht stimmen können, also man hat da auch schon Bezug auf die Quellen und halt auch versucht, das Richtige zu überliefern oder zu übermitteln natürlich, von daher ist das schon sehr professionell, wie es hier abläuft und da bin ich auch sehr froh darüber, dass wir halt auch dann dementsprechend wissen, woher das Ganze kommt, was darüber auch gesagt wird und halt, dass wir dann, wie gesagt, unser Wissen halt damit erweitern können. (S_7_m, Pos. 135)

Das wiederholt verwendete Attribut *professionell* könnte hier gerade auf dieses Bedürfnis verweisen, Religion in einem Rahmen zu behandeln, der Regeln des schulischen Lernens folgt: nachvollziehbar, argumentativ und überprüfbar. Mehrere Schüler*innen betonen, dass im IRU nicht „stumpf“ etwas auswendig gelernt werde, sondern Zusammenhänge erarbeitet und kritisch diskutiert würden. Damit grenzt sich der Unterricht von einer beherrschenden oder autoritären Religionsvermittlung ab.

Zudem stellt der Bezug des Unterrichts zur eigenen Lebenswelt in nahezu allen Interviews einen zentralen Faktor für die positive Wahrnehmung des Faches dar.

Schüler*innen erleben den Unterricht als relevant und bedeutungsvoll, wenn er Themen aufgreift, die mit ihrer religiösen Praxis, ihrem Alltag oder gesellschaftlichen Erfahrungen verknüpft sind. Die Aussagen in den Interviews lassen dabei erkennen, dass der Lebensweltbezug auf unterschiedlichen Ebenen hergestellt wird – durch thematische Anknüpfung, den Einbezug aktueller gesellschaftlicher Fragen, den Austausch über soziale Beziehungen und nicht zuletzt die konkrete didaktische Gestaltung des Unterrichts.

Ein wichtiger Aspekt dieses Bezugs liegt in der Auswahl der Themen, die unmittelbar an die Lebenspraxis der Schüler*innen anschließen. Fasten oder Beten werden häufig als Beispiele genannt, an denen sich religiöse Bedeutung und persönliches Erleben verbinden. Eine Schülerin beschreibt etwa:

Also ich kann mich erinnern, wo wir im Ramadan hatten wir auch, also wo wir gefasst haben, hatten wir auch Religionslehre. (.) Wir haben auch dann über Fastenzeit gesprochen und über halt die Nächte, also es gibt ja bei uns so besondere Nächte im Ramadan, haben wir auch darüber gesprochen und so. Ja, sowas halt. Also im Ramadan machen wir schon halt auch über die Themen, die jetzt aktuell, also die jetzt halt bei uns jetzt steht. Zum Beispiel im Ramadan machen wir dann das Thema Ramadan auch so. (S_3_w, Pos. 130)

Solche Aussagen verdeutlichen, dass der IRU den Schüler*innen Orientierung innerhalb der eigenen religiösen Tradition bietet und Raum schafft, um über die Praxis zu reflektieren. Auch die Beschäftigung mit Gotteshäusern und religiösen Orten wird in diesem Zusammenhang als besonders anschaulich erlebt. Exkursionen oder Besuche anderer religiöser Einrichtungen ermöglichen den Schüler*innen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahrzunehmen und ihre Erfahrungen aus der Gemeinde in einen größeren Zusammenhang zu stellen.

Ein weiterer Bereich, in dem Lebensweltbezug hergestellt wird, betrifft die Auseinandersetzung mit Medien und sozialen Netzwerken. Einzelne Schüler*innen thematisieren, dass Fragen zu Religion und Glauben heute zunehmend über digitale Plattformen vermittelt werden. Entsprechend äußern sie den Wunsch, auch im Unterricht über soziale Medien und religiöse Deutungen zu sprechen. Dabei geht es weniger um technische Nutzung als um den Umgang mit religiösen Inhalten im Netz – etwa, wenn auf Plattformen wie TikTok oder YouTube unterschiedliche, teils widersprüchliche religiöse

Positionen verbreitet werden. Diese Themen erscheinen den Schüler*innen deshalb lebensnah, weil sie ihren eigenen Medienalltag unmittelbar betreffen.

Darüber hinaus erkennen viele Schüler*innen den IRU als Ort, an dem gesellschaftspolitische Themen zur Sprache kommen und mit religiösen Werten verknüpft werden. Dazu zählen Diskussionen über Gleichberechtigung, kulturelle Vielfalt oder soziale Verantwortung. Eine Schülerin äußert etwa den Wunsch, stärker über aktuelle Fragen zu sprechen:

Ich find das interessant, weil das ist ja das Wichtigste. Aber man muss ja auch manchmal über aktuelle Sachen reden, weil wir leben jetzt in der Zukunft. (S_3_w, Pos. 476)

Schließlich wird der Lebensweltbezug auch durch die didaktische Gestaltung des Unterrichts hergestellt. Schüler*innen beschreiben, dass Lehrkräfte aktuelle Beispiele, persönliche Erzählungen und dialogische Methoden einsetzen, um religiöse Themen greifbar zu machen. Diskussionen, Gruppenarbeit oder Bezüge zu gegenwärtigen Ereignissen ermöglichen es, die Inhalte mit eigenen Perspektiven zu verbinden. Eine Schülerin lobt, dass der Unterricht „abwechslungsreich“ sei und sie „keine Angst habe, etwas zu sagen“ (S_8_w, Pos. 9). Die didaktische Offenheit schafft damit eine Atmosphäre, in der persönliche Erfahrungen nicht nur erlaubt, sondern ausdrücklich erwünscht sind – ein Aspekt, der von vielen Schüler*innen als wesentlich für den IRU hervorgehoben wird.

Zuletzt spielt auch die Wahrnehmung der Lehrkräfte in den Interviews eine zentrale Rolle. Vertrauen, Offenheit und Dialogorientierung werden als entscheidende Faktoren beschrieben, die über die Qualität des Unterrichts mitbestimmen. Lehrkräfte, die unterschiedliche Meinungen zulassen, Inhalte belegen und zu eigenen Urteilen anregen, werden besonders geschätzt. Sie schaffen ein Klima, das Sicherheit und Respekt vermittelt und in dem religiöse Fragen ohne Angst gestellt werden können.

Vertrauen in die Lehrkraft zeigt sich dabei in unterschiedlichen Dimensionen. Häufiger wird die fachliche Expertise hervorgehoben, die IRU-Lehrkräften eine besondere Autorität verleiht. Schüler*innen betonen, dass sie ihren Lehrkräften Glaubwürdigkeit zuschreiben, weil diese über eine akademische Ausbildung verfügen und religiöse Inhalte auf fundierte Weise vermitteln. Eine Schülerin beschreibt:

S_11_w: Es gibt ehrlich gesagt kein richtig und kein falsch, weil [*Name der IRU-Lehrkraft*] sagt eigentlich immer nur, ich will– (.) es gibt kein richtig und falsch, ich sage euch einfach nur das, was ich weiß und was ich gelernt habe. Und dann gehen wir davon aus, dass es auch richtig ist, deswegen, weil [*Name der IRU-Lehrkraft*] ist ja auch gelehrt.

I: Was meinst du jetzt mit, was er gelernt hat?

S_11_w: Also er ist ja nicht einfach so Islamlehrer geworden (lacht), er hat das ja alles studiert und so weiter. (.) Und dann gehen wir Schüler wahrscheinlich auch alle davon aus, dass [*Name der IRU-Lehrkraft*] uns das richtig beantworten wird. (S_11_w, Pos. 93-95)

Diese Aussage verdeutlicht, dass Vertrauen in die Lehrkraft zum einen auf einem kognitiven Vertrauen in ihre fachliche Kompetenz beruhen kann. Schüler*innen erleben den Unterricht als glaubwürdig, weil er auf Wissen und Ausbildung basiert – und nicht auf persönlicher Meinung oder religiösem Habitus. Lehrkräfte verkörpern für sie eine Form religiöser Autorität, die sich aus wissenschaftlicher Qualifikation, nicht aus hierarchischer Überlegenheit speist.

Zugleich wird Vertrauen in die Lehrkraft in den Interviews auch auf einer persönlichen Ebene verankert. Lehrkräfte werden von vielen Schüler*innen nicht nur als fachlich kompetent, sondern auch als religiöse Vorbilder wahrgenommen, die zeigen, wie muslimisches Leben im schulischen und gesellschaftlichen Kontext authentisch gelebt werden kann. Durch ihre eigene biografische Erfahrung und ihre reflektierte Haltung verkörpern sie für Schüler*innen eine Form gelebter Religiosität, die sowohl glaubwürdig als auch anschlussfähig an ihre Lebensrealität ist. Eine Schülerin schildert eindrücklich, wie das persönliche Beispiel ihres Lehrers und dessen Haltung zu innerislamischer Vielfalt ihr eigenes Denken beeinflusst hat:

Also ich sage mal so, mein Lehrer hat mir das auch wieder erklärt. Es gibt einmal Gemeinden, da ist die Meinung so, dass die inklusivieren, ich weiß nicht ob es so ein Wort gibt, auf jeden Fall die inklusivieren sehr viele Menschen mit in die Religion ein. Und es gibt Gemeinden, da wird gesagt, nee, das sind richtige Muslime und das sind keine Muslime. Also das ist quasi exklusiv. Diese Menschen gehören quasi nicht dazu. (.) Und das war auch so eine Sache, die ich mitgenommen habe in meinem Leben. [...] Und er hat mir dann erklärt, dass er das früher auch so wusste, dass es nur vier Rechtsschulen gibt und nicht fünf. Also quasi die schiitische Rechtsschule kommt nicht mit rein. Aber dann hat er mir gesagt, ich habe sehr viel Zeit mit schiitischen Muslimen verbracht, auch während seiner Pilgerfahrt glaube ich. Und er hat mir gesagt, ich kann mir nicht vorstellen, dass diese Menschen, die so gottesfürchtig sind und auch wirklich deren Religion so stark ausleben, keine Muslime sind. Also er hat mir dann erklärt, er gehört eher zu der Gruppe, die quasi diese Schiiten noch mit hineinbeziehen. (.) Und das hat mich, also ich sage mal so, das war nicht so ein Wendepunkt, aber doch irgendwo auch schon so ein Wendepunkt bei mir. [...] Und dann dachte ich mir wirklich, wenn

ich jetzt irgendwelchen Leuten vorwerfe, dass sie deren Religion nicht ordentlich ausleben, dann ist das ja genauso falsch, was ich mache. (.) Also meine Denkweise hat sich schon echt verändert in dem Sinne. (S_5_w, Pos. 144)

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie die Lehrkraft nicht nur Wissen vermittelt, sondern durch persönliche Haltung und reflektierte religiöse Praxis Einfluss auf die Werteorientierung der Schüler*innen nehmen kann. Der Lehrer tritt im aufgeführten Zitat als authentisches Glaubensvorbild auf, dessen Erfahrungen und Offenheit zu einer Haltungsänderung bei der Schülerin führen. Vertrauen entsteht damit nicht nur durch fachliche Autorität, sondern durch die wahrgenommene Integrität und Lebensnähe der Lehrkraft.

Darüber hinaus zeigt sich in Interviews, dass Schüler*innen ihre Lehrkräfte häufig als persönlich zugewandt und engagiert erleben. Neben fachlicher Kompetenz tritt damit die Beziehungsdimension hervor: Lehrkräfte, die den Schüler*innen mit Respekt begegnen, ihnen zuhören und sich sichtbar für die Schüler*innen einsetzen, prägen die Wahrnehmung des Unterrichts nachhaltig. Ein Schüler fasst diese Wertschätzung pointiert zusammen:

Sie ist voll nett. (.) Voll resp– (.) Sie ist voll resp– (.) Sie hat voll Respekt. (...) Man kann ihr sehr viel sagen. Sie erklärt sehr vieles. (...) Sie tut gefühlt 50% von ihrem Leben für uns. Sie tut die Sachen für uns. (.) Verstehen Sie? (S_2_m, Pos. 378-380)

Solche Aussagen könnten auf eine relationale Form der Identifikation verweisen: Die Lehrkraft wird nicht nur als Wissensvermittlerin, sondern als vertrauensvolle Bezugsperson erlebt, die Haltungen wie Respekt, Fürsorge und Verlässlichkeit vorlebt und damit Orientierung bietet. In diesem Sinn kann die Lehrkraft eine identifikatorische Bedeutung gewinnen, ohne dass dies auf Repräsentation muslimischer Identität im engen Sinne reduziert wäre.

Manche Schüler*innen vergleichen den IRU in den Interviews mit dem Moscheeunterricht und heben teilweise hervor, dass sie in der Schule mehr Möglichkeiten haben, Fragen zu stellen und zu diskutieren – auch aufgrund der Sprache. Eine Schülerin schildert:

In die Moschee ging ich, als ich komplett neu hier war in [Name der Stadt] [...] aber hier ist es so freier, würde ich sagen. (.) und das Problem mit dem Moschee, manche konnten nicht

Deutsch sprechen, manche Hodschas [...] und dann konnte man jetzt nicht so direkt Fragen stellen, aber hier schon. (S_6_w, Pos. 472)

Während einige Schüler*innen keinen direkten Unterschied zwischen dem IRU und der religiösen Unterweisung in der Moschee erkennen können, sehen andere Unterschiede in der Art des Lernens. Während in der Moschee stärker rituelle Fähigkeiten und das Lesen des Korans im Vordergrund stünden, werde der schulische Unterricht als Ort intellektueller Vertiefung wahrgenommen. Eine Schülerin fasst zusammen:

Und ja genau hier geht man halt mehr ins Detail rein. Ich hätte eigentlich sogar erst gedacht, wenn ich jetzt keinen islamischen Religionsunterricht an der Schule hätte, was andersrum ist. Also, dass man hier quasi Grundlagen lernt und dann in dem Unterricht in der Moschee dann mehr so ins Detail geht. Aber eigentlich ist es wirklich andersherum, finde ich. Weil da lernt man, also in der Moschee lernt man eher, wie man das Gebet verrichtet. Also wie man diese Praxis macht. (.) Keine Ahnung, das Gebet oder wie man den Koran liest, diese arabischen Buchstaben, wie man das liest. Dann lernt man so diese Grundlagen und dann hier geht man mehr so ins Detail. (S_5_w, Pos. 210)

Zusammenfassend verdeutlichen die Interviews, dass der IRU von den Schüler*innen als Raum erlebt wird, in dem religiöse Bildung, persönliche Orientierung und gesellschaftliche Reflexion miteinander verbunden sind. Besonders die Lehrkräfte spielen dabei eine zentrale Rolle: Ihr Fachwissen, ihre dialogische Haltung und ihre Authentizität schaffen Vertrauen und tragen dazu bei, dass der Unterricht als offen, respektvoll und lebensnah wahrgenommen wird. Der IRU erscheint den Schüler*innen nicht als dogmatischer Lernort, sondern als Ort des Nachdenkens und der Verständigung, an dem Fragen erlaubt sind und unterschiedliche Perspektiven Platz haben. Durch die Verbindung von fachlicher Fundierung, Alltagsbezug und einem wertschätzenden pädagogischen Klima wird der Unterricht zu einem Erfahrungsraum, der religiöse Identität stärkt und zugleich die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Vielfalt fördern kann.

Triangulation und Diskussion

Die Verbindung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse verdeutlicht, dass der IRU von den Schüler*innen insgesamt positiv bewertet wird. Zufriedenheit und wahrgenommene Alltagsrelevanz bilden dabei zentrale Bezugspunkte ihrer Einschätzungen. Die qualitativen Interviews ergänzen die quantitativen Befunde, indem sie aufzeigen, worauf

sich diese positive Bewertung stützt, welche Erfahrungen sie prägen und welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Unterrichtspraxis ziehen lassen.

In der quantitativen Befragung gaben die Schüler*innen an, den Unterricht gerne zu besuchen ($M = 3,50$) und insgesamt sehr zufrieden zu sein ($M = 3,46$), was sich auch in den Interviews zeigt. Die qualitativen Daten geben zudem Aufschluss darüber, was diese Zufriedenheit begründet. Sie zeigen, dass die positive Bewertung nicht allein auf das Interesse am Thema Religion zurückzuführen ist, sondern auf die Gestaltung und Atmosphäre des Unterrichts. Zufriedenheit entsteht dort, wo der IRU als offener, dialogischer und respektvoller Raum erlebt wird. Schüler*innen beschreiben, dass sie sich im Unterricht sicher fühlen, Fragen stellen können und ernst genommen werden. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Wahrnehmung der Lehrkräfte entscheidend zur Zufriedenheit beiträgt. Sie werden als fachlich kompetent, respektvoll und vertrauenswürdig erlebt. Das Vertrauen der Schüler*innen beruht einerseits auf der fachlichen Expertise der Lehrkraft, die Religion fundiert vermittelt, andererseits auf ihrer persönlichen Glaubwürdigkeit. Diese Verbindung von Professionalität und Authentizität prägt das Vertrauensverhältnis und trägt wesentlich zur positiven Wahrnehmung des Unterrichts bei.

Auch hinsichtlich der Alltagsrelevanz zeigen die quantitativen Daten ein hohes Maß an Zustimmung (Gesamtskala $M = 3,04$). Besonders hohe Werte erreichen die Items „Mit dem, was ich im Religionsunterricht lerne, kann ich auch außerhalb der Schule etwas anfangen“ ($M = 3,20$) und „Was ich im Religionsunterricht lerne, ist im praktischen Leben von Bedeutung“ ($M = 3,09$). Die qualitativen Ergebnisse können einen Einblick geben, wodurch diese Relevanz konkret erfahrbar wird. Sie bezieht sich einerseits auf die Themenwahl – etwa Ramadan, Fasten, Gebet oder gesellschaftliche Fragen – und andererseits auf die Art der Vermittlung. Schüler*innen berichten, dass sie Unterrichtsinhalte mit ihrem Alltag verbinden können, wenn die Themen aktuell sind oder Fragen aus ihrem Umfeld aufgreifen. Der Unterricht wird schließlich als bedeutsam erlebt, wenn er die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen ernst nimmt, ihre Erfahrungen einbezieht und Möglichkeiten zur Reflexion eröffnet.

Die Zusammenführung der Ergebnisse weist letztlich darauf hin, dass Zufriedenheit und Alltagsrelevanz nicht isolierte Phänomene sind, sondern wechselseitig voneinander abhängen: Schüler*innen erleben den IRU als zufriedenstellend, *weil* er für sie persönlich und ihren Alltag bedeutsam ist. Der IRU wird besonders positiv erlebt, wenn Inhalte nachvollziehbar vermittelt, Fragen zugelassen und Bezüge zum Alltag der Schüler*innen hergestellt werden. Zudem verweisen die Interviews auf die Relevanz der Lehrkraft als zentrale Bezugsfigur: Wie die Schüler*innen sie, ihr Wissen, ihre Haltung und ihre Authentizität wahrnehmen, scheint einen entscheidenden Einfluss darauf zu haben, wie sie den IRU wahrnehmen in welchem Maß er für sie an Bedeutung gewinnt.

5.1.2 Religionsmündigkeit

Ergebnisse aus dem quantitativen Teil

Die Skala der Religionsmündigkeit wurde aus Mangel an vorhandenen Skalen für diese Studie eigens konzipiert und besteht aus sechs Items, deren Werte für die Skala gemittelt wurden (s. Tabelle 3). Religionsmündigkeit bezeichnet in dieser Untersuchung die Fähigkeit von Schüler*innen, religiöse Fragen und Überzeugungen selbstständig, reflektiert und argumentativ fundiert zu beurteilen und gegebenenfalls eigene Überzeugungen gegen äußere Einflüsse zu behaupten. Sie erfasst dafür vier zentrale Dimensionen, darunter Standpunktfähigkeit, Autonomie, Widerstand und – mit zwei Items, um die schulfachliche Dimension stärker zu fokussieren – didaktische Rekonstruktion. Der Skalennittelwert der Religionsmündigkeit beträgt bei Antwortoptionen von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“ $M = 2,95$ ($SD = 0,54$) und zeigt eine insgesamt positive Einschätzung der Schüler*innen hinsichtlich ihrer Fähigkeit, reflektiert und selbstbestimmt mit religiösen Fragestellungen umzugehen.

Im Einzelnen zeigt sich, dass Schüler*innen insbesondere bei der Standpunktfähigkeit hohe Werte aufweisen, etwa bei den Items „Ich überlege oft, wie meine eigene Meinung zu religiösen Themen ist“ ($M = 3,11$; $SD = 0,73$) sowie „Im Religionsunterricht lerne ich, meine Meinung zu begründen“ ($M = 3,09$; $SD = 0,78$). Auch Widerstand,

gemessen am Item „Ich bin bereit, für meine eigenen Standpunkte auch Diskussionen zu führen“ hat einen Mittelwert von $M = 3,01$ ($SD = 0,80$), was mehrheitliche Zustimmung aufzeigt. Etwas niedriger fällt die Zustimmung bei der Autonomie („Ich bin in der Lage, bei religiösen Fragen selbständig ein Urteil zu fällen“) mit $M = 2,79$ ($SD = 0,82$) aus, ebenso wie bei der didaktischen Rekonstruktion, insbesondere beim Item „Im Religionsunterricht fordert mich die Lehrkraft mit klugen Fragen heraus“ ($M = 2,71$; $SD = 0,92$). Dies weist auf leichte Unterschiede in der Wahrnehmung einzelner Dimensionen hin.

Religionsmündigkeit	M (SD)
Im Religionsunterricht lerne ich meine Meinung zu begründen. (Standpunktfähigkeit im IRU)	3,09 (0,78)
Im Religionsunterricht fordert mich der Lehrer/die Lehrerin mit klugen Fragen heraus. (Didaktische Rekonstruktion)	2,71 (0,92)
Ich überlege oft, wie meine eigene Meinung zu religiösen Themen ist. (Standpunktfähigkeit)	3,11 (0,73)
Ich bin bereit, für meine eigenen Standpunkte auch Diskussionen zu führen. (Widerstand)	3,01 (0,80)
Ich bin in der Lage, bei religiösen Fragen selbständig ein Urteil zu fällen. (Autonomie)	2,79 (0,82)
Im Religionsunterricht bringe ich gerne meine Argumente ein. (Didaktische Rekonstruktion)	3,02 (0,87)
Gesamtskala	2,95 (0,54)

Tabelle 3: Religionsmündigkeitswerte der Schüler*innen

Anmerkung: Die Skala der Religionsmündigkeit wurde aus Mangel an vorhandenen Skalen für die Studie eigens konzipiert und umfasst fünf zentrale Dimensionen: 1. Standpunktfähigkeit im IRU, 2. Standpunktfähigkeit, 3. Widerstand, 4. Autonomie, 5. Didaktische Rekonstruktion. Alle Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala (von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“) erhoben ($\alpha = 0,73$).

Die Ergebnisse zeigen auf, dass muslimische Schüler*innen, die den IRU besuchen, mehrheitlich hohe Ausprägungen in Religionsmündigkeit aufweisen. Besonders stark ausgeprägt sind Aspekte der Standpunktbildung und die Bereitschaft zur argumentativen Auseinandersetzung. Diese Befunde unterstützen die Annahme, dass

Schüler*innen, die den IRU besuchen, die Fähigkeit aufweisen, eigene reflektierte Meinung zu religiösen Fragen zu bilden und diese auch im Diskurs vertreten zu können – zentrale Aspekte der Urteils Kompetenzen im Sinne der Curricula (MSW, 2014a). Die vergleichsweise niedrigeren Werte bei der Autonomie und didaktischen Rekonstruktion legen jedoch nahe, dass hier noch Entwicklungspotenziale bestehen.

Abbildung 2 veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte zur Religionsmündigkeit über die Jahrgangsstufen hinweg. Deutlich wird ein gradueller Anstieg der Religionsmündigkeit von der 8. bis zur 13. Jahrgangsstufe, wobei letztere aufgrund der geringen Fallzahlen nicht weiter berücksichtigt wird. Während in der 8. Klasse der Mittelwert bei etwa 2,87 liegt, steigt dieser über die folgenden Jahrgänge an und erreicht in der 12. Jahrgangsstufe einen Wert von über 3,36. Dieser Trend deutet auf eine systematische Entwicklung religiöser Urteils- und Reflexionskompetenzen im Verlauf der schulischen Sozialisation im IRU hin⁸. Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass eine längerfristige Teilnahme am IRU mit einer erhöhten Ausprägung religionsmündiger Haltungen einhergeht. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass exogene Einflussfaktoren – insbesondere die altersbedingte kognitive Entwicklung der Schüler*innen im Verlauf der Schuljahre – einen eigenständigen und potenziell erheblichen Beitrag zur Ausprägung von Religionsmündigkeit und generellem Reflexionsvermögen leisten können (vgl. Seidel & Krapp, 2014). Diese entwicklungspsychologischen Prozesse verlaufen unabhängig vom Unterrichtsangebot und könnten die beobachteten Effekte mitverursachen oder verstärken.

⁸ Die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) zeigen signifikante Mittelwertunterschiede in der Ausprägung der Religionsmündigkeit über die Jahrgangsstufen hinweg, $F(5, 315) = 2,63$, $p = .024$, was auf eine systematische Entwicklung religiöser Urteils- und Reflexionskompetenzen im Verlauf der schulischen Sozialisation im IRU hinweist.

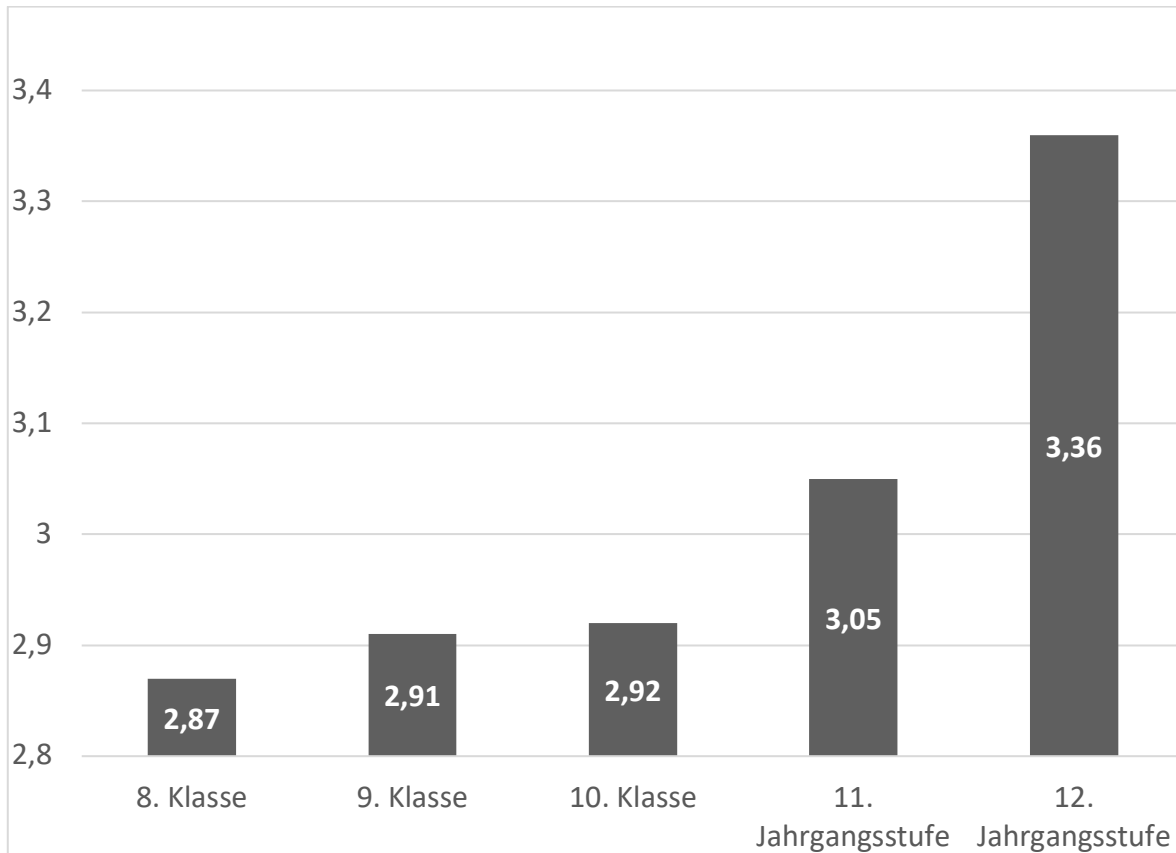


Abbildung 2: Mittelwerte der Religionsmündigkeit im Laufe der Schuljahre

Anmerkung: Zur Operationalisierung s. Tabelle 3.

Der folgende Abschnitt beleuchtet das Ergebnis einer Moderationsanalyse in Abbildung 3: Der Zusammenhang zwischen der Anzahl an Schuljahren, in denen der IRU besucht wurde (x-Achse) und der Ausprägung der Religionsmündigkeit (y-Achse) wird durch die Rolle der Lehrkraft beeinflusst, hier gemessen mit dem Vertrauen der Schüler*innen in die fachliche Expertise der Lehrkraft. Dieses Vertrauen in die Lehrkraft kann den Zusammenhang zwischen der Anzahl an Schuljahren und der Religionsmündigkeit verändern: Während Schüler*innen mit hohem Vertrauen in die Lehrkraft ihre Religionsmündigkeit über die Jahre hinweg stetig und signifikant steigern (steile durchgezogene Linie), ist dieser Zuwachs bei durchschnittlichem Vertrauen lediglich moderat. Bei niedrigem Vertrauen zeigt sich sogar ein rückläufiger Trend, was darauf hinweist, dass die Religionsmündigkeit bei denjenigen Schüler*innen, die der IRU-Lehrkraft wenig fachliche Autorität zuschreiben, leicht über die Schuljahre hinweg sinken kann.

Diese Befunde deuten darauf hin, dass Lehrkräfte im IRU nicht nur Wissensvermittler*innen, sondern auch zentrale Identifikationsfiguren im Sinne religiöser Bildungsprozesse sind. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass Lehrkräfte, wenn sie als Ansprechpersonen in religiösen Fragen wahrgenommen werden, stabilisierend gegenüber außerschulischen Einflüssen, wie Social Media, familiäre Strukturen oder religiöse Autoritäten außerhalb des Schulsystems wirken. Insofern unterstreicht die Analyse den besonderen pädagogischen Mehrwert des bekenntnisorientierten IRU, der über eine rein informationsbezogene Islamkunde hinausgeht. Dort, wo ein persönlicher Vertrauensraum zwischen Lehrkraft und Schüler*in besteht, kann die Förderung von Religionsmündigkeit nachhaltig gelingen.

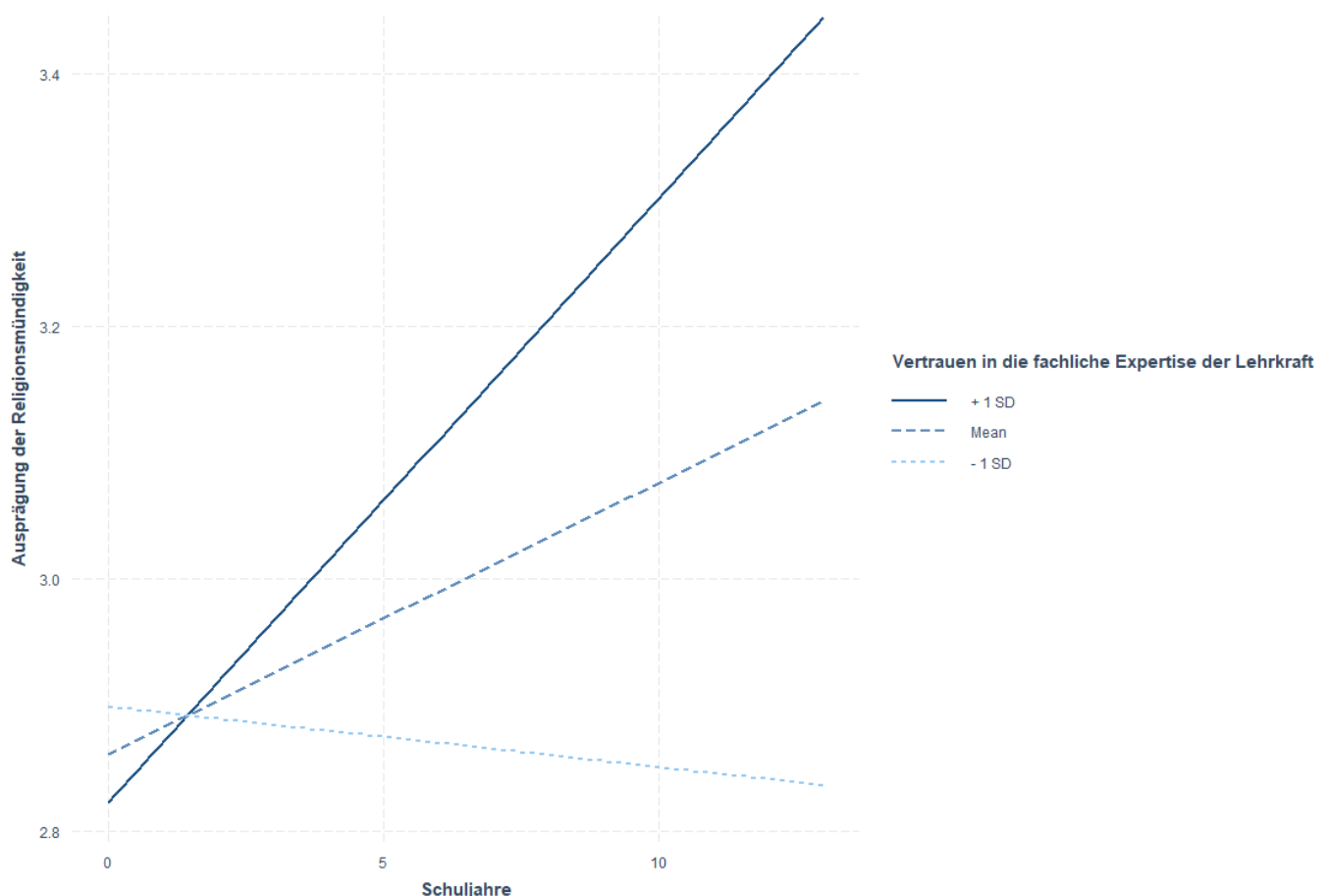


Abbildung 3: Moderationsanalyse von *Religionsmündigkeit*, *Schuljahren* sowie der Moderationsvariable *Vertrauen in die fachliche Expertise der Lehrkraft*

Anmerkung: Das Vertrauen in die fachliche Expertise der Lehrkraft wurde mithilfe eines eigens formulierten Indikators erfasst: „Wenn du Fragen zum Islam hast, vertraust du auf die Antworten der folgenden Personen: deiner Lehrerin oder deinem Lehrer im islamischen Religionsunterricht.“ Die Antwort erfolgte auf einer vierstufigen Skala von 1 = „Ich vertraue gar nicht“ bis 4 = „Ich vertraue sehr“ (M = 3,00; SD = 0,84). Die Variable *Schuljahre* (M = 3,44; SD = 2,53) wurde

mittels des Indikators „Wie viele Schuljahre hast du insgesamt den islamischen Religionsunterricht besucht? (Denke bis in die Grundschulzeit zurück)“ erhoben. Die Antwort wurde offen mittels einer numerischen Angabe in Jahren erfragt. Für die Operationalisierung von Religionsmündigkeit s. Tabelle 3. Die drei Regressionsgeraden repräsentieren unterschiedliche Ausprägungen des Vertrauens in die Lehrkraft: eine Standardabweichung unter dem Mittelwert (gestrichelt hellblaue Linie), den Mittelwert (gestrichelte Linie) sowie eine Standardabweichung über dem Mittelwert (durchgezogene Linie). Moderationsanalyse: $F(3, 420) = 5.24, p \leq .001, R^2 = .036$. Schuljahre \times Vertrauen in die fachliche Expertise der Lehrkraft: $\beta = .47^{**}$, wobei $^{**} p \leq .01$.

Der folgende Abschnitt untersucht die Zusammenhänge zwischen der Religionsmündigkeit und weiteren zentralen religionspädagogischen Zielkonstrukten. Die Zusammenhangsanalyse (Tabelle 4) verdeutlicht, dass Religionsmündigkeit in signifikant positiven Zusammenhängen mit verschiedenen religionspädagogischen Zielkonstrukten steht. Besonders stark ausgeprägt sind die Zusammenhänge mit kommunikativer Religionskompetenz ($r = .49^{***}$) sowie religiöser Umweltethik ($r = .35^{***}$). Auch die exegetischen Kompetenzen ($r = .20^{***}$) korrelieren signifikant positiv mit der Religionsmündigkeit. Diese Befunde stützen die Annahme, dass Religionsmündigkeit als übergreifende Reflexions- und Urteilskompetenz in enger Wechselbeziehung zu theologischer Deutungsfähigkeit, ethischer Verantwortung und kommunikativer Artikulationskompetenz steht.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Religionsmündigkeit im Kontext des islamischen Religionsunterrichts insbesondere dort gefördert wird, wo kommunikative, hermeneutische und ethische Dimensionen religiöser Bildung angesprochen werden. Diese Befunde stützen die Annahme, dass ein reflexiver und diskursorientierter IRU zentrale Bildungsziele wie Urteilsfähigkeit, Selbsttätigkeit und Handlungsorientierung sowie religiöse Selbstverortung und handlungsbezogene ethische Orientierungen fördert. Insbesondere durch die Stärkung einer kritisch-theologischen Deutungsfähigkeit im Umgang mit islamischen Quellentexten können Schüler*innen dazu befähigt werden, ihre religiösen Überzeugungen kontextsensibel und verantwortungsvoll in gesellschaftliche Zusammenhänge zu überführen.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Religionsmündigkeit (0,54)	2,95	0,08	0,01	0,20***	0,35***	0,10	-0,03	0,49***	0,17**	0,42
2. Instruktionistische Glaubensauffassung (0,57)	2,19	0,38***	0,08	-0,04	0,34***	0,24***	0,10	-0,20***	-0,08	
3. Genderungleichheit	2,04 (0,63)	0,05	-0,04	0,39***	0,24***	0,05	-0,04	-0,07		
4. Exegetische Kompetenzen (0,65)	2,71	0,29***	-0,08	-0,12	0,25***	0,15**	0,12*			
5. Religiöse Umwelthik (0,55)	2,23	0,12*	-0,01	0,33***	0,14*	0,08				
6. Fundamentalismus (0,62)	3,22	0,40***	0,05	-0,01	-0,06					
7. Sympathie für muslimische TikTok-Prediger (0,85)	2,71	0,13	-0,15*	-0,06						
8. Kommunikative Religionskompetenz (0,67)	2,94	0,04	-0,04							
9. Jahrgangsstufe (1,14)	2,60	0,74***								
10. Alter (in Jahre) (0,46)	1,70									

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen Religionsmündigkeit und weiteren religionspädagogischen Zielkonstrukten

Anmerkung: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) sind in den Diagonalen dargestellt. Alle Einzelitems wurden auf einer Antwortskala von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“. Für die Bildung der jeweiligen Gesamtskala wurde der Mittelwert über alle Einzelitems gebildet, wobei invers kodierte Items immer so rekodiert wurden, dass höhere Werte für eine höhere Merkmalsausprägung stehen. Für die detaillierte Skalenbeschreibungen s. Anhang

Qualitative Vertiefung

Die deduktiven Codes zur Religionsmündigkeit zeigen, dass Autonomie im Verständnis der Schüler*innen primär als Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung und zur reflexiven Aneignung religiöser Inhalte erlebt wird. Eine Schülerin berichtet beispielsweise, sie habe selbst recherchiert, ob Musik tatsächlich verboten sei (haram), und sei zu dem Schluss gekommen, dass dies nicht der Fall sei:

Also ich habe das auch viel, es gibt ja Hadithe, die sagen, okay, das ist verboten, aber wo ich selber recherchiert habe, eigentlich nicht. (S_3_w, Pos. 294)

Auch im Hinblick auf religiöse Alltagspraktiken betonen einige Befragte ihre Selbstbestimmung, etwa mit der Aussage: „Ich gucke nicht, okay, ob es haram ist oder nicht, sondern ob es für mich okay ist“ (S_3_w, Pos. 337). Diese Beispiele verdeutlichen eine Form von reflektiver Autonomie, die nicht als Abkehr von Religion verstanden wird, sondern als selbstbestimmte und kontextbezogene Aneignung religiöser Normen. Gleichzeitig offenbaren die Interviews auch heteronome Tendenzen, die auf Grenzen selbstständiger Religionsreflexion hinweisen. So orientieren sich einige Schüler*innen stark an der Autorität der Lehrkraft oder religiöser Wissensinstanzen:

Und dann gehen wir davon aus, dass es auch richtig ist, deswegen, weil [Name der IRU-Lehrkraft] ist ja auch gelehrt. (S_11_w, Pos. 93)

Diese Haltung kann auf eine Form kognitiver Heteronomie verweisen, die im schulischen Kontext ambivalent zu bewerten ist. Die Lehrkraft fungiert hier als notwendige Orientierungsinstanz, die Sicherheit in komplexen theologischen Fragen bietet und den Übergang von unreflektierter Nachahmung zu reflektierter Aneignung überhaupt erst ermöglicht. Ein Großteil der Schüler*innen erlebt den IRU als Raum offener Diskussion und wechselseitiger Anerkennung. Hierzu gibt es beispielhaft folgende Aussage:

Und ich muss sagen, dass der Unterricht halt wirklich respektvoll und informativ gestaltet wurde, so dass man halt keine Angst hat, irgendetwas zu sagen. (S_8_w, Pos. 9)

Der Unterricht wird als partizipativ und dialogisch wahrgenommen; Diskussionen gelten als didaktisches Prinzip, das Perspektivübernahme und kommunikative Rationalität

fördert (vgl. Habermas, 1981). Gleichzeitig verweisen die Interviews auf Einschränkungen hinsichtlich offener Diskursräume, die sich durch Klassenkamerad*innen bzw. den Peer-Groups als sozialer Konformitätsdruck kenntlich machen. Offenheit ist nicht selbstverständlich, sondern abhängig von sozialer Dynamik, Lehrkraftstil und Thema. Ein Schüler berichtet:

Ich denke, dass Mitschüler, wenn man sie zum Beispiel jetzt nicht der Meinung ist, die das dann schon eher nicht so gut finden. Beim Lehrer denke ich, die sind alt genug, reif genug, dass man das trennen kann. Aber andere würden das zu persönlich nehmen. (S_4_m, Pos. 60)

Das Klassenzimmer erscheint hier als sozial regulierter Raum, in dem gruppendynamische Empfindlichkeiten das Gesprächsverhalten prägen. Offenheit wird zudem bei konflikträchtigen Themen als riskant erlebt: „Man sagt ja, Religion und Politik sind Themen, wo man nicht diskutieren sollte“ (S_4_m, Pos. 56). Insgesamt wird die Diskussionskultur im IRU als sozial reguliertes Interaktionsgeschehen beschrieben, das zwischen Offenheit und Begrenzung, Vertrauen und Kontrolle oszilliert. Dieses Oszillieren stellt keine bloße Unterrichtsbesonderheit dar, sondern verweist auf eine strukturelle Herausforderung religiöser Bildung im schulischen Kontext. Der IRU muss einerseits Räume schaffen, in denen Schüler*innen ihre Überzeugungen frei äußern, Fragen stellen und Differenz aushalten können; andererseits bewegt er sich in einem institutionellen Rahmen, der Objektivität, Rücksichtnahme und pädagogische Verantwortung verlangt. Schüler*innen schätzen insbesondere, wenn Lehrkräfte verschiedene Meinungen nebeneinanderstellen:

Er sagt uns immer, es gibt verschiedene Meinungen, manche Gelehrten sagen das und manche Gelehrten sagen das. Und das belegt er auch immer. Und dann kann man halt für sich selber gucken, was überwiegt oder was einem logischer vorkommt und demnach richtet man sich quasi. (S_5_w, Pos. 55)

Damit zeigt sich eine doppelte Struktur: Einerseits ermöglicht der IRU, besonders bei dialogisch orientierten Lehrkräften, Partizipation, Perspektivübernahme und Urteilsbildung; andererseits bestehen weiterhin Grenzen des Sagbaren, markiert durch Autorität, Gruppennormen und Themenhierarchien. Diese Ambivalenz beschreibt die

pädagogische Herausforderung, Diskussionsräume so zu gestalten, dass sie zugleich schutzgebend und herausfordernd sind.

Daneben zeigen die Interviews, dass viele Schüler*innen über eine ausgeprägte Fähigkeit verfügen, eigene religiöse Standpunkte zu formulieren und zu begründen. Dabei variiert die Art der Begründung deutlich: Neben theologisch fundierten Argumentationen finden sich moralisch-ethische oder gesellschaftsbezogene Bezüge, die auf ein breiteres Reflexionsverständnis hinweisen. Mehrere Schüler*innen beziehen sich explizit auf islamische Primärquellen oder prophetische Vorbilder, um ihre Haltung zu legitimieren. So erklärt eine Schülerin:

Viele Imams sagen auch, dass man nicht mit Christen befreundet sein soll. Aber der Prophet hatte christliche Freunde. (.) und ich denke mir immer so, siehst du, hörst du was du sagst? Das ist nicht richtig. (S_13_w, Pos. 67)

Daneben begründen Schüler*innen ihre Positionen häufig nicht-theologisch, etwa mit universalen Werten wie Frieden, Gleichheit oder gesellschaftlicher Verantwortung:

Es sind alle Menschen, die sollen sich alle miteinander verstehen und Frieden aufbauen und keinen Hass gegeneinander. (S_11_w, Pos. 145)

Es ist wichtig, dass man gegenseitig lernt, gegenseitig unterstützt auch. Und am Ende des Tages dafür zu sorgen, dass wir eine demokratische Gesellschaft bleiben. (S_4_m, Pos. 122)

Solche Aussagen verdeutlichen, dass religiöse Bildung im IRU nicht auf doktrinaire Deutung beschränkt bleibt, sondern in eine ethisch-zivilgesellschaftliche Reflexion überführen kann.

Die Kategorie Widerstand ergänzt dieses Bild, indem sie die Bereitschaft zur Selbstbehauptung gegenüber sozialen oder normativen Erwartungen erfasst. Mehrere Schüler*innen schildern Situationen, in denen sie abweichende Positionen vertreten, etwa:

Wenn mich andere Menschen zum Beispiel zu einer Sache zwingen wollen, ich es nicht machen werde, weil ich das mache, was ich möchte und nicht das, was die anderen wollen. (S_11_w, Pos. 275)

Diese Aussagen verweisen auf eine Form reflexiver Eigenständigkeit, in der Glaubensüberzeugungen nicht unkritisch übernommen, sondern aktiv gegen äußere Einflüsse

behauptet werden. Widerstand zeigt sich hier nicht als Gegensatz zu religiöser Bindung, sondern als Ausdruck innerer Autonomie innerhalb der Religiosität. Schüler*innen verstehen ihre Standhaftigkeit nicht als Distanz zur Religion, sondern als Treue zu einer selbstverantworteten, glaubenskonformen Haltung. In dieser Perspektive erscheint Widerstand als reifere Entwicklungsstufe religiöser Mündigkeit, in der die Fähigkeit zur argumentativen Begründung und zur Selbststeuerung überwiegt. Er wird damit zum Indikator einer religiösen Subjektbildung, die Gehorsam durch Urteilskraft ersetzen kann.

Triangulation und Diskussion

Die Verbindung von quantitativen und qualitativen Befunden ergibt ein stimmiges, zugleich spannungsreiches Bild der Religionsmündigkeit im IRU. Insgesamt zeigt sich, dass unter den Schüler*innen Religionsmündigkeit im quantitativen als auch qualitativem Material affirmativ vorkommt.

Erstens bestätigen die Interviews die hohen quantitativen Werte für Standpunktfähigkeit und Widerstand: Schüler*innen formulieren eigenständige religiöse und moralische Positionen, begründen diese theologisch oder ethisch und sehen Diskurs und Begründung als Teil ihres Glaubens. Religionsmündigkeit erscheint damit weniger als abstrakte Kompetenz, sondern als dialogisch gelebter Prozess der Selbstverortung in religiösen und gesellschaftlichen Fragen.

Zweitens zeigt sich bei der Autonomie eine Ambivalenz: Einige Schüler*innen überprüfen religiöse Regeln eigenständig, zugleich orientieren sie sich stark an der Autorität von Lehrkräften oder Gelehrten. Diese Doppelstruktur verweist auf einen Entwicklungsprozess: Autorität bietet zunächst Orientierung, kann aber, wenn sie unhinterfragt bleibt, selbstständige Deutungsarbeit hemmen. Religionsmündigkeit vollzieht sich somit als Übergang von betreuter zu selbst verantworteter Urteilsbildung.

Drittens zeigen die qualitativen Daten zur didaktischen Rekonstruktion ein differenziertes Bild, das sich mit den quantitativen Befunden deckt. Während die Bereitschaft der Schüler*innen, eigene Argumente in den Unterricht einzubringen, mit einem relativ hohen Mittelwert ($M = 3,02$) bewertet wird, fällt die Einschätzung, von der Lehrkraft mit

kognitiv herausfordernden Fragen angeregt zu werden, etwas niedriger aus ($M = 2,71$). Zwar erleben viele Schüler*innen den IRU als offen und respektvoll, zugleich bleibt die Diskussionskultur sozial reguliert. Zurückhaltung aus Angst vor Konflikten, implizite Kontrollmechanismen und sensible Themen begrenzen Diskursräume. Der Unterricht balanciert damit zwischen Schutzraum und Streitkultur: Dialogische Offenheit ist gegeben, die kognitive Herausforderung könnte jedoch stärker institutionalisiert werden.

Viertens erweist sich Widerstand als Indikator fortgeschrittener Religionsmündigkeit. Schüler*innen berichten, dass sie eigene Überzeugungen auch gegen soziale Erwartungen vertreten. Diese Selbstbehauptung markiert keine Abkehr von Religion, sondern eine reflektierte Loyalität: Zugehörigkeit wird nicht aufgegeben, sondern durch Urteilskraft qualifiziert.

Schließlich bestätigt die Moderationsanalyse, dass Vertrauen in die Lehrkraft ein zentraler Faktor für Religionsmündigkeit ist. Lehrkräfte fungieren als glaubwürdige Bezugspersonen, die Diskussion und Selbstreflexion ermöglichen. Dieses Vertrauen ist jedoch ambivalent: Es stabilisiert Diskursbereitschaft, kann aber bei übermäßiger Autoritätsbindung Heteronomie begünstigen. Insgesamt entsteht ein konsistentes Bild: Der IRU fördert Religionsmündigkeit dort am stärksten, wo fachliche Autorität mit dialogischer Offenheit verbunden ist. Seine Wirksamkeit liegt weniger in der Wissensvermittlung als in der Gestaltung reflexiver Lernräume, in denen Schüler*innen lernen, religiöse Überzeugungen begründet, kritisch und verantwortungsvoll zu vertreten.

5.1.3 Soziale Medien

Ergebnisse aus dem quantitativen Teil

Abbildung 4 veranschaulicht die Sympathie der Schüler*innen für muslimische TikTok-Prediger in Abhängigkeit von der jeweiligen Jahrgangsstufe (Skalenmittelwert $M = 2,71$; $SD = 0,85$). Dabei zeigt sich ein leichter Rückgang der Zustimmung: Während in der 8. Klasse noch ein durchschnittlicher Mittelwert von $M = 2,77$ vorliegt, fällt dieser über die Jahrgangsstufen auf $M = 2,41$ in der 12. Klasse ab.

Diese Tendenz lässt darauf schließen, dass mit fortschreitender Teilnahme am IRU eine leicht zunehmende Distanzierung der Schüler*innen gegenüber religiösen Inhalten auf Social Media erfolgt, insbesondere gegenüber solchen Formaten, die häufig fundamentalistische oder vereinfachende Glaubensnarrative transportieren. Ein leicht negativer signifikanter Zusammenhang zwischen der Sympathie für muslimische TikTok-Prediger und der Jahrgangsstufe kann dabei auch der bivariaten Korrelationstabelle (Tabelle 4) entnommen werden. Zudem zeigen sich signifikante bivariate Zusammenhänge zwischen der Sympathie für muslimische TikTok-Prediger und einer Instruktionistischen Glaubensauffassung ($r = .24^{***}$), Genderungleichheit ($r = .24^{***}$) sowie Fundamentalismus ($r = .40^{***}$). Dies ist insbesondere in Anbetracht aktueller medienpädagogischer Erkenntnisse relevant, nach denen ein Großteil islambezogener Inhalte in sozialen Netzwerken (u. a. TikTok, YouTube) islamistische oder stark normativ-religiöse Deutungen verbreitet (vgl. El-Wereny, 2022; Ranstrop et al., 2022). Gleichzeitig überschneidet sich dieses Ergebnis mit der ländervergleichenden Studie von Kyrychenko et al. (2025), aus der hervorgeht, dass Mitglieder der Generation Z anfälliger für Fehlinformationen sind⁹. Diese Befunde verdeutlichen den wachsenden Bedarf an medienpädagogischer Qualifizierung im Kontext des IRU. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, nicht nur religiöse Inhalte zu vermitteln, sondern auch den Umgang mit digitalen Diskursen über Religion kritisch zu begleiten. Fortbildungsangebote sollten daher gezielt Kompetenzen im Bereich digitaler Religionsdidaktik fördern – etwa in der Analyse algorithmischer Verstärkungsmechanismen, der Bewertung religiöser Online-Narrative und der Vermittlung von Strategien zur Quellenkritik. Konkrete Handlungsempfehlungen und institutionelle Ansätze zur medienpädagogischen Professionalisierung werden in Kapitel 6.1 (Implikationen für die Praxis) ausführlich diskutiert.

⁹ Geburtsjahre 1997-2012 nach Kyrychenko et al. (2025)

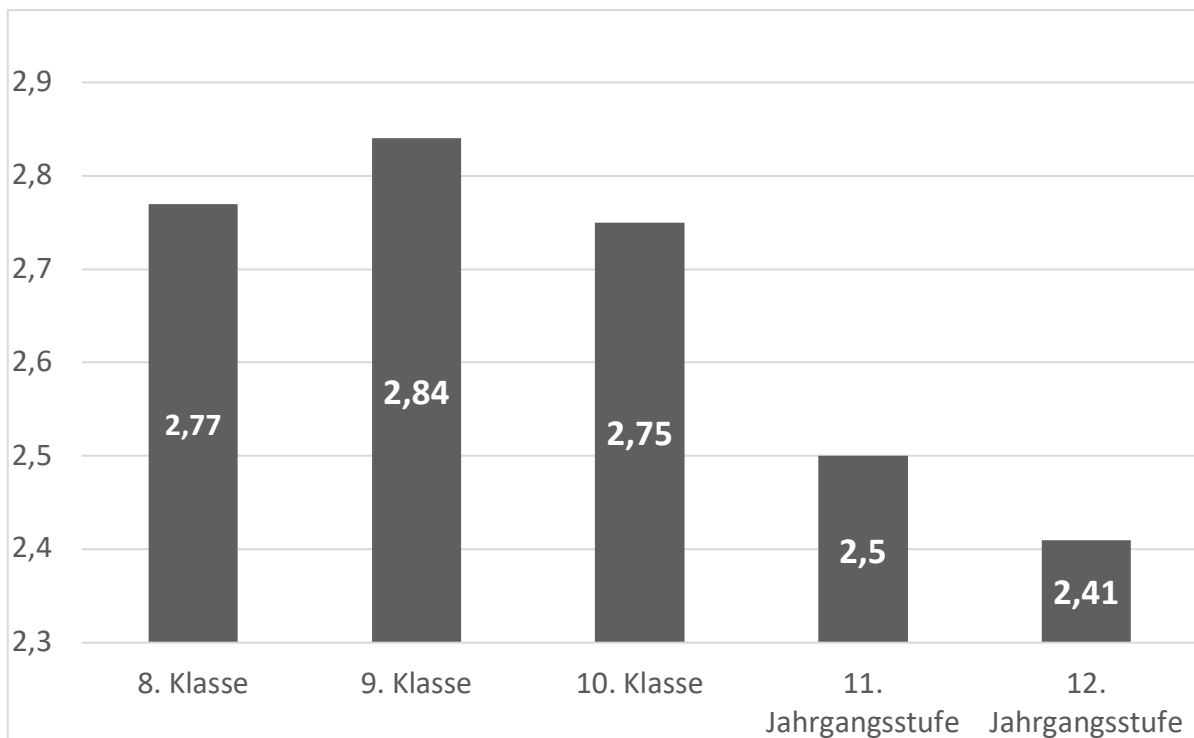


Abbildung 4: Sympathie für muslimische TikTok-Prediger im Laufe der Schuljahre

Anmerkung. Die Skala *Sympathie für muslimische TikTok-Prediger* wurde auf Basis der explorativen Vorstudie eigens entwickelt: „Hier findest du nun Namen von verschiedenen Influencern und Medienschaffenden oder Predigern aus dem Internet. Bitte gib an, inwieweit du diese ansprechend findest.“. Aufgelistete Prediger sind: Pierre Vogel, Zac Nour, Sheikh Ibrahim, Abdelhamid Offiziell, Issam Bayan, Marcel Krass, Generation Islam, Realität Islam, Muslim Interaktiv, Walid El-Zein und Abul Baraa. Die vierstufige Antwortskala reichte von 1 = „spricht mich überhaupt nicht an“ bis zu 4 = „spricht mich sehr an“, wobei noch 0 = „kenne ich nicht“ angegeben werden konnte (Gesamtskala: $M = 2,71$ $SD = 0,85$; $\alpha = 0,95$).

Qualitative Vertiefung

Das qualitative Material verdeutlicht, wie Schüler*innen digitale Räume als Orte religiöser Information, aber auch als Quellen potenzieller Fehldeutung erleben. Dabei treten zwei zentrale Muster hervor: das zum Teil wachsende Bewusstsein für Falschinformationen sowie unterschiedliche Strategien im Umgang mit digitalen Religionsinhalten. In den Interviews zeigt sich, dass viele Schüler*innen ein zunehmend kritisches Bewusstsein gegenüber religiösen Darstellungen auf Social-Media-Plattformen entwickeln. Sie erkennen, dass dort häufig vereinfachte oder emotionalisierte Deutungen religiöser Themen verbreitet werden:

Da waren da halt so, sag ich mal, Fake-Gelehrte, die da halt falsche Sachen übermittelt haben. (S_1_m, Pos. 129)

Aber man sieht ja auch oft im Internet, also das macht mich auch immer traurig, wenn man, keine Ahnung, auf den sozialen Medien irgendwelche Regeln sieht oder irgendwelche Verse oder irgendwelche Hadithe sieht, die falsch übersetzt wurden oder die ungenau übersetzt wurden und die dann quasi so interpretiert werden und auch so ausgelebt werden, obwohl das ja gar nicht stimmt (S_5_w, Pos. 124)

Diese Sequenzen deuten auf eine zunehmende Reflexivität im Umgang mit religiösem Wissen hin. Schüler*innen nehmen Social Media nicht mehr primär als Ort religiöser Wahrheit wahr, sondern als ein Feld, in dem Deutungsmacht, ökonomische Interessen und symbolisches Kapital wirken. Solche Reflexionsprozesse verweisen auf die Herausbildung einer medial-religiösen Urteilskompetenz, die eng an die im IRU anvisierten Fähigkeiten zur kritischen Deutung religiöser Quellen anschließt. Gleichzeitig zeigen andere Interviews, dass diese kritische Haltung keineswegs generalisiert ist. Einzelne Schüler*innen bleiben empfänglich für religiöse Influencer*innen, denen sie Authentizität und moralische Integrität zuschreiben:

S_12_m: Es gibt einer, der heißt Achi mit KI, glaube ich, heißt der so. (...) Und Abdelhamid, der macht auch immer so vor, er kommt so in verschiedenen Städten, das war, glaube ich, vor zwei Jahren oder ein Jahr, vorletzter Ramadan war das. Und der war auch einmal ein [Großstadt in NRW]. Ich bin zu seiner, also der geht so auf eine Bühne und redet über den Islam und der hat auch einen TikTok-Account. Von dem höre ich auch immer Sachen.

I: Wie fandest du das?

S_12_m: Sehr schön. (S_12_m, Pos. 139-142)

Authentizität wird hier nicht als Ergebnis theologischer Reflexion verstanden, sondern als emotional erlebte Echtheit. Der Schüler erlebt den Influencer als charismatische Autorität, deren religiöse Aussagen unmittelbar überzeugend wirken, weil sie „nah dran“ erscheinen – sprachlich, körperlich und emotional. Aus religionspädagogischer Perspektive zeigt sich darin ein didaktisches Spannungsfeld, in der die Attraktivität digitaler Prediger*innen gerade auf dem beruht, was schulischer Religionsunterricht methodisch zu vermeiden sucht, wie auf Vereinfachung, Eindeutigkeit und emotionaler Resonanz. In diesem Sinn wird Social Media zum konkurrierenden Lernort religiöser Sozialisation, der religiöse Deutungsangebote nicht im Modus rationaler Begründung, sondern affektiver Zugehörigkeit vermittelt.

Im Hinblick auf den Umgang mit Informationen aus den Sozialen Medien zeigen sich Unterschiede, bei der einige Schüler*innen beschreiben, wie sie bewusste Strategien anwenden, um mit widersprüchlichen oder fragwürdigen Inhalten umzugehen:

Also ja, wie gesagt, die Frage mit, also die Fragen und die kurzen Antworten mit Ja, Nein. Also wir Jugendliche wollen ja eigentlich direkt so eine Antwort bekommen, eine kurze Antwort. Und die geben halt einem so eine Antwort oder die benutzen halt manchmal, die benutzen Jugendsprache, das was hier in der Schule nicht verwendet wird und halt die versuchen einen zu- (.) wie (.) zu manipulieren. Also die wissen, was gerade einem gefällt und die erwähnen das dann auch und beantworten die Frage entweder mit Ja oder Nein. Also ganz kurz und das wurde uns dann halt auch hier im Unterricht beigebracht, dass man nicht so, also nicht einfach irgendwelchen Quellen vertrauen sollte, sondern erst mal mehrere Seiten angucken sollte, sich dann selber eine Meinung dazu bildet und dann auch nachfragt, ob das wirklich so stimmt bei einem Gelehrten oder einem Lehrer in dem Fall oder halt auch in der Moschee einem Imam. (S_8_w, Pos. 61)

Diese Passage verdeutlicht eine bewusste Wahrnehmung medialer Manipulationsstrategien sowie die Fähigkeit, diese kritisch zu deuten. Die Schülerin beschreibt präzise die Funktionslogik sozialer Medien und kontrastiert diese mit den im Unterricht vermittelten Prinzipien der Quellenkritik und hermeneutischen Mehrperspektivität. Der IRU fungiert hier als Reflexionsinstanz, die mediale Verführungsmuster transparent macht und Jugendliche zur eigenständigen Bewertung religiöser Online-Inhalte befähigt. Die Schülerin bewegt sich zwischen verschiedenen Zentren religiöser Legitimation wie der performativen Glaubwürdigkeit digitaler Akteure, der institutionellen Expertise der Lehrkraft und der traditionellen Autorität religiöser Institutionen und entwickelt daraus eine eigenständige, kontextbewusste Position. Der IRU kann, wie in dem konkreten Fall, einen entscheidenden Beitrag leisten, indem er pädagogisch strukturierte Räume der Deutungsbalance eröffnet, in denen Schüler*innen lernen, zwischen affektiver Überzeugung und rationaler Begründung zu vermitteln. Damit zeigt sich im Fall von S_8_w exemplarisch, welches Potential der IRU im Kontext digitaler Religionskulturen entfalten kann.

Triangulation und Diskussion

Die Kombination aus quantitativen und qualitativen Befunden verdeutlicht, dass der Umgang von Schüler*innen mit religiösen Social-Media-Inhalten durch Ambivalenz und Aushandlung geprägt ist. Quantitativ zeigt sich ein tendenzieller Rückgang der

Sympathie für muslimische TikTok-Prediger mit zunehmender Jahrgangsstufe sowie signifikante Zusammenhänge zwischen vorhandener Sympathie und Fundamentalismus, instruktionistischer Glaubensauffassung sowie Genderungleichheit. Diese Korrelationen weisen darauf hin, dass populäre religiöse Online-Formate insbesondere dort an Anschlussfähigkeit gewinnen, wo autoritätsfixierte und normativ-enge Religionsverständnisse vorherrschen. Die qualitativen Daten differenzieren diese Zusammenhänge, indem sie zeigen, wie Schüler*innen diese digitalen Diskurse subjektiv verarbeiten. Während einzelne Jugendliche wie S_12_m digitale Prediger als glaubwürdige Identifikationsfiguren erleben und religiöse Orientierung über emotionale Bindung gewinnen, entwickeln andere wie S_8_w ein kritisches Bewusstsein gegenüber deren kommunikativen Strategien. Zwischen beiden Polen spannt sich ein Feld religiöser Sozialisation auf, das von konkurrierenden Deutungsansprüchen geprägt ist.

Der IRU kann sich in dieser Konstellation als vermittelnde Instanz im Deutungskampf etablieren: Er kann einen institutionellen Raum bieten, in dem Schüler*innen lernen können, digitale Religionsnarrative kritisch zu prüfen und in größere theologische sowie gesellschaftliche Zusammenhänge einzuordnen. Der IRU kann damit die Verkürzungslogik sozialmedialer Kommunikation kompensieren, indem er Prozesse der Reflexion, Kontextualisierung und Quellenkritik etabliert. Zugleich kann er Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, affektive Religiosität nicht zu verdrängen, sondern in reflektierte Urteilsbildung zu transformieren. Damit liefern die Befunde bildungstheoretische Begründung dafür, Medienkompetenzen als festen Bestandteil des IRU zu verankern (siehe Kapitel 6.1).

5.1.4 Genderungleichheit

Ergebnisse aus dem quantitativen Teil

Die Skala zur Genderungleichheit erfasst Einstellungen zu traditionellen bzw. patriarchalischen Geschlechterrollen und diskriminierenden Geschlechternormen (Tabelle 5). Der Mittelwert der Gesamtskala beträgt $M = 2,04$ bei einer Standardabweichung von $SD =$

0,63, womit der Mittelwert signifikant unterhalb des Skalenmittelwertes von 2,5 liegt und auf eine Tendenz zur Ablehnung der Geschlechterungleichheit hindeutet.

Ein differenzierter Blick auf die Einzelitems zeigt, dass insbesondere das Item zur häuslichen Gewalt $M = 1,33$ ($SD = 0,77$) am stärksten zurückgewiesen wird, gefolgt von Rollenstereotypen im Bildungskontext $1,75$ ($SD = 0,99$). Auch die traditionelle Rollenzuschreibung häuslicher Aufgaben an Frauen wird mit $M = 1,92$ überwiegend abgelehnt. Demgegenüber findet sich bei der Aussage „Der Mann ist in erster Linie für den Unterhalt (das Geldverdienen) der Familie verantwortlich“ eine höhere Zustimmung ($M = 3,00$), was auf eine gewisse Persistenz traditioneller Rollenvorstellungen schließen lässt. Die Zustimmung zur Gleichberechtigung wird beim Item „Männer und Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben“ mit $M = 3,24$ deutlich. Besonders relevant erscheint auch das Ergebnis zur Aussage „Homosexualität ist eine Krankheit, die geheilt werden kann“ ($M = 2,21$; $SD = 1,10$), das auf eine weiterhin verbreitete homophobe Grundhaltung in Teilen der Stichprobe hinweist.

Insgesamt deuten die Ergebnisse auf ein ambivalentes Einstellungsprofil der befragten Schüler*innen hin: Einerseits zeigt sich eine wachsende Zustimmung zu zentralen Prinzipien der Gleichberechtigung, andererseits persistieren traditionelle normative Vorstellungen im Hinblick auf geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und sexuelle Vielfalt. Dies macht deutlich, dass der IRU hier ein relevantes religionspädagogisches Handlungsfeld darstellt, insbesondere in der Auseinandersetzung mit homophoben und patriarchalen Einstellungen. Wie Kohler-Spiegel (2020) betont, erfordert eine geschlechtergerechte Religionspädagogik nicht nur die thematische Einbindung von Genderfragen, sondern auch eine reflexive Haltung der Lehrkraft, die zur kritischen Auseinandersetzung mit tradierten Geschlechterbildern befähigt und dabei Räume für Identitätsentwicklung und Perspektivvielfalt eröffnet. Auch Kişi (2017) unterstreicht, dass eine zukunftsorientierte islamische Religionspädagogik ohne eine explizite Berücksichtigung der Genderdimension kaum denkbar sei, da zugleich eine Subjektorientierung bzw. Subjektbezug ohne Genderorientierung nicht möglich ist.

Angesichts der empirisch nachgewiesenen Ambivalenzen in der Haltung der Schüler*innen erscheint es umso dringlicher, geschlechtersensible Perspektiven systematisch im IRU zu verankern – sowohl auf der didaktischen als auch auf der curricularen Ebene. Nur so kann ein Bildungsprozess angestoßen werden, der muslimische Jugendliche dazu befähigt, mit widersprüchlichen gesellschaftlichen, religiösen und kulturellen Erwartungen konstruktiv umzugehen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass eine geschlechtersensible Religionspädagogik nicht allein durch die Thematisierung von Genderfragen eingelöst werden kann, sondern auch eine kritische Dekonstruktion hegemonialer Männlichkeitsvorstellungen erfordert. Diese prägen – oft implizit – religiöse Selbstverständnisse, Familienbilder und soziale Rollen im islamischen Kontext und tragen zur Reproduktion ungleicher Machtverhältnisse bei. Eine zeitgemäße islamische Religionspädagogik muss daher Männlichkeit nicht als statische Kategorie, sondern als gesellschaftlich und religiös geformtes Deutungsmuster verstehen, das reflexiv hinterfragt und theologisch neu verortet werden kann. Die Auseinandersetzung mit hegemonialen Männlichkeitskonstrukten eröffnet dabei nicht nur Chancen für mehr Gleichberechtigung, sondern auch für die spirituelle und emotionale Befreiung junger Männer von normativen Erwartungen, die Stärke mit Dominanz und Glauben mit Kontrolle verknüpfen. Erst wenn der IRU solche inneren Dynamiken sichtbar macht und bearbeitbar hält, kann er zu einem Lernraum werden, in dem muslimische Jugendliche – unabhängig von Geschlecht – befähigt werden, ihre religiöse Identität in Freiheit, Verantwortung und Gleichwürdigkeit zu gestalten.

Genderungleichheit	M (SD)
Es ist für alle viel besser, wenn der Mann voll im Berufsleben steht und die Frau zu Hause bleibt und sich um den Haushalt und die Kinder kümmert.	2,23 (1,10)
Hausarbeiten (Kochen und Putzen) sind in erster Linie die Aufgabe von Frauen.	1,92 (1,00)
Eine gute Berufsausbildung ist für Frauen nicht so wichtig wie für Männer.	1,75 (0,99)

Der Mann ist in erster Linie für den Unterhalt (das Geldverdienen) der Familie verantwortlich.	3,00 (1,03)
Wenn Frauen ihren Männern widersprechen, dann dürfen die Männer sie leicht schlagen.	1,33 (0,77)
Männer und Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben. (invers kodiert)	3,24 (0,91)
Homosexualität ist eine Krankheit, die geheilt werden kann.	2,21 (1,10)
Gesamtskala	2,04 (0,63)

Tabelle 5: Genderungleichheit

Anmerkung: Gendergerechtigkeit wurde mit einer Skala aus sieben Items, deren Werte in einer Gesamtskala gemittelt wurden, erhoben. Drei Items wurden von Heitmeyer et al. (1997) übernommen und wurden sprachlich für die Schüler*innen vereinfacht: „Der Mann ist in erster Linie dafür verantwortlich, die Familie zu ernähren“, „Eine gute Berufsausbildung ist für Frauen nicht so wichtig wie für Männer“ und „Hausarbeit ist in erster Linie Frauensache“. Ein weiteres Item basiert auf der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (Wasmer, 2014) und wurde im Rahmen der vorliegenden Studie in sprachlich angepasster Formulierung adressatengerecht für die Befragung von Schüler*innen übernommen: „Es ist für alle viel besser, wenn der Mann voll im Berufsleben steht und die Frau zu Hause bleibt und sich um den Haushalt und Kinder kümmert“. Ein weiteres Item zur egalitären Geschlechtervorstellung wurde aus Hahn-Laudenberg et al. (2021) entnommen: „Männer und Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben“. Zur Erhebung der häuslichen Gewalt kam ein Item aus Şenel & Demmrich (2024) zur Anwendung: „Wenn Frauen ihren Männern widersprechen, dann dürfen die Männer sie leicht schlagen“. Darüber hinaus wurde zur Erfassung der Homophobie das Item integriert: „Homosexualität ist eine Krankheit, die geheilt werden kann“ – in Anlehnung an die Operationalisierung in der Leipziger Autoritarismus-Studie (vgl. Decker et al., 2020). Alle Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala (von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“) erhoben. Die Antworten wurden so kodiert, dass höhere Werte für eine Geschlechterungleichheit stehen, anschließend wurde aus dem Mittelwert der Itemswerte die Gesamtskala gebildet ($\alpha = 0,74$).

Qualitative Vertiefung

Die Interviews zeigen, dass die Befragten einerseits Ungleichheitsverhältnisse innerhalb religiöser und gesellschaftlicher Kontexte kritisch wahrnehmen, andererseits jedoch traditionelle Differenzordnungen nach wie vor eine Orientierungsfunktion besitzen. Mehrere Schüler*innen berichten, dass Geschlechterfragen explizit im Unterricht behandelt werden und dabei auch kontroverse Themen wie Benachteiligung in Moscheen oder Gewalt gegen Frauen zur Sprache kommen:

Also das war jetzt über das Thema Frauen in der Moschee. Und manche fühlen sich benachteiligt, weil die Frauenabteilungen manchmal kleiner sind. Und das ist eigentlich falsch. Aber es wird meistens so praktiziert, weil sich die Gemeinden quasi daran gewöhnt haben. Und da wurde halt Kritik geäußert gegen diese Praxis. (S_5_w, Pos. 68)

Solche Äußerungen deuten darauf hin, dass der IRU als Raum moralischer Reflexion und Gleichheitsdiskussion fungieren kann, in dem strukturelle Unterschiede nicht religiös legitimiert, sondern kritisch kontextualisiert werden. S_5_w unterscheidet dabei zwischen theologischer Lehre und institutioneller Praxis und deutet Geschlechterungleichheit in Moscheen eher als strukturell bedingt denn als religiös geboten. Diese Unterscheidungsfähigkeit verweist auf eine wachsende religionspädagogische Urteilsfähigkeit, die mit den curricularen Zielen einer reflektierten Wertebildung im Sinne des IRU übereinstimmt. Schüler*innen betonen wiederholt die Gleichwertigkeit von Frauen und Männern und distanzieren sich klar von patriarchalen Normen (S_06_w, Pos. 536).

Darüber hinaus wird in mehreren Interviews deutlich, dass Schüler*innen geschlechtsspezifische Benachteiligungen nicht nur innerhalb religiöser Räume, sondern auch im familiären und gesellschaftlichen Kontext wahrnehmen und reflektieren. Eine Schülerin beschreibt etwa, wie bestimmte Verhaltensnormen gegenüber Mädchen religiös legitimiert werden, obwohl sie diese selbst als kulturell und nicht koranisch begründet erkennt:

Ja, also mein Vater akzeptiert das auch. Also früher war es halt so, ja, zum Beispiel eine Fr (/) Mädchen darf halt nicht so nachts rausgehen und so, obwohl es da nicht verboten ist, es steht da nicht im Koran, das ist verboten. Da habe ich auch meinem Vater gesagt, das stimmt ja nicht und so, aber eigentlich ist es halt so, der hat nur Angst, das ist das. Und dann sagt er extra, okay, das ist verboten und deswegen wollte ich herausfinden, ob das wirklich verboten ist, aber es ist nicht so. (S_3_w, Pos. 290)

Diese Aussage zeigt, dass religiöse Diskurse in der familialen Sozialisation teils als Kontrollinstrumente wirken, die Geschlecht normativ strukturieren können, aber zugleich aber von den Schüler*innen kritisch hinterfragt werden. Der IRU kann hier einen alternativen Bezugsrahmen bieten, in dem zwischen religiöser Norm und kultureller Praxis unterschieden werden kann. Die Schülerin deutet implizit an, dass die religiöse Tradition nicht notwendigerweise mit patriarchalen Praktiken identisch ist, was auf eine Haltung hindeutet, die auf ein wachsendes Bewusstsein für Deutungsmacht und Kontextualität religiöser Aussagen hinweist.

Insgesamt zeigt das qualitative Material, dass Schüler*innen Geschlechterrollen und -verhältnisse zunehmend differenziert wahrnehmen und deuten. IRU erweist sich dabei als zentraler Reflexionsraum, in dem sie lernen, zwischen religiösen Normen, kulturellen Traditionen und gesellschaftlichen Zuschreibungen zu unterscheiden. Während patriarchale Strukturen in familiären oder religiösen Kontexten weiterhin wirksam sind, entwickeln die Befragten zugleich ein wachsendes Bewusstsein dafür, dass solche Ungleichheiten nicht theologisch begründet sein müssen. Der IRU kann in diesem Spannungsfeld eine transformative Funktion übernehmen, indem er Schüler*innen befähigt, tradierte Geschlechterordnungen kritisch zu hinterfragen.

Triangulation und Diskussion

Die Triangulation der quantitativen und qualitativen Befunde zeigt ein vielschichtiges Bild geschlechterbezogener Einstellungen und Deutungsprozesse muslimischer Schüler*innen im islamischen Religionsunterricht (IRU). Während die quantitativen Ergebnisse insgesamt auf eine tendenzielle Distanzierung von patriarchalen Geschlechterordnungen hinweisen ($M = 2,04$; $SD = 0,63$), verdeutlichen die qualitativen Interviews, dass Schüler*innen geschlechtsspezifische Ungleichheiten zwar als Teil ihrer sozialen Wirklichkeit wahrnehmen, diese jedoch nicht affirmieren, sondern kritisch reflektieren und kontextualisieren.

Der niedrige Skalenwert für häusliche Gewalt ($M = 1,33$) und die hohe Zustimmung zur Gleichberechtigung ($M = 3,24$) deuten auf eine klare Abkehr von gewalt- oder herrschaftslegitimierenden Geschlechterbildern hin. Gleichzeitig werden traditionellen Rollenvorstellungen, insbesondere im Bereich ökonomischer Verantwortung („Der Mann ist für den Unterhalt verantwortlich“, $M = 3,00$) zugestimmt.

Diese Ambivalenz spiegelt sich auch in den qualitativen Befunden wider. Zwar benennen die Schüler*innen Geschlechterdifferenzen in religiösen, kulturellen und familiären Kontexten, sie affirmieren diese jedoch nicht. Vielmehr werden ungleiche Strukturen und normative Erwartungen kritisch problematisiert und als kulturell gewachsene, nicht religiös gebotene Praktiken verstanden. So wird etwa die geringere räumliche

Teilhabe von Frauen in Moscheen als Fehlentwicklung wahrgenommen (S_5_w), oder geschlechtsspezifische Einschränkungen im familiären Umfeld werden als Missdeutung religiöser Gebote interpretiert (S_3_w). Der IRU kann in diesem Prozess als pädagogische Gegeninstanz fungieren, die kulturelle, religiöse und soziale Normsysteme ins Verhältnis setzt und so die Grundlage für geschlechtersensible Urteilskompetenz schafft. Schüler*innen befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen internalisierten familiären oder kulturellen Mustern und schulisch vermittelten Werten der Gleichberechtigung und Partizipation. Der IRU kann hier die Möglichkeit bieten, diese Spannung nicht aufzulösen, sondern produktiv zu reflektieren.

5.1.5 Wünsche

Die befragten Schüler*innen äußerten in den Interviews unterschiedliche Wünsche an den islamischen Religionsunterricht (IRU). Diese beziehen sich sowohl auf die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts als auch auf dessen didaktische Gestaltung, die Schulkultur und die organisatorischen Rahmenbedingungen. Insgesamt wird der IRU von den Schüler*innen überwiegend positiv bewertet; ihre Anregungen zielen weniger auf Kritik, sondern vor allem auf die Weiterentwicklung und stärkere Verankerung des Faches im schulischen Alltag.

Ein zentrales Anliegen vieler Schüler*innen betrifft die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts. Mehrfach wird der Wunsch geäußert, dass neben historischen Themen auch aktuelle gesellschaftliche und politische Fragen stärker aufgegriffen werden. Eine Schülerin beschreibt:

Ja, so dass man auch über aktuelle Sachen zum Beispiel auch redet. Dass man nicht nur geschichtlich, sondern auch aktuell darüber, über die Religion redet. Und dass man auch, es gibt ja auch Islam, es gibt ja auch Sunniten und Schiiten und so. Dass man da auch darüber spricht und so im Unterricht. (S_3_w, Pos. 464)

Besonders häufig genannt werden dabei Themen mit gegenwartsbezogenem oder gesellschaftlichem Bezug. So wünscht sich die Schülerin, dass Konflikte wie der Krieg zwischen Israel und Palästina auch im IRU behandelt werden, „weil man ja auch darüber

sprechen kann, ob das religiöse Ansichten sind oder halt was anderes“ (S_3_w, Pos. 468). Diese Äußerungen weisen darauf hin, dass Schüler*innen den IRU nicht nur als Ort religiöser Wissensvermittlung verstehen, sondern als Raum, in dem sie aktuelle gesellschaftliche Fragen aus einer religiösen Perspektive reflektieren können.

Daneben beziehen sich zahlreiche Aussagen auf didaktische und schulkulturelle Aspekte. Mehrere Schüler*innen wünschen sich, dass der Unterricht stärker gemeinschaftsorientiert gestaltet wird und Möglichkeiten religiöser Erfahrung bietet. Besonders häufig wird der Wunsch nach gemeinsamen Feiern und Aktivitäten geäußert, etwa nach einem schulweiten Fastenbrechen. Eine Schülerin regt an, dies auch gemeinsam mit nicht-muslimischen Mitschüler*innen zu feiern:

Also, ich finde das, so wie es jetzt ist, also mit dem Unterricht finde ich das sehr, sehr gut. Ich bin sehr zufrieden mit dem Unterricht. (..) Wenn ich sonst noch etwas planen müsste, wäre das, glaube ich, mit dem Fastenbrechen echt eine schöne Idee. (.) Also, dass wir das nicht nur unter muslimischen Freunden machen, sondern auch, Freunde sage ich, ähm unter Muslimen machen, sondern auch vielleicht mit mehreren Leuten, die auch Nicht-Muslime sind, damit die auch so einen Einblick dafür bekommen [...] und jeder, der mitkommen möchte, kann dann quasi mitmachen. (S_5_w, Pos. 180)

Ähnliche Vorstellungen finden sich auch bei anderen Schüler*innen, die sich wünschen, dass religiöse Vielfalt stärker im Schulalltag erfahrbar wird und gemeinsame Aktivitäten zur Selbstverständlichkeit werden. Auch der Wunsch nach Exkursionen und interreligiöser Kooperation wird wiederholt formuliert. Eine Schülerin äußert Interesse daran, „in die Synagoge zu gehen“ (S_3_w, Pos. 136) und wünscht sich, dass solche Besuche Teil des Unterrichts werden. Ein anderer Schüler beschreibt ausführlicher, dass man „vielleicht mal gemeinsam in die Kirche gehen. Oder in die Moschee“ (S_4_m, Pos. 317) oder eine Projektwoche gestalten könne, in der sich Schüler*innen unterschiedlicher Religionen gegenseitig kennenlernen.

In organisatorischer Hinsicht steht vor allem die strukturelle Verankerung und Ausweitung des IRU im Mittelpunkt der Schüler*innenaussagen. Mehrere Befragte verweisen darauf, dass der IRU bislang nicht an allen Schulen angeboten wird und verweisen dabei auf Freund*innen oder Verwandte. Sie verbinden dabei die Vorstellung, dass religiöse Bildung allen Schüler*innen angeboten werden sollte, mit dem Wunsch nach

einem flächendeckenden Zugang – unabhängig von Schule und Wohnort. Eine Schülerin beschreibt, dass sie es schade findet, wenn an anderen Schulen kein entsprechendes Angebot existiert, und hebt hervor, wie bedeutsam sie den Unterricht für das eigene Verständnis von Religion erlebt:

Ich kenne auch von anderen Schulen, auch beispielsweise von den Schulen meiner Cousinen, dass sie den Unterricht nicht haben. Und ich finde das sehr schade, weil man lernt einfach sehr viel über seine eigene Religion und auch über andere Religionen, über Gemeinsamkeiten und es werden wirklich sehr, sehr, sehr, sehr viele Fragen geklärt“ (S_5_w, Pos. 120)

Solche Äußerungen verweisen darauf, dass der IRU von den Schüler*innen nicht nur als Fach, sondern als Orientierungsraum verstanden wird. Er bietet Gelegenheit, Fragen zu religiöser Identität und zum Zusammenleben der Religionen zu thematisieren. Der Wunsch nach einer Ausweitung des IRU ist verbunden mit Anliegen von Teilhabe und Gleichberechtigung. Neben der Frage der flächendeckenden Einführung wird auch der Wunsch nach einem Gebets- oder Ruheraum wiederholt geäußert. Dahinter steht das Bedürfnis, Religion im schulischen Alltag ausleben zu können. Eine Schülerin erinnert sich daran, dass es früher an ihrer Schule einen Raum gegeben habe, der mittlerweile geschlossen sei:

Nur das Thema Gebet war halt noch ein bisschen schwierig. Vielleicht kann man da eine Alternative in der Schule vielleicht machen. Soweit ich weiß, gab es früher auch so einen Raum, so einen Ruheraum, wo man quasi zu sich selber kommen konnte. Ich glaube, manche haben da auch gebetet, aber den gibt es mittlerweile nicht mehr. [...] Also das wäre schön, wenn es eine Alternative dafür gäbe, vielleicht wieder so einen Ruheraum. (S_5_w, Pos. 242)

Die Aussagen zeigen, dass Schüler*innen Wert darauf legen, religiöse Praxis im schulischen Raum leben zu können – nicht als Sonderregelung, sondern als Ausdruck gelebter Normalität. Insgesamt verdeutlichen die Interviews, dass die Schüler*innen den IRU als bedeutsames Fach und als wichtigen Ort religiöser, sozialer und kultureller Orientierung erleben. Ihre Wünsche zielen darauf, den IRU stärker in den schulischen Alltag einzubetten, ihn inhaltlich lebensweltlich zu erweitern und strukturell zu verankern. Sie wünschen sich, dass das Fach nicht nur Wissen über Religion vermittelt, sondern auch Raum bietet für Begegnung, gemeinschaftliche Erfahrung und gelebte religiöse Vielfalt.

5.2 Ergebnisse aus der Befragung der Lehrkräfte

5.2.1 Wahrnehmung des IRU und der Lehrkräfte

Ergebnisse aus dem quantitativen Teil

Die schulische Einbindung der Lehrkräfte im islamischen Religionsunterricht (IRU) wurde anhand einer Skala mit acht Items erhoben, die verschiedene Dimensionen ihrer schulischen Integration abbildet. Die Gesamtbewertung mit einem Mittelwert von $M = 3,12$ ($SD = 0,57$) weist eine mehrheitliche Zustimmung auf, was auf eine weitgehende Akzeptanz und funktionale Einbindung der IRU-Lehrkräfte im schulischen Alltag hinweist. Auch die einzelnen Items weisen durchweg hohe Mittelwerte auf – zwischen $M = 2,48$ und $M = 3,54$ – was ein bemerkenswert positives Bild zeichnet.

Am höchsten bewertet wurde die Einbindung in schulische Aktivitäten ($M = 3,54$) sowie der Kontakt zu anderen Kolleg*innen ($M = 3,49$). Dies deutet auf eine starke kollegiale Integration hin, die möglicherweise auch auf strukturelle Verbesserungen im Schulalltag und in der fächerübergreifenden Zusammenarbeit zurückzuführen ist. Auch die Einbindung in Vertretungsstunden ($M = 3,40$) sowie pädagogische Anfragen ($M = 3,12$) bestätigen, dass IRU-Lehrkräfte zunehmend als Teil des regulären Schulbetriebs wahrgenommen werden.

Vergleichsweise niedriger – wenn auch noch im oberen Bereich – fällt die Bewertung im Item Anfrage als Seelsorger*in ($M = 2,48$) aus. Dies könnte darauf hindeuten, dass die IRU-Lehrkräfte zwar fachlich wie organisatorisch integriert sind, ihre psychosoziale Rolle jedoch (noch) nicht in gleichem Maße etabliert ist. Auch die Rolle als Vermittlungsinstanz in der Elternarbeit ($M = 3,04$) weist darauf hin, dass hier weiteres Entwicklungspotenzial besteht.

Insgesamt lassen die hohen Mittelwerte auf eine zunehmende institutionelle Anerkennung des IRU schließen. Die Ergebnisse sprechen für eine stabile Einbindung der Lehrkräfte in schulische Abläufe und Entscheidungsprozesse. Diese Entwicklung ist nicht nur für die Professionalisierung des Faches bedeutsam, sondern auch für das Selbstverständnis der Lehrkräfte als aktive Bildungsakteure. Zukünftige Studien sollten

evaluieren, wie sich diese Einbindung auf die Qualität des Unterrichts, die schulische Integration von muslimischen Schüler*innen und die Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegium langfristig auswirkt.

Schulische Einbindung der IRU-Lehrkräfte	M (SD)
Als Religionslehrerin/Religionslehrer an Ihrer Schule/Ihren Schulen...	
...haben Sie viele Kontakte zu anderen Kolleginnen und Kollegen.	3,49 (0,71)
...werden Sie als Seelsorger/in angefragt.	2,48 (1,14)
...werden Sie in pädagogischen Fragen angesprochen.	3,12 (0,73)
...werden Sie bei Konflikten um Rat gebeten.	3,04 (0,82)
...werden Sie in Ihrer theologischen Kompetenz angesprochen.	3,23 (0,76)
...sind Sie einbezogen in schulische Aktivitäten.	3,54 (0,71)
...werden Sie zu Vertretungsstunden eingeteilt.	3,40 (0,92)
...werden Sie als Vermittlerinstanz mit den Eltern herangezogen.	3,04 (0,92)
Gesamtskala	3,12 (0,57)

Tabelle 6: Akzeptanz und Teilhabe der IRU-Lehrkräfte in der Schule

Anmerkung: Akzeptanz und Teilhabe der IRU-Lehrkräfte in der Schule wurde mit sieben Items aus Domsgen et al. (2021) erhoben. Die Skala wurde um ein weiteres eigens konzipiertes Item, „...werden Sie als Vermittlerinstanz mit den Eltern herangezogen“, ergänzt. Alle Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala (von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“) erhoben. Für die Gesamtskala wurde der Mittelwert über alle acht Items gebildet ($\alpha = 0,83$).

Qualitative Vertiefung

Während die quantitativen Ergebnisse bereits auf eine weitgehende schulische Einbindung der IRU-Lehrkräfte hinweisen, zeigen die Interviews ein nuancierteres Bild davon,

wie die Lehrkräfte selbst ihre Rolle innerhalb der Schule wahrnehmen und wie sie ihrer Meinung nach von Schüler*innen, Kolleg*innen und Schulleitungen gesehen werden. In den Aussagen der Lehrkräfte wird deutlich, dass die Wahrnehmung des IRU stark durch die biografische Prägung und das Selbstverständnis der Lehrkräfte beeinflusst ist und sich zwischen Anerkennung, gesellschaftlicher Verantwortung und persönlichen Erwartungen bewegt.

Ein Großteil der befragten Lehrkräfte beschreibt die Entscheidung, IRU zu unterrichten, als Ergebnis einer persönlichen biografischen Erfahrung. Viele von ihnen sind religiös sozialisiert und verweisen auf familiäre Vorbilder oder prägende religiöse Kontexte. Diese biografischen Bezüge verbinden sich häufig mit einer religiösen Motivation, den Islam in der Schule auf eine offene und zeitgemäße Weise zu vermitteln. Rund die Hälfte der befragten Lehrkräfte spricht davon, dass sie ein positives Islamverständnis fördern und den Schüler*innen eine reflektierte Auseinandersetzung mit ihrer Religion ermöglichen möchten. Eine Lehrkraft formuliert es so:

Und dieses Bild wollte ich gerne weitervermitteln, also einfach dieses Islamverständnis, (..) was positiv mit den Menschen umgeht, wo man eben nicht sofort bestraft wird, sondern wo es auch Vergebung gibt, ähm, (..) das war, glaube ich, eine ganz große Motivation, dieses, wie man anfängt, positive Gottesbild, aber auch ein positives Islamverständnis im Allgemeinen zu vermitteln. (L_1_m, Pos. 15)

Diese Haltung steht exemplarisch für viele der befragten Lehrkräfte, die den IRU nicht als reine Wissensvermittlung, sondern als Raum verstehen, in dem Schüler*innen eine reflektierte und lebensnahe Perspektive auf Religion entwickeln sollen. Damit verbinden sie zugleich den Anspruch, zum gegenseitigen Verständnis innerhalb einer pluralen Gesellschaft beizutragen. Neben diesen persönlichen Beweggründen werden vereinzelt auch pragmatische Motive genannt, etwa, dass die Schulleitung sie gezielt ansprach, den Unterricht zu übernehmen, oder dass der IRU eine willkommene Möglichkeit bot, das eigene Unterrichtsprofil zu erweitern. Insgesamt überwiegt jedoch deutlich das persönliche und religiöse Engagement, während rein organisatorische Gründe eine untergeordnete Rolle spielen.

In der Selbstwahrnehmung sehen sich die meisten IRU-Lehrkräfte als sachorientierte, professionelle Fachpersonen und nicht als religiöse Autoritäten. Dieser Aspekt wird in fast allen Interviews betont und prägt die Aussagen durchgängig. Viele Lehrkräfte heben hervor, dass sie kein Imam oder Hodscha seien, sondern Lehrkräfte, die die Schüler*innen zur eigenständigen Reflexion anregen möchten:

Und ich sage immer, ich bin kein Imam, ich bin kein Hodscha und das will ich auch nie sein. Denn ihr sollt selber. Ich bin lediglich dazu da, euch zum Denken anzuregen und euch mit gewissen Themen zu konfrontieren. (L_11_w, Pos. 45)

Diese Betonung der professionellen Rolle verweist auf ein Selbstverständnis, das sich klar von traditionellen religiösen Autoritätsbildern abgrenzt und den pädagogischen Charakter des Unterrichts hervorhebt. Viele Lehrkräfte sehen den IRU zugleich als Herzensprojekt und als wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe muslimischer Schüler*innen. Sie begreifen das Fach als Ort, an dem Jugendliche ihre Religion in einem sicheren, pädagogisch begleiteten Rahmen reflektieren können und dadurch auch Anerkennung und Zugehörigkeit erfahren. Eine Lehrkraft bringt dies eindrücklich zum Ausdruck:

Überhaupt, dass der Religionsunterricht an einer Schule mittlerweile angeboten wird, ist für den Schüler ein Ausdruck dafür, dass er anerkannt wird. (..) Ich drehe mal die Zeit mal zurück, wo der Lehrer selber in der Schule im Gymnasium da saß [...] und wenn ich da jetzt einen Vergleich habe, wie wir uns entwickelt haben, dass eine staatliche Schule unsere Schülern hier ankommen lässt und sagt, hör mal, wir erkennen deine Religion an, (.) du bist jetzt nicht eine Randerscheinung, sondern du bist, wir haben es verstanden, du gehörst der islamischen Konfession an und siehe da, hier, bitte schön, wir bieten dir einen Islamunterricht an, führt dazu, dass die Schüler, auf jeden Fall, weil ich als Lehrer auch beide Seiten kenne, einen ganz anderen Umgang haben. (.) Es ist einfach ein Gefühl von Teilhabe, es ist einfach ein Gefühl davon, okay, ich gehöre mit dazu. Es ist ein Gefühl davon, hey ähm, meine Eltern zahlen vielleicht ihre Steuern und alles Mögliche, es wird dafür gesorgt, hier in der staatlichen Schule, dass wir dazugehören. Wir gehören dazu, wir sind keine Randerscheinung, sondern wir sind ein Teil der Gesellschaft. (..) Das kommt bewusst oder unbewusst bei den Schülern an. (L_5_m, Pos. 97)

Diese Aussage verdeutlicht, dass die Einführung des IRU für viele Lehrkräfte nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine symbolische Dimension besitzt. Der Unterricht wird als Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung verstanden und als Beitrag dazu, dass

Schüler*innen sich als gleichberechtigter Teil der Schulgemeinschaft und der Gesellschaft wahrnehmen.

Die Wahrnehmung durch Schüler*innen ist in den Interviews überwiegend positiv. Fast alle Lehrkräfte berichten von einem engen, vertrauensvollen Verhältnis zu ihren Schüler*innen, die sie häufig als Ansprechpartner*innen in religiösen und moralischen Fragen aufsuchen. Eine Lehrkraft beschreibt:

Ich weiß nicht, ob die Schüler alle dem Imam die Fragen stellen würden, die sie mir stellen. [...] es wird schon ordentlich gefragt. Auch über private Dinge ordentlich gefragt, meine ich. (..) Und ob die so Beziehungskistensachen halt dann mich fragen würden, oder andere Dinge vielleicht aus der Familie, wo die Eltern auch in der Gemeinde vielleicht doch drin sind. (.) Wo der Imam ja auch den Papa kennt. (..) Oder die Ehefrau des Imams, die die Mutter kennt, aus der Frauengruppe, aus der Gemeinde. Dann trauen sie sich natürlich nicht, wenn da irgendwas sein sollte. [...] Und man darf ja nicht vergessen, ich bin auch irgendwo für die eine Person, die neutral ist. (L_5_m, Pos. 65)

Nur vereinzelt werden auch negative oder irritierende Reaktionen geschildert, etwa wenn Schüler*innen das Aussehen oder Verhalten ihrer Lehrkraft nicht mit den eigenen Erwartungen an Religiosität in Einklang bringen konnten, wie das folgende Beispiel zeigt:

als ich dann so (.) über so sensible Themen gesprochen habe, ich habe auch immer über das Kopftuch gesprochen, ähm (.) weil ich gefragt wurde, also ich werde von den Schülern schon, von einigen Schülern schon auf mein Aussehen manchmal (.) reduziert, sagen wir es, wie es ist, also ich trage kein Kopftuch, ich habe mal eine Hose an oder ein T-Shirt und dann äh, wurden mir schon das ein oder andere Mal unterschwellig gesagt, dass ich ja (.) kein Kopftuch trage und einmal auch so direkt. Und da habe ich relativ schnell dann gehandelt, in einer Situation habe ich den Vater gerufen, da haben wir das einmal so in einem neu, neutralen Kreis auch mit der Abteilungsleitung gesprochen, weil der Kommentar nicht ganz in Ordnung war (L_6_w, Pos. 71)

Diese Schilderungen einer teils negativen Wahrnehmung durch die Schüler*innen bleiben jedoch die Ausnahme; insgesamt überwiegen Stellen, in denen Lehrkräfte davon berichten, dass sie von ihren Schüler*innen positiv, als Vertrauenslehrkraft, als Ansprechpartner*in, als Expert*in für den Islam sowie als Vorbild wahrgenommen werden.

Auch innerhalb des Kollegiums erleben die meisten IRU-Lehrkräfte eine zunehmende Anerkennung. Während vereinzelte Lehrkräfte von anfänglicher Skepsis und Missverständnissen erzählen – insbesondere dort, wo das Fach neu eingeführt wurde oder wo Kolleg*innen zunächst unsicher waren, welche Ziele der IRU verfolgt – zeigt sich

zugleich, dass sich diese anfänglichen Vorbehalte im Verlauf der Zusammenarbeit häufig auflösen. Eine Lehrkraft beschreibt rückblickend, dass die anfängliche Unsicherheit vieler Kolleg*innen vor allem auf Unkenntnis und fehlende Einblicke in das Fach zurückzuführen war:

L_5_m: Aber im Nachhinein verstehe ich auch einige Kollegen. Also nachdem im Lehrerzimmer die Kollegen mich immer mehr kennengelernt haben und die Schulleitung mich immer mehr kennengelernt haben, (.) wurden einige Ängste dann, ähm, genommen und beiseitegeschoben.

I: Was waren das so für Ängste?

L_5_m: Ja, also aktuell das mit dem Islamunterricht, Thema Islam an sich. Und man weiß ja nicht, was hier unterrichtet wird. Und man kann ja nicht in die Klassenräume reingucken. (.) Woher würde man dann wissen können, dass das dann vielleicht doch eine Radikalisierung stattfindet? (..) Oder man weiß ja nicht, wie das ist und wir wissen ja nicht, wie der Islamunterricht hier wird. (...) Und das ist so das, was ich über Ecken halt gehört habe. (Pos. 109-111)

Diese Schilderung verdeutlicht, dass Vorbehalte gegenüber dem IRU häufig weniger auf konkrete Erfahrungen als vielmehr auf Unsicherheit und fehlendes Wissen über Inhalte und Ziele des Faches zurückgehen. Durch persönliche Begegnungen, Transparenz und kollegialen Austausch gelingt es den Lehrkräften in vielen Fällen, solche anfänglichen Ängste abzubauen und Vertrauen aufzubauen. Zugleich berichten fast alle Befragten von positiven Erfahrungen im Kollegium. Viele beschreiben eine Atmosphäre der Unterstützung, in der Kolleg*innen Interesse am Fach zeigen und die Arbeit der IRU-Lehrkräfte ausdrücklich wertschätzen. Eine Lehrkraft fasst dies folgendermaßen zusammen:

Durch Gespräche kann ich sagen, dass ich ganz oft von verschiedenen Lehrkräften, von Kolleginnen und Kollegen, ganz oft gestärkt worden bin. Dass ich ganz oft auch gehört habe, so, *[Vorname IRU-Lehrer]*, zum Glück bist du da. (...) Das ist so gut und wichtig, dass du da bist. (..) Du hast so eine große Aufgabe und kannst so viel bewirken. (..) Also die mir wirklich auch so ein bisschen ihre persönliche Meinung geäußert haben, aber auch so ein bisschen Kraft und Mut ausgesprochen haben, aber auch so ein bisschen durch eine freundliche Art, so ein bisschen nochmal, so bisschen mich an meine Pflicht und Aufgabe erinnert haben. (L_1_m, Pos. 58)

Die Aussagen der Lehrkräfte verdeutlichen insgesamt, dass das Verhältnis zum Kollegium stark von persönlichem Austausch geprägt ist. Dort, wo Dialog und gegenseitiges Kennenlernen stattfinden, wandeln sich Unsicherheiten in Wertschätzung, und der IRU

wird zunehmend als fester und gleichberechtigter Bestandteil des schulischen Lebens verstanden.

In der Wahrnehmung der Lehrkräfte wird die Haltung der Schulleitungen gegenüber dem IRU überwiegend positiv beschrieben. Der Großteil der Befragten berichtet von Unterstützung und Wertschätzung durch die Schulleitung. Diese zeigt sich sowohl in organisatorischer Hinsicht als auch in einer persönlichen Anerkennung der Lehrkräfte und ihrer Arbeit. Mehrere Lehrkräfte heben hervor, dass die Schulleitung den IRU als festen Bestandteil des schulischen Angebots betrachtet und sich aktiv für seine Verstetigung einsetzt.

Gleichzeitig verweisen einige Lehrkräfte darauf, dass dem IRU von Schulleitungen auch Aufgaben wie Radikalisierungsprävention oder Integrationsförderung zugeschrieben werden. Eine Lehrkraft formuliert diese Ambivalenz so: „auch die Schulleitung, die findet das Fach wichtig, das weiß ich, aber ich könnte mir vorstellen, dass sie das auch präventiv sieht, (.) das Fach“ (L_6_w, Pos. 67). Diese Zuschreibungen werden von den meisten Befragten zwar wahrgenommen, jedoch nicht als primäres Selbstverständnis des Unterrichtsfachs verstanden, sondern vielmehr als mögliche Nebenwirkung guten Religionsunterrichts. Außerdem wird in einigen Interviews von einer zunehmenden Normalisierung des IRU berichtet – er werde inzwischen vielerorts „ganz normal, wie die anderen Fächer auch“ (L_8_w) wahrgenommen. Dieses Empfinden deutet darauf hin, dass sich der IRU in vielen Schulen strukturell und sozial etabliert hat, auch wenn in Einzelfällen noch Ängste und Erwartungshaltungen fortbestehen.

Insgesamt zeigen die qualitativen Ergebnisse, dass die Wahrnehmung des IRU von einem Spannungsfeld aus Anerkennung, Normalisierung und gesellschaftlicher Erwartung geprägt ist. Die Mehrheit der Lehrkräfte versteht sich als professionelle, religionspädagogisch verantwortliche Akteure, die das Fach als Raum für Reflexion und Teilhabe begreifen. Gleichzeitig erleben sie, dass ihnen in der Schule oft zusätzliche Bedeutungen zugeschrieben werden – sei es als kulturelle Vermittlungsinstanz oder als präventive Kraft. Diese Gleichzeitigkeit von pädagogischer Professionalität, persönlicher

Überzeugung und gesellschaftlicher Verantwortung prägt das Selbstverständnis der IRU-Lehrkräfte und ihre Wahrnehmung im schulischen Umfeld in besonderer Weise.

Triangulation und Diskussion

Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Auswertung ergänzen sich in hohem Maße und zeichnen insgesamt ein konsistentes Bild der schulischen Wahrnehmung und Einbindung der IRU-Lehrkräfte. Während die quantitativen Daten mit einem hohen Mittelwert ($M = 3,12$) auf eine weitgehende Einbindung und Akzeptanz der Lehrkräfte im schulischen Alltag hinweisen, zeigen die qualitativen Interviews, wie diese Einbindung von den Lehrkräften selbst erlebt und ausgestaltet wird. Die Befragten fühlen sich mehrheitlich als Teil des Kollegiums und betonen, dass sie in schulische Strukturen eingebunden sind, sich aber zugleich durch die Besonderheit ihres Faches in einer besonderen Vermittlungsposition sehen.

Die quantitativen Befunde zur starken kollegialen Einbindung und zur häufigen Beteiligung an schulischen Aktivitäten werden durch die qualitativen Ergebnisse deutlich unterfüttert: In fast allen Interviews beschreiben die Lehrkräfte ein gutes Verhältnis zu Kolleg*innen, Schulleitung und Schüler*innen. Die Interviews verdeutlichen zudem, dass Vertrauen und persönlicher Austausch entscheidende Faktoren für die Akzeptanz des IRU sind. Anfängliche Unsicherheiten oder Vorbehalte, die in einzelnen Schulen bestanden, konnten laut Aussagen der Befragten in den meisten Fällen durch Transparenz und Kommunikation abgebaut werden.

Gleichzeitig erweitern die qualitativen Ergebnisse das quantitative Bild um Aspekte, die in standardisierten Befragungen weniger sichtbar werden. So zeigt sich, dass die Einbindung des IRU nicht nur strukturell, sondern auch symbolisch verstanden wird: Der Unterricht hat für die Lehrkräfte eine hohe identitätsstiftende Bedeutung, weil er als Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung und Gleichberechtigung muslimischer Schüler*innen wahrgenommen wird. Diese Dimension erklärt, warum die Lehrkräfte ihre Tätigkeit häufig als Herzensprojekt beschreiben und sich über den fachlichen Rahmen hinaus für Verständigung und Teilhabe engagieren.

5.2.2 Zielvorstellung der Lehrkräfte

Ergebnisse aus dem quantitativen Teil

Außerdem wurde die Lehrkräfte gebeten, ihre persönlichen Zielvorstellungen hinsichtlich des IRU zu bewerten (Abbildungen 5 bis 7). Die Ergebnisse zeigen ein klares Bekenntnis zu einer reflexiven, werteorientierten und dialogischen Religionspädagogik. Die Gesamtskala zu Abbildung 5 beträgt $M = 3,55$ ($SD = 0,48$) und zeigt eine hohe Zustimmung zu den formulierten Zielen. Besonders sticht dabei „Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen fördern“ ($M = 3,81$) hervor. Daran anschließend folgen die Zielsetzungen, „Den Islam mit zeitgenössischen Fragen und Erfahrungen in Beziehung setzen“ ($M = 3,64$) sowie „Ein selbstständiges religiöses Urteil bilden“ ($M = 3,60$).

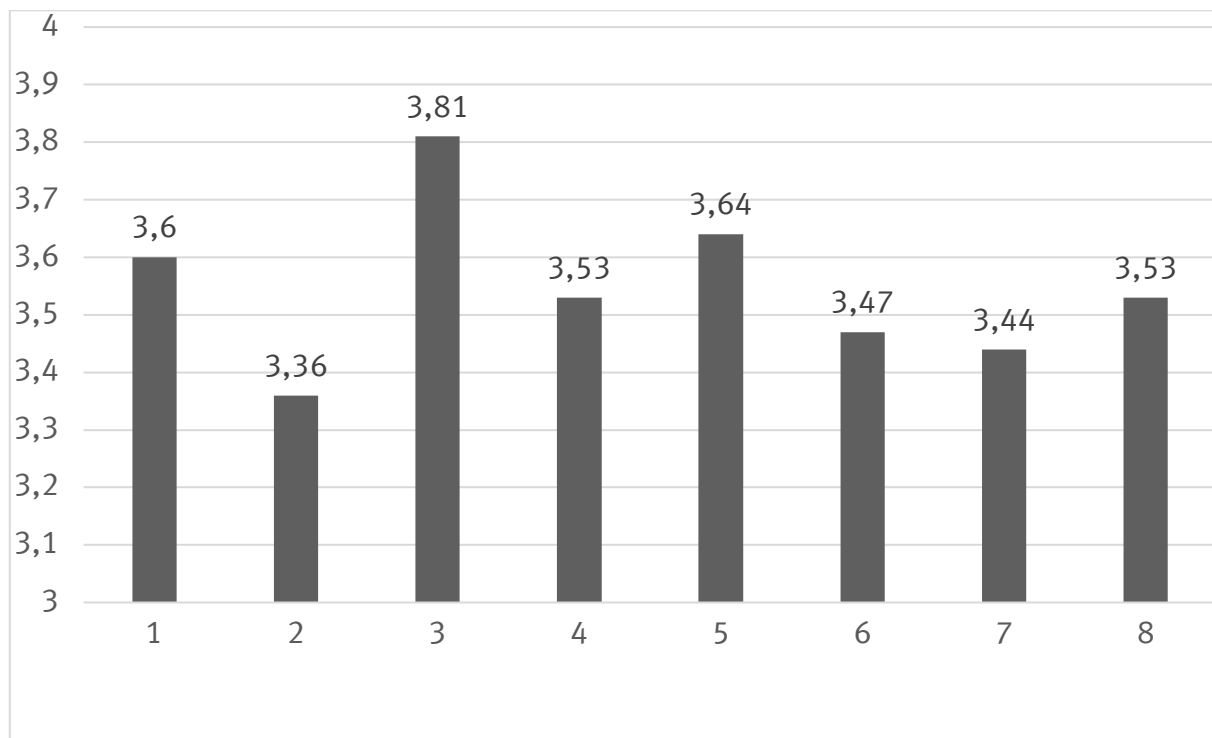


Abbildung 5: Zielvorstellungen der Lehrkräfte I

Anmerkung: Die Nummerierung (1–8) auf der x-Achse entspricht den nachfolgend aufgeführten Items: 1: Ein selbstständiges religiöses Urteil bilden; 2: Im eigenen Glauben bestärkt werden; 3: Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen fördern; 4: Konstruktive Zugänge zum Koran ermöglichen; 5: Den Islam mit zeitgenössischen Fragen und Erfahrungen in Beziehung setzen; 6: Religiöse Inhalte auf den europäischen Kontext beziehen; 7: Anregungen geben, den Glauben im Alltag zu leben; 8: Gemeinsamkeiten der Weltreligionen betonen. Die Items 1, 2, 3, und 7 entstammen aus Domsgen et al. (2021), wohingegen die restlichen Items

eigens konzipiert wurden. Die Antwortskala umfasst 1 = „unwichtig“ bis 4 = „wichtig“. Gesamtskala: $M = 3,55$; $SD = 0,48$; $\alpha = 0,83$.

Auch der Skalenmittelwert $M = 3,37$ ($SD = 0,43$) zur Abbildung 6 zeigt eine sehr hohe Zustimmung. Dabei haben „Interreligiöse Dialogfähigkeit anbahnen“ ($M = 3,78$), „Religionsmündigkeit fördern“ ($M = 3,77$) sowie „Orientierung zur Identitätsfindung anbieten“ ($M = 3,72$) besonders hohe Mittelwerte. Auffällig ist jedoch der signifikant niedrigere Mittelwert bei dem Item „Die Meinung der Gelehrten unhinterfragt als Richtmaß nehmen“ ($M = 1,58$). Diese explizite Ablehnung eines autoritätsfixierten Religionsverständnisses unterstreicht die Tendenz zu einer kritisch-reflexiven und pluralitätsoffenen Unterrichtskultur im IRU. Die Ergebnisse zeigen damit klar, dass Lehrkräfte bestrebt sind, Deutungsmacht nicht unreflektiert zu tradieren, sondern Schüler*innen zur selbstständigen Urteilsbildung und offenen Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt zu befähigen.

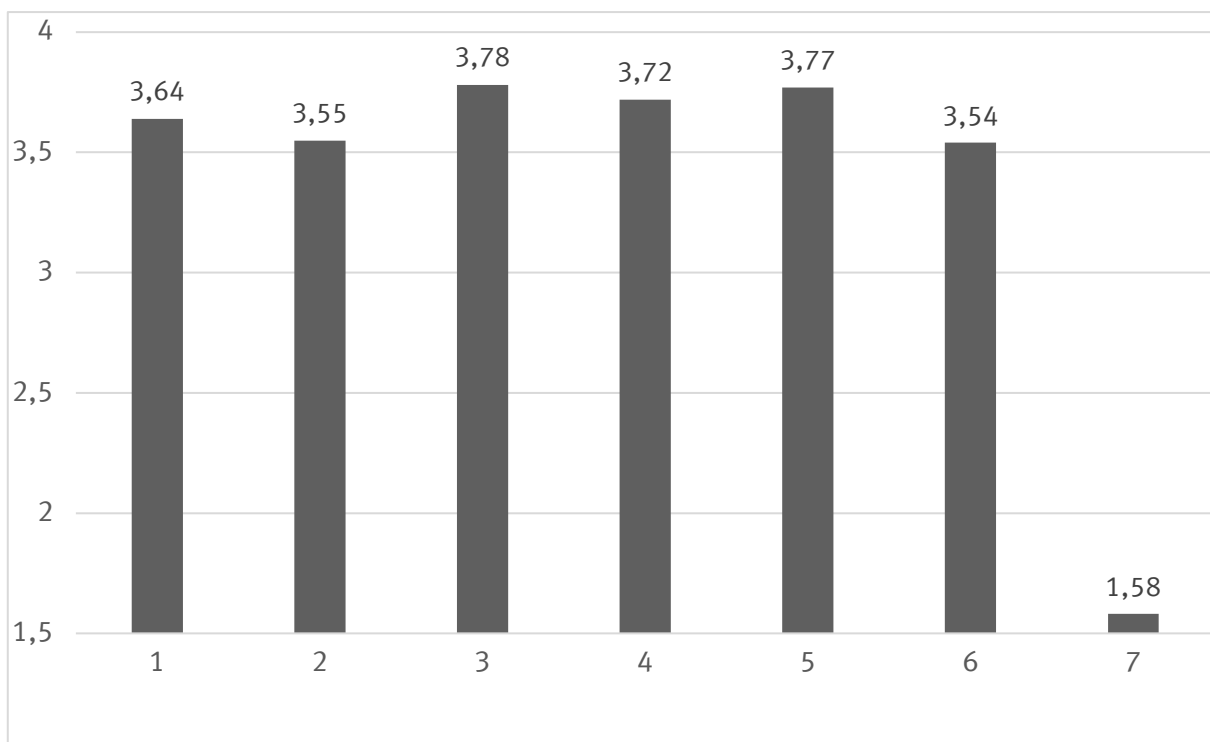


Abbildung 6: Zielvorstellungen der Lehrkräfte II

Anmerkung: Die Nummerierung (1–7) auf der x-Achse entspricht den nachfolgend aufgeführten Items: 1: Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Weltreligionen aufzeigen; 2: Interkonfessionelle Dialogfähigkeit anbahnen; 3: Interreligiöse Dialogfähigkeit anbahnen; 4: Orientierung zur Identitätsfindung anbieten; 5: Religionsmündigkeit fördern; 6:

Auch etablierte Meinungen hinterfragen und alternative Meinungen entwickeln; 7: Die Meinung der Gelehrten unhinterfragt als Richtmaß nehmen. Die Items 2, 3 und 4 entstammen aus Domsgen et al. (2021), wohingegen die restlichen Items für den Kontext des IRU eigens entwickelt wurden. Die Antwortskala umfasst 1 = „unwichtig“ bis 4 = „wichtig“. Gesamtskala: $M = 3,37$; $SD = 0,43$; $\alpha = 0,80$.

Die Zielvorstellungen III der Lehrkräfte basieren auf einer Skala nach Khorchide (2009) und fokussieren klassische, teilweise normativ geprägte Zielsetzungen des IRU (Abbildung 7). Die Mittelwerte zeigen eine deutliche Spannweite hinsichtlich der Zustimmung. Während die Aussage „Meinen Schüler/innen allgemeine Wertvorstellungen für eine menschliche Lebensgestaltung zu vermitteln“ mit $M = 3,78$ den höchsten Wert erzielt, fallen insbesondere die normativ-exklusiven Items „Meine Schüler/innen zu befähigen, zu erkennen, dass sie, weil sie Muslime sind, besser als ihre Mitschüler sind“ ($M = 1,25$) und „Meine Schüler/innen zu unterstützen, Argumente gegen das Christentum zu formulieren“ ($M = 1,35$) sehr niedrig aus. Diese Ergebnisse sind besonders aufschlussreich, da sie auf eine klare Distanzierung der befragten Lehrkräfte gegenüber ausgrenzenden oder überhöhten Glaubensansprüchen hindeuten. Die Ablehnung solcher Aussagen legt nahe, dass der heutige IRU stärker auf eine inklusive, dialogische und werteorientierte Bildungsarbeit setzt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die befragten Lehrkräfte sich auf reflexiven und dialogischen IRU berufen. Die hohe Zustimmung zu Zielen wie der Förderung von Offenheit, interkonfessionellem Dialog, religiöser Urteilsbildung und individueller Identitätsentwicklung legt nahe, dass die Lehrkräfte zunehmend progressive Bildungsziele affirmieren, die der Deutungsvielfalt und dem kritischen Denken eine zentrale Rolle zusprechen.

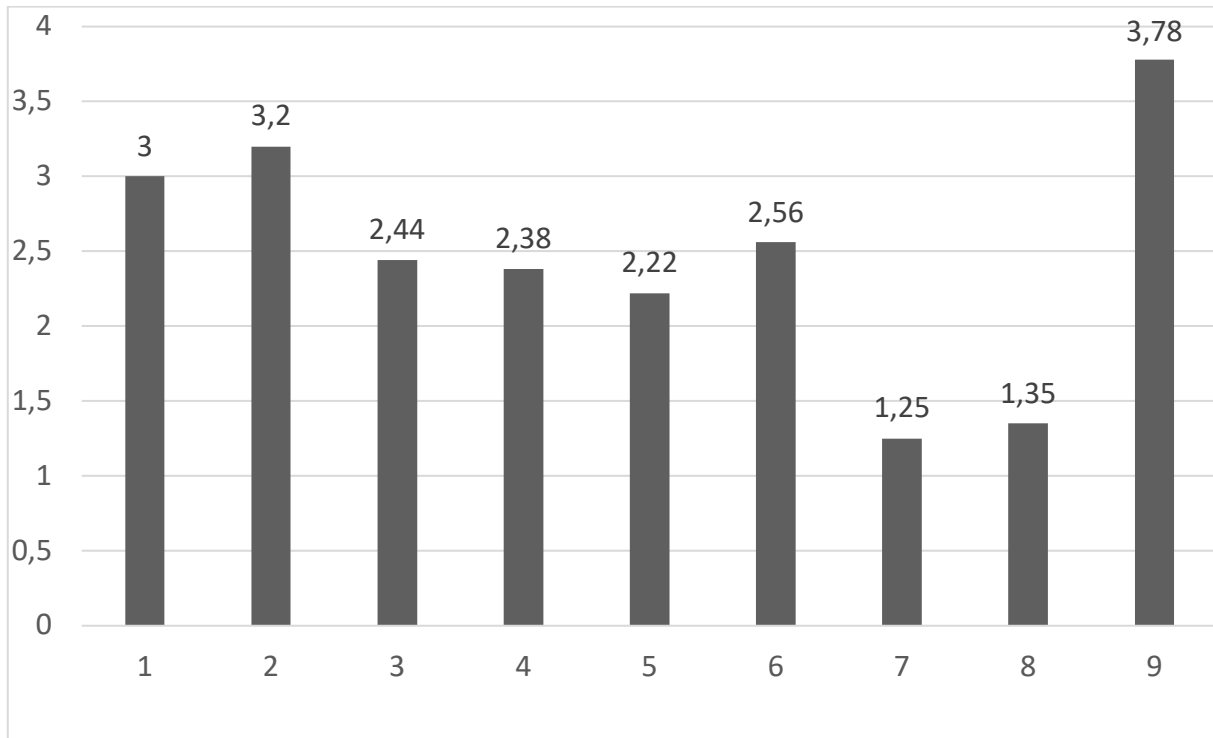


Abbildung 7: Zielvorstellungen der Lehrkräfte III (Khorchide, 2009)

Anmerkung: Die Nummerierung (1–9) auf der x-Achse entspricht den nachfolgend aufgeführten Zielaussagen: 1: die Geschichte des Propheten und Kalifen als Vorbild für die islamische Lebensweise.; 2: Glaubensgrundsätze beibringen.; 3: das Beten und Fasten beibringen.; 4: die Gesetze des Islams (Gebote und Verbote) beibringen.; 5: Gehorsam gegenüber Menschen (Eltern, Geschwister, ältere Menschen) beibringen.; 6: Differenzen zwischen den Religionen aufzeigen.; 7: Meine Schüler*innen zu befähigen, zu erkennen, dass sie, weil sie Muslime sind, besser als ihre Mitschüler sind.; 8: Meine Schüler*innen zu unterstützen, Argumente gegen das Christentum zu formulieren.; 9: Meinen Schüler*innen allgemeine Wertvorstellungen für eine menschliche Lebensgestaltung zu vermitteln.

Die zugrundeliegende Skala wurde aus Khorchide (2009) übernommen. Die Frageeinleitung lautete: „Ziel meines Religionsunterrichtes ist es...“, gefolgt von Aussagen wie „...meinen Schüler/innen beizubringen, dass (...)“. Jedes der Zielaussagen (Items) wurde mit der Antwortskala von 1 = „unwichtig“ bis 4 = „wichtig“ beantwortet.

Qualitative Vertiefung

Während die quantitative Befragung zeigt, welche Zielvorstellungen die Lehrkräfte als besonders wichtig einschätzen, ermöglicht der qualitative Teil einen vertieften Einblick in ihre individuellen Vorstellungen sowie Begründungen. In der quantitativen Erhebung konnten die Lehrkräfte zwischen vorgegebenen Zielaussagen wählen; in den Interviews wurde anschließend untersucht, welche Ziele sie in eigenen Worten formulieren, wo sie Schwerpunkte setzen und welche Unterschiede sie im Vergleich zu anderen religiösen Lernorten wie der Moschee sehen.

In den Interviews zeigt sich, dass die Zielvorstellungen der Lehrkräfte durch ein stark pädagogisch-reflexives Verständnis geprägt sind. Nahezu alle Befragten betonen, dass der IRU nicht der Vermittlung von Glaubensinhalten diene, sondern zur Förderung religiöser Mündigkeit beitragen solle. Damit wird der IRU als Raum beschrieben, in dem Schüler*innen eigenständiges Denken und begründetes Urteilen lernen sollen. Religion wird nicht als unhinterfragbar vermittelt, sondern als Gegenstand kritischer Auseinandersetzung, der an die Lebensrealität junger Menschen anknüpft. Wiederholt wird betont, dass der Unterricht die Fähigkeit fördern solle, religiöse Aussagen zu hinterfragen, ohne den Glauben selbst in Frage zu stellen. Eine Lehrkraft formuliert dieses Ziel mit Blick auf den Unterrichtsalltag so:

Und aber auch gleichzeitig, dass sie in diesem, ich sag mal, ähm, Wald an verschiedenen Meinungen und Regeln und Einflüssen und Strömungen sich auch positionieren können. Ohne, dass ich quasi meine Meinung, meine Position denen aufdrücke, unterschwellig oder auch direkt. Ne, also ich zeige denen, es gibt Weg A, Weg B, Weg C und letzten Endes, das gibt es, das hast du zu respektieren, das musst du tolerieren, auch wenn du selber nicht damit d'accord bist. Aber du kannst dich ganz klar positionieren und sagen, ich wähle für mich Weg B aus, weil so und so. Das ist so für mich das (.) das oberste Ziel. (L_9_w, Pos. 7)

Die Lehrkräfte beschreiben den Unterricht damit als einen Ort, an dem Fragen, Zweifel und Diskussionen ausdrücklich erwünscht sind. Ziel sei es, Schüler*innen dazu zu befähigen, selbständig zu denken, verschiedene Perspektiven zu prüfen und eine eigene, verantwortete Haltung zu entwickeln. Religiöse Bildung wird nicht als Reproduktion von Wissen, sondern als Prozess des Reflektierens, Diskutierens und persönlichen Begründens verstanden.

Eng damit verbunden sind die Aussagen dazu, was *nicht* Ziele des Unterrichts seien. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass der IRU weder auf Indoktrination noch auf Missionierung ausgerichtet sein dürfe. Ziel sei es ausdrücklich nicht, Glaubenswahrheiten durchzusetzen oder Verhaltensnormen religiöser Praxis zu vermitteln. Eine Lehrkraft beschreibt:

Also es sollte nicht das Ziel sein, dass wir muslimischen Lehrkräfte meine Meinung, meine Haltung, meine Einstellung an die Schüler quasi projiziere und dann sage, das ist richtig und das ist falsch. Das sollte auf jeden Fall nicht der Fall, nicht der Fall sein, oder dafür sollte der islamische Religionsunterricht nicht stehen. (L_9_w, Pos. 23)

In anderen Interviews wird betont, dass die Lehrkräfte keine religiösen Vorschriften geben, sondern vielmehr zur Reflexion anregen wollen. Damit machen die Lehrkräfte deutlich, dass der IRU keine Konkurrenz zur Moschee sei, sondern einen anderen Bildungsauftrag erfülle. Während die Moschee primär auf religiöse Praxis und Spiritualität ausgerichtet sei, verstehe sich der IRU als schulisches Fach, das Wissen, Reflexion und Wertebildung miteinander verknüpfe. Mehrere Lehrkräfte berichten, dass Schüler*innen zu Beginn oft überrascht seien, dass im Unterricht weder Suren auswendig gelernt noch rituelle Handlungen eingeübt werden. Eine Lehrkraft schildert:

Also einige Kinder kommen hier mit der Idee, im Islamunterricht findet so Moscheeunterricht statt. Dass man den Koran liest, dass man das arabische Alphabet, die Sure, die Verse auswendig lernt, ist natürlich nicht meine Aufgabe, ich bin kein Imam, sondern ich habe immer noch den Erziehungs- und Bildungsauftrag. (L_2_m, Pos. 21)

Dadurch werde für die Schüler*innen oft erst im Laufe der Zeit deutlich, dass der schulische Religionsunterricht ein anderer Lernraum ist – einer, der Religion nicht einübt, sondern zum Denken über Religion anleitet. Wie das vorherige Zitat exemplarisch zeigt, ist mit dieser pädagogischen Orientierung oft auch das Rollenverständnis der Lehrkräfte verbunden.

Neben der Förderung religiöser Mündigkeit nehmen Wertebildung und ethische Orientierung einen zentralen Platz in den Zielvorstellungen der Lehrkräfte ein. Sie verstehen den IRU als Fach, das Moral und gesellschaftliche Verantwortung vermittelt. Diese Werte sollen nicht theoretisch vermittelt, sondern mit der Lebenswelt der Schüler*innen verknüpft werden. Viele Lehrkräfte berichten, dass sie an Alltagssituationen anknüpfen, um ethische Reflexion zu fördern. Dabei gehe es um praktische Fragen des Zusammenlebens – Freundschaft, Familie, Konflikte oder soziale Verantwortung – und darum, Religion als mögliche Ressource für gelingende Beziehungen zu verstehen.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Zielvorstellungen betrifft die religiöse Identitätsbildung. Zahlreiche Lehrkräfte betonen, dass sie ihren Schüler*innen helfen wollen, ein positives Verhältnis zu ihrer Religion zu entwickeln, ohne sich von anderen abzugrenzen. Ziel sei ein selbstbewusster, aber offener Umgang mit der eigenen religiösen

Zugehörigkeit. Die Interviews verdeutlichen, dass Identitätsbildung hier nicht im Sinne von Abgrenzung, sondern im Sinne von Zugehörigkeit und Teilhabe verstanden wird. Schüler*innen sollen erfahren, dass ihre Religion im öffentlichen Raum Platz hat und dass sie selbst Teil einer pluralen Gesellschaft sind. Zugleich sollen sie lernen, mit unterschiedlichen religiösen Auffassungen respektvoll umzugehen.

Triangulation und Diskussion

Die quantitativen und qualitativen Ergebnisse bestätigen sich in ihren Grundtendenzen, beleuchten jedoch unterschiedliche Ebenen derselben Fragestellung. Die quantitative Erhebung zeigt was den Lehrkräften im IRU wichtig ist: Sie verbinden das Fach vor allem mit pädagogischen und reflexiven Zielsetzungen. Besonders deutlich wird dies auch an den drei Items mit der höchsten Zustimmung: „Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen fördern“ (M = 3,81), „Interreligiöse Dialogfähigkeit anbahnen“ (M = 3,78) und „Meinen Schüler*innen allgemeine Wertvorstellungen für eine menschliche Lebensgestaltung vermitteln“ (M = 3,78).

Die qualitativen Interviews zeigen ergänzend, welche Ziele die Lehrkräfte in eigenen Worten benennen, welche sie dabei hervorheben und warum sie ihnen Bedeutung beimessen. So wird deutlich, dass religiöse Mündigkeit nicht als Beliebigkeit verstanden wird, sondern als die Fähigkeit, religiöse und ethische Fragen eigenständig und begründet zu reflektieren. Lehrkräfte beschreiben, dass Schüler*innen lernen sollen, sich in einem „Wald an verschiedenen Meinungen“ (L_9_w, Pos. 7) zu orientieren, Urteile zu bilden und diese zu begründen, sich also eigenständig positionieren zu können. Auch die in der quantitativen Befragung stark gewichtete Werteorientierung erhält in den Interviews eine konkrete pädagogische Bedeutung. Lehrkräfte beschreiben, wie sie Werte wie Respekt, Empathie und Verantwortungsbewusstsein im Unterricht thematisieren und warum sie diese als zentrales Lernziel ansehen: Religion soll helfen, moralische Orientierung im Alltag zu gewinnen und das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft mitzugestalten. Damit wird deutlich, dass die Wertevermittlung nicht als moralischer

Appell, sondern als dialogischer Prozess verstanden wird, in dem Schüler*innen lernen, ethische Fragen aus religiöser Perspektive zu reflektieren.

Ein weiterer Punkt, der durch die qualitative Analyse erhellt wird, betrifft die Frage, wie Lehrkräfte den IRU von der religiösen Unterweisung in der Moschee abgrenzen. Während im quantitativen Teil das Item „Anregungen geben, den Glauben im Alltag zu leben“ ($M = 3,44$) eine hohe Zustimmung und „das Beten und Fasten beibringen“ ($M = 2,44$) im Vergleich zu anderen Items eine geringere Zustimmung erfährt, zeigen die Interviews, warum diese Aspekte im schulischen Kontext anders verstanden werden. Lehrkräfte betonen, dass religiöse Praxis kein Ziel schulischer Bildung sei, sondern Gegenstand kritischer Auseinandersetzung. Damit wird deutlich, dass die in der quantitativen Befragung deutlich werdende eher ablehnende Haltung gegenüber der Zielvorstellung, Beten und Fasten beizubringen, weniger eine Ablehnung religiöser Praxis ausdrückt, sondern eine Verschiebung des Fokus: Es geht in der Schule nicht darum, das Beten zu lehren, sondern darüber nachzudenken, was Beten bedeuten kann.

Insgesamt zeigen beide Erhebungsstränge ein vielschichtiges Bild: Was die Lehrkräfte anstreben – Mündigkeit, Wertebildung, Identitätsentwicklung und Dialogfähigkeit – deckt sich weitgehend zwischen beiden Datenquellen. Wie sie diese Ziele verstehen und warum sie sie verfolgen, wird erst durch die qualitativen Befunde sichtbar: Der IRU wird als Bildungsraum konzipiert, der religiöse und ethische Lernprozesse anregt, ohne feste Glaubenssätze zu tradieren, und so religiöse Reflexion, Verantwortung und gesellschaftliche Teilhabe zugleich fördern will.

5.2.3 Inhalt und Durchführung des Unterrichts

Ergebnisse aus dem quantitativen Teil

Die Lehrkräfte des IRU wurden gebeten, die Relevanz der im Kernlehrplan (KLP) vorgesehenen Inhaltsfelder sowie ergänzende Kompetenzbereiche zu bewerten (Abbildung 8). Die Ergebnisse zeigen insgesamt sehr hohe Mittelwerte auf einer vierstufigen Skala (1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig), was auf eine breite Akzeptanz und eine starke inhaltliche

Übereinstimmung mit den curricularen Vorgaben schließen lässt. Am höchsten priorisiert wird „Verantwortliches Handeln“ ($M = 3,89$), „Die Propheten und Gesandten Gottes“ ($M = 3,79$), „Der Koran und die Ahadit (Sunna) des Propheten“ ($M = 3,73$) sowie „Islamische Glaubensgrundsätze“ ($M = 3,70$). Die Lehrkräfte erkennen demnach eine breite Relevanz der im KLP benannten Inhalte an, mit einer leichten Priorisierung ethischer, theologischer sowie historischer Bildungsziele gegenüber analytisch-hermeneutischen und medienpädagogischen Inhalten. Diese Einschätzungen liefern wichtige Hinweise für mögliche Profilschärfungen und Schwerpunktsetzungen in der didaktischen Konzeption des IRU.

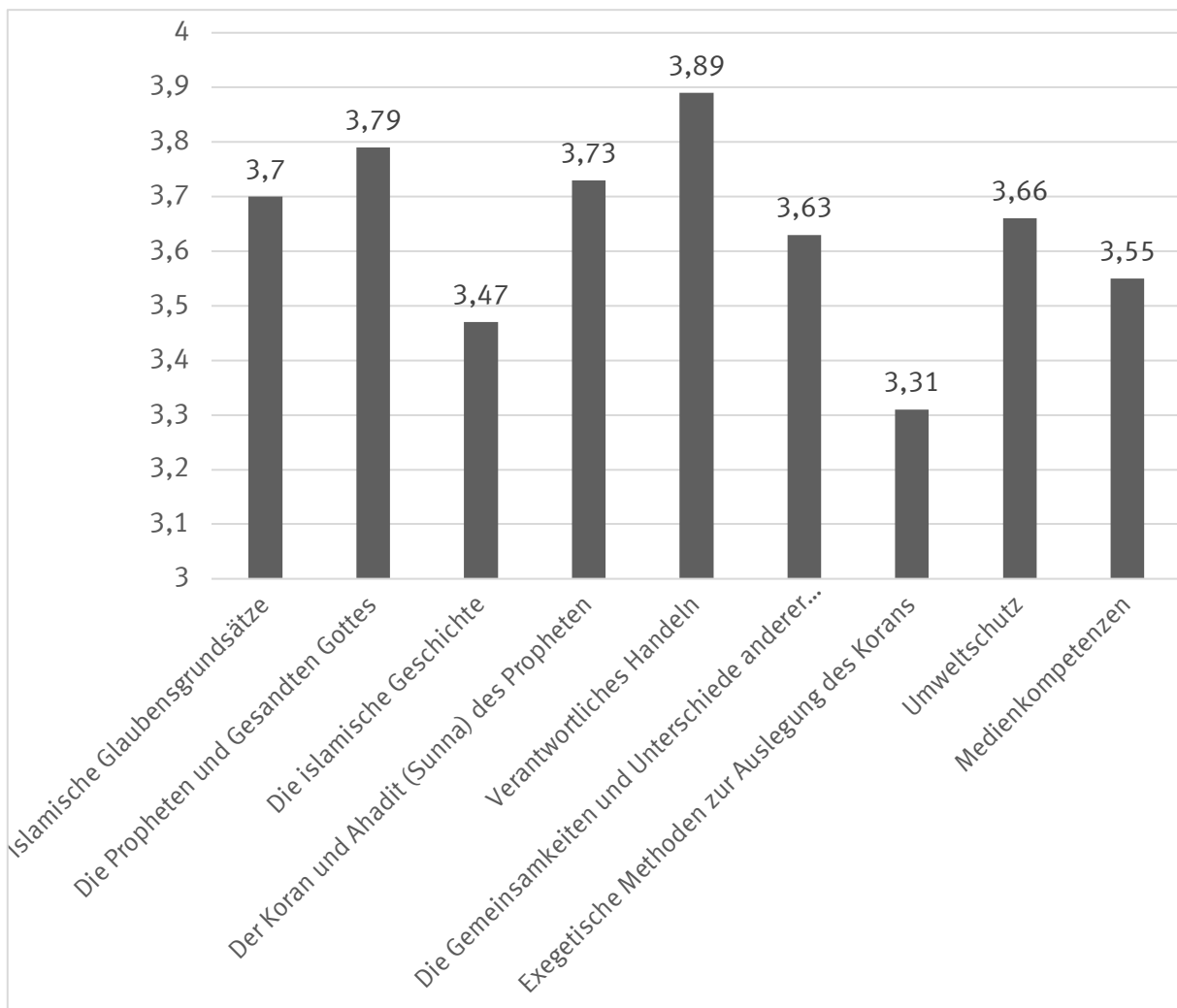


Abbildung 8: Bewertung der Relevanz der Inhaltsfelder und Kompetenzbereiche des Kernlehrplans

Anmerkung: Die Relevanz der Inhaltsfelder und Kompetenzbereiche des Kernlehrplans wurde in Anlehnung an die Skala Unterrichtsschwerpunkte, -zielsetzungen und Methoden (Domsen et al., 2021) entwickelt. Dabei wurde nach,

„Wie wichtig sind für Sie die folgenden Themen und Inhalte im Religionsunterricht?“, gefragt um anschließend in der Abbildung benannte Items in einer Antwortskala von 1 = „unwichtig“ bis 4 = „wichtig“ zu bewerten. Gesamtskala: $M = 3,63$; $SD = 0,33$; $\alpha = 0,76$.

Qualitative Vertiefung

Die qualitativen Daten zeigen nicht nur, was Inhalt des IRU ist, sondern auch, wie diese Inhalte eingesetzt werden, um die pädagogischen und religiösen Zielvorstellungen der Lehrkräfte zu erreichen. In den Interviews wird deutlich, dass der IRU von den Lehrkräften inhaltlich breit angelegt ist und weit über eine Vermittlung von islamischen Glaubensgrundsätzen hinausgeht, indem auch ethische, soziale und gesellschaftlich aktuelle Themen aufgegriffen werden. Entscheidend ist für die Lehrkräfte, dass die Inhalte geeignet sind, Schüler*innen zum Nachdenken anzuregen, Reflexionsfähigkeit zu fördern und Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt herzustellen.

Die Arbeit mit religiösen Texten – Koran und Hadithen (Sprüche des Propheten) – bildet laut den Aussagen der Lehrkräfte das Herzstück des IRU. Beide gelten als grundlegende Quellen, werden aber nicht im Sinne einer unhinterfragbaren Wahrheit, sondern als Ausgangspunkt für Diskussion, Deutung und persönliche Auseinandersetzung genutzt. Dabei werden insbesondere Verse oder Hadithe ausgewählt, die einen Bezug zum Alltag der Schüler*innen oder zu aktuellen Themen herstellen. Eine Lehrkraft beschreibt ihren Zugang folgendermaßen:

Ich denke, so ein Kanon wäre vielleicht ein gangbarer Weg. Dass man sagt, wir gucken jetzt nicht die Verse von Tod und Strafe, sondern suchen uns wirklich, ich habe heute was gelesen, (..) zum Beispiel dass im Islam Mobben verboten ist. Da gibt es so eine Koranstelle: Ihr sollt euch keine Beinamen geben, ihr sollt euch nicht spionieren, ihr sollt euch nicht ärgern, ihr sollt euch, ähm, nicht gegenseitig auslachen. Also das ist zum Beispiel so eine schöne Stelle, die kann man wunderbar als Werteerziehung mit in den Unterricht einbauen. So der Koran empfiehlt dir diese Verhaltensweise, oder dass man vergebend sein soll, dass man die Nächstenliebe praktiziert. Also so ein Kanon fehlt so ein bisschen. Der Lehrplan sagt, nimm Sunna und Koran, aber er lässt sehr viel Spielraum. Und ähm, aber ich traue jetzt allen Kollegen, die für den Staat arbeiten, schon zu, dass sie da ein Händchen dafür haben, dass sie das auswählen, was auch okay ist (L_12_m, Pos. 39)

Dieses Beispiel zeigt einerseits den Wunsch der Lehrkraft nach Hilfe bei der Auswahl konkreter Textstellen, verdeutlicht aber gleichzeitig, dass sie Inhalte gezielt auswählt, um sie an die Lebenswelt der Schüler*innen anzubinden und sie der Ausbildung von

Urteilsvermögen zu unterstützen. Der Koran dient dabei weniger als Quelle fester Vorschriften als vielmehr als Anlass, moralische Prinzipien und soziale Verantwortung zu diskutieren.

Die Lehrkräfte berichten, dass sie unterschiedliche Zugänge zu den religiösen Texten wählen, um Schüler*innen an die Arbeit mit Quellen heranzuführen. Neben einem ästhetischen Zugang, bei dem die sprachliche Schönheit und emotionale Wirkung des Textes im Vordergrund steht und der in zwei Interviews angeführt wird, dominiert in den Interviews ein historisch-kritischer Zugang. Dieser soll den Schüler*innen helfen, die Texte in ihrem Entstehungskontext zu verstehen und sie kritisch auf die Gegenwart zu übertragen. Eine Lehrkraft beschreibt:

Ich muss immer schauen, dass eben die Offenbarungsgründe auch irgendwie dargelegt werden. Dass das eben zeitlich eben auch, dass (.) das dafür sensibilisiert wird, unter welchen Bedingungen und Gegebenheiten eben wurde ein Vers beispielsweise offenbart. Und wie ist das jetzt? Wie ist die Anwendung oder das Verständnis dafür 2024? Was machen wir damit? Und da gibt es Stellen eben, die etwas einfacher (..) zu interpretieren sind. Dann gibt es Stellen, die etwas schwieriger, komplexer sind. (L_11_w, Pos. 53)

Damit verknüpfen die Lehrkräfte die Quellenarbeit mit dem Ziel, historische und gesellschaftliche Kontexte in die Interpretation einzubeziehen. Der Unterricht soll nicht eine einzige oder richtige Lesart präsentieren, sondern ein Bewusstsein für die Mehrdeutigkeit und Auslegungsspielräume schaffen. Als Beispiel für den Umgang mit schwierigen Textstellen nennt eine Lehrkraft die oft zitierte Passage zum Umgang mit „Ungläubigen“ und verdeutlicht, wie sie diese im Unterricht thematisiert:

Ähm, ich selber sage immer, jeder Koranvers, also auch der ganz klassische, tötet die Ungläubigen, das hat alles einen Kontext und das ist alles im Rahmen einer bestimmten Geschichte entstanden. Der Koran ist ja auch kein Buch, was von heute auf morgen herabgesandt wurde, sondern quasi (.) eine Reflexion aus der Geschichte, wie sich der Islam entwickelt hat. Und deswegen zu sagen– (.) leugnen auf keinen Fall. Diese Verse gibt es und die haben auch ihre Berechtigung, dass sie zu einer bestimmten Zeit herabgesandt wurden. (.) Ähm, die oder die große Gefahr ist dann natürlich, dass man sich die einzelnen Verse dann rauspicks und die dann in einen anderen Kontext– (.) Kontext setzt. Und da halt auch wieder den Schülern einfach zeigen, ihr müsst darüber reflektieren, ihr müsst nicht quasi alles, was da so steht, eins zu eins glauben, oder glauben schon, aber denken, okay, das ist noch heute so. Damals waren andere Gegebenheiten, andere politische, gesellschaftliche Strukturen als heute. Und dementsprechend muss man auch die Koranverse oder auch Hadithe dementsprechend einordnen und einbetten. (L_9_w, Pos. 21)

Auch andere Aussagen der Lehrkräfte verweisen immer wieder darauf, dass sie der Kontextualisierung und Einordnung der Texte einen wichtigen Stellenwert in ihrem IRU beimessen. Ihnen ist dabei wichtig, den Koran als Text zu vermitteln, der unterschiedliche Lesarten zulässt und Interpretationsspielräume eröffnet. Schwierige oder kontroverse Verse werden daher nicht vermieden, sondern vielmehr als Ausgangspunkt für Diskussionen und Reflexion genutzt, wie Lehrkräfte berichten. Ziel sei dabei, bei den Schüler*innen das Verständnis dafür zu fördern, dass religiöse Texte in einem bestimmten, historischen und kulturellen Kontext entstanden sind – und dass jede Interpretation daher immer eine Deutung bleibt. Die Quellenarbeit im Unterricht dient daher nicht der reinen Wissensvermittlung, sondern auch der Einübung hermeneutischen Denkens: Schüler*innen sollen lernen, Texte kritisch zu hinterfragen, zu vergleichen und einzuordnen.

Einige Lehrkräfte betonen, dass gerade dieser Zugang entscheidend dafür sei, fundamentalistischen Deutungen vorzubeugen, Widersprüche auszuhalten und multiperspektivisches Denken zu fördern. Gleichzeitig benennen die Lehrkräfte auch die Grenzen dieses Anspruchs. Nicht alle Klassen seien gleichermaßen offen, um komplexe exegetische Fragestellungen zu diskutieren. Eine Lehrkraft schildert:

Also (.) ähm, es ist an dieser Schule schwer, aber auch wenn ich einfach nur den Ansatz mit denen bespreche, ist das schon ein (.) ein Gewinn. Es ist schwierig, mit denen seitenweise Koranverse oder Seiten aus dem Koran zu analysieren und zu reflektieren, aber vereinzelt schafft man das. Und man, es, muss auch einfach realistisch bleiben und nicht erwarten, dass man in zwei Jahren die komplett religiös ausgebildet hat. Das ist– (.) schulisch haben wir sie ja auch nicht ganz ausgebildet, allgemein, und religiös wird das auch nicht der Fall sein. Aber wir zeigen den Schülern, dass sie alles auf jeden Fall einmal kritisch hinterfragen müssen, bevor sie es einfach annehmen. (.) Und damit habe ich ja schon mal zumindest (.) etwas erreicht. (L_6_w, Pos. 35)

Diese Reflexion verweist darauf, dass der IRU für einige Lehrkräfte vor allem ein Raum ist, um Denkprozesse anzuregen und die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten zu fördern.

Neben klassischen Glaubensinhalten wie den Prophetengeschichten, den Grundzügen des Islams sowie islamischer Geschichte und interreligiösen Fragen, die von Lehrkräften in den Interviews als zentrale Inhalte genannt wurden, spielen auch aktuelle und

zum Teil kontroverse Themen eine Rolle. Danach gefragt, welches aktuelle gesellschaftliche Thema sie als relevant für den IRU erachte, antwortet eine Lehrkraft:

Ein sehr wichtiges und schwieriges Thema habe ich schon thematisiert, Homosexualität. (..) [...] und zwar die Sache mit der LGBTQ-Community, das ist ein sehr schwieriges Thema, damit müssen sich auch die Muslime erstmal selbst auseinandersetzen, ich inklusive. Aber ich sehe es so, bevor wir das mal überhaupt thematisieren, sollten wir uns vielleicht mal mit der Thematik Homosexualität auseinandersetzen, (.) weil ich glaube, wenn wir das schaffen, dann schaffen wir auch den nächsten Schritt in Anführungsstrichen. (.) Das ist so ein bisschen ein Thema, was sensibel vielleicht erst in der Oberstufe thematisiert werden sollte, manchmal denke ich mir auch so, nein, das ist zu spät, das sollte schon in der Mittelstufe thematisiert werden, (.) aber da (.) habe ich noch nicht mein letztes Urteil darüber gefällt, beziehungsweise auch noch nicht in der Fachschaft. (L_1_m, Pos. 21)

Die Interviews verweisen darauf, dass Lehrkräfte insbesondere bei Themen wie Sexualität und Geschlechterrollen eine doppelte Verantwortung sehen: Einerseits wollen sie den Schüler*innen ermöglichen, Fragen offen zu stellen und Unsicherheiten zu thematisieren, andererseits achten sie darauf, dass Diskussionen in einem geschützten und respektvollen Rahmen stattfinden. Um einen solchen Raum zu ermöglichen, bedarf es neben Vertrauen in die Lehrkraft auch eines hohen Maßes an Sensibilität, religiöse Überzeugungen von Schüler*innen zu respektieren, ohne diskriminierende oder ausgrenzende Positionen stehenzulassen. Zudem berichten Lehrkräfte, dass Schüler*innen auch mit persönlichen Fragen zu ihnen kommen, die sie zu Hause oder in der Gemeinde nicht thematisieren würden, wie das folgende Beispiel exemplarisch zeigt:

Ich hatte diese Fragen jetzt zum Beispiel nicht oft, weil wir eine sehr konservative Schülerschaft haben im Vergleich zu anderen Schulen, aber wenn ich zum Beispiel an meine Freundinnen und Freunde denke oder auch an die eine oder andere Frage, die ich hier hatte, zum Beispiel sexuelle Themen oder sonst was, die werden hier eher angesprochen, auch wenn das vielleicht unter vier Augen ist, als zu Hause. Da wird der Vater oder die Mutter nicht gefragt, was mache ich jetzt? Ich habe irgendwie diese und diese Handlungen begangen, komme ich jetzt für immer in die Hölle? (lacht) Oder so, so pauschal gesagt, aber solche Aussagen kommen leider manchmal von den Schülern und so was würden sie halt nie ihre Eltern fragen. Und dann kommen sie vielleicht mal und wollen dann unter vier Augen mit mir reden, und dann kann man auch so Fragen schon vorher aufgreifen. Manchmal trauen sich auch Schüler, das ist schön, auch sie mit in den Unterricht zu fragen und dann können wir- (.) diskutieren wir darüber oder recherchieren über ein bestimmtes Thema, ob es da schon vielleicht eine Aussage gibt von irgendwelchen Gelehrten und so weiter und so fort. Und da kann man auch noch mal drauf eingehen, aber zu Hause, ich kenne das selber von meiner Familie (lacht), da geht man nicht, da fragt man sowas nicht die Eltern. (L_6_w, Pos. 57)

Diese und weitere Stellen aus den Interviews zeigen, dass der IRU aus Sicht der Lehrkräfte für viele Schüler*innen einen Raum schaffe, in dem sie persönliche Fragen in einem geschützten Setting ansprechen können. Einige Lehrkräfte greifen dieses Bedürfnis auf, indem sie anonyme Formate wie Zettelboxen nutzen, um Fragen zu sammeln und gemeinsam zu besprechen. So wird der IRU zu einem „safe space“, in dem Schüler*innen lernen, Fragen zu stellen, sich selbst und die eigenen Ansichten zu reflektieren und andere Perspektiven zu reflektieren.

Insgesamt berichten viele Lehrkräfte, dass Themenwahl und Unterrichtsgestaltung stark von den Interessen und Erfahrungen der Schüler*innen geprägt sind. Sie betonen, dass sie an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anknüpfen und aktuelle Diskurse aufgreifen, um den Unterricht für sie relevant zu gestalten. Häufig brächten die Schüler*innen auch selbst Themen aus den sozialen Medien oder ihrem Alltag ein. Besonders häufig kämen dabei Fragen danach, was „halal“ oder „haram“ sei – häufig ausgelöst durch kurze religiöse Beiträge oder Videos, die über Plattformen wie TikTok verbreitet werden. Eine Lehrkraft beschreibt die Dynamik dieser Diskussionen:

Also die Fragen münden immer darin, dass von mir eigentlich die Erwartungshaltung der Schülerinnen und Schüler ist immer, (.) sagen Sie mir doch bitte, ob das jetzt richtig oder falsch ist, ob das jetzt haram oder halal ist. Ich glaube, das kann jeder Religionslehrer bestätigen. Also dieses ganz starre Schwarz-Weiß-Denken, was ja eigentlich ein Ausdruck davon ist, dass die Schülerinnen und Schüler ganz viel Orientierung brauchen und zwar einfach formulierte Orientierung. Und wir müssen unter diesem Deckmantel aber diese verschiedenen Graustufen den Schülerinnen und Schülern vermitteln. Darum geht es. Und ich sage immer, ich bin kein Imam, ich bin kein Hodscha und das will ich auch nie sein. Denn ihr sollt selber. Ich bin lediglich dazu da, euch zum Denken anzuregen und euch mit gewissen Themen zu konfrontieren. (L_11_w, Pos. 45)

Solche Fragen zeigen, dass der IRU zunehmend auch ein Ort ist, an dem sich die Schüler*innen mit religiösen Informationen aus digitalen Kontexten auseinandersetzen. Lehrkräfte berichten, dass Videos aus sozialen Medien, die religiöse Verbote oder Gebote thematisieren, regelmäßig im Unterricht thematisiert werden müssten, wobei manche sich angesichts der Entwicklungen auch überfordert zeigen. Eine Lehrkraft formuliert selbstkritisch:

Also ich glaube, wir müssen (.) uns als Schule, im Bildungsbereich da viel, viel, viel intensiver mit auseinandersetzen. Oder das ist vielleicht auch eine Eigenkritik jetzt an mich selber. (.) Da wird noch zu wenig getan. Das nimmt aber einen riesen, also wirklich viel Raum ein. Also weil in jeder (.) in jeder Stunde fast, kann ich sagen, wenn es darum geht, eine Frage an die Schülerinnen und Schüler zu stellen, dann gibt es immer irgendjemanden, der sagt, ich habe letztens auf TikTok ein Video gesehen, da hat der dieses und jenes gesagt. Also das heißt, das muss aufgegriffen werden und dann eben auch kritisch hinterfragt werden. (L_11_w, Pos. 47)

Diese Beobachtungen verweisen auf neue Herausforderungen des Religionsunterrichts: Lehrkräfte müssen zunehmend mit religiösen Deutungen umgehen, die außerhalb des schulischen Rahmens zirkulieren und von Schüler*innen über soziale Medien rezipiert werden. Der IRU bietet hier die Möglichkeit, solche Inhalte kritisch zu diskutieren, zu kontextualisieren und mit theologischen und ethischen Argumenten zu prüfen. So wird der Unterricht zugleich zu einem Ort der Medienbildung, an dem Schüler*innen lernen, zwischen populären, vereinfachten Deutungen und fundierten theologischen Aussagen zu unterscheiden.

Darüber hinaus stehen Lehrkräfte vor der Aufgabe, in heterogenen Lerngruppen eine Balance zwischen verschiedenen Haltungen zu finden. Mehrere beschreiben, dass in ihren Klassen Schüler*innen mit sehr unterschiedlichen religiösen und kulturellen Prägungen sitzen – von säkular bis konservativ. Einzelne Lehrkräfte berichten auch von stark normorientierten oder fundamentalistischen Positionen, die als besonders anspruchsvoll im Umgang beschrieben werden. Diese intrareligiöse – und zum Teil auch interreligiöse – Heterogenität im IRU erfordert besondere Sensibilität, um einen offenen und respektvollen Austausch zu ermöglichen, wobei Lehrkräfte schildern, dass sie darauf bedacht seien, „Grautöne“ wahrzunehmen und aufzuzeigen sowie Ambiguität auszuhalten.

Insgesamt zeigen die Interviews, dass Lehrkräfte den islamischen Religionsunterricht als offenen, diskursiven Lernraum gestalten, in dem religiöse, gesellschaftliche und persönliche Fragen miteinander verwoben sind. Der Unterricht dient nicht allein der Wissensvermittlung, sondern der Förderung kritischer Urteilsfähigkeit und der Entwicklung einer reflektierten religiösen Identität. Indem Themen wie Homosexualität, Social Media, halal und haram oder innerislamische Vielfalt aufgegriffen werden, entsteht ein

Unterricht, der Differenzen sichtbar macht und sie zugleich als Ausgangspunkt für Dialog, Selbstreflexion und Wertebildung nutzt.

Triangulation und Diskussion

Die Verbindung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse zeigt ein in sich schlüssiges, zugleich aber vielschichtiges Bild davon, welche Inhalte im IRU eine zentrale Rolle spielen und wie diese didaktisch umgesetzt werden. Beide Erhebungsstränge verdeutlichen, dass der Unterricht inhaltlich stark von ethischen und textbezogenen Themen geprägt ist, die mit gesellschaftlichen und lebensweltlichen Fragestellungen verschränkt werden.

In der quantitativen Befragung bewerteten die Lehrkräfte insbesondere die Themenfelder „Verantwortliches Handeln“ ($M = 3,89$), „Die Propheten und Gesandten Gottes“ ($M = 3,79$) sowie „Der Koran und Ahadit (Sunna) des Propheten“ ($M = 3,73$) als besonders wichtig. Diese Ergebnisse spiegeln sich in den qualitativen Aussagen deutlich wider. Die Lehrkräfte verstehen Koran und Hadithe als Ausgangspunkt für Wertebildung und Reflexion, nicht als Grundlage normativer Belehrung. So werden Verse und Hadithe vor allem dann ausgewählt, wenn sie ethische oder soziale Prinzipien veranschaulichen – etwa Gerechtigkeit, Verantwortung oder Mitgefühl. Diese inhaltliche Schwerpunktsetzung korrespondiert unmittelbar mit dem hohen quantitativen Stellenwert moralisch-handlungsorientierter Inhalte.

Auch klassische Themen wie „Islamische Glaubensgrundsätze“ ($M = 3,70$), „Die islamische Geschichte“ ($M = 3,47$) und „Die Propheten und Gesandten Gottes“ ($M = 3,79$) werden in beiden Erhebungen als tragende Bestandteile des Unterrichts sichtbar. Die Interviews zeigen jedoch, dass diese Themen selten isoliert behandelt werden, sondern stets in Verbindung mit Fragen der Gegenwart. Historische oder theologische Inhalte werden als Ausgangspunkt für Gespräche über heutige Lebenswelten, Verantwortung und gesellschaftliches Zusammenleben genutzt. Der Unterricht verbindet damit Tradition und Aktualität in einer Weise, die religiöse Bildung zugleich als historische Einordnung und als ethische Orientierung begreift.

Deutlich wird zudem, dass die Lehrkräfte Inhalte so auswählen, dass sie die Schüler*innen zu einer kritischen und kontextbewussten Auseinandersetzung mit religiösen Texten befähigen. Obwohl dem Bereich „Exegetische Methoden zur Auslegung des Korans“ ($M = 3,31$) im quantitativen Teil leicht geringere Relevanz im Vergleich zu anderen Kompetenzbereichen zugeschrieben wurde, zeigen die Interviews, dass Interpretieren, Kontextherstellen und Differenzieren fester Bestandteil der Unterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte sind, wobei sie ihr Vorgehen häufig nicht als „Exegese“, sondern als „gemeinsames Nachdenken über Verse“ oder „Fragen, was ein Text heute bedeutet“ bezeichnen.

In den Interviews wird ebenso deutlich, dass das Thema „Medienkompetenzen“ ($M = 3,55$) zunehmend an Bedeutung gewinnt. Hier zeigen die Aussagen der Lehrkräfte, dass vor allem die religiöse Deutungskompetenz im Umgang mit digitalen Inhalten im Unterricht relevant wird. So berichten sie, dass Schüler*innen regelmäßig Inhalte aus sozialen Medien – etwa kurze religiöse Videos oder Aussagen sogenannter „TikTok-Prediger“ – in den Unterricht einbringen. Der IRU wird dadurch zu einem Ort, an dem Schüler*innen lernen können, religiöse Aussagen aus digitalen Kontexten kritisch zu prüfen und einzuordnen. Zu fragen bleibt, wie man die Lehrkräfte in Anbetracht der Tatsache, dass einige sich überfordert mit den neuesten Entwicklungen zeigen, angemessen unterstützen und für diese wichtige Aufgabe rüsten kann.

5.2.4 Religionsmündigkeit und instruktionistische Glaubensauffassung

Ergebnisse aus dem quantitativen Teil

Die beiden eingesetzten Skalen (Tabelle 7 und 8) erlauben differenzierte Aussagen über das professionelle Selbstverständnis der IRU-Lehrkräfte im Hinblick auf die Religionsmündigkeit und instruktionistische Glaubensauffassung. Die Skala zur Religionsmündigkeit erfasst dabei wesentliche Dimensionen reflektierter religiöser Urteilskompetenz, darunter Standpunktfähigkeit, Autonomie, Widerstand sowie didaktische Rekonstruktion. Die Dimension *Didaktische Rekonstruktion* beschreibt das Bemühen der Lehrkräfte,

religiöse Themen im IRU so zu gestalten, dass Schüler*innen verschiedene Deutungen, Glaubenspraktiken und theologische Perspektiven wahrnehmen, verstehen und reflektieren können. Im Zentrum steht das Prinzip, Religion nicht als starres System von Wahrheiten, sondern als reflexives Lernfeld zu behandeln. Der Gesamtmittelwert von $M = 3,22$ ($SD = 0,51$) auf einer vierstufigen Likert-Skala weist auf eine insgesamt hohe Zustimmung zur Religionsmündigkeit hin. Ein geringerer Mittelwert zeigt sich hingegen bei der Autonomie ($M = 2,45$), was auf Potenziale in der Förderung der religiösen Autonomie hinweisen könnte.

Religionsmündigkeit	M (SD)
Ich versuche die Schüler/innen mit klugen Fragen herauszufordern. (Didaktische Rekonstruktion)	3,57 (0,59)
Ich reflektiere oft meinen eigenen Standpunkt zu religiösen Themen. (Standpunktfähigkeit)	3,47 (0,70)
Ich bleibe oft bei meiner religiösen Überzeugung, auch wenn sie der weitläufigen Meinung widerspricht. (Autonomie)	2,45 (0,99)
Ich bin bereit für meine eigenen Standpunkte auch konstruktive Streitgespräche einzugehen. (Widerstand)	3,35 (0,79)
Ich bin in der Lage bei religiösen Fragen selbständig ein Urteil zu fällen. (Autonomie)	3,23 (0,83)
Gesamtskala	3,22 (0,51)

Tabelle 7: Religionsmündigkeit

Anmerkung: Die Skala der Religionsmündigkeit wurde aus Mangel an vorhandenen Skalen für die Studie eigens konzipiert und umfasst fünf zentrale Dimensionen: 1. Standpunktfähigkeit im IRU, 2. Standpunktfähigkeit, 3. Widerstand, 4. Autonomie, 5. Didaktische Rekonstruktion. Alle Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala (von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“) erhoben. Für die Gesamtskala wurde der Mittelwert über alle sechs Items gebildet ($\alpha = 0,73$).

Demgegenüber erfasst die Skala zur instruktionistischen Glaubensauffassung ein dogmatisch-regelorientiertes Religionsverständnis. Mit einem Gesamtmittelwert von $M = 1,56$ ($SD = 0,50$) zeigen die Lehrkräfte eine insgesamt geringe Zustimmung zu normzentrierten, autoritätsgläubigen und fremdbestimmten Haltungen. Der relativ niedrige Mittelwert weist auf eine klare Distanzierung gegenüber instruktionistisch geprägten

Konzepten und Glaubensauffassungen hin und lässt vermuten, dass viele Lehrkräfte eine dialogisch-reflexive Herangehensweise im IRU bevorzugen.

Instruktionistische Glaubensauffassung	M (SD)
Religiöse Regeln (haram und halal) bilden den Kern des Islams. (Normzentrierung)	1,50 (0,62)
Religiöse Gelehrte haben bereits alles Nötige zum Islam gesagt, daher muss ich mich nur noch daran halten. (Autoritätsgläubigkeit)	1,48 (0,65)
Bei wichtigen religiösen Fragen orientiere ich mich oft an dem, was andere sagen. (Fremdbestimmung)	1,69 (0,70)
Gesamtskala	1,56 (0,50)

Tabelle 8: Instruktionistische Glaubensauffassungen

Anmerkung: Die instruktionistische Glaubensauffassung für die Lehrkräfte wurde eigens für die vorliegende Erhebung entwickelt und erfasst ein dogmatisches bzw. regelorientiertes Verständnis von Religion, das sich durch eine Betonung unhinterfragbarer religiöser Gebote und normativer Vorgaben auszeichnet. Hierfür kamen drei Dimensionen zur Anwendung: 1. Autoritätsgläubigkeit 2. Normenzentrierung, 3. Fremdbestimmung. Alle Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala (von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“) erhoben Für die Gesamtskala wurde der Mittelwert über alle drei Items gebildet ($\alpha = 0,62$).

Qualitative Vertiefung

Die deduktiven Hauptkategorien orientierten sich an den vier im quantitativen Teil identifizierten Dimensionen: (1) Autonomie, (2) Didaktische Rekonstruktion, (3) Standpunktfähigkeit und (4) Widerstand. Diese wurden im Verlauf der Analyse durch induktiv gewonnene Subkategorien ergänzt (z. B. nicht-Autonomie zu Beginn des IRU, Konfliktpotenzial unterschiedlicher Strömungen der SuS). Die Autonomie beschreibt das Verständnis der Lehrkräfte darüber, inwiefern Schüler*innen im IRU dazu befähigt werden sollen, einen eigenständigen religiösen Standpunkt, unabhängig von äußeren Autoritäten, zu entwickeln und religiöse Fragen kritisch zu reflektieren. Die Interviewdaten verdeutlichen dabei ein Spannungsfeld zwischen einer positiven Autonomie, verstanden als pädagogisches Ziel religiöser Mündigkeit, und einer negativen Autonomie, die insbesondere zu Beginn des Unterrichts bei Schüler*innen mit geringen religiösen Vorkenntnissen beobachtet wird. Mehrere befragte Lehrkräfte betonen, dass sie den Unterricht

bewusst so gestalten, dass Schüler*innen ihre religiöse Identität reflektiert und frei von Bevormundung entwickeln können:

Also ihr fragt mich zwar über die Religion etwas, ich gebe das euch so weiter, wie ich das gelernt habe, so wie ich das weiß. (.) Ist ja auch im Rahmen des Lehrplans immer. (.) Aber was ihr aus der Info am Ende daraus macht, ist eure eigene Sache. Ich mische mich in eure privaten, in euer Privatleben nicht ein. Jeder entscheidet für sich. (L_5_m, Pos. 77)

Diese Haltung spiegelt ein Verständnis religiöser Bildung als Anleitung zur Selbstständigkeit wider: Die Lehrkraft wird nicht als Autorität verstanden, die vorgibt, was zu glauben ist, sondern als Impulsgeberin, die Orientierung und Zugänge eröffnet. Autonomie umfasst dabei auch die Entwicklung allgemeiner Urteils- und Kritikfähigkeit, die über religiöse Themen hinausreicht. Eine Lehrkraft formuliert:

Jeder Unterricht, der darauf vorbereitet, dass die Schüler mündig werden, hilft denen ja, dass sie später auch sagen können, okay, ich glaube nicht alles, was ich sehe, was ich sage, sondern ich recherchiere selber. Oder meine Meinung ist was wert, wenn auch zehn andere was anderes denken, darf ich so denken und das ist in Ordnung. (L_8_w, Pos. 33)

Diese Aussagen verdeutlichen, dass religiöse Mündigkeit kohärent mit demokratischen Bildungszielen wie Eigenständigkeit und Pluralitätstoleranz sein kann (vgl. Möller, 2022). Gleichzeitig verweisen Lehrkräfte auf die Grenzen dieser Autonomien hin: Zu Beginn des IRU zeigen Schüler*innen ein rezeptives Verhältnis zur Religion, das weniger von Reflexion als von tradierter Autoritätsorientierung geprägt sein könnte.

Viele sagen, wir müssen fasten. [...] Woher kommt das denn überhaupt und wie kommst du da drauf? Wissen natürlich viele nicht. Die wissen auch nicht, wo, an welcher Stelle im Koran das steht. Dann wird das herausgesucht und bearbeitet. (L_5_m, Pos. 45)

Mehrfach wird betont, dass Lernende oftmals über kein grundlegendes religiöses Wissen oder keine methodische Textkompetenz verfügen. Lehrkräfte müssen daher zunächst basale Strukturen religiösen Wissens aufbauen, bevor sie eigenständige Urteilsbildung fördern können:

Und warum steht da jetzt in der Überschrift die Ameise? Also die müssen erst mal überhaupt wirklich den Aufbau des Korans kennenlernen (lacht). Und ich glaube viele lernen mit mir erstmal auch so den Aufbau überhaupt erstmal kennen. Und ich glaube die Koranauslegung, die kommt ja erst viel später. (L_5_m, Pos. 95)

Diese negative Autonomie oder nichtvorhandene Autonomie wird von den Befragten jedoch nicht defizitär verstanden, sondern als pädagogischer Ausgangspunkt. Der Erwerb religiöser Grundkenntnisse und Deutungskompetenzen gilt als Voraussetzung für eigenständiges Denken und verantwortetes Entscheiden im Glauben. Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrkräfte Autonomie als prozesshaftes Entwicklungsziel begreifen. Sie setzen auf eine graduelle Befähigung der Schüler*innen, religiöse Inhalte kritisch zu hinterfragen und Position zu beziehen sowie gleichzeitig andere Perspektiven zu respektieren.

Die didaktische Rekonstruktion zielt in Abgrenzung zu indoktrinierenden oder instruktiv-dogmatischen Vermittlungsformen darauf, Lernprozesse anzuregen, in denen Schüler*innen ihre Urteile selbst entwickeln und begründen und dafür ein entsprechendes Lernklima zu konstituieren. Ein Lehrer hebt hervor, dass er die Stimmen seiner Schüler*innen bewusst in den Unterricht einbezieht und eine Diskussionskultur fördern möchte, die von Offenheit und wechselseitiger Akzeptanz geprägt ist:

Am liebsten, also das ist ja viel, was sie dann von sich aus erzählen wollen, und ich lasse sie gerne öfter zu Wort kommen. [...] so schafft man auch eine Diskussionskultur, sag ich mal, in der Klasse und im Klassenraum. Es gibt ja nicht nur eine Farbe in einem Klassenraum, am liebsten auch bunt, Regenbogenfarben. [...] Ob mir das aber gelingt, wie mir das gelingt, (.) das ist jetzt Unterrichtsplanung und so, und da bin ich relativ unerfahren. (L_3_m, Pos. 27)

Diese Aussage zeigt, dass die Lehrkraft den Unterricht als Begegnungsraum von Perspektiven versteht, in dem Vielfalt als pädagogischer Wert betont wird. Zugleich wird deutlich, dass die Umsetzung einer solchen dialogischen Kultur mit Unsicherheiten verbunden ist: Offenheit erfordert nicht nur Gesprächsbereitschaft, sondern auch eine didaktische Struktur, die verhindert, dass kontroverse Themen in bloße Meinungsäußerungen zerfallen.

Im Sinne didaktischer Rekonstruktion versuchen die befragten Lehrkräfte, religiöse Differenzen und theologische Kontroversen nicht zu vermeiden, sondern thematisch kontrolliert offenzulegen. Besonders in Situationen, in denen Schüler*innen einfache Deutungsmuster oder exklusive Wahrheitsansprüche formulieren, reagieren Lehrkräfte mit reflexiver Gegensteuerung. So beschreibt eine Lehrkraft seinen Umgang mit

vereinfachenden oder wertenden Aussagen, etwa zu Fragen nach der Erschaffenheit des Korans oder der Zugehörigkeit bestimmter Gruppen zum Islam:

Also dass ich vielleicht auch die Kritik nicht nur dastehen lasse, sondern auch zeige, ja, das kann deine Kritik sein, das darf deine Kritik sein als Schüler, aber du darfst, du musst das auch sehen. Also das ist nicht so einfach, wie du dir das machst, so Koran ist erschaffen oder nicht oder Schiit, wir sind auf dem falschen Weg. Solche Sachen, viele machen sich das ja viel einfacher mit ganz so Totschlagargumenten, wird das als falsch bezeichnet und da tue ich mittlerweile stärker dagegen steuern und verständlich machen, warum Menschen heute immer noch daran glauben [...] es kommt gar nicht darauf an, ob das richtig oder falsch ist, sondern [...] was ist das Ergebnis, was dabei rauskommt. Also was für ein Mensch bist du, (.) was für ein Muslim bist du, was macht dein Verständnis mit dir auf moralisch-ethischer Ebene, (...) das ist so im Vordergrund. (L_1_m, Pos. 38)

Auf den ersten Blick wirkt dieses Vorgehen als didaktisch reflektierte Irritation, die zur Begründung und Empathie anregen soll. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch eine normative Verschiebung: Die Lehrkraft lenkt die Diskussion gezielt auf eine ethisch-bewertende Ebene („Was macht dein Verständnis mit dir auf moralisch-ethischer Ebene?“) und rahmt damit den Diskurs in einer Weise, die bestimmte Perspektiven (z. B. intolerante oder ausschließende) moralisch disqualifiziert. Das Unterrichtsgespräch wird so nicht nur geöffnet, sondern zugleich pädagogisch gelenkt, welches als eine Form von impliziter Normativität verstanden werden kann, die didaktische Rekonstruktion von reiner Offenheit unterscheidet. Diese Spannung zwischen Offenheit und Steuerung zeigt sich besonders deutlich in innerislamischen Kontexten, etwa im Umgang mit konfessioneller Vielfalt in der Lerngruppe.

Die Kategorie *Standpunktfähigkeit* beschreibt die Fähigkeit der Schüler*innen, zu religiösen Fragen und Deutungen eine eigene, begründete Position zu entwickeln und diese argumentativ zu vertreten. Im Selbstverständnis der Lehrkräfte bedeutet dies, dass der IRU nicht auf die Vermittlung von Glaubenssätzen, sondern auf die Befähigung zu reflektiertem Urteilen und Entscheiden ausgerichtet ist. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass religiöse Bildung die Schüler*innen in die Lage versetzen soll, zwischen unterschiedlichen Interpretationen zu unterscheiden und eigenständig zu wählen, welche Deutung sie für sich plausibel finden:

Das ist aber nicht die einzige und der IRU ist ja eine Möglichkeit zu sagen, es gibt diese Vielfalt an– (.) an, diese Vielfalt von, diese Vielfalt des Islams, die gibt es und letzten Endes entscheide dich für das, wo du dich darin siehst. Aber auch immer mit dem Hintergrund, mit dem nötigen Wissen und der Fähigkeit selber darüber zu reflektieren. (L_9_w, Pos. 33)

Hier wird deutlich, dass Standpunktfähigkeit nicht als spontane Meinungsäußerung verstanden wird, sondern als Ergebnis eines wissensbasierten Reflexionsprozesses. Die Schüler*innen sollen religiöse Argumente prüfen, vergleichen und sich auf Grundlage theologischer und ethischer Überlegungen positionieren. Diese Haltung zeigt sich auch in anderen Aussagen, in denen Lehrkräfte betonen, dass es nicht um die Vermittlung „richtiger“ Antworten gehe, sondern darum, dass Schüler*innen lernen, Begründungen zu formulieren und Alternativen abzuwägen:

Ich sage ihnen auch immer wieder, ich bin hier auch kein Imam oder kein Hodscha oder sonst was. Ich bin eine Lehrerin. Ich zeige euch die Wege, die ihr gehen könnt, um mehr Wissen zu erlangen, um vielleicht kritisch hinter irgendwelchen Quellen herzufragen und so weiter und so fort. Und all das, was ihr macht, also der– (.) Ich, äh, äh, ich sage ihnen dann immer, das ist Eigenverantwortung. Ihr seid Menschen mit eigenem Willen, mit eigener Verantwortung. Und das bin ich auch. Und jeder geht diesen Weg, den er für sich richtig hält. (L_6_w, Pos. 51)

Einige Lehrkräfte beschreiben, dass sie die Schüler*innen gezielt mit verschiedenen theologischen Positionen konfrontieren, um den Prozess der eigenständigen Urteilsbildung zu fördern. Dies zeigt sich etwa in der thematischen Auseinandersetzung mit Fragen nach religiösen Normen und Auslegungsunterschieden:

Ein Punkt ist so jetzt, dass ich nicht so sehr Wert auf Haram, Halal lege, [...] und wenn es thematisiert wird, auch mit einer gewissen Meinungsvielfalt. Also ganz einfaches Beispiel: Ist Musik hören halal, [Name der IRU-Lehrkraft]? Und danach ist es nicht so, dass ich das innerhalb einer Minute beantworte, sondern kann es auch mal sein, dass ich mir 90 Minuten Zeit nehme, um diese Frage zu beantworten, [...] um da vielleicht auch am Ende nur zwei Meinungen dastehen zu lassen, aber auch sage, dass es zwischen diesen zwei Meinungen [...] auch eine weitere Bandbreite gibt. (L_1_m, Pos. 17)

Die Lehrkräfte fördern damit nicht nur Wissen über unterschiedliche Lehrmeinungen, sondern auch die Fähigkeit, diese gegeneinander abzuwägen und eigene Begründungen zu formulieren. Standpunktfähigkeit bedeutet hier, Differenzen nicht aufzulösen, sondern sie als Ausgangspunkt reflektierten Urteilens zu nutzen.

Die Kategorie *Widerstand* beschreibt schließlich, wie Lehrkräfte die Fähigkeit der Schüler*innen wahrnehmen, eigene religiöse Standpunkte zu vertreten und in Auseinandersetzungen zu verteidigen, sowie die damit verbundenen Herausforderungen und Hürden im Unterricht. Widerstand wird dabei nicht als Widerspruch gegen die Lehrkraft verstanden, sondern als Ausdruck aktiver Teilhabe an religiösen Diskursen. Die Lehrkräfte berichten von Situationen, in denen Schüler*innen kontroverse Themen aufgreifen, sich gegen abweichende Deutungen positionieren oder in inter- und intrareligiösen Fragen Spannungen austragen.

Ein zentrales Beispiel für Widerstand zeigt sich in intrareligiösen Auseinandersetzungen, wenn unterschiedliche theologische Strömungen innerhalb des Islams thematisiert werden. Eine Lehrkraft schildert, wie Schüler*innen klare, teilweise ausschließende Urteile über andere Richtungen äußern und dadurch Diskussionen anstoßen:

Bei Schülern, die sich auskennen, [...] die wissen dann [...] die Mutaseliten sind auf dem falschen Weg. [...] Da muss ich durch meine Darstellung das ganz objektiv darstellen, wenn das stark kritisiert wird von der Schülerschaft, muss ich sie auch bremsen, muss ich dagegensteuern, also gegen die Kritik der Schülerschaft muss ich gegensteuern und sagen, nein, das muss erstmal ganz objektiv so wahrgenommen werden. Klar hat jeder hier seine eigene Meinung (L_1_m, Pos. 34)

In dieser Sequenz wird deutlich, dass Schüler*innen religiöse Differenzen nicht passiv hinnehmen, sondern aktiv in den Unterricht einbringen und dabei auch Abgrenzungen formulieren. Diese aktive Positionierung kann als Ausdruck religiöser Eigenständigkeit und des Widerstandes interpretiert werden, in der die Schüler*innen ihre Überzeugungen öffentlich vertreten und in Konflikt mit anderen Deutungen treten. Gleichzeitig offenbart die Passage eine didaktische Ambivalenz: Die Lehrkraft versucht, die Diskussion „objektiv“ zu rahmen, interveniert aber zugleich normativ, indem sie die Kritik der Schüler*innen begrenzt („ich muss dagegensteuern“). Damit verschiebt sich der Widerstand von einer offenen, argumentativen Auseinandersetzung hin zu einem pädagogisch regulierten Diskurs, in dem bestimmte Formen des Widerspruchs zugelassen, andere aber eingehegt werden.

Diese Vorgehensweise verdeutlicht ein zentrales Dilemma des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts: Lehrkräfte sollen einerseits religiöse Urteilsbildung fördern, andererseits Grenzen ziehen, wenn Positionen als ausgrenzend, pauschalisierend oder verletzend empfunden werden könnten. Das führt dazu, dass Widerstand im Unterricht nicht immer frei entfaltet, sondern didaktisch moderiert und moralisch kontrolliert wird. Damit wird die Förderung von Widerstandsfähigkeit zwar als Bildungsziel erkennbar, bleibt aber an normative Leitplanken gebunden.

Triangulation und Diskussion

Der hohe Gesamtmittelwert der Skala zur Religionsmündigkeit ($M = 3,22$; $\alpha = 0,73$) wird qualitativ gestützt: Lehrkräfte beschreiben den IRU als reflexiven Lernraum, in dem Pluralität, Begründungen und Dialog zentrale Leitprinzipien sind. Die im quantitativen Teil besonders hohe Zustimmung zur didaktischen Rekonstruktion ($M = 3,57$) spiegelt sich in den Interviews in systematisch eröffneten Perspektivenwechseln, explizit gemachten Argumentationslinien und der Bearbeitung innerislamischer Differenzen wider, jedoch gleichzeitig zum Teil mit impliziter normativer Rahmung (Ethik- und Toleranzfokus), die Offenheit im pädagogischen Sinne steuert. Der niedrigste Einzelwert in der Skala (Autonomie: $M = 2,45/3,23$ je Item) passt zur qualitativen Befundlage: Lehrkräfte erleben „Nicht-Autonomie“ zu Beginn, durch fehlendes Grundwissen bzw. Sachkompetenzen, und adressieren sie als didaktischen Ausgangspunkt. Autonomie wird als prozesshaftes Ziel verstanden, das erst auf Basis von Wissensaufbau und Textarbeit realistisch gefördert werden kann. Daraus ergibt sich ein komplementäres Gesamtbild zwischen den qualitativen und quantitativen Daten.

Im quantitativen Teil zeigte das Item „eigener Standpunkt reflektieren“ eine hohe Zustimmung ($M = 3,47$) und deutet damit auf eine starke theoretische Orientierung der Lehrkräfte an der Förderung eigenständiger Urteilsbildung hin. In der qualitativen Analyse ließ sich die Dimension der Standpunktfähigkeit jedoch nicht in gleicher Klarheit induktiv rekonstruieren. Entsprechende Aussagen blieben meist implizit oder wurden in andere Dimensionen wie der Autonomie und der didaktischen Rekonstruktion überführt.

Diese Diskrepanz lässt sich einerseits durch die Impliztheit professionellen Handelns erklären: Lehrkräfte verknüpfen die Förderung von Standpunktfähigkeit häufig mit allgemeinen Prinzipien von Reflexion, Eigenverantwortung und Pluralität, ohne diese explizit als eigenständige Zielkategorie zu benennen. Andererseits spielen auch methodische Unterschiede zwischen quantitativer und qualitativer Erhebung eine Rolle. Während die Skala auf Selbsteinschätzungen beruht, in denen normative Leitbilder leichter aktiviert werden, fokussieren die Interviews stärker auf konkrete Unterrichtspraktiken. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen deklarativem Anspruch und situativer Umsetzung, das auf eine vorwiegend implizite Verankerung von Standpunktarbeit im professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte schließen lässt.

Auch die Dimension *Widerstand* zeigt in der quantitativen Erhebung mit einem Mittelwert von $M = 3,35$ eine deutliche Zustimmung und wird durch die qualitativen Daten anschaulich untermauert. Die Interviews verdeutlichen, dass Lehrkräfte den Umgang der Schüler*innen mit religiösen Differenzen als wichtigen Bestandteil religiöser Mündigkeit verstehen. Lernende werden im Unterricht ausdrücklich dazu ermutigt, eigene Überzeugungen zu vertreten und sich mit divergierenden Deutungen auseinanderzusetzen, etwa im Kontext innerislamischer Spannungen zwischen sunnitischen, schiitischen oder alevitischen Positionen. In den Unterrichtsschilderungen wird jedoch zugleich eine pädagogische Rahmung und Moderation dieses Widerstands erkennbar: Lehrkräfte greifen korrigierend ein, wenn Diskussionen in Abwertung oder Exklusion münden, und lenken den Diskurs in Richtung einer „objektiven“ oder respektvollen Auseinandersetzung. Diese Vorgehensweise verweist auf ein professionelles Spannungsfeld zwischen Offenheit und Steuerung. Zwar wird die Fähigkeit der Schüler*innen, Dissens auszuhalten und konstruktiv zu verhandeln, gezielt gefördert, sie bleibt jedoch an professionell-ethische Leitplanken gebunden, die den Rahmen des Sag- und Vertretbaren definieren. Widerstand erscheint somit weniger als ungebundene Kontroverse, sondern als didaktisch kontrollierte Form argumentativer Selbstbehauptung, die der Sicherung respektvoller Diskurskultur dient.

5.2.5 Positionalität der Lehrkräfte

Ergebnisse aus dem quantitativen Teil

Die Auswertung der Skalen zur Positionalität¹⁰ gibt aufschlussreiche Einblicke in die weltanschauliche und religionspädagogische Verortung der befragten IRU-Lehrkräfte (Abbildung 9). Dabei zeigen sich klare Tendenzen hin zu pluralitätsfähigen, reformorientierten sowie dialogisch-reflexiven Positionen. Am höchsten ausgeprägt sind die Kritikfähigkeit sowie die Xenosophie (jeweils $M = 3,14$), gefolgt von der Reformorientierung ($M = 2,96$). Diese Werte belegen eine progressive Positionierung im Sinne einer Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit religiösem Inhalt sowie eine Orientierung an reformpädagogischen Zielvorstellungen innerhalb eines europäischen Kontexts. Dies deckt sich mit den zuvor beschriebenen Zielvorstellungen der Lehrkräfte, die eine moderne, wertegeleitete und selbstreflexive Islamvermittlung betonen. Deutlich niedriger fallen hingegen die Mittelwerte für Fundamentalismus ($M = 1,83$), Entitativität ($M = 2,33$) sowie Islamismus in reaktiver ($M = 1,28$) und aktiver Gewaltform ($M = 1,26$) aus. Die geringe Zustimmung zu diesen Positionen weist darauf hin, dass die befragten Lehrkräfte sich klar von autoritären, exklusivistischen oder gewaltlegitimierenden Vorstellungen distanzieren. Besonders der niedrige Wert für den Fundamentalismus deutet auf eine Abkehr von normativen Absolutheitsansprüchen und auf eine stärkere Kontextualisierung religiöser Inhalte hin.

Auch im Vergleich mit bereits erprobten Skalen in anderen Stichproben zeigt sich eine deutliche Differenz: So weisen die befragten Lehrkräfte deutlich geringere Ausprägungen fundamentalistischer Überzeugungen auf als türkeistämmige Muslim*innen in Deutschland (Pollack et al., 2024a). Gegenüber angehenden islamischen Religionslehrkräften und Theologinnen (Şenel & Demmrich, 2024; Demmrich & Şenel, 2025) treten sie reformorientierter auf und befürworten die Entitativität weniger. Auch im Vergleich zur muslimischen Gesamtbevölkerung in Deutschland (Demmrich et al., im Druck)

¹⁰ Zur Definition von Positionalität s. Fußnote 2.

lassen sich höhere Werte in Kritikfähigkeit sowie eine deutlichere Ablehnung islamistischer Positionen feststellen.

Dies deutet darauf hin, dass die befragten Lehrkräfte sich durch eine professionelle, reflektierte und pluralitätsfähige Positionalität auszeichnen, wie sie im Kontext des schulischen Religionsunterrichts gefordert wird. Es lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte sich mehrheitlich an pluralismusfähigen, demokratischen und bildungsorientierten Leitbildern orientieren. Diese Ausrichtung unterstützt zentrale Zielsetzungen des IRU – wie die Förderung von Religionsmündigkeit und interreligiöser Dialogfähigkeit – und legt nahe, dass viele Lehrkräfte eine dialogisch-reflexive Religionspädagogik vertreten.

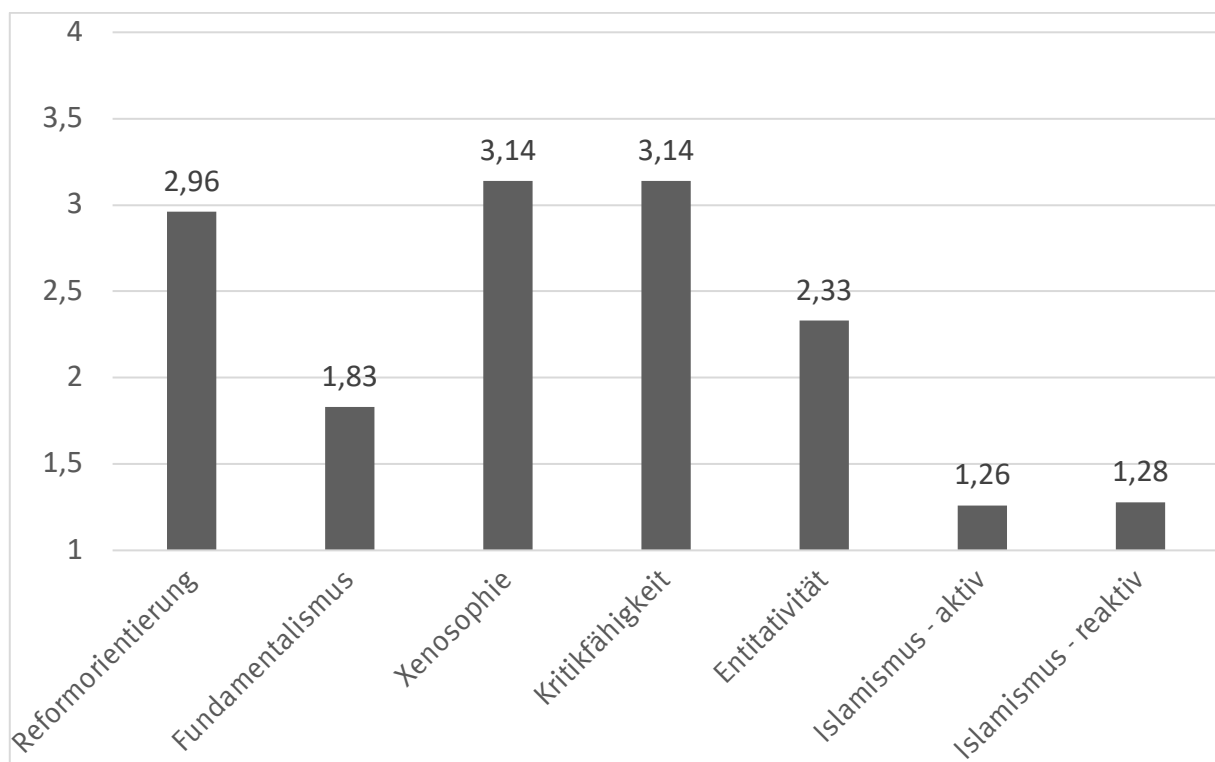


Abbildung 9: Positionalität

Anmerkung: Für die detaillierte Skalenbeschreibungen s. Anhang

Qualitative Vertiefung

Die qualitativen Interviews ergänzen die quantitativen Befunde um eine dichte Beschreibung der berufsethischen und religiösen Selbstverortung der Lehrkräfte. Dabei zeigen sich ambivalente, aber pluralitätsfähige und dialogisch orientierte Positionierungen, die die im quantitativen Teil beobachteten Tendenzen empirisch vertiefen. Insgesamt wird deutlich, dass Lehrkräfte sich reflektiert damit auseinandersetzen, wie religiöse Zugehörigkeit, pädagogische Neutralität und theologische Verantwortung zueinander stehen. Die Lehrkräfte begreifen ihre eigene Positionalität als Balanceakt zwischen persönlicher Glaubenspraxis, schulischer Professionalität und gesellschaftlicher Repräsentationsfunktion des Islams. Dabei stehen drei Kategorien, die sich aus dem qualitativen Material ergeben haben, im Zentrum: (1) die eigene religiöse Identität, (2) die Bedeutung persönlicher Religiosität für den Unterricht sowie (3) der professionelle Umgang mit radikalen oder fundamentalistischen Positionen.

Die Interviews zeigen ein breites Spektrum religiöser Selbstverständnisse, das von einer ethisch-spirituellen bis zu einer stärker praxisorientierten Auffassung von Religiosität reicht. Ein Teil der Lehrkräfte beschreibt ihr Muslimisch-Sein als innere Haltung, die sich weniger in rituellen Praktiken als in moralischer Integrität, Mitmenschlichkeit und gesellschaftlicher Verantwortung ausdrückt. Muslimisch zu sein bedeute, „was macht dein Verständnis mit dir auf moralisch-ethischer Ebene“ (L_1_m, Pos. 38) oder im Alltag „Handeln so ausrichtet, dass er das quasi mit bestem Wissen und Gewissen gegenüber dem Schöpfer quasi umsetzt“ (L_4_w, Pos. 61). Solche Aussagen konstruieren Religiosität als Prozess moralischer Selbstführung und betonen ihre gesellschaftlich-ethische Funktion.

Im Material finden sich auch Stimmen, die Religiosität stärker über die Erfüllung religiöser Pflichten definieren und religiöse Praxis als unverzichtbaren Ausdruck des Glaubens hervorheben. Einige Lehrkräfte betonen, dass eigene religiöse Überzeugung und Glaubenspraxis notwendig seien, um glaubwürdig unterrichten zu können. Sie verstehen ihre Religiosität als Voraussetzung für pädagogische Authentizität:

Es ist eigentlich meine Lebensorientierung. (.) Also es ist eine Implementierung von (...) dem, von dem was ich glaube und wovon ich überzeugt habe, in alle Lebensbereiche. Also ich (..) und das ist auch so ein Ansporn an mich selber, immer wieder diese Verknüpfung herzustellen. Ich glaube, das Aller, allerwichtigste ist, in all meinen Handlungen, in all meinen Erfahrungen und Gedanken und Entscheidungen, (.) diese Orientierung beizubehalten, abzuwägen und nicht nur in der Glaubenspraxis, sondern auch eben in allen anderen Bereichen, kognitiv, affektiv, immer das als Leitfaden, als Leuchtturm sozusagen zu haben und dahin zu streben (L_11_w, Pos. 77)

Dabei gehen viele Lehrkräfte davon aus, dass Glaubwürdigkeit nicht allein auf didaktischer Kompetenz, sondern auch auf biografischer Kohärenz beruht. Eine Lehrkraft beschreibt etwa, dass sie in der Schule auf bestimmte Verhaltensweisen achtet, weil muslimische Schüler*innen „religiöse Vorbilder sehr schätzen und auch sehr zu Herzen nehmen“ (L_7_w, Pos. 103) und sich daran orientieren. Der Unterricht wird so zu einem Raum, in dem Religionslehrkräfte zugleich als moralische Instanzen wahrgenommen werden. Zudem zeigt sich im qualitativen Material eine Reflexion über die Grenzen dieser Vorbildfunktion. Einige Lehrkräfte distanzieren sich bewusst von einem missionarischen oder autoritativen Rollenverständnis. Sie sehen ihre Aufgabe nicht darin, ihre persönliche Glaubensrichtung zu vermitteln, sondern Schüler*innen zu eigenständiger Urteilsbildung zu befähigen. So betont eine Lehrkraft, sie halte ihre eigene Richtung („sunnitisch-hanafitisch“) bewusst zurück, um keine unbewusste Beeinflussung auszuüben (vgl. L_12_w, Pos. 89). In einigen Fällen wird die Spannung zwischen religiöser Authentizität und professioneller Distanz jedoch nicht vollständig aufgelöst. Dieses wird an folgender Sequenz deutlich:

Ich denke, sollte auch konfessionsgebunden sein. [...] Und dass man den Islam selber aus- und vollleben sollte, um auch Authentizität, um authentisch zu sein, und auch auf die Fragen der Kinder direkt eingehen zu können. [...] Und dann sollte man schon auch spontan antworten können. Auch immer mit dem Nebensatz, ich gucke aber nochmal nach. (.) Ich frage nur mal meinen Hodscha oder meinen Imam. (L_2_m, Pos. 104-106)

Diese Haltung verweist auf ein implizites Authentizitätsideal, das die persönliche Religiosität der Lehrkraft mit professioneller Kompetenz verknüpft. Zugleich wird sichtbar, dass diese Selbstverortung nicht ausschließlich auf theologische Bildung, sondern auch auf religiöse Alltagspraxis zurückgreift. Diese Praxis markiert eine poröse Grenzziehung zwischen schulischer Religionspädagogik und moscheepädagogischen

Referenzsystemen. Aus soziologischer Perspektive birgt sie zwei Ambivalenzen: Erstens kann die Ressourcenmobilisierung externer Autoritäten didaktisch produktiv sein (Qualitätssicherung, Entlastung in Ad-hoc-Situationen), re-inszeniert aber zugleich autoritätsgestützte Deutungsmacht, die mit der intendierten Förderung von Urteils- und Autonomiefähigkeit in Spannung steht. Zweitens stützt die Forderung nach Konfessionsgebundenheit/Authentizität ein Habitusmodell religiöser Expertenschaft, das Zugehörigkeit performativ auflädt und damit die professionsethische Unterscheidung von Lehramt (bildend-reflexiv) und Amtsträgerschaft (verkündigend-normsetzend) verwischt. Unterrichtlich kann hierdurch eine Instruktionalisierung drohen. Eine professionslogische Minimierung dieser Risiken erfordert (a) Transparenz über Quellenstatus und Geltungsansprüche, (b) Multiperspektivität statt Einzelautorität (Vergleich mehrerer Rechtstraditionen/Positionen), (c) hermeneutische Begründungspflichten (Text, Kontext, Argument), sowie (d) die Rückbindung an curricular ausgewiesene Kompetenzziele (Urteil, Reflexion, Teilhabe), damit konsultative Praktiken als didaktisch gerahmte Expertisezirkulation erscheinen und nicht als Delegation pädagogischer Verantwortung an außerschulische Autoritäten.

Triangulation und Diskussion

Die qualitativen Ergebnisse bestätigen und differenzieren die im quantitativen Teil gewonnenen Befunde. Während die Skalenwerte eine ausgeprägt reformorientierte, pluralitätsfähige und reflexive Grundhaltung der befragten Lehrkräfte anzeigen, verdeutlichen die Interviews, wie diese Haltung in der pädagogischen Praxis diskursiv hergestellt und zugleich herausgefordert wird. Die hohe Zustimmung zu Xenosophie, Kritikfähigkeit und Reformorientierung (Abbildung 9) findet in den qualitativen Aussagen ihre Entsprechung in Beschreibungen ethisch-reflexiver Religiosität, dialogischer Unterrichtsführung und bewusster Distanzierung von autoritären Deutungsmustern. Gleichzeitig werden Ambivalenzen sichtbar, die in den quantitativen Mittelwerten nivelliert erscheinen: Zwischen Authentizitätsideal und Professionalisierungsanspruch, zwischen individueller Frömmigkeit und religionspädagogischer Sachlichkeit, zwischen theologischer Reflexivität

und Rückgriff auf moscheepädagogische Autoritäten. Die Triangulation legt nahe, dass die Lehrkräfte im Spannungsfeld zwischen persönlicher Glaubensbindung und schulischer Bildungslogik eine hybride Positionalität ausbilden: Sie verbinden spirituelle Selbstverortung mit pädagogischer Reflexivität, ohne die Trennlinie zwischen Bekenntnis und Bildung gänzlich aufzulösen. In dieser Balance liegt eine zentrale Stärke, aber auch eine strukturelle Herausforderung des IRU: Wenn Authentizität zunehmend als Maßstab professioneller Kompetenz verstanden wird, könnte dies dazu führen, dass Lehrkräfte ihren Glauben performativ zeigen müssten, um als glaubwürdig wahrgenommen zu werden. Dadurch geriete die Balance zwischen pädagogischer Professionalität und persönlicher Religiosität in Spannung.

Zusammenfassend zeigen beide Datensätze, dass islamische Religionslehrkräfte in Nordrhein-Westfalen eine deutlich progressive, aber intern spannungsreiche Positionalität aufweisen. Sie verstehen sich als Vermittler*innen zwischen Tradition und Moderne, zwischen Glauben und Vernunft, zwischen Theologie und Schulpädagogik. Die Herausforderung besteht weniger in einem Defizit an Reformorientierung als in der didaktischen und institutionellen Übersetzung dieser Reflexivität in eine konsistente, professionsethisch tragfähige Praxis.

5.2.6 Soziale Medien

Die Kategorie *Soziale Medien* thematisiert, wie Lehrkräfte die zunehmende Bedeutung digitaler Plattformen für die religiöse Orientierung von Schüler*innen wahrnehmen und in ihr unterrichtliches Handeln integrieren. Da hierzu ausschließlich qualitative Daten ausgewertet wurden, beruhen die folgenden Befunde auf subjektiven Deutungen und professionellen Erfahrungsbeschreibungen der Lehrkräfte. Die Interviews zeigen, dass soziale Medien für den islamischen Religionsunterricht (IRU) einerseits eine relevante Quelle religiöser Erfahrungs- und Deutungsprozesse, andererseits eine pädagogische Herausforderung darstellen. Lehrkräfte sehen sich zunehmend mit Fragen konfrontiert, die aus dem digitalen Raum in das Klassenzimmer getragen werden und dort bearbeitet werden müssen.

Nahezu alle befragten Lehrkräfte äußern sich kritisch bis ablehnend gegenüber religiösen Inhalten, die über soziale Netzwerke verbreitet werden. Soziale Medien werden als Raum beschrieben, in dem religiöse Deutungen häufig einseitig, vereinfachend und emotional aufgeladen dargestellt werden. Mehrere Lehrkräfte beschreiben soziale Medien als Gefahrenquelle für einseitige und manipulativ aufgeladene Religionsvermittlung. Insbesondere YouTube und TikTok werden als Plattformen benannt, über die problematische religiöse Deutungsmuster zirkulieren. Eine Lehrkraft formuliert dies pointiert:

Das ist eine Riesengefahr. Das ist ja auch (.) zum einen, ja, Mitinitiator dieser Salafismus-Szene, die damals entstanden ist. [...] Wir müssen (.) uns als Schule, im Bildungsbereich da viel, viel, viel intensiver mit auseinandersetzen. Oder das ist vielleicht auch eine Eigenkritik jetzt an mich selber. (.) Da wird noch zu wenig getan. Das nimmt aber einen Riesen- (.) also wirklich viel Raum ein. Also weil in jeder (.) in jeder Stunde fast, kann ich sagen, wenn es darum geht, eine Frage an die Schülerinnen und Schüler zu stellen, dann gibt es immer irgendjemanden, der sagt, ich habe letztens auf TikTok ein Video gesehen, da hat der dieses und jenes gesagt. Also das heißt, das muss aufgegriffen werden und dann eben auch kritisch hinterfragt werden. (L_11_w, Pos. 47)

Diese Haltung verdeutlicht eine wachsende Sensibilität für den pädagogischen Einfluss digitaler Religionsakteure sowie eine selbstkritische Einsicht in die strukturellen Defizite des Bildungssystems, adäquat auf die Dynamiken außerschulischer Lern- und Sozialisationsprozesse zu reagieren. Die Lehrkräfte positionieren sich damit zugleich als pädagogische Schutzinstanz und professionelles Korrektiv gegenüber digitalen Strömungen, die religiöse Identitätsbildung zunehmend prägen. Ein häufig genannter Kritikpunkt betrifft die Einseitigkeit und Dichotomie religiöser Aussagen in sozialen Medien. Lehrkräfte berichten, dass Schüler*innen vor allem nach einfachen und klaren Antworten suchen, die sie in kurzen, algorithmisch verstärkten Clips finden. Diese Wahrnehmung verweist auf eine grundlegende Spannung zwischen der pädagogischen Zielsetzung der Reflexion religiöser Inhalte und der Logik sozialer Medien, die auf Eindeutigkeit, Emotionalisierung und Verkürzung angelegt ist. Lehrkräfte beobachten, dass Schüler*innen verstärkt Inhalte aus sozialen Medien in den Unterricht tragen, häufig mit Fragen nach normativer Bewertung. Der Unterricht wird dadurch zum Ort sekundärer Medienverarbeitung, an dem die Lehrkräfte versuchen, vereinfachende Deutungsmuster aufzubrechen

und Vielfalt als konstitutiven Bestandteil religiöser Diskurse zu vermitteln. Eine Lehrkraft berichtet:

Und da hatte mich eine Schülerin gefragt, ich ähm, das ist doch gar nicht erlaubt. Das ist haram, dass wir aufstehen und uns begrüßen. Ich habe es nicht verstanden. (.) Ich habe die Frage erstmal nicht verstanden und habe die Schülerin dann gefragt, warum sollte das denn nicht erlaubt sein oder verboten sein? Es ist ja nicht nicht erlaubt, sondern verboten hat sie es ja, also so hat sie es ja definiert. (.) Und dann meinte sie, ich habe es auf TikTok gehört. (L_10_w, Pos. 46)

Solche Episoden zeigen, dass soziale Medien nicht nur als Informationsquelle, sondern als Deutungsautorität wahrgenommen werden, die schulische Diskurse beeinflusst. Die Lehrkräfte reagieren darauf, indem sie versuchen, die Themen im Unterricht aufzugreifen und gemeinsam zu reflektieren. Einige berichten, dass sie mit den Schüler*innen gezielt Clips analysieren und mit Primärquellen vergleichen, um deren Argumentationslogik zu prüfen. Andere führen Einzelgespräche, wenn sie bemerken, dass digitale Inhalte das religiöse Selbstverständnis der Schüler*innen stark beeinflussen. Diese pädagogischen Strategien verdeutlichen zwar ein hohes Reflexionsniveau, zugleich wird jedoch eine wachsende Überforderung vieler Lehrkräfte im Umgang mit der Dynamik sozialer Medien sichtbar. Mehrere Befragte beschreiben, dass sie sich fachlich wie institutionell unzureichend vorbereitet fühlen, um auf die Vielzahl und Geschwindigkeit digitaler religiöser Diskurse angemessen zu reagieren. Eine Lehrkraft betont:

Ich finde das ganz schwierig, weil ich mich da nicht (..) kompetent fühle in dem Bereich. [...] Wir haben einfach die Möglichkeit nicht dazu, in unserer Freizeit uns da noch weiterzubilden. So Fortbildung und so, so ein Bedarf besteht einfach sehr, gerade weil auf TikTok einfach auch sehr viele rechte Sachen (..) rumkursieren und auch einfach falsche Sachen kursieren. (L_10_w, Pos. 48)

Diese Aussagen machen deutlich, dass die Auseinandersetzung mit religiösen Social-Media-Inhalten für viele Lehrkräfte ein neues professionelles Handlungsfeld darstellt, das über die klassische religionspädagogische Ausbildung hinausgeht. Neben individuellen Wissenslücken wird insbesondere auf strukturelle Defizite im Fortbildungsangebot hingewiesen. Lehrkräfte verweisen auf fehlende Zeitressourcen und mangelnde institutionelle Unterstützung, um sich systematisch in diesem Bereich weiterzuqualifizieren.

Insgesamt verweisen die qualitativen Befunde auf ein komplexes Spannungsfeld zwischen pädagogischer Verantwortung, digitaler Dynamik und professioneller Selbstverortung der Lehrkräfte. Die Skepsis gegenüber sozialen Medien lässt sich nicht allein als konservative Abwehrhaltung interpretieren, sondern vielmehr als Ausdruck einer reflexiven Professionalisierungsunsicherheit innerhalb eines sich wandelnden medialen Feldes religiöser Kommunikation. Lehrkräfte agieren in einem Kontext, in dem traditionelle Formen religiöser Autorität zunehmend durch netzwerkbasierte, informelle und emotionalisierte Deutungsmächte herausgefordert werden.

5.2.7 Wünsche

Die Lehrkräfte, die im Rahmen der Evaluation befragt wurden, sind nicht nur Unterrichtende, sondern zugleich Expert*innen für die schulische Praxis des islamischen Religionsunterrichts (IRU). Aus ihrer beruflichen Erfahrung heraus können sie am besten einschätzen, vor welchen Herausforderungen sie im Alltag stehen und welche strukturellen und didaktischen Voraussetzungen notwendig wären, um dem Bildungsauftrag des Faches nachhaltig gerecht zu werden. Die in den qualitativen Interviews geäußerten Wünsche beziehen sich sowohl auf die institutionellen Rahmenbedingungen als auch auf inhaltlich-didaktische Aspekte, die Ausstattung und die Verankerung des IRU im schulischen Leben.

Ein zentrales Anliegen der Lehrkräfte betrifft die Institutionalisierung und Verstärkung des IRU. Mehrfach wird betont, dass der Unterricht bislang nicht flächendeckend angeboten werde und vielerorts von Einzelinitiativen abhängt. Lehrkräfte wünschen sich, dass jedes Kind, das IRU besuchen möchte, auch tatsächlich die Möglichkeit dazu hat. Eng damit verbunden sind Forderungen nach einer höheren Zahl qualifizierter Lehrkräfte, nach mehr Planstellen und einer verlässlichen strukturellen Verankerung. Darüber hinaus wird die Qualifizierung neuer Lehrkräfte als zentraler Faktor gesehen, um Kontinuität und Qualität sicherzustellen.

Neben diesen institutionellen Aspekten spielt die Schulkultur eine wichtige Rolle. Viele Lehrkräfte wünschen sich, dass der Islam im schulischen Alltag sichtbarer wird und

die religiöse Identität muslimischer Schüler*innen selbstverständlicher als Teil der Schulgemeinschaft wahrgenommen wird. In mehreren Interviews wird dabei die Bedeutung interkultureller Kompetenz und gleichberechtigter religiöser Anerkennung betont. Eine Lehrkraft beschreibt dies eindringlich:

die zweite Sache ist, dass ich mir auch wünschen würde, [...] dass auch die interkulturelle Kompetenz allgemein in der Schule auch gefördert wird. (.) Klar, auf der muslimischen Seite auf jeden Fall, den Schülern aus dem IRU-Unterricht wird das auf jeden Fall vermittelt, aber auch auf der anderen Seite, dass das dann auch stark vermittelt wird. (.) Weil es sollte eine Selbstverständlichkeit sein, wenn wir Weihnachten haben, wenn alles reibungslos ablaufen kann, auch zur Adventszeit und alles Mögliche, wenn das alles normal ist und keiner dem anderen irgendwie auf den Schuh drückt und dass das alles selbstverständlich gesehen wird, sollten wir echt am Punkt mal ankommen, dass dann auch zur Fastenzeit (.) nicht immer irgendwie moniert wird. (.) Ja, auch vielleicht auf der allgemeinen schulischen Seite, egal aus welcher Religionszugehörigkeit man ist oder nicht, sondern dass man versteht, okay, es ist die Fastenzeit und dann muss man nicht immer eine Diskussion führen, ob man wirklich jetzt nichts essen und trinken muss [...] Oder dass einfach die Ausflüge nicht gerade bewusst in der Fastenzeit gelegt werden, [...] und dass das auch als Selbstverständlichkeit angesehen wird (.) und verstanden wird, dass das normal ist. [...] Auch im Hinblick dazu, dass dann hier auch verstanden wird, okay, die muslimische Gemeinschaft ist ein Teil Deutschlands und die haben genauso gut das Recht, dass die dann halt ihre Feiertage für sich haben. (L_5_m, Pos. 151-154)

Diese Aussage verdeutlicht, dass viele Lehrkräfte die Gleichbehandlung muslimischer Feiertage, Rücksichtnahme auf die Fastenzeit sowie das gemeinsame Feiern religiöser Feste als Schritte hin zu einer inklusiveren Schulkultur verstehen. Dabei geht es nicht um Sonderrechte, sondern um eine symbolische Anerkennung, dass muslimische Schüler*innen ebenso selbstverständlich Teil der schulischen Gemeinschaft sind. Einige Lehrkräfte regen außerdem die Einrichtung von Gebetsräumen oder interreligiösen Projekten an, die Begegnung und Austausch fördern und damit zur Normalisierung religiöser Vielfalt im schulischen Raum beitragen könnten.

Auch mit Blick auf das Studium äußern Lehrkräfte konkrete Vorstellungen. Wiederholt wird darauf hingewiesen, dass das IRU-Lehramtsstudium stärker an die Realität des schulischen Alltags angepasst werden müsse. Neben Fragen der Didaktik und Unterrichtsplanung betonen mehrere Befragte den Bedarf, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, insbesondere den digitalen Wandel, stärker in der universitären Ausbildung zu verankern. Hier zeigt sich, dass Lehrkräfte den Einfluss sozialer Medien auf religiöse

Meinungsbildung als zunehmende Herausforderung wahrnehmen. Dieses Thema betrifft sowohl die Ausbildung künftiger Lehrkräfte als auch die Fortbildung derjenigen, die bereits im Schuldienst stehen. Eine Lehrkraft beschreibt den damit verbundenen Fortbildungsbedarf deutlich:

Also ich finde das ganz schwierig, weil ich mich da nicht (..) kompetent fühle in dem Bereich. (.) Wie man da am besten umgeht. Ich meine, die Menschen oder die Prediger, die auch auf TikTok sind, kein Mensch weiß, wo die ihre Lehrbefähigung haben, ob sie überhaupt eine haben, (.) ob das, was sie sagen, wirklich theologisch fundiert ist. (..) Und tatsächlich haben wir uns das auch als Fachschaft gewünscht an der Schule, wo ich gerade bin. (.) Weil wir, also da haben wir, wollen wir externe Partner haben, die eben (.) da Ahnung haben oder mehr Ahnung haben oder sich mehr damit beschäftigen als wir. Wir haben einfach die Möglichkeit nicht dazu, in unserer Freizeit uns da noch weiterzubilden. So Fortbildung und so, so ein Bedarf besteht einfach sehr, gerade weil auf TikTok einfach auch sehr viele rechte Sachen (.) rumkursieren und auch einfach falsche Sachen kursieren. (L_10_w, Pos. 48)

Im Bereich der Unterrichtsdurchführung wird der Mangel an geeigneten Lehrmaterialien besonders häufig angesprochen. Lehrkräfte berichten, dass sie viele Materialien selbst erstellen müssten, weil es bislang weder einen einheitlichen Materialpool noch verbindliche Lehrwerke gebe. Ebenso wie neue, moderne Schulbücher wünschen sich viele auch aktualisierte Lehrpläne, die stärker an der Lebenswelt der Schüler*innen orientiert sind.

Zuletzt wird noch der Einbezug externer Partner*innen als wichtige Ressource gesehen. Lehrkräfte wünschen sich verstärkte Kooperationen mit Moscheegemeinden, Kirchengemeinden oder interreligiösen Referent*innen, um das Fach nach außen zu öffnen und den Schüler*innen authentische Begegnungen zu ermöglichen.

Insgesamt machen die Interviews deutlich, dass sich die Wünsche der Lehrkräfte auf eine nachhaltige Professionalisierung und strukturelle Anerkennung des IRU richten. Sie fordern weniger eine grundsätzliche Veränderung des Faches als vielmehr die Schaffung verlässlicher Rahmenbedingungen, die eine qualitativ hochwertige Arbeit ermöglichen. Diese Anliegen sind zugleich Ausdruck eines Bedürfnisses nach gesellschaftlicher Gleichstellung und institutioneller Anerkennung.

5.3 Ergebnisse aus der Befragung der Schulleitungen

Um die institutionelle Perspektive auf den islamischen Religionsunterricht (IRU) zu ergänzen, wurden auch Schulleitungen interviewt. Ihre Sicht ist besonders aufschlussreich, weil sie einerseits die organisatorische und personelle Integration des Faches verantworten und andererseits Schnittstellen zwischen Lehrkräften, Schüler*innen, Eltern und der Schulaufsicht bilden. Aus dieser Position heraus nehmen sie wahr, wie der IRU an Schulen strukturell, kulturell und sozial verankert ist – und welche Spannungsfelder oder Entwicklungsprozesse sich dabei zeigen.

In den Interviews wird deutlich, dass der IRU vielerorts in den Regelbetrieb übergegangen ist. Schulleitungen beschreiben, dass das Fach inzwischen eine Selbstverständlichkeit im Schulalltag erreicht hat. Auch organisatorisch wird der IRU zunehmend gleichberechtigt in bestehende Stundenpläne und Fächerstrukturen eingebunden. Eine Schulleitung schildert etwa, dass die Einführung einer gemeinsamen „Religionsschiene“ eine solche Integration erleichtert habe:

man kann ja keinen Stundenplan bauen, in dem jemand nur in den ersten und nur in den letzten Stunden eingesetzt wird. Man muss ja auch gucken, wie man die Lehrkraft so einsetzt, dass für die Lehrkraft noch ein vernünftiger Stundenplan dabei rauskommt. Das war wirklich herausfordernd. [...] Aber mit drei Lehrkräften, also in einem Jahrgang, weil wir eben relativ groß sind, haben wir tatsächlich drei Kurse. Und aber mit drei Lehrkräften, sodass eben möglich ist, dass es eine Religionsschiene gibt und die nicht irgendwo liegen muss, sondern die ganz normal im Unterricht liegen kann. (D_2_w, Pos. 73)

Während diese Aussagen die organisatorische Etablierung des IRU verdeutlichen, geben die Schulleitungen auch Einblicke in die alltägliche Wahrnehmung des Faches innerhalb der Schulgemeinschaft. Besonders interessant sind ihre Beobachtungen dazu, wie Schüler*innen und Eltern den IRU wahrnehmen, welche Erfahrungen an den Schulen damit verbunden sind und in welchem Maß der Unterricht als Teil schulischer Normalität erlebt wird. Bezogen auf die Schüler*innen betonen die Schulleitungen die große Bedeutung des IRU für das schulische Miteinander. Das Fach wird als Raum beschrieben, in dem sich muslimische Schüler*innen in ihrer religiösen Identität anerkannt fühlen und in dem Zugehörigkeit aktiv gelebt werden kann. Eine Schulleitung verdeutlicht, dass der

IRU über den fachlichen Rahmen hinaus einen Beitrag zur schulischen Integration und zum respektvollen Umgang in der heterogenen Schülerschaft leistet:

I: welche Rolle spielt der islamische Religionsunterricht an Ihrer Schule?

D_2_w: Also ich glaube, dass er eine große Rolle spielt, weil wir eben viele Schülerinnen und Schüler haben, die eben Muslime sind (..) ähm und äh, die dann eben auch das Gefühl haben, dass sie hier gesehen werden in ihrer eh, Religion und dass wir eben das als Teil einer pluralistischen Gesellschaft eben auch empfinden. Es ist ja irgendwie schwer zu erklären, dass äh, eben ein kleiner Teil von Schülerinnen und Schülern, die Christen sind, einen konfessionell verschiedenen Unterricht bekommen. Bekommen sie ja auch nicht. Wir nehmen eben, in allen Jahrgangsstufen findet bei uns kokoRU statt und ist eben auch entfristet, sondern dass sie eben, dass ganz klar ist, sie gehören eben dazu und der Islam gehört eben zu der Gesellschaft auch dazu. Und deswegen denke ich, dass eben für das eh, soziale Miteinander, das eben eine ganz große Wichtigkeit hat. Also wir haben, es über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sind äh Muslime. Hier an der Schule. (D_2_w, Pos. 4-5)

Der IRU erscheint damit aus Sicht der Schulleitungen als Fach, das nicht nur Wissen über Religion vermittelt, sondern zugleich Anerkennung und Selbstverständlichkeit schafft. Besonders die Rolle der Lehrkraft wird in diesem Zusammenhang hervorgehoben: Ihre Persönlichkeit, ihr Auftreten und ihre Beziehung zu den Schüler*innen prägen das Bild des Faches maßgeblich.

Aber wo ich eine große Chance sehe in dem Fach, weil dieses Fach hat eine große Wirkung und es wird von den Schülern, auch die Lehrkraft hat eine ganz wichtige Bedeutung für die Schüler. Sie werden oft, ich drücke mal das aus, was mir Schüler schon sagten, ja, unsere Lehrkraft ist ja mein großer Bruder, wo ich dann denke, ja, okay, (.) respektieren das, was er sagt und tut. (D_1_m, Pos. 19)

Diese Aussage verdeutlicht, dass die Wahrnehmung des IRU stark von persönlichen Beziehungsstrukturen abhängt. Die Lehrkraft fungiert als Brückenfigur, die Nähe schafft und Vertrauen ermöglicht.

Bezogen auf die Eltern schildern die Schulleitungen, dass die Wahrnehmung des IRU in den Schulen von anfänglicher Unsicherheit geprägt ist. Zu Beginn der Einführung des Faches komme es häufig zu Missverständnissen über Inhalte und Zielsetzung. Einige Eltern bräuchten zusätzliche Informationen, um den IRU als regulären Bestandteil schulischer Bildung zu verstehen. Eine Schulleitung schildert sehr eindrücklich, dass Ängste gegenüber dem IRU von Eltern unterschiedlichster eigener religiöser Sozialisation und

Positionierung kommen können – während manche befürchten, der IRU sei zu liberal, befürchten andere, er sei zu konservativ:

Aber Eltern, die ihre Kinder bei uns anmelden, haben eine ganz falsche Vorstellung von dem Fach, wundern sich manchmal. [...] Wir müssen viel erklären, überzeugen, was eigentlich hinter dem Fach (.) sich verbirgt. Weil zwei verschiedene Vorstellungen sind, liegen meiner Ansicht nach vor. Es gibt Eltern, die haben eine ganz falsche Vorstellung, wenn die in der Klasse 5 ihre Kinder bei uns anmelden. [...] Da ist das Verständnis immer da, da sind die einen Extremere, die sagen, da bin ich vorsichtig. (.) Ich möchte, die haben die Vorstellung, dass das Moscheeunterricht ist, sage ich jetzt mal. Da muss man immer die Erklärung liefern, das ist in deutscher Sprache, ein ganz normales Fach, ganz normal ausgebildete Lehrkräfte. (.) Die haben immer eine gewisse Abwehrhaltung. Also solche Eltern gibt es. [...] Dann gibt es die anderen Eltern, auch die nehmen wir ein bisschen wahr, die vielleicht sehr (.) traditionell im Glauben verankert sind. Wo auch die Kinder nachmittags noch in den Moscheeunterricht gehen und denen das vielleicht, suspekt ist das Fach, so drücke ich es mal vorsichtig aus (.), weil es vielleicht (.) ja (.) zu offen, zu kritisch zur eigenen Religion sein könnte. [...] Das ist jetzt nicht die Mehrheit, bei Weitem nicht, aber es sind immer wieder Eltern, die sowohl Angst haben, weil sie nicht wissen, was sich dahinter verbirgt. [...] Und dann muss man viel Aufklärungsarbeit leisten am Anfang. Nachher ist es nicht mehr das, sobald sie dann das Fach besuchen, dann (.) es wählen auch sehr wenige Schüler, das muss man schon sagen, sehr wenige Schüler wählen IRU ab oder melden sich davon ab. Das nehmen wir dann eher vielleicht ab 14 auch bei dem christlichen Religionsunterricht, den wir haben. (D_1_m, Pos. 7)

Diese Äußerungen verdeutlichen, dass Informations- und Kommunikationsprozesse für die Etablierung des IRU entscheidend sind. Schulleitungen sehen Aufklärung als wichtigen Bestandteil ihrer Arbeit an, um Eltern transparent zu vermitteln, dass der Unterricht nach denselben schulischen Standards erfolgt wie andere Fächer. Gleichzeitig berichten die Schulleitungen von positiver Resonanz, sobald Eltern das Fach und seine Bedeutung kennen:

Da kann ich zumindest sagen, dass die Eltern schon sehr daran interessiert waren [...] also die waren sehr, sehr dankbar dafür. (D_3_w, Pos. 17)

Und wir haben durchaus auch eine kritische Elternschaft, die also durchaus ähm, bestimmte Dinge auch einklagt hier, aber da ist der islamische Religionsunterricht eigentlich noch nie ein großes Thema gewesen. Also eher jetzt in der Vorbereitung zum Beispiel auf die QA, da werden ja Themen für das Abstimmungsgespräch gesucht und da konnten Eltern so sagen, was sie gut finden oder was sie nicht so gut finden, was sie wünschen, worüber die, wo die QA drauf gucken soll. Und da war eben islamischer Religionsunterricht, dass es den gibt, sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Eltern, die dann da waren, also haben das als positiv (.) eben angeheftet. (D_2_w, Pos. 34)

Zudem äußern sich die Schulleitungen in den Interviews zu der Frage, warum der IRU an ihrer Schule eingeführt wurde – was waren die Gründe und welche Überlegungen haben

die Schulleitungen dabei geleitet? In den Interviews wird deutlich, dass hinter der Entscheidung nicht nur organisatorische Fragen, sondern vor allem pädagogische und gesellschaftliche Motive standen. Der IRU sollte muslimischen Schüler*innen die Möglichkeit geben, religiöse Bildung innerhalb der Schule zu erhalten und damit Gleichberechtigung gegenüber bestehenden konfessionellen Angeboten herstellen.

meine persönliche Einschätzung war, [...] dass es überfällig ist. Also ich glaube, eben schon einfach umzusehen, (...) damit Schülerinnen und Schüler, die muslimischen Glaubens sind, sich eben auch angenommen an dieser Schule fühlen. Also ich weiß, ich war noch dabei, als das Fach Praktische Philosophie eingeführt worden ist und dann habe ich, Schüler, ich habe den Zertifikatskurs damals gemacht und habe eben angefangen, das Fach zu unterrichten und da war die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler Muslime, die vor mir saßen. [...] Und dann haben mir Schüler gesagt, das ist Türken-Förder. (...) Und das fand ich dann schon ein bisschen bitter. (.) Also ich dachte, ja okay, also das ist die Wahrnehmung. (.) Das fand ich schwierig und dann dachte ich, also das ist wirklich ganz, ganz wichtig. (D_2_w, Pos. 65-66)

Für die Schulleitungen war die Einführung zugleich Ausdruck eines Bildungsauftrags, der Reflexion und Orientierung ermöglicht. In einer Schule, so beschreibt eine Leitung rückblickend, habe der Unterricht erstmals Raum geschaffen, religiöse Themen anzusprechen und den Kindern die Möglichkeit gegeben, Fragen zu stellen, die zuvor keinen Platz hatten:

Ich war mal beim (..) Religions- beim IRU mal gewesen, also habe ich einige Stunden hospitiert, einmal im Rahmen der Ausbildung der Lehramtsanwärterin und dann aber auch beim (.) bei unseren Kollegen, die da waren. Und dann kam mir nochmal, wo ich dachte, so erleichtert, dachte, gut, dass wir das hier gemacht haben, dass hier das religiöse Denken und dieser ganze Bereich der Kinder, wo man mal über- über Religion und die spricht auch mal einen Raum hat. Ja, das da (.) ja mal über den das erlebe ich (.) im, im christlichen Religionsunterricht, dass man mal über den Tellerrand hinausblickt. Und (.) da dachte ich, mein Gott, das haben wir die ganze Zeit überhaupt nicht bei den Kindern ermöglicht oder angesprochen. Das war für mich nochmal wirklich so ein richtiger (.) Aha-Effekt, ne dass da jetzt dem mal Raum gegeben wird. (D_3_w, Pos. 25)

Daneben verweisen die Schulleitungen auf die rechtliche Grundlage des Faches. Der IRU wird als folgerichtige Umsetzung des verfassungsrechtlich garantierten Religionsunterrichts gesehen, der allen Glaubensgemeinschaften zusteht. Schließlich war die Einführung häufig auch Ergebnis gemeinsamer Abstimmung und Unterstützung im Kollegium. So betonen Schulleitungen, dass die Entscheidung für den IRU von Beginn an von Lehrer*innen mitgetragen wurde und sich auf Vertrauen in deren Kompetenz stützte.

Trotz der grundsätzlich positiven Haltung gegenüber IRU berichten die Schulleitungen auch von Herausforderungen, die mit seiner Einführung und Etablierung verbunden waren. Diese beziehen sich sowohl auf strukturelle als auch auf inhaltliche und schulkulturelle Aspekte. Ein wiederkehrendes Thema betrifft die mangelnde personelle und organisatorische Stabilität. So beschreiben Schulleitungen die Einführung des Faches als aufwändig und von Unsicherheiten begleitet, insbesondere wegen der schwierigen Lehrkräftesituation und fehlender Kontinuität:

Natürlich, der Weg dorthin ist eher durchaus manchmal ein bisschen steinig gewesen. [...] Ich beschreibe das immer so gerne, sobald man den Zug auf die Gleise setzt, dann ist er nicht mehr zu stoppen. (.) Und so war es auch hier, das heißt, sobald einmal eingeführt wurde, das Fach in der 6 war es damals gewesen, (.) dann waren die Erwartungen groß, dass man es auch fortsetzt, natürlich in jedem Jahr und auch für die anderen Jahrgänge garantieren kann. (..) Das war nicht immer ganz störungsfrei, darf ich auch sagen, bedingt dadurch, dass einfach das Personal nicht da war. [...] sodass (.) ja allen Widerständen zum Trotz das Problem immer war, dass die personellen Voraussetzungen nicht gegeben waren. Nicht, dass der Wille seitens der Schule nicht da war, das Fach weiter fortzusetzen, aber das waren die äußeren Rahmenbedingungen. (D_1_m, Pos. 5)

Darüber hinaus verweisen die Schulleitungen auf Befürchtungen, der Unterricht könne problematische Inhalte transportieren. Diese Sorge richtet sich weniger gegen das Fach an sich, sondern gegen mangelnde Transparenz und die Frage nach der Qualifikation der Lehrkräfte. Diese Bedenken thematisieren die Schulleitungen auch mit Blick auf Schulen, die noch keinen IRU anbieten. Häufig geht es hier um Unsicherheiten, Misstrauen oder schlicht Informationsdefizite:

Ich werde auch angerufen von Schulleitern. Wie ist das? Was erwartet mich? Sage ich mal, vorsichtig formuliert, wenn ich das anbiete, dieses Fach. (.) Und ich merke auch ganz, viele haben mir auch gesagt, nee, das ist mir zu heikel. [...] Klar, man weiß nicht und das ist auch etwas, man weiß nie, was hinter der verschlossenen Tür passiert, eines Unterrichtsraums. Und das setzt viel Vertrauen voraus. Und das ist für mich das A und O eigentlich bei so einem Fach. Habe ich das Vertrauen (.) zu einer Lehrkraft? Das (.) und damit kriegt es vielleicht doch wieder einen besonderen Stellenwert. Die Frage stellt man sich vielleicht nicht bei jedem Fach. (.) Aber in diesem Fach, in diesem Fall stellt man sich dann, glaube ich, schon die Frage oder erwischt sich dabei, dass man diese Frage stellt. Was wird dort gelehrt? Wird dort gelehrt? (D_1_m, Pos. 19)

Und, glaube ich auch, die Befürchtung oder die Angst davor wer, welche Kollegen unterrichten dann den islamischen Religionsunterricht. [...] Das muss auch erstmal in den Köpfen der Schulleitungen ankommen, dass da einfach eine Kollegin ist wie du und ich. Und ich hatte halt Sport und die hat halt IRU. Also da ist, glaube ich, da ist noch so ein bisschen Aufklärung.

(.) Vielleicht so die Befürchtung, da kommt jetzt einer ums Eck, der hat so eine Unterrichtserlaubnis und irgendwie weiß ich nicht genau, was der jetzt da eigentlich behandelt. (D_3_w, Pos. 13)

Insgesamt zeigt sich, dass die Bedenken weniger auf eine grundsätzliche Ablehnung des IRU zurückgehen, sondern vielmehr Ausdruck von Unsicherheiten im Umgang mit einem noch jungen und für viele Schulen ungewohnten Fach sind. Die Interviews verdeutlichen, dass diese Vorbehalte häufig dort abgebaut werden, wo konkrete Erfahrungen gesammelt werden und persönliche Kontakte zu IRU-Lehrkräften entstehen. Vertrauen entwickelt sich vor allem dann, wenn Schulleitungen, Kolleg*innen und Eltern den Unterricht tatsächlich kennenlernen und miterleben, wie er gestaltet wird. Viele Unsicherheiten könnten sich demnach durch Praxis, Austausch und Transparenz lösen. Zugleich wird deutlich, dass diese Prozesse nicht von selbst einsetzen: Schulen müssen sich zunächst auf den IRU einlassen, um positive Erfahrungen machen zu können. Daraus ergibt sich die weiterführende Frage, wie Information und Kommunikation künftig so gestaltet werden können, dass der IRU stärker als selbstverständlicher Bestandteil schulischer Bildung wahrgenommen wird – und wie es gelingen kann, bestehende Ängste abzubauen.

5.4 Ergebnisse aus der Befragung der Fachleitungen

Im Rahmen der qualitativen Vertiefung wurden Interviews mit den Fachleitungen des islamischen Religionsunterrichts (IRU) geführt, um deren Einschätzungen zu den Stärken und Herausforderungen des Faches sowie zu strukturellen und inhaltlichen Aspekten der Lehrkräfteausbildung zu erfassen.

Die Fachleitungen betonten übereinstimmend die hohe Bedeutung des IRU als „Zeichen der gesellschaftlichen Anerkennung des Islams“ in der öffentlichen Schule. Der Unterricht werde von den Schüler*innen zunehmend als legitimer Ort wahrgenommen, um Fragen des Glaubens und der eigenen Identität reflektiert zu thematisieren. Besonders hervorgehoben wird, dass der IRU jungen Muslim*innen einen „reflektierten Zugang zur eigenen Religion“ ermögliche und sie befähige, Glauben und Vernunft miteinander zu verbinden.

Mehrere Fachleitungen verwiesen zudem auf die „fördernde Rolle des IRU im interreligiösen Dialog“: Durch den schulischen Kontext und den Austausch mit anderen Fächern entstehe ein Raum, in dem religiöse Differenz konstruktiv und dialogisch bearbeitet werden könne. Als Schwäche wurde hingegen vor allem das Fehlen geeigneter Lehr- und Lernmaterialien genannt. Dieses Defizit erschwere es, Inhalte konsequent kompetenzorientiert und lebensweltbezogen zu vermitteln.

Die Fachleitungen berichteten insgesamt von einer „sehr positiven Zusammenarbeit“ mit den islamischen Religionslehrkräften sowie mit Schulleitungen und weiteren Akteur*innen im Kontext der Lehrkräfteausbildung. Das Verhältnis sei von gegenseitiger Wertschätzung und Offenheit geprägt. Besonders hervorgehoben wurde die „hohe Motivation und das Engagement vieler Lehrkräfte“, die den IRU mit großer inhaltlicher und pädagogischer Verantwortung gestalten. Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass eine „stärkere institutionelle Vernetzung“ zwischen Fachleitungen, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL), Hochschulen und ministeriellen Stellen zur Koordination von Ausbildungs- und Fortbildungsprozessen wünschenswert sei.

Bezogen auf die erste Ausbildungsphase an den wissenschaftlichen Hochschulen äußerten die Fachleitungen den Wunsch nach einer „stärkeren Praxisorientierung“ der Studiengänge. Die Ausbildung solle neben theologischen Grundlagen auch didaktische und fachdidaktische Kompetenzen intensiver fördern. Ein wiederkehrendes Anliegen war die „systematische Entwicklung und Bereitstellung von Lehrmaterialien“, die sowohl religiös-theologisch fundiert als auch schülernah gestaltet sind.

Mit Blick auf die Phasenübergänge zwischen Studium, Vorbereitungsdienst und schulischer Anstellung wurde die „lange Wartezeit bis zur Einstellung“ einzelner Absolvent*innen kritisch thematisiert. Diese Verzögerungen würden den Berufseinstieg erschweren und teilweise zu Motivationseinbußen führen.

Übereinstimmend betonten die Fachleitungen den „dringenden Bedarf an systematisch ausgebauten Fortbildungsangeboten“ für Lehrkräfte des IRU – sowohl für grundständig ausgebildete Lehrkräfte als auch für Quereinsteiger*innen. Angesichts der

dynamischen gesellschaftlichen Entwicklungen und der Heterogenität der Lerngruppen seien kontinuierliche Qualifizierungen unabdingbar.

Kritisch fiel die Einschätzung des Angebots der „Fachstelle Islamische Religionspädagogik (FAIR)“ aus. Viele Fachleitungen bewerteten die bestehenden Formate als „zu theoretisch und zu wenig lebensweltorientiert“. Es fehle an praxisnahen Inhalten, die den „aktuellen Herausforderungen des schulischen Alltags“ entsprechen. Genannt wurden insbesondere Themen wie der Umgang mit sozialen Medien, die Förderung von Medienkompetenz, der Umgang mit sensiblen Themen (z. B. Homosexualität, Geschlechtergerechtigkeit, Antisemitismus) sowie die Dekonstruktion hegemonialer Männlichkeitsbilder. Zugleich wurde von vielen Fachleitungen der Wunsch nach einer grundlegenden Reform der bestehenden Lehrpläne betont. „Ohne eine grundlegende Reform der Kernlehrpläne wird der IRU nicht zukunftsfähig bleiben“, betonte eine Fachleiterin im Interview. „Wir erwarten von den Lehrkräften, aktuelle Themen wie Antisemitismusprävention, Geschlechtergerechtigkeit, Digitalisierung oder Social Media kompetent zu unterrichten, aber diese Themen kommen in den bestehenden Curricula kaum vor. Das passt nicht mehr zur Realität unserer Schulen. Wir brauchen Lehrpläne, die die Lebenswelt der Schüler*innen endlich ernst nehmen und die Fortbildung konsequent mit dem Unterricht verbinden.“ Die derzeitigen Curricula würden zentrale lebensweltliche Themen, die in der Fortbildung ausdrücklich eingefordert werden, bisher kaum oder gar nicht abbilden. Gerade Inhalte wie Antisemitismusprävention, Geschlechtergerechtigkeit, Gewaltprävention, Digitalisierung und Social Media seien für die schulische Praxis hochrelevant, fänden im Unterricht aber nur am Rand oder gar keine Berücksichtigung. Aus Sicht der Fachleitungen müsse eine moderne islamische Religionspädagogik diese Themen nicht nur in Fortbildungsformaten aufgreifen, sondern sie auch strukturell im Lehrplan verankern, um Unterricht und Fortbildung kohärent miteinander zu verbinden.

Nach Einschätzung der Fachleitungen erfordert der IRU in diesen Bereichen eine „stärkere professionelle Begleitung und thematische Öffnung“, um Lehrkräfte für die komplexen gesellschaftlichen und religiösen Spannungsfelder im schulischen Kontext zu sensibilisieren. Kritisch angemerkt wurde zudem, dass aus Sicht der Fachleitungen

eine mangelnde Transparenz hinsichtlich der Kriterien und Verfahren für die Ernennung von Fachleitungen besteht. Mehrere Befragte äußerten den Wunsch nach klareren, nachvollziehbaren Standards und Kommunikationswegen in diesem Bereich, um die professionelle Legitimation und Vergleichbarkeit der Fachleitungsfunktionen zu stärken.

Insgesamt verdeutlichen die Interviews mit den Fachleitungen, dass der IRU als religionspädagogisch bedeutsames, zugleich aber strukturell herausforderndes Aufgabenfeld wahrgenommen wird. Seine Weiterentwicklung hängt maßgeblich von der systematischen Professionalisierung der Lehrkräfte und der Qualität der institutionellen Unterstützungsstrukturen ab.

5.5 Ergebnisse aus der Befragung der Eltern

Die qualitativen Interviews mit Eltern geben Aufschluss darüber, wie der islamische Religionsunterricht (IRU) in seiner persönlichen Bedeutung, Zielsetzung und Wirkung auf die religiöse Entwicklung der Kinder wahrgenommen wird. Insgesamt zeigen sich übergreifend positive und wertschätzende Einschätzungen, die jedoch mit konkreten Erwartungen an Inhalte und Vermittlungsformen verbunden sind. Viele Eltern beschreiben den IRU als wichtige und sinnstiftende Ergänzung zur häuslichen religiösen Sozialisation. Er wird als Ort erlebt, an dem Kinder religiöse Themen selbstständig und auf schulisch reflektierte Weise bearbeiten können. Die Gespräche zu Hause über Unterrichtsinhalte zeigen, dass der IRU vielfach eine Brücke zwischen schulischer und familiärer religiöser Praxis bildet:

Und ja, es wird halt dann immer geklärt, weil die Lehrer das ja vielleicht nochmal anders erklären oder von einer anderen Seite oder was auch immer. Und die Kinder kamen dann nach Hause und haben gesagt, Papa, das und das war heute und wie siehst du das? Und ich fand das immer total spannend alles (E_1_w, Pos. 13)

Zugleich betonen die Eltern eine grundsätzliche Zufriedenheit mit dem Angebot: Beschwerden oder Ablehnung seien kaum bekannt, vielmehr überwiegt Dankbarkeit dafür, dass der Unterricht überhaupt existiert. Einzelne Eltern verweisen darauf, dass der IRU auch über ihre eigene Generation hinaus Anerkennung findet (E_2_w, Pos. 9). Inhaltlich

verbinden Eltern mit dem IRU vor allem die Erwartung einer fundierten Wissensvermittlung über den Islam, die über rein oberflächliche Darstellungen hinausgeht. Kritisch reflektiert wird, wenn der Unterricht als zu theoretisch oder zu wenig tiefgehend wahrgenommen wird. Erwartet wird eine stärker textbasierte und analytische Auseinandersetzung mit den Quellen, etwa durch die Arbeit mit Koranversen und Übersetzungen (E_1_w, Pos. 17 und 31). Zugleich wird der IRU als Ort gesehen, an dem religiöse Werte und ethische Prinzipien wie Respekt, Frieden und gegenseitige Wertschätzung vermittelt werden sollen. Diese Wertevermittlung gilt vielen Eltern als Kernaufgabe des Faches und wird mit der Hoffnung verbunden, dass Schülerinnen und Schüler dadurch zu einem respektvollen und sozial verantwortlichen Miteinander befähigt werden.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Beziehungsarbeit der Lehrkräfte, in der Eltern eine Basis für die glaubwürdige und authentische Wissensvermittlung im IRU sehen.

Also eigentlich finde ich, dass er recht viel Einfluss nehmen kann, wenn die Kinder das annehmen und umsetzen. Und ich finde da ist ganz wichtig, dass sie Vertrauen zu dem Lehrer haben und ihm das auch abkaufen, was er da sagt. Da gibt es einen ganz, ganz, ganz tollen Lehrer, [Name der IRU-Lehrkraft] (Transkript E_1_w, Pos. 89)

Hinzu deuten Eltern darauf hin, dass der IRU für die religiöse Identitätsentwicklung ihrer Kinder förderlich sein kann. Der Unterricht soll eine „Basis“ legen, auf deren Grundlage Kinder ihren eigenen Weg in der Religion finden können. Religion wird in dieser Perspektive nicht als Disziplinierungsinstanz, sondern als Orientierungssystem verstanden, das Kinder zur selbstbestimmten Glaubenspraxis befähigen soll. Insgesamt wird der IRU von Eltern als bedeutsames und vertrauenswürdiges Bildungsangebot wahrgenommen, das religiöse Orientierung, moralische Werte und persönliche Entwicklung miteinander verbindet. Die Elternperspektive verdeutlicht zugleich, dass Authentizität, fachliche Tiefe und pädagogische Sensibilität zentrale Bedingungen für die Wirksamkeit des Unterrichts darstellen.

5.6 Ergebnisse aus der Befragung der Kommission für den IRU

Die Kommission für den islamischen Religionsunterricht (IRU) ist das zentrale Gremium, das die islamischen Organisationen in Nordrhein-Westfalen gegenüber dem Ministerium für Schule und Bildung (MSB) vertritt. Ihre Arbeit basiert auf Artikel 7 des Grundgesetzes und den §§ 30 und 31 des Schulgesetzes NRW, nach denen Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft erteilt wird. Die Kommission nimmt die einer Religionsgemeinschaft zugewiesenen Aufgaben wahr, insbesondere das Einvernehmen zu Lehrplänen, Lernmitteln und zur Erteilung der religiösen Unterrichtserlaubnis (Idschāza). Sie ist damit ein zentrales Bindeglied zwischen Staat und islamischen Verbänden und gewährleistet die theologisch-religiöse Legitimation des bekenntnisorientierten Unterrichts. Das Kommissionsmodell wurde im Rahmen des 14. Schulrechtsänderungsgesetzes als offenes, vertraglich geregeltes Kooperationsmodell etabliert. Es ermöglicht die Beteiligung islamischer Organisationen, die eigenständig und staatsunabhängig sind sowie die Verfassungsprinzipien achten und landesweit organisiert sind. Derzeit gehören der Kommission fünf Organisationen¹¹ an:

- Bündnis Malikitische Gemeinde (BMG)
- Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB)
- Islamische Gemeinschaft der Bosniaken in Deutschland (IGBD)
- Islamische Religionsgemeinschaft NRW (IRG NRW)
- Union der Islamisch-Albanischen Zentren in Deutschland (UIAZD)

Jedes Mitglied der Kommission hat eine Stimme. Die Kommission fasst Beschlüsse mit der Mehrheit der Zahl ihrer Mitglieder. Sie wählt aus ihrer Mitte einen Vorsitz und gibt sich eine Geschäftsordnung. Ablehnende Beschlüsse die Idschāza betreffend sind nur aus religiösen Gründen zulässig und gegenüber dem Ministerium schriftlich zu begründen. Die Idschāza, also die religiöse Unterrichtserlaubnis, stellt dabei eine notwendige Ergänzung zur fachlichen Lehrbefähigung dar und bestätigt, dass eine Lehrkraft in religiöser Hinsicht befähigt ist, IRU zu erteilen.

¹¹ Der Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) hat die Zusammenarbeit im Jahr 2022 beendet und ist seitdem nicht mehr Teil des Gremiums.

Die Interviews mit Mitgliedern der Kommission geben damit Einblick in die institutionelle Binnenperspektive eines Gremiums, das für die religiös-theologische Qualitätssicherung und strukturelle Legitimation des IRU in Nordrhein-Westfalen zentrale Bedeutung besitzt. Die Aussagen zeichnen ein Spannungsfeld zwischen hohem Verantwortungsbewusstsein, begrenzten Ressourcen und der Suche nach institutioneller Verstärkung. Die Zusammenarbeit mit dem MSB wird als grundsätzlich positiv, vertrauensvoll und von gegenseitiger Offenheit geprägt dargestellt. Eine befragte Person hebt hervor, dass der Austausch stets konstruktiv und respektvoll verlaufe:

Wir konnten unsere Position immer dem Ministerium auch erklären [...] hatten da auch ehrlich gesagt keine Hemmungen, auch wenn es mal Kritik war. [...] das Ministerium in NRW ist zum Vergleich mit den anderen Ministerien, mit denen ich auch in Kontakt stehe, sehr wohlwollend und auch sehr dankbar für die Arbeit der Kommission. (K_1, Pos. 6)

Gleichzeitig zeigen die Aussagen deutliche strukturelle Schwächen: Die Kommission verfügt über keine hauptamtliche Geschäftsstelle, wodurch wesentliche Aufgaben von der Kommunikation bis zur Terminplanung auf die ehrenamtlich tätige Vorsitzende entfallen. Eine befragte Person beschreibt dies kritisch:

Wir noch keine Geschäftsstelle haben und keinen Geschäftsführer und das Ganze, dieses ganze Bürokratische, das Verwaltungstechnische fehlt einfach und mehr als das, was wir derzeit leisten, ist nicht leistbar. (K_2, Pos. 29)

Die fehlende institutionelle Unterstützung führt zu einer Dauerbelastung der handelnden Personen und zu organisatorischer Ineffizienz. Besonders deutlich wird dies in der Diskussion um die geplante Einrichtung einer Geschäftsstelle, deren Verantwortung vollständig auf den Vorsitz übertragen wurde:

Man hat eine andere Alternative, die ich aber für kompletten Humbug halte, ehrlich gesagt. Weil die der Kommissionsvorsitz ist dann quasi damit beauftragt, die Geschäftsstelle zu gründen, den Geschäftsführer einzustellen. Also es wird ein Arbeitsvertrag zwischen Kommissionsvorsitz und der geschäftsführenden Person (.) dann geschlossen. Ja also (.) Geschäftsführung muss Räume anschließend (.) anmieten. Äh nicht Geschäftsführung, sorry die Kommissionsvorsitz. Es ist sehr viel Last auf dem Kommissionsvorsitz und ich will, bin mal gespannt, wer sich das auch antun wird (K_1, Pos. 26-82)

Diese Aussagen weisen auf ein governancebezogenes Spannungsfeld hin, das sich aus der besonderen institutionellen Konstruktion der Kommission ergibt. Während sie im

rechtlichen Rahmen als Partnerin des Ministeriums agiert, liegt die operative Verantwortung für viele organisatorische Abläufe faktisch bei den ehrenamtlich tätigen Mitgliedern. Diese Konstellation führt zu einer asymmetrischen Aufgabenverteilung, die weniger Ausdruck fehlender Kooperation als vielmehr Folge der derzeitigen Übergangs- und Aufbauphase ist. Sie verdeutlicht die strukturelle Herausforderung intermediärer Gremien, die zwischen staatlicher Steuerung und religiöser Selbstorganisation vermitteln und dabei ihre Handlungsfähigkeit erst schrittweise institutionell konsolidieren müssen. Die interne Zusammenarbeit innerhalb der Kommission wird von beiden Befragten als konstruktiv und sachorientiert beschrieben:

Ich hatte immer das Gefühl, dass alle Kommissionsmitglieder wirklich hier sind, weil sie der Sache dienen wollen, also dem islamischen Religionsunterricht. (K_1, Pos. 6).

Gleichwohl wird betont, dass die Zusammensetzung der Kommission nicht die tatsächliche Vielfalt der muslimischen Gemeinschaft widerspiegeln. Eine befragte Person bemerkt:

Die Kommission besteht ja aus, wenn man so bedenkt, wir sind sechs Mitglieder (...). Ich finde, wir sind nicht repräsentativ (...) für die muslimische Gemeinschaft (...) in Deutschland. (...) Ich sehe es aber aus dem Blickwinkel, dass ich mir sage, wenn wir nicht wären, würden wir keine Lehrkräfte einstellen können oder würden keine muslimischen Lehrkräfte eingestellt werden für den islamischen Religionsunterricht. Also ich sehe es aus einem pragmatischen Winkel und denke, (...) solange es keine andere Lösung gibt, müssen wir mit dieser Lösungs()idee, mit dieser Idee einer Kommission, die für alle sprechen soll, leben. Aber es ist nicht optimal, das sehe ich ganz klar auf jeden Fall, dass (...) wir nicht wirklich, ja die muslimische Gemeinschaft oder die muslimische Schülerschaft auch oder Elternschaft in Deutschland vertreten oder auch in NRW. Also da ist, da sind wir zu wenige. Also es müsste eigentlich eine größere Gruppe rein-, es müsste eine größere Gruppe involviert werden. (K_2, Pos. 13)

Die Interviewaussage verweist auf ein grundlegendes Repräsentationsproblem intermediärer religiöser Gremien, das sich aus der Pluralität muslimischer Lebenswelten in Deutschland ergibt. Die Kommission konstituiert sich aus fünf (ehemals sechs) Verbänden und repräsentiert damit nur einen Ausschnitt des heterogenen muslimischen Feldes. In der Wahrnehmung der Befragten entsteht dadurch eine symbolische Repräsentationslücke zwischen institutioneller Vertretung und sozialer Wirklichkeit der muslimischen Bevölkerung. Gleichwohl wird dieser Mangel nicht als Scheitern, sondern als

funktionale Übergangslösung interpretiert, die den Fortbestand des IRU überhaupt erst ermöglicht.

Das Idschāza-Verfahren (die religiöse Unterrichtserlaubnis) steht im Zentrum der Kommissionsarbeit und wird ambivalent bewertet. Einerseits gilt es als notwendiges Mittel, um religiöse Authentizität und pädagogische Eignung zu sichern; andererseits wird die begrenzte Aussagekraft der 30 bis 45-minütigen Gespräche kritisch gesehen:

ich würde mir wünschen, dass die Gespräche viel intensiver sind. Es ist sehr schwierig in einer Zeit von 30 bis 45 Minuten die Bewerber kennenzulernen und halt auch wirklich (.) wirklich zu durchschauen, sage ich mal. Ich kann nie nach einem Idschāza-Gespräch mit 100-prozentiger Wahrscheinlichkeit sagen, dass die Lehrkraft uns auch wirklich die Wahrheit gesagt hat. (K_1, Pos. 30)

Außerdem wird deutlich, dass in der Wahrnehmung der Kommissionsmitglieder die Religiosität der Bewerberinnen und Bewerber in einem engen Wechselverhältnis zur fachlichen Qualifikation steht. Diese Verschränkung zeigt sich exemplarisch in den Schilderungen einer befragten Person, die betont, dass individuelle religiöse Einstellungen zwar wahrgenommen, jedoch nicht als einzelnes Bewertungskriterium herangezogen werden sollten:

Man wollte, glaube ich, seine persönliche Meinung, seine persönliche Einstellung hören. Die hat er aber auch klar kommuniziert, und die war meines Erachtens total vertretbar. Es hat ein wenig im Gespräch, in der Beratung danach, etwas Diskussionen gegeben, aber da ist eigentlich auch der Kommission klar, dass man mit persönlichen Meinungen nicht, ehm, eh, die darf man natürlich nicht mit einbeziehen in die Bewertung. Es ging um die Person an sich, um die Qualifikation, die fachliche Qualifikation, die religiöse Einstellung auch, und die war gegeben. Und von daher war das eigentlich erst mal kein Problem. (K_2_w, Pos. 23)

Die pädagogische Prüfung fällt nicht in den institutionellen Zuständigkeitsbereich der Kommission, sondern liegt beim Land Nordrhein-Westfalen. Gemäß Idschāza-Ordnung bleibt die Kommission ausschließlich für die Erteilung der religiösen Lehrerlaubnis verantwortlich. Damit verdeutlicht sich, dass die Idschāza-Vergabe zwischen normativer Erwartung an religiöse Authentizität und professioneller Distanz balanciert. Zudem wird betont, dass die Gespräche nur eine Momentaufnahme darstellen, in der Bewerber*innen sich „verstellen“ könnten:

Wir sehen die Bewerber, in den 20, 30 Minuten, in denen wir haben, oft auch digital. Und sie können sich verstellen, sie können sein wie sie wollen. Und wir haben, einen, das ist nur eine Momentaufnahme. Und anhand dessen sollen wir entscheiden, ob jemand in der Lage ist–, oder ob jemand religiös ist, oder ob jemand äh, die Idschāza bekommen kann, was ich eigentlich gar nicht so unterstütze in dem Sinne. Ich fände es schöner, wenn das outgesourct werden würde an die Zentren, an die theologischen Zentren. An Universitäten vielleicht, dass jede Universität eine Zweigstelle hat, wo das gemacht wird. Und dass man nicht da eine Kommission hat, wo dann alle dadrauf, wo alle dann eben auch mit Angst behaftet sich bewerben, und sagen, ob ich jetzt kriege oder nicht. Sie sind sehr, sehr nervös die Bewerber, und ich komme mir so vor, wie eine Inquisitionsstelle, wo dann die Bewerber reinkommen (K_2, Pos. 43)

Der Vorschlag, das Verfahren stärker an die islamisch-theologischen Fakultäten anzubinden, spiegelt die Einschätzung des Kommissionsmitglieds wider, dass einerseits fachliche und theologische Expertise eine sinnvolle Grundlage für die Beurteilung religiöser Fragen darstellt und andererseits bestimmte Aspekte des bisherigen Verfahrens Aufgaben berühren, die nicht zum Mandat der Kommission gehören. Insbesondere Elemente, die in Richtung pädagogischer oder fachlich-theologischer Eignungsbeurteilung gehen, werden an den Fakultäten fachgerechter verortet und könnten die Kommission zugleich entlasten.

Damit wird zugleich anerkannt, dass die sachgerechte Einschätzung religiöser, pädagogischer und kommunikativer Kompetenzen der Bewerber*innen in einem universitären Umfeld mit längerer Beobachtungszeit und differenzierteren Beurteilungsmaßstäben verlässlicher erfolgen kann als in einem einmaligen Prüfungsgespräch.

Beide Befragten fordern daher eine Professionalisierung des Verfahrens und zugleich zeigen die Interviews, dass die Kommission bemüht ist, Vielfalt zuzulassen und Entscheidungen pädagogisch zu begründen:

Ein Bewerber mit sehr konservativen Ansichten [...] hat die Idschāza bekommen, sofern er seine Religiosität reflexiv sehen konnte und sie nicht auf den Unterricht überträgt. (K_1, Pos. 12)

Diese Haltung verweist auf ein reflexives Religionsverständnis, das nicht auf konfessioneller Reinheit, sondern auf pädagogischer Angemessenheit basiert. Maßstab ist nicht die theologische Ausrichtung im engeren Sinn, sondern die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur professionellen Distanz zwischen persönlicher Frömmigkeit und schulischer

Vermittlungsaufgabe. Im Gesamtgefüge des IRU sehen beide Befragten die Kommission als zentralen Stabilisierungsfaktor. Sie verstehen sich weniger als Kontrollinstanz, sondern als vermittelnde Struktur zwischen theologischer Legitimation, staatlicher Verwaltung und schulischer Praxis. Zugleich weisen sie auf die politische Überlagerung der Arbeit hin, die mit der besonderen gesellschaftlichen Sensibilität des Faches einhergeht:

Dass der IRU geschützt ist vor politischen Diskussionen. Also dass nicht bei jeder Messerstecherei, bei jedem Ehrenmord oder sonst was dann der IRU wieder in Frage gestellt wird. (K_1, Pos. 40)

Diese Aussage verdeutlicht das Bewusstsein für die institutionelle Fragilität des Faches, das trotz curricularer Gleichstellung weiterhin als politisch aufgeladen gilt. Der IRU wird von den Kommissionsmitgliedern als pädagogisch wertvolles, aber strukturell verletzliches Projekt wahrgenommen, dessen Legitimität regelmäßig gesellschaftlicher Aushandlung unterliegt.

Zusammenfassend zeigt das qualitative Material, dass die Kommission in einer institutionellen Zwischenlage agiert: Sie trägt maßgeblich zur Sicherung der religiösen und professionellen Qualität des IRU bei, ist jedoch durch begrenzte Ressourcen, fehlende institutionelle Einbettung und hohe Erwartungshaltungen strukturell überfordert. Die Befragten beschreiben ihre Tätigkeit als Balanceakt zwischen religiöser Autorisierung, pädagogischer Verantwortung und administrativer Improvisation, der häufig durch das Engagement einzelner getragen wird.

Langfristig wird die Zukunft des Gremiums in einer professionell verankerten, institutionell gestützten Struktur gesehen, die auf klare Zuständigkeiten, wissenschaftliche Expertise und eine nachhaltige Zusammenarbeit mit dem Ministerium aufbaut. Nur unter solchen Bedingungen kann die Kommission ihrem doppelten Auftrag gerecht werden, den islamischen Religionsunterricht in NRW sowohl religiös zu legitimieren als auch professionell und bildungspolitisch zu sichern.

6 Implikationen für Praxis und Forschung

Die Ergebnisse der Evaluation des islamischen Religionsunterrichts (IRU) in NRW bieten Einblicke in die Erfahrungen und Einschätzungen zentraler Akteur*innen, insbesondere von Schüler*innen und Lehrkräften. Die Befunde zeigen dabei, dass der IRU überwiegend positiv wahrgenommen wird und ein positiver Zusammenhang zwischen der Teilnahme am IRU und der Entwicklung der Religionsmündigkeit der befragten Schüler*innen besteht. Gleichzeitig werden verschiedene Herausforderungen sichtbar, die sowohl auf unterrichtspraktischer als auch auf struktureller Ebene Entwicklungspotenziale des IRU zeigen. In diesem Kapitel werden auf Grundlage der Ergebnisse zunächst Handlungsempfehlungen formuliert, die sich unter anderem auf die schulische und universitäre Praxis beziehen, und anschließend Forschungsperspektiven für Folgestudien eröffnet, da die vorliegende Evaluation aufgrund ihrer auf Querschnittserhebungen basierten Datengrundlage zentrale Fragen offenlässt und weiteren Forschungsbedarf sichtbar macht.

6.1 Implikationen für die Praxis

Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Zielsetzung, religiöse Bildung im Rahmen des schulischen Fächerkanons reflektiert, kompetenzorientiert und inklusiv zu gestalten, dienen die gewonnenen Erkenntnisse nicht nur als Bestandsaufnahme, sondern auch als Grundlage für zukunftsweisende Handlungsempfehlungen. Es gilt, zentrale Spannungsfelder und Bedarfe zu identifizieren und daraus konkrete Maßnahmen für die Weiterentwicklung des IRU abzuleiten. Die folgenden Empfehlungen wurden in fünf zentrale Handlungsfelder gebündelt und umfassen den organisatorischen Rahmen, die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, die Verbesserung des Kernlehrplans sowie der Lehr- und Unterrichtsmaterialien, die Förderung des interreligiösen Dialogs und der Zusammenarbeit sowie die Stärkung der Schulkultur und Partizipation.

6.1.1 Organisatorischer Rahmen

Die bisherigen Befunde zeigen eine insgesamt positive Einschätzung des Unterrichts hinsichtlich seiner Alltagsrelevanz, Motivationskraft und seines Beitrags zur religiösen Bildung. So konnte im Rahmen der Evaluation beispielsweise ein positiver Zusammenhang zwischen der Teilnahme am IRU über die Jahrgangsstufen hinweg und der Entwicklung der Religionsmündigkeit der befragten Schüler*innen herausgearbeitet werden. Sympathie für muslimische TikTok-Prediger fördert einen gegenteiligen Zusammenhang zutage, was die Notwendigkeit einer differenzierten Auseinandersetzung mit religiösen Themen innerhalb des IRU unterstreicht. Demgegenüber steht die Tatsache, dass der IRU bislang nicht flächendeckend im Schulsystem integriert ist.

Um den nachhaltig positiven Beitrag des Faches zur religiösen Bildung, zur Pluralitätsfähigkeit sowie zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen zu gewährleisten, ist eine flächendeckende Einführung in allen Schulformen erforderlich. Eine solche Ausweitung muss mit der Entwicklung einheitlicher Qualitätsstandards und einem rechtlich gesicherten Status des Faches einhergehen, um eine gleichwertige Stellung im schulischen Fächerkanon zu gewährleisten und die institutionelle Anerkennung langfristig zu sichern.

Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft den wachsenden Bedarf an qualifizierten Lehrkräften für den IRU. In den kommenden Jahren wird dieser Bedarf voraussichtlich steigen, weshalb eine zukunftsfähige Ausweitung des Faches eng mit dem Aufbau zusätzlicher Planstellen für IRU-Lehrkräfte verbunden ist, zumal die aktuelle Zahl an ausgebildeten Lehrkräften und Studieninteressierten dem wachsenden Bedarf nicht gerecht wird. Um die Attraktivität des Lehramts im Fach islamische Religionslehre zu erhöhen und langfristig qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen und zu binden, sind verbesserte berufliche Rahmenbedingungen notwendig. Dies umfasst insbesondere die Schaffung attraktiverer Arbeitsbedingungen, etwa durch die Bereitstellung von festen Planstellen und klaren beruflichen Perspektiven. Zudem stellt die Entwicklung eines tragfähigen Aus- und Fortbildungskonzepts eine grundlegende Voraussetzung für die nachhaltige und qualitativ hochwertige Etablierung des IRU im schulischen System dar.

Darüber hinaus wurde in den Interviews deutlich, dass insbesondere Schulleitungen, zum Teil aber auch Lehrkräfte mit Unsicherheiten und Vorbehalten im schulischen Umfeld konfrontiert sind. So berichten Schulleitungen, dass sie von Kolleg*innen oder externen Personen mit Fragen zum IRU kontaktiert werden. Diese Beobachtungen deuten darauf hin, dass weiterhin Informationsdefizite und teilweise Unsicherheiten dem Fach gegenüber bestehen. Um diesen zu begegnen, erscheint es sinnvoll, eine zentrale Informations- und Ansprechstelle zu schaffen, die Schulen, Eltern und interessierten Personen verlässliche Auskünfte über Ziele, Inhalte und Strukturen des IRU sowie über die Ausbildung und Qualifikation der Lehrkräfte bietet. Eine solche Stelle könnte sowohl der Aufklärung und Transparenz dienen als auch einen wichtigen Beitrag zum Vertrauensaufbau leisten. Durch klare Kommunikationswege und öffentlich zugängliche (und verbreitete) Informationen ließe sich langfristig das Verständnis für den IRU stärken und Ängsten oder Missverständnissen präventiv entgegenwirken.

6.1.2 Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Die Ergebnisse der vorliegenden Evaluation unterstreichen die zentrale Rolle einer qualitativ hochwertigen Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte für den langfristigen Erfolg des IRU. Angesichts der zunehmend heterogenen Schülerschaft und gesellschaftlichen Herausforderungen muss die Professionalisierung der Lehrkräfte noch stärker an aktuellen religionspädagogischen, gesellschaftlichen und politischen Anforderungen ausgerichtet werden. Zunächst ist im Bereich der universitären Ausbildung eine stärkere Betonung reflexiver und pluralitätsorientierter Inhalte erforderlich. Dies betrifft insbesondere die Vermittlung fachdidaktischer Kompetenzen sowie die kritische Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen und gegenwartsbezogenen Herausforderungen. Im Zentrum sollten Kompetenzen stehen, die Lehrkräfte befähigen, sowohl religiöse Vielfalt konstruktiv zu thematisieren als auch differenzierte, dialogfähige Zugänge zu religiösen Inhalten zu eröffnen.

Darüber hinaus ist der Ausbau umfassender Fortbildungsangebote notwendig, die in enger Kooperation mit universitären Standorten entwickelt und durchgeführt werden.

Dadurch werden wissenschaftliche Fundierung und Aktualität der Fortbildungsangebote sichergestellt sowie zugleich einseitige oder vereinfachende Deutungsmuster in schulischen Bildungsprozessen vermieden. Ein besonderer Schwerpunkt zukünftiger Aus- und Fortbildung muss auf der Stärkung folgender Kompetenzen liegen:

- Medienkompetenz: Befähigung zur kritischen Analyse religiöser Inhalte in sozialen Medien und zur Prävention von Radikalisierung, Antisemitismus und islamistischem Gedankengut
- Interreligiöse Offenheit und dialogische Kompetenz: Förderung der Fähigkeit, interreligiöse Lernprozesse zu gestalten und konfessionsübergreifende Verständigung zu ermöglichen
- Reflexiver und pluralitätsbewusster Religionsunterricht: Anwendung reflexiver, diversitätsbewusster und partizipativer Unterrichtsmethoden
- Gendergerechte Theologie und geschlechtersensible Didaktik: Systematische Integration geschlechtersensibler Perspektiven, Thematisierung von Gendergerechtigkeit und kritische Dekonstruktion hegemonialer Männlichkeitskonstruktionen im islamischen Religionsunterricht
- Umgang mit Ressentiments: Sensibilisierung für Abwertungstendenzen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft oder etwaigen Fremdgruppen und Entwicklung pädagogischer Strategien im Umgang mit Erfahrungen von Marginalisierung und Diskriminierung
- Antisemitismuskritische Bildung: Systematische Verankerung antisemitismuskritischer Inhalte im IRU durch theologisch reflektierte Unterrichtsmaterialien und Fortbildungen, die Empathie, historische Aufklärung und jüdisch-muslimische Dialogkompetenz fördern
- Diversitätsbewusste Unterrichtspraxis: Thematisierung innerislamischer Vielfalt und Diskriminierung (z. B. entlang von Konfession, Herkunft, Sprache, Geschlechterrollen)

Um die Qualität des IRU langfristig sicherzustellen, ist eine verpflichtende Fortbildung für IRU- Lehrkräfte erforderlich.

6.1.3 Verbesserung des Kernlehrplans und der Lehr- und Unterrichtsmaterialien

Die Evaluationsergebnisse machen deutlich, dass eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Kernlehrplans aller Schulformen sowie der Lehr- und Unterrichtsmaterialien für den IRU notwendig ist, um den sich wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen sowie den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Für die Entwicklung standardisierter und praxisnaher Lehrwerke sowie Materialpools sollten gezielt Hochschulen und wissenschaftliches Fachpersonal beauftragt werden. Dabei ist sicherzustellen, dass die neuesten religionspädagogischen Erkenntnisse systematisch einfließen. Lehrmaterialien sollten nicht nur eine fundierte theologische Grundlage aufweisen, sondern auch eine hohe Alltagsrelevanz für die Lebenswelt der Schüler*innen herstellen.

Zugleich wurde von vielen Fachleitungen der Wunsch nach einer grundlegenden Reform der bestehenden Lehrpläne betont. Die derzeitigen Curricula würden zentrale lebensweltliche Themen, die in Fortbildungen ausdrücklich eingefordert werden, bisher kaum oder gar nicht abbilden. Gerade Inhalte wie Antisemitismusprävention, Geschlechtergerechtigkeit, Gewaltprävention, Digitalisierung und Social Media seien für die schulische Praxis hochrelevant, fänden im Unterricht aber nur am Rande oder gar keine Berücksichtigung. Aus Sicht der Fachleitungen müsse eine moderne islamische Religionspädagogik diese Themen nicht nur in Fortbildungsformaten aufgreifen, sondern sie auch strukturell im Lehrplan verankern, um Unterricht und Fortbildung kohärent miteinander zu verbinden.

Besondere Berücksichtigung sollten aktuelle gesellschaftliche Themenfelder sowie damit verbundene für die Schüler*innen relevante Kompetenzen finden, etwa muslimische Identitätsbildung im europäischen Kontext, interreligiöser Dialog, der Umgang mit Diversität sowie der kritische Umgang mit Social Media und religiösen Deutungsangeboten. Hierfür sollten gezielt neue Maßnahmen initiiert und finanziell ausgestattet werden, die insbesondere die Entwicklung praxisorientierter Lehrwerke sowie die Erprobung und Evaluation innovativer didaktischer Konzepte fördern. Im Zuge der Weiterentwicklung sollte zudem eine stärkere curriculare Verankerung gesellschaftlich relevanter Themen erfolgen. Hierzu zählen insbesondere:

- **Gendergerechtigkeit:** Die Auseinandersetzung mit Fragen geschlechtlicher Gleichberechtigung sowie einer gendersensiblen Theologie ist essenziell, um den Schüler*innen ein reflektiertes Verständnis religiöser Normen im Kontext heutiger gesellschaftlicher Realitäten zu ermöglichen. Eine solche Verankerung fördert zudem die Anschlussfähigkeit des IRU an schulische Bildungs- und Demokratieziele.
- **Antisemitismusprävention:** Angesichts aktueller empirischer Befunde, die Evidenzen vorlegen, dass antisemitische Einstellungen unter Muslim*innen verbreiteter sind als in anderen Bevölkerungsgruppen in Deutschland (Fischer & Wetzel, 2024; Kleinschnittger et al., 2024; Öztürk & Pickel, 2021; vgl. Şenel & Demmrich, 2024), ist die curriculare Integration von Modulen zur Antisemitismusprävention unerlässlich. Diese sollen nicht nur Wissen über jüdische Geschichte und Kultur oder interreligiöse Kompetenzen vermitteln, sondern auch auf die Sensibilisierung für Probleme wie islamistischen Antijudaismus und Verschwörungserzählungen abzielen.
- **Pluralismus- und Diversitätskompetenz:** Entwicklung der Fähigkeit, religiöse, kulturelle und weltanschauliche Vielfalt wertzuschätzen und im gesellschaftlichen Diskurs konstruktiv mit Differenz umzugehen. Dazu gehört die Förderung kommunikativer Kompetenzen, um eigene religiöse Überzeugungen offen und respektvoll in den interreligiösen und interkulturellen Dialog einzubringen. Ebenso soll der IRU Räume zur Reflexion muslimischer Identität im deutschen Kontext eröffnen und die Vereinbarkeit religiöser Zugehörigkeit mit demokratischen Grundwerten thematisieren. Schließlich ist der Aufbau von Ambiguitätskompetenz – das produktive Aushalten und Verarbeiten religiöser und gesellschaftlicher Mehrdeutigkeiten – eine zentrale Voraussetzung für differenzierte Urteilsbildung sowie für die Förderung demokratischer Resilienz und gesellschaftlicher Kohäsion.
- **Medienkompetenz im religiösen Kontext:** Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung digitaler Informationsquellen im religiösen Lernen (insbesondere über soziale Medien wie TikTok, Instagram und YouTube) ist der Erwerb von

Medienkompetenz im religiösen Kontext unverzichtbar. Schüler*innen sollen befähigt werden, religiöse Inhalte kritisch zu hinterfragen, zwischen seriösen und ideologisch geprägten Deutungen zu unterscheiden sowie Mechanismen religiöser Radikalisierung im Netz zu erkennen.

Eine konsequente curriculare Berücksichtigung dieser Inhalte und Kompetenzanforderungen ist erforderlich, um den IRU als einen Bildungsraum weiterzuentwickeln, der religiöse Identitätsbildung mit demokratischen, menschenrechtlichen und pluralitätsorientierten Werten verbindet.

6.1.4 Interreligiöse Kooperation

Die Förderung interreligiöser wie interkultureller Kompetenzen stellt eine zentrale Zukunftsaufgabe des IRU dar. Angesichts der gesellschaftlichen Heterogenität und der zunehmenden religiösen und weltanschaulichen Pluralität sollte die Fähigkeit zu interreligiöser Verständigung systematisch ausgebaut werden.

Ein erster wichtiger Ansatzpunkt ist der Ausbau interreligiösen Lehrens und Lernens sowohl in der Schule als auch an den Hochschulen, die für die Ausbildung der Lehrkräfte verantwortlich sind. Da Lehrkräfte Ratzke (2023) zufolge „als Identifikationspersonen für die Lernenden fungieren und Vorbilder in multireligiösen Kontexten für ein friedliches und verständnisvolles Miteinander in Schule und Gesellschaft“ darstellen, gilt es, interreligiöse Kompetenzen bereits in der Ausbildung zu fördern, wobei hochschuldidaktische Formate und didaktische Konzepte wie interreligiöses Begegnungslernen (Boehme, 2023) bereits an einzelnen Standorten durchgeführt werden. Da auch empirische Befunde nahelegen, dass durch direkte Begegnung von Studierenden verschiedener Theologien das Interesse gefördert sowie die Reflexion der eigenen religiösen Position vertieft und die dialogische Haltung gestärkt werden können (Roggenkamp, 2020), sollten entsprechende curriculare Module verbindlicher Bestandteil der Aus- und Fortbildung werden.

Darüber hinaus wird empfohlen, interreligiöse Kooperation innerhalb und außerhalb des regulären Unterrichts zu initiieren und zu begleiten. Schulische Projekte – etwa

gemeinsame Workshops, Gesprächsrunden oder thematische Projektstage – bieten Schüler*innen konkrete Möglichkeiten, Erfahrungen mit religiöser Vielfalt zu sammeln, Vorurteile abzubauen und solidarisches Miteinander zu erproben. Ein zukunftsweises Konzept stellt in diesem Zusammenhang auch der religionskooperative Religionsunterricht dar, der derzeit Gegenstand des religionspädagogischen Diskurses ist (Gennrich & Mokrosch, 2016). Eine solche Form von Kooperation im Religionsunterricht zielt nicht auf die Auflösung konfessioneller Profile, sondern behält die Bekenntnisorientierung bei (Ulfat et al., 2023). Dabei bleibt die religiöse Differenz sichtbar und wird produktiv gemacht, indem Räume geschaffen werden, in denen Schüler*innen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit gemeinsam über religiöse Themen nachdenken, sich austauschen und in ihrer Pluralitätsfähigkeit gestärkt werden.

Ein weiterer zentraler Baustein sollte die Ausweitung von Exkursionen zu religiösen Stätten wie Moscheen, Synagogen und Kirchen sein. Solche authentischen Begegnungsräume ermöglichen es, die inter- wie intrareligiöse Vielfalt unmittelbar wahrzunehmen und eigene sowie fremde religiöse Traditionen kontextuell zu erschließen.

6.1.5 Schulkultur und Partizipation

Eine inklusive und diversitätssensible Schulkultur ist ein zentraler Baustein für das Gelingen von Bildungsprozessen in einer pluralen Gesellschaft. Sowohl in den quantitativen Befunden als auch in den qualitativen Interviews betonen die befragten Schüler*innen und Lehrkräfte sowie auch die Schulleitungen immer wieder die hohe Bedeutung des IRU für das Erleben von Anerkennung und Zugehörigkeit im schulischen Kontext. Dabei wurde hervorgehoben, dass muslimische Feste und Traditionen häufig noch nicht die gleiche institutionelle Sichtbarkeit erfahren wie christliche Feiertage. Im Kontext des IRU sollte daher verstärkt darauf geachtet werden, dass muslimische Traditionen und Feste sichtbar in das schulische Leben integriert werden. Dies umfasst insbesondere:

- Gleichbehandlung von muslimischen Festen mit christlichen Feiertagen: Feste wie Ramadan und das Opferfest sollten in der Schulkultur eine

vergleichbare Anerkennung und Sichtbarkeit erfahren wie etwa Weihnachten oder Ostern. Hierzu gehört beispielsweise eine Rücksichtnahme auf Prüfungszeiträume während des Ramadans oder das thematische Aufgreifen muslimischer Feiertage im Schulalltag.

- Sensibilisierung der Schulgemeinschaft für muslimische Traditionen: Um ein respektvolles Miteinander zu fördern, sollte die gesamte Schulgemeinschaft – Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern – über die Bedeutung muslimischer Traditionen informiert und für religiöse Vielfalt sensibilisiert werden. Dies kann etwa durch schulweite Informationsveranstaltungen, Projektwochen oder thematische Elternabende erfolgen.
- Gemeinsames interreligiöses Feiern: Gemeinsames Feiern verschiedener religiöser Feste innerhalb der Schulgemeinschaft bietet die Möglichkeit, religiöse und kulturelle Vielfalt nicht nur kognitiv zu erfassen, sondern auch emotional positiv zu verankern. Durch solche Feiern und Dialogveranstaltungen kann das gegenseitige Verständnis gestärkt und Vorurteilen präventiv entgegengewirkt werden.

Eine solche Ausgestaltung der Schulkultur fördert nicht nur die Partizipation muslimischer Schüler*innen am schulischen Leben, sondern trägt wesentlich zur Entwicklung einer demokratischen, respektvollen und offenen Schulgemeinschaft bei. Sie unterstützt zudem das übergeordnete Bildungsziel, Schüler*innen in ihrer Identitätsentwicklung und Pluralitätsfähigkeit zu stärken.

6.2 Implikationen für die Forschung

Die vorliegenden Ergebnisse bieten erste Hinweise auf mögliche Wirksamkeit des islamischen Religionsunterrichts (IRU) in Hinblick auf zentrale religionspädagogische Zielgrößen wie Religionsmündigkeit oder Medienkompetenz. Dennoch bleiben zentrale Entwicklungsprozesse sowie potenzielle kausale Wirkmechanismen unbeantwortet, da die vorliegende Datengrundlage auf Querschnittserhebungen basiert. Außerdem ist die Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse durch bestimmte stichprobenbezogene Limitationen begrenzt. Zum einen weist die Stichprobe eine eingeschränkte Repräsentativität

auf, da sie sich regional auf ein spezifisches Bundesland beschränkt und auf dem Prinzip freiwilliger Teilnahme basiert. Dieses Vorgehen birgt die Gefahr einer Selbstselektion, bei der sich insbesondere Personen beteiligen, die ein erhöhtes Interesse an der Thematik oder eine spezifische Haltung zum IRU mitbringen.

Darüber hinaus ist bekannt, dass im Vorfeld der Erhebung von einzelnen Interessenvertretungen ein Boykottaufruf ausgesprochen wurde. Vor diesem Hintergrund kann nicht ausgeschlossen werden, dass Lehrkräfte, die den zum Boykott aufrufenden Organisationen nahestehen, nicht an der Befragung teilgenommen haben. Die Aussagekraft der Ergebnisse sollte im Lichte dieser Bedingungen interpretiert werden. Um eine fundierte Einschätzung der Generalisierbarkeit zu ermöglichen, bedarf es künftig systematisch angelegter Folgerhebungen mit breit gefassten Stichproben. Solche Untersuchungen können helfen, die Belastbarkeit der Befunde zu stärken.

Ein zentrales Desiderat zukünftiger Forschung liegt unter anderem in der Umsetzung längsschnittlich angelegter Evaluationsdesigns, die über punktuelle Momentaufnahmen hinausgehen, sowie der Einbindung weiterer Kontrollgruppen wie Schüler*innen, die nicht den IRU besuchen und anderen Religionen und Konfessionen angehören. Nur durch mehrwellige Datenerhebungen lässt sich analysieren, inwiefern der IRU zur nachhaltigen Entwicklung religiöser, ethischer und gesellschaftlicher Kompetenzen beiträgt, wie sich diese über die Zeit verändern und welche Faktoren – wie z. B. didaktische Konzepte, Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen oder die Relevanz außerschulischer Einflüsse – daran maßgeblich beteiligt sind.

Längsschnittliche Studien ermöglichen somit, Entwicklungsverläufe differenziert zu erfassen, Kausalzusammenhänge zu prüfen und letztlich evidenzbasierte Aussagen zur Bildungswirksamkeit des IRU abzuleiten. Diese Erkenntnisse bilden die Grundlage für eine gezielte Qualitätsentwicklung im Bereich der religiösen Bildung. Erst durch einen komparativen Zugang lassen sich die Wirkungen des IRU differenziert von allgemeinen schulischen oder sozialisatorischen Effekten abgrenzen. Vergleichsgruppen tragen somit entscheidend dazu bei, die Spezifik und den Mehrwert des bekenntnisorientierten IRU empirisch fundiert zu bewerten.

Neben der Notwendigkeit längsschnittlicher und vergleichender Studiendesigns besteht weiterer erheblicher Forschungsbedarf in Bezug auf die Kontextfaktoren, die die Wirkung des IRU moderieren oder bedingen. Hierzu zählen insbesondere medien spezifische, gesellschaftliche und sozialisatorische Einflüsse, deren Wirkung bislang nur punktuell erfasst wurde. So bedarf es vertiefender Untersuchungen zur Mediennutzung und Medienkompetenz muslimischer Jugendlicher, insbesondere im Hinblick auf ihren Umgang mit Falschinformationen, Desinformation und islamistisch aufgeladenen Inhalten auf sozialen Plattformen. Auch der Einfluss digitaler Räume auf die politische Meinungsbildung und die Entwicklung religiöser Identität bleibt bislang weitgehend unerforscht. Eine differenzierte Analyse der Medienkompetenzen wäre notwendig, um die präventive Funktion des IRU gegenüber Radikalisierungstendenzen evidenzbasiert zu belegen und gezielte didaktische Interventionen zu entwickeln.

Ein weiterer zentraler Forschungsbereich betrifft die Genderrollenorientierungen muslimischer Schüler*innen und deren Reflexion im Rahmen des IRU. Hier fehlen bislang systematische Untersuchungen darüber, inwiefern der Unterricht zur Dekonstruktion geschlechtsstereotyper Narrative beiträgt und wie nachhaltig entsprechende Sensibilisierungsprozesse verlaufen.

Darüber hinaus sollte die religiöse Sozialisation im außerschulischen Kontext (z. B. Familie, Moscheegemeinden, Peergroups oder Social Media) stärker in den Blick genommen werden, da sie einen bedeutenden Einfluss auf religiöse Einstellungen und die Aneignung theologischer Deutungsmuster ausübt. Um die Wirkung des IRU isoliert und präzise beurteilen zu können, ist es notwendig, diese Einflussgrößen kontrolliert zu analysieren – etwa in Bezug auf zentrale Zielgrößen wie Religionsmündigkeit, Reformorientierung oder instruktionistisch geprägte Glaubensauffassungen. Solche erweiterten Analysen tragen wesentlich dazu bei, die differenziellen Wirkungen des IRU im Spannungsfeld schulischer und außerschulischer Religionsvermittlung zu verstehen und bieten eine empirische Grundlage für die Weiterentwicklung eines pluralitätssensiblen, auf Reflexivität und Religionsmündigkeit zielenden IRU.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Motivation und Zufriedenheit mit dem IRU der Schüler*innen	40
Tabelle 2: Alltagsrelevanz von Unterrichtsinhalten für die Schüler*innen	41
Tabelle 3: Religionsmündigkeitswerte der Schüler*innen	50
Tabelle 4: Zusammenhang zwischen Religionsmündigkeit und weiteren religionspädagogischen Zielkonstrukten.....	55
Tabelle 5: Genderungleichheit	68
Tabelle 6: Akzeptanz und Teilhabe der IRU-Lehrkräfte in der Schule.....	75
Tabelle 7: Religionsmündigkeit.....	99
Tabelle 8: Instruktionistische Glaubensauffassungen.....	100

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sequentielles Design der Evaluation in drei Schritten	21
Abbildung 2: Mittelwerte der Religionsmündigkeit im Laufe der Schuljahre.....	52
Abbildung 3: Moderationsanalyse von <i>Religionsmündigkeit</i> , <i>Schuljahren</i> sowie der Moderationsvariable <i>Vertrauen in die fachliche Expertise der Lehrkraft</i>	53
Abbildung 4: Sympathie für muslimische TikTok-Prediger im Laufe der Schuljahre	62
Abbildung 5: Zielvorstellungen der Lehrkräfte I	82
Abbildung 6: Zielvorstellungen der Lehrkräfte II	83
Abbildung 7: Zielvorstellungen der Lehrkräfte III (Khorchide, 2009)	85
Abbildung 8: Bewertung der Relevanz der Inhaltsfelder und Kompetenzbereiche des Kernlehrplans.....	90
Abbildung 9: Positionalität	109

Literaturverzeichnis

- Backhaus, K., Erichson, B., & Weiber, R. (2015). Fortgeschrittene multivariate Analysemethoden (3. Aufl.). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-46087-0>.
- Baur, N. & Blasius, J. (2022). Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In: N. Baur & J. Blasius: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (3. Aufl.), 1-32. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_1.
- Boehme, K. (2023). Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer interdisziplinären Didaktik. Herder.
- Bohnsack, R. (1993). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Bortz, J., & Döring, N. (2013). Forschungsmethoden und Evaluation (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bühner, M. (2011). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. Pearson.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2018). Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Çelik, Ö. (2017). Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland: Erwartungen der Muslime-Konzepte der Kooperation zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat (Dissertationsschrift). Universitäts- und Landesbibliothek Münster.
- Ceylan, R., Stein, M., & Zimmer, V. (2019). Genderbezogene Einstellungen angehenden Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht. *Hikma*, 10(1), 5-25. <https://doi.org/10.13109/hikm.2019.10.1.5>.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.78.1.98>.
- Decker, O., Kiess, J., Schuler, J., Handke, B., Pickel, G., & Brähler, E. (2020). Die Leipziger Autoritarismus Studie 2020: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: O. Decker & E. Brähler (Hrsg.): *Autoritäre Dynamiken*, S. 27-88. Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837977714>.

- Demmrich, S., & Şenel, A. (2025). Entitativity as a moderator? A brief report unraveling the relations between deprivation, fundamentalism, and radicalization. *Current Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07674-6>.
- Demmrich, S., Pollack, D., & Müller, O. (im Druck). Ressentiment und Radikalisierung aus quantitativer Perspektive.
- Diaz-Bone, R., & Weischer, C. (2014). *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*. Springer-Verlag.
- Domsgen, M., Hietel, E. L., & Tenbergen, T. (2021). *Empirische Perspektiven zum Religionsunterricht: Eine Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (6., vollständig, aktualisierte und erw. Aufl.)*. Springer.
- El-Wereny, M. (2020). *Radikalisierung im Cyberspace: Die virtuelle Welt des Salafismus im deutschsprachigen Raum – ein Weg zur islamistischen Radikalisierung?* transcript Verlag.
- Fabricius, F. (2022). Positionalität, Lehrende. In *WiReLex*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201013/>.
- Fischer, J. M., & Wetzels, P. (2024). Die Verbreitung antisemitischer Einstellungen in Deutschland: Befunde aktueller repräsentativer Befragungen zu Trends seit 2021 und den Einflüssen von Migrationshintergrund, Religionszugehörigkeit und Religiosität. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 1-34. <https://doi.org/10.1007/s41682-024-00167-6>.
- Gennerich, C. & Mokrosch, R. (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Kohlhammer.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.

- Hahn-Laudenberg, K.; Ziemes, J. F.; Deimel, D. (2021). Einstellungen zur Gleichberechtigung von Männern und Frauen - Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. In: International Civic and Citizenship Education Study - Fragebogenerhebung (ICCS 2016) [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2016. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/507:317:1>
- Heitmeyer, W., Müller, J., & Schröder, H. (1997). Verlockender Fundamentalismus: Türkische Jugendliche in Deutschland. Suhrkamp.
- Jakobs, M. (2021). Konfessioneller Religionsunterricht. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.), Handbuch Religionsdidaktik (Studienbücher Theologie, Bd. 25, 191-197. Kohlhammer.
- Jerusalem, M., & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz: Entwicklungstrends und Förderung in der Schule [Social competencies: Developmental trends and promotion in schools]. Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie, 210(4), 164–174. <https://doi.org/10.1026/0044-3409.210.4.164>.
- Kamçılı-Yıldız, N. (2021). Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Münster: Waxmann.
- Khorchide, M. (2009). Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Khorchide, M. (2022). Die Herausforderungen an den islamischen Religionsunterricht durch konstruierte Feindbilder entlang eines Täter*in-Opfer-Diskurses. In M. Khorchide et al. (Hrsg.), Stereotype – Vorurteile – Ressentiments: Herausforderungen für das interreligiöse Lernen (Religiöse Bildung kooperativ, Bd. 1, 189-205). V&R.
- Khorchide, M., Roggenkamp, A. & Sajak, C. P. (2024). Religionskooperativer Religionsunterricht. In: WiReLex. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/400023>.
- Kisi, M. (2017). Ist Gender eine religionspädagogische Kategorie für den Islamischen Religionsunterricht?: Argumente für die Implementierung der Genderkategorie in die Islamische Religionspädagogik. Aufbruch zu neuen Ufern, 273-290.

- Kleinschnittger, J., Richter, T., Brettfeld, K., & Wetzels, P. (2024). Antisemitische und muslimfeindliche Haltungen in Deutschland: Entwicklungen seit dem Jahresbeginn. *MOTRA-Monitor*, 130- 153.
- Kohler-Spiegel, H. (2020). „Doing Gender“ lernen. Geschlechtergerechte Bildung im Religionsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(1), 66-78.
- Könemann, J. (2020). Religionsmündigkeit. In *WiReLex*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200756/>.
- Körs, A. (2023). Islamischer Religionsunterricht in Deutschland im Kaleidoskop empirischer Forschungen: Einleitung und Überblick. In A. Körs (Hrsg.), *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: Ein Kaleidoskop empirischer Forschung*, 1-12. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39143-0_1.
- Körs, A., Haddad, L., Wagner, C., & Akbaba, Y. (2022). Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland im Spannungsfeld von Religion, Bildung, Politik und Gesellschaft. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 6, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s41682-022-00120-5>.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Küchler, A. C., Öztürk, C., Kurtenbach, S., & Pickel, S. (2025). Vom Glauben zur Radikalisierung: Eine empirische Analyse des Zusammenspiels von Radikalisierungsanfälligkeit, religiösem Fundamentalismus und der Akzeptanz von Gesetzesverstößen und Gewalt. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s41682-025-00202-0>.
- Krosnick, J. A., & Fabrigar, L. R. (1997). Designing rating scales for effective measurement in surveys. In: L. Lyberg, P. Biemer, M. Collins, E. De Leeuw, C. Dippo, N. Schwarz, D. Trewin (Eds.): *Survey measurement and process quality*, 141-164. New York: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118490013.ch6>.
- Kyrychenko, Y., Koo, H. J., Maertens, R., Roozenbeek, J., van der Linden, S., & Götz, F. M. (2025). Profiling misinformation susceptibility. *Personality and Individual Differences*, 241, 113177. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113177>.

- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (4. Aufl.), S. 20-31. Beltz.
- Leiner, D. J. (2019). SoSci Survey (Version 3.0). <https://www.soscisurvey.de>.
- Liedhegener, A., Pickel, G., Odermatt, A., Yendell, A., & Jaeckel, Y. (2019). *Wie Religion'uns' trennt-und verbindet: Befunde einer Repräsentativbefragung zur gesellschaftlichen Rolle von religiösen und sozialen Identitäten in Deutschland und der Schweiz 2019*.
- Maurer, T. J., & Andrews, K. D. (2000). Traditional, Likert, and simplified measures of self-efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 60(6), 965–973. <https://doi.org/10.1177/00131640021970899>.
- Mashuri, A., Zaduqisti, E., Sakdiah, H., & Sukmawati, F. (2015). When agony begets zealotry: The differential role of globalization threats in mediating the effect of competitive victimhood on Muslims' religious fundamentalism. *Archive for the Psychology of Religion*, 37(2), 200–226. <https://doi.org/10.1163/15736121-12341304>
- Mansour, A. (2015). *Generation Allah: Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen*. S. Fischer.
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. Aufl.). Oldenbourg.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7. Aufl.). Beltz.
- Michalik, K. (2018). Empirische Forschung zu Wirkungen philosophischer Gespräche mit Kindern. In H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven*, 13-32. Verlag Barbara Budrich.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW). (2014a). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Islamischer Religionsunterricht*.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW). (2014b). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2012/13 (Statistische Übersicht Nr. 379, 2. Aufl.)*.

<https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/StatUebers379-Quantita2012-2013.pdf>.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB). (2025). Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2024/25 (Statistische Übersicht Nr. 430). https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2024.pdf.

Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of environmental psychology*, 30(1), 80-94. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.09.001>.

Möller, K. (2022). Demokratische Bildung–Grundlegende Begriffe und Verständnisse. *Demokratie gestalten*, 16-28.

Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (Vol. 537). Springer.

Niederberger, M., & Peter, L. (2018). Mixed-Methods-Studien in den Gesundheitswissenschaften. Ein kritischer Überblick. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, 133, 9-23. <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2018.02.008>.

Öztürk, C., & Pickel, G. (2022). Der Antisemitismus der Anderen: Für eine differenzierte Betrachtung antisemitischer Einstellungen unter Muslim:innen in Deutschland. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 6(1), 189–231. <https://doi.org/10.1007/s41682-021-00078-w>

Pfeiffer, C., Baier, D., & Kliem, S. (2018). Zur Entwicklung der Gewalt in Deutschland: Schwerpunkte: Jugendliche und Flüchtlinge als Täter und Opfer.

Pickel, S. (2009). Die Triangulation als Methode in der Politikwissenschaft. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen*, 517-542. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_26.

- Pollack, D., Müller, O., & Demmrich, S. (2024a). Religious Fundamentalism: A Conceptual and Empirical Study Among Muslims of Turkish Origin in Germany. *Sociology of Religion*. <https://doi.org/10.1093/socrel/srae035>.
- Pollack, D., Müller, O. & Demmrich, S. (2024b). *Codebuch Muslimisches Leben in Deutschland*. Universität Münster.
- Przyborski, A., & Wohrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (5. und erw. Aufl.). De Gruyter.
- Ranstorp, M., Ahlerup, L., & Ahlin, F. (2022). *Salafi-Jihadism and digital media*. Routledge.
- Ratzke, C. (2023). Interreligiöse Kompetenzentwicklung, hochschuldidaktisch. In: WiReLex. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201110/>.
- Riegel, M., & Zimmermann, M. (2022). *Studium und Religionsunterricht: Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.9783/3170421042>.
- Roggenkamp, A. (2020). Einstellungen, Haltungen und Strategien angehender Religionslehrkräfte im christlich-muslimischen Dialog. Exemplarische Zugänge zu strittigen Themen. In: *Theo-Web* 19(2), 274-299. <https://doi.org/10.23770/tw0166>.
- Roggenkamp, A., & Keller, S. E. (2021). Artefakte, Objekte, Räume: Praxeologische Zugänge in Praktischer Theologie und Religionspädagogik. *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, 118(2), 241-265. <https://doi.org/10.1628/zthk-2021-0012>.
- Roulston, K. & Halpin, S. (2022): *Designing Qualitative Research Using Interview Data*. In: U. Flick (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*, 667-683. SAGE Publications. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ulbmuenster/detail.action?docID=6926217>.
- Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR). (2016). *Viele Götter, ein Staat: Religiöse Vielfalt und Teilhabe im Einwanderungsland*. SVR.
- Sauer, M. (2022). *Erfahrungen und Bedarfe der für den islamischen Religionsunterricht ausgebildeten Lehrkräfte in NRW*. Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI).

- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018): Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>.
- Schröter, S. (2019). Politischer Islam: Stresstest für Deutschland. Gütersloher Verlags-
haus.
- Seidel, T., & Krapp, A. (2014). Pädagogische Psychologie (2. Aufl.). Weinheim & Basel:
Beltz, 139-154.
- Şenel, A., & Demmrich, S. (2024). Prospective Islamic Theologians and Islamic religious
teachers in Germany: between fundamentalism and reform orientation. *British
Journal of religious education*, 46(4), 389-407.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2330908>.
- Stein, M. & Zimmer, V. (2022). Die Rolle des Islamischen Religionsunterrichts in der Prä-
vention Islamistischer Radikalisierung – Ergebnisse einer Dokumentenanalyse
der Modulbeschreibungen der Studiengänge der Islamischen Theologie. *Zeit-
schrift für Praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung* 1(1), 36-73.
<https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/14>.
- Stein, M., & Zimmer, V. (2023). Einstellungen angehender muslimischer Religionslehr-
kräfte zur Religion und zum Religionsunterricht. In A. Körs (Hrsg.), *Islamischer Re-
ligionsunterricht in Deutschland: Ein Kaleidoskop empirischer Forschung*, 15-32.
Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stein, M., Zimmer, V., Kart, M., Rother, P., von Lautz, Y., Bösing, E., & Ayyildiz, C. (2021).
Der islamische Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention (No.
4/2021). *IUBH Discussion Papers Sozialwissenschaften*.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-39143-0_2.
- Strauss, A. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Streib, H., & Klein, C. (Eds.). (2018). *Xenosophia and religion: Biographical and statisti-
cal paths for a culture of welcome*. Cham: Springer International Publishing.

- Streib, H., Hood, R. W., & Klein, C. (2010). The Religious Schema Scale: Construction and Initial Validation of a Quantitative Measure for Religious Styles. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 20(3), 151–172.
<https://doi.org/10.1080/10508619.2010.481223>
- Strübing, J. (2015). Kodieren, offenes. In R. Diaz-Bone & C. Weischer (Hrsg.), *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften* (S. 214). Springer VS.
- Tribula, C. (2018). Interview. In M. Pirner & M. Rothgangel (Hrsg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik: Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte (Religionspädagogik innovativ, Bd. 21)*, 71-93. Kohlhammer.
- Ulfat, F., Boschki, R. & Schweitzer, F. (2023). Von der konfessionellen zur interreligiösen Kooperation im Religionsunterricht. Perspektiven für den kooperativ-interreligiösen Forschungsverbund für religiöse Bildung an der Universität Tübingen. In dies. (Hrsg.), *Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht*, 13-26. Waxmann.
- Unser, A. (2022). Social inequality in religious education: Examining the impact of sex, socioeconomic status, and religious socialization on unequal learning opportunities. *Religions*, 13(5), 389. <https://doi.org/10.3390/rel13050389>.
- Uslucan, H.-H., & Yalcin, S. S. (2018). Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen. Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-1035.pdf>.
- Vogl, S. (2021). Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick. In I. Hedderich, J. Reppin, C. Butschi, *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage*, 143-157. Bad Heilbrunn Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22252>.
- Wasmer, M., Blohm, M., Walter, J., Scholz, E., & Jutz, R. (2014). Konzeption und Durchführung der "Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften" (ALLBUS) 2012. (GESIS-Technical Reports, 2014/22). Mannheim: GESIS – Leibniz-

- Institut für Sozialwissenschaften. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-426695>.
- Wiedenroth-Gabler, I. (2020). Wie viel und welcher Islam gehört in die Schule? – Chancen und Grenzen des Islamischen Religionsunterrichts (IRU). Perspektiven einer evangelischen Religionspädagogin. In J. Willems (Hrsg.), Religion in der Schule: Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, 315-325. transcript.
- Willems, J. (2019). Ökumenische Religionsdidaktik in säkular gestimmten Gesellschaften – Überlegungen im Anschluss an Charles Taylor. In M. Schambeck, H. Simojoki & A. Stogiannidis (Hrsg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik: Grundlegungen im europäischen Kontext, 84-97. Herder.
- Wolst, L. (2020). Lernen mit Religionen: Kooperationen zwischen Evangelischem und Islamischem Religionsunterricht aus Schülerinnen- und Schülerperspektive (Religionspädagogik innovativ, Bd. 32). Kohlhammer.
- Yavuzcan, I. H. (2017). Islamischer Religionsunterricht: Konfessionelle Möglichkeiten und Grenzen. In R. Möller, C. P. Sajak & M. Khorchide (Hrsg.), Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens: Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive (S. 80-94). Waxmann.
- Zimmer, V., Ceylan, R., & Stein, M. (2017). Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik, 16(2), 347-367. <https://doi.org/10.23770/tw0041>.
- Zimmer, V., Ceylan, R., & Stein, M. (2019). Lehrkräfte als Mediatoren von Bildungs- und Erziehungsprozessen – die Rolle der politisch-religiösen Einstellungen (angehender) Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht. Bildung und Erziehung, 72(1), 60-78. <https://doi.org/10.13109/buer.2019.72.1.60>.

Anhang

Tabelle 4:

Anmerkung: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) sind in den Diagonalen dargestellt. Alle Einzelitems wurden auf einer Antwortskala von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“. Für die Bildung der jeweiligen Gesamtskala wurde der Mittelwert über alle Einzelitems gebildet, wobei invers kodierte Items immer so rekodiert wurden, dass höhere Werte für eine höhere Merkmalsausprägung stehen. Für die Operationalisierung von Religionsmündigkeit siehe Tabelle 3. Zur Messung einer instruktionistischer Glaubensauffassung ($\alpha = 0,66$) wurde eine Skala eigens entwickelt, welche ein dogmatisches bzw. regelorientiertes Verständnis von Religion, das sich durch eine Betonung unhinterfragbarer religiöser Gebote und normativer Vorgaben auszeichnet, misst. Die Skala besteht aus fünf Dimensionen: 1. Autoritätsgläubigkeit: „Religiöse Gelehrte haben bereits alles Nötige zum Islam gesagt, daher muss ich mich nur noch daran halten“, 2. Indoktrination im IRU: „Im Religionsunterricht zwingt mir der Lehrer/die Lehrerin seine/ihre Meinung auf.“, 3. Normenzentrierung: „Religiöse Regeln (haram und halal) sind der Kern des Islams.“, 4. Fremdbestimmung: „Bei wichtigen religiösen Fragen orientiere ich mich oft an dem, was andere sagen.“, 5. Reproduktionsorientierung: „Ich lerne im Religionsunterricht nicht nur auswendig.“. Für die Operationalisierung von Genderungleichheit siehe Tabelle 5. Die Skala Exegetische Kompetenzen ($\alpha = 0,66$) wurde eigens entwickelt und misst die theologische Deutungsfähigkeit im Kontext islamischer Schriftverständnisse. Sie besteht aus vier Dimensionen, die zentrale hermeneutische Kompetenzen im Umgang mit religiösen Primärquellen messen: 1. Übertragungs- und Sinnerschließungskompetenz: „Ich würde den Koran nicht wortwörtlich verstehen, sondern im übertragenen Sinne.“, 2. Ambiguitätsbewusstsein: „Es gibt mehrdeutige Stellen im Koran, die man unterschiedlich interpretieren kann.“, 3. Historisch-kontextualisierende Auslegungskompetenz: „Im Koran gibt es Textstellen, die sich auf ein bestimmtes Ereignis oder auf bestimmte Situationen beziehen, die heute aber anders zu bewerten

sind.“, 4. Kritisch-reflexive Hadithkompetenz: „Manche Ahadith [Aussagen des Propheten Mohammed] müssen heute anders interpretiert [ausgelegt] werden oder sogar in Frage gestellt werden.“. Religiöse Umweltethik ($\alpha = 0,77$) wurde mittels sechs Items erhoben und erfasst umweltbezogene Einstellungen und Handlungsbereitschaften im religiösen Kontext. Die Skala gliedert sich in vier Dimensionen: 1. Ökologische Handlungskompetenz: „Wenn ich jemals zusätzliches Geld haben werde, werde ich einen Teil des Geldes an eine Umweltschutzorganisation spenden“ und „Ich möchte eine Umweltorganisation unterstützen“ (Milfont & Duckitt, 2010), 2. Theologische Naturhermeneutik: „Es ist möglich, die Spuren Gottes in der Natur zu sehen“ (Ayten, 2010), 3. Schöpfungsverantwortung: „Das Universum mit all seiner Schönheit wurde uns von Gott anvertraut“ (Ayten, 2010), 4. Islamisch-ethische Handlungsmotivation: „Die Umwelt zu bewahren ist Teil der islamischen Praxis.“ und „Es ist meine islamische Pflicht, den Armen zu helfen“ (eigens entwickelte Items). Die Übersetzungen der fremdsprachigen Items erfolgten gemäß den gängigen Standards zur Skalenübersetzung mittels unabhängiger Vor- und Rückübersetzung, bis eine zufriedenstellende konzeptuelle Übereinstimmung mit dem Original erreicht wurde. Fundamentalismus wurde mit der Skala von Pollack et al. (2024a) erfasst ($\alpha = 0,71$). Dabei wird dieser als eine Form der Religiosität definiert, die sich durch exklusive und superiore Glaubensauffassung kennzeichnet, die zudem eine Wiederherstellung einer früheren Gesellschaftsordnung sowie Universalismus anstrebt. Beispielitems sind „Es gibt nur eine wahre Religion“ und „Nur der Islam ist in der Lage, die Probleme unserer Zeit zu lösen“. Zur Operationalisierung der Sympathie für muslimische TikTok-Prediger siehe Anmerkung zu Abbildung 4. Die Skala Kommunikative Religionskompetenz ($\alpha = 0,78$) wurde eigens für die vorliegende Untersuchung konzipiert und operationalisiert zentrale Aspekte religiöser Artikulations- und Integrationsfähigkeit im Sinne kommunikativer Rationalität (vgl. Habermas, 1981). Sie misst, inwiefern Schüler*innen in der Lage sind, ihre religiösen Überzeugungen verständigungsorientiert zu kommunizieren und diese in gesellschaftliche Kontexte zu integrieren. Die Skala umfasst zwei Dimensionen: 1. Verständigungsorientierte Artikulation religiöser Überzeugungen im Intra- und Interreligiösen Kontext: „Meine Überzeugungen kann ich durch den

Religionsunterricht anderen Muslimen erklären“ und „Ich kann durch den Religionsunterricht meine Sicht Nicht-Muslimen verständlich erklären“, und 2. Soziale Integration religiöser Überzeugungen: „Meine religiösen Überzeugungen können dank des Religionsunterrichts in dieser Gesellschaft Platz finden“. Die Variable Jahrgangsstufe wurde für die Analysen rekodiert, sodass die Klassenstufen 8 bis 13 als fortlaufende Werte von 1 (8. Klasse) bis 6 (13. Jahrgangsstufe) abgebildet sind. Alter in Jahren.

Abbildung 9

Anmerkungen: Die Skala zur Messung der Reformorientierung ($SD = 0,53$, $\alpha = 0,82$) wurde aus Şenel & Demmrich (2024) entnommen und umfasst nachfolgende Dimensionen, bei der für jede Dimension jeweils zwei Items zur Anwendung kamen: 1. Symbolisches Verständnis des Koran (bspw.: „Ich würde den Koran nicht wortwörtlich lesen, sondern im übertragenen Sinne.“), 2. Kontextualisierung des Islam in Europa (bspw.: „Imame sollten nur noch hier in Deutschland nach einem europäisch geprägten Islam ausgebildet werden“), 3. Egalitäre Beziehung zu Nicht-Muslimen (bspw.: „Der Islam zieht eine klare Linie zwischen Muslim*innen und Nicht-Muslim*innen und diese Trennung müssen wir auch in unserem Alltag so gut es geht aufrechterhalten“), 4. Egalitäre Beziehung zwischen den Geschlechtern (bspw.: „Ich würde es begrüßen, wenn Imaminnen auch in der Moschee vor Männern vorbeten.“), 5. Gleichberechtigung von homosexuellen Menschen (bspw.: „Ich würde mich einsetzen für die Rechte von homosexuellen Muslim*innen.“), 6. Kritische Auseinandersetzung mit Gewaltpotenzialen im Islam (bspw.: „Nach terroristischen Anschlägen im Namen des Islam sollten Muslime sich mit Gewaltpotentialen innerhalb des Islams kritisch auseinandersetzen.“). Der Fundamentalismus ($SD = 0,74$, $\alpha = 0,80$) wurde mit der Skala von Pollack et al. (2024a) erfasst. Sie umfasst vier Dimensionen mit jeweils einem Item: 1. Exklusivität („Es gibt nur eine wahre Religion.“), 2. Superiorität („Die Befolgung der Gebote meiner Religion ist für mich wichtiger als die Gesetze des Staates, in dem ich lebe.“), 3. Universalismus („Nur der Islam ist in der Lage, die Probleme unserer Zeit zu lösen“) und 4. Restauration („Muslime

sollten die Rückkehr zu einer Gesellschaftsordnung wie zu Zeiten des Propheten Moham-
meds anstreben“). Alle Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala (von 1 =
„stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“) erhoben. Die Erhebung der Xe-
nosophie (SD = 0,70; α = 0,84) erfolgt mit der Skala aus fünf Items (z. B.: „Wir können
voneinander lernen, welche letzte Wahrheit jede Religion enthält.“, „Wir müssen über
die konfessionellen und religiösen Unterschiede hinausschauen, um die letzte Wirklich-
keit zu finden.“) von Streib et al. (2010) und bezeichnet eine dialogisch orientierte Hal-
tung der Wertschätzung gegenüber religiöser und weltanschaulicher Differenz. Alle
Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala (von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“
bis 4 = „stimme stark zu“) erhoben. Islamismus (reaktive Gewalt: SD = 0,70, α = 0,55;
aktive Gewalt: SD = 0,30, α = 0,59) wurde mittels sechs Items aus Pollack et al. (2024b),
welche von Şenel & Demmrich (2024) im religionspädagogischen Kontext als gemein-
same Skala erfolgreich empirisch erprobt wurde. Islamismus umfasst dabei vier Dimen-
sionen (Schröter, 2019): die Islamisierung der Politik („Der Islam sollte die einzige und
letztgültige politische Autorität sein.“ (Liedhegener et al., 2019)), des Rechts („Die isla-
mischen Gesetze der Scharia, nach denen zum Beispiel Ehebruch oder Homosexualität
hart bestraft werden, sind viel besser als die deutschen Gesetze.“ (Pfeiffer et al., 2018)),
der Geschlechterordnung („Es wäre besser, wenn es eine strengere Trennung von Män-
nern und Frauen gäbe.“) sowie die Akzeptanz religiös motivierter Gewalt in aktiver Form
(„Es ist die Pflicht jedes Muslims, Ungläubige zu bekämpfen und den Islam auf der gan-
zen Welt zu verbreiten“) und reaktiver Form („Muslime werden auf der ganzen Welt un-
terdrückt; dagegen müssen sie sich mit Gewalt zur Wehr setzen.“). Dabei wurden zwei
Skalenmittelwerte jeweils für den Islamismus mit reaktiver und aktiver Gewalt gebildet.
Alle Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (von 1 = „stimme über-
haupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“). Kritikfähigkeit (α = 0,60; M = 3,14; SD = 0,58)
im religiösen Kontext wurde mittels der Skala von Pollack et al. (2024b) anhand von vier
Items und einer vierstufigen Antwortskala (von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 =
„stimme stark zu“) erhoben. Dabei wird die Fähigkeit zur reflexiven Auseinandersetzung
mit berechtigter Kritik am Islam zu erfasst. Beispielitems lauten: „Wenn berechnete

Kritik am Islam geäußert wird, fühle ich mich als Muslim nicht diskriminiert“ und „Kritik am Islam ist nie berechtigt.“ Die Antworten wurden so kodiert, dass höhere Werte für höhere Kritikfähigkeit stehen. Entitativität ($SD = 0,61$; $\alpha = 0,76$;) wurde mit der muslimspezifischen Skala von Mashuri et al. (2015) erfasst. Sie besteht aus fünf Items (z. B. „Es gibt starke Bindungen zwischen Muslimen.“ und „Muslime haben viele Eigenschaften gemeinsam.“). Antworten wurden auf einer viertstufigen Skala erhoben (von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“). Entitativität bezeichnet das Ausmaß, in dem eine Gruppe als kohäsive, also in sich geschlossene und einheitliche Einheit wahrgenommen wird (Campbell, 1958; Castano et al., 2003).