

Şenol Yağdı

Kritisches Denken im islamischen Religionsunterricht

Empirische Befunde aus der Perspektive islamischer Religionslehrkräfte

Der Autor

Dr. Şenol Yağdı, PhD, Universitätsassistent am Institut für Islamisch-Theologische Studien der Universität, Fachbereich Islamische Religionspädagogik, islamischer Religionslehrer in Wien.

Dr. Şenol Yağdı, PhD
Universität Wien
Institut für Islamisch-Theologische Studien
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7443-3973>
e-mail: senol.yagdi@univie.ac.at



Kritisches Denken im islamischen Religionsunterricht

Empirische Befunde aus der Perspektive islamischer Religionslehrkräfte

Abstract

Die Förderung des kritischen Denkens bei Kindern und Jugendlichen ist ein wesentlicher Faktor in den Lehrplänen des österreichischen Bildungssystems, auch und gerade im Religionsunterricht. Die vorgestellte empirische Studie erhebt und analysiert diesbezügliche Einstellungen, Zielsetzungen und Vorgehensweisen anhand von Gruppendiskussionen mit islamischen Religionslehrpersonen, deren Erfahrungen und Orientierungen zur Förderung der Reflexions- und Urteilsfähigkeit von Schüler*innen mit Blick auf religionspädagogische Impulse ausgewertet werden.

Schlagworte

Islamische Religionslehrkräfte – islamischer Religionsunterricht – muslimische Schüler*innen – kritisches Denken – Reflexions- und Urteilsfähigkeit

Critical Thinking in Islamic Religious Education

A Theological and Religious Pedagogical Challenge Beyond the Haram-Halal Concept

Abstract

The promotion of critical thinking of children and adolescents is a crucial factor in the curricula of the Austrian education system, not least in religious education. The empirical study presented here collects and analyses the goals, attitudes, and approaches to this aspect voiced by Islamic religious education teachers in group discussions. Their experiences and orientations regarding the promotion of students' reflectivity and ability to make judgements are evaluated with a view to religious education impulses.

Keywords

Islamic religious education teachers – Islamic religious education – muslim pupils – critical thinking – reflectivity and ability to make judgements

1. Einleitung

Die Fähigkeit und Bereitschaft zum kritischen Denken unter Heranwachsenden zu fördern, ist eines der Hauptziele der Lehrpläne für österreichische Schulen.¹ Daher sind die Integration und die Vermittlung kritischen Denkens, die Anleitung zur Selbstreflexion und zur vernunftbasierten Meinungsbildung sowie der Aufbau argumentativer Kompetenzen auch in religiösen Bildungsprozessen essenziell; sie werden jedoch in der Praxis oft vernachlässigt. Trotz der unbestreitbaren Bedeutung der Reflexionsfähigkeit und des kritischen Hinterfragens für eine umfassende Bildung findet dieser Aspekt in der religiösen Erziehung nur selten die notwendige Beachtung. Dieser Artikel befasst sich daher mit dieser Zielsetzung und stellt die Frage, wie der islamische Religionsunterricht als Raum für die Förderung kritischen Denkens genutzt werden kann, um Schüler*innen zu einer reflektierten Religiosität zu befähigen.

Auf der Grundlage empirischer Daten – in Form von Äußerungen islamischer Religionslehrkräfte bei Gruppendiskussionen – wird die Rolle des Religionsunterrichts als wichtiger Ort für die Entwicklung von Urteils- und Entscheidungsfähigkeit betont und gegen eine dichotome Schwarz-Weiß-Theologie, die wenig Raum für Fragen und Zweifel lässt, argumentiert. Dabei wird kritisches Denken im islamischen Religionsunterricht nicht als Widerspruch zu Religion und Religiosität aufgefasst, sondern als zentrales Element eines ganzheitlichen Verständnisses religiöser Bildung. Unter Rückgriff auf Passagen meiner Dissertation, die sich mit dem Aspekt des kritischen Denkens auseinandersetzen, identifiziert der Artikel diesbezügliche Herausforderungen. Zudem werden didaktische Perspektiven und Methoden vorgeschlagen, um kritisches Denken didaktisch zu fördern und Lernende zu ermutigen, religiöse Inhalte hinterfragend und reflektierend zu betrachten.

Historisch gesehen ist das kritische Denken tief im Islam verwurzelt: Die islamische Gelehrsamkeit bezog sich auf die Vernunft, entwickelte Argumente, legte eine eigene Methodik zugrunde und kannte die Grenzen ihrer eigenen Erkenntnisansprüche.² Diese Perspektive scheint aber in der Gegenwart immer weniger Beachtung zu finden – salafistische Narrative sind innerhalb des Islams konkurrenzfähig geworden, und insbesondere Jugendliche erwarten sich möglichst einfache Antworten auf ihre Fragen an das Leben. Sie reduzieren ihren Glauben dadurch auf eine simplifizierende ‚Haram-halal-Logik‘. Diese Denkweise schließt

1 „Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern“. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. 1984. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, in: <https://tinyurl.com/4p4tpn5> [abgerufen am 04.04.2024].

2 Vgl. BAUER, Thomas: Die Kultur der Ambiguität: Eine andere Geschichte des Islam, Berlin: Verlag der Weltreligionen 2011.

Pluralität, Ambiguitäten und Kontingenzen aus und kann folglich der reichen intellektuellen Geschichte des Islams nicht gerecht werden. Der moderne islamische Religionsunterricht ist nicht zuletzt entscheidend dadurch geprägt, dass auch in Europa der Islam in unterschiedlichsten Ausprägungen sichtbar ist. Damit stehen die Lehrpersonen vor der Herausforderung, einerseits innerislamische Diversität professionell zu bewältigen, andererseits die Schüler*innen auf das Leben in einer heterogenen Gesellschaft vorzubereiten und ebendiese Ambiguitätstoleranz zu kultivieren, die es für das Neben- und Miteinander verschiedener Lebensentwürfe und Deutungsangebote braucht.³

Diese zunehmende weltanschauliche Pluralisierung sorgt dafür, dass in vielen westlichen Gesellschaften infolge von Globalisierung und Migration Menschen unterschiedlichster kultureller und religiöser Zugehörigkeiten aufeinandertreffen. Sie bereichern sich gegenseitig oder geraten in Konflikte – eine Herausforderung, in der gerade die Schulen vor vielseitigen Erwartungen stehen und gefordert sind, Kindern und Jugendlichen Kompetenzen mitzugeben, die es ihnen ermöglichen, sich in unserem Zeitalter von konkurrierenden Narrativen und problematischen Zuschreibungen, Fake News, Rechtspopulismus und religiösen Fundamentalismen zurechtzufinden.

Im Folgenden werden zunächst der Begriff des kritischen Denkens aus verschiedenen definitorischen Perspektiven beleuchtet, um eine Grundlage für die weitere Diskussion zu schaffen, und anschließend die Bedeutung des kritischen Denkens im islamischen Religionsunterricht anhand theoretischer Überlegungen und einschlägiger Fachliteratur erörtert. Darauf aufbauend erfolgt eine detaillierte Darstellung der empirischen Befunde, die aus Gruppendiskussionen mit islamischen Religionslehrkräften gewonnen wurden. Die Ergebnisse dieser Diskussionen werden im Hinblick auf ihre Implikationen für die Förderung kritischen Denkens im islamischen Religionsunterricht analysiert; So kommen didaktische Perspektiven und Methoden zum Vorschein, die die Befragten anwenden, um das kritische Denken zu stärken.

2. Kritisches Denken: definitorische Ansätze

Der Begriff des kritischen Denkens blickt auf eine lange Reihe von Definitionsversuchen zurück, die sich als sehr heterogen erweisen. Bereits 1910 beschrieb der Philosoph, Pädagoge und Bildungsreformer John Dewey kritisches Denken als „[a]ctive, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of

³ Vgl. KHORCHIDE, Mouhanad: Scharia – der missverstandene Gott. Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik, Freiburg im Breisgau: Herder 2016, 183–194.

knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends“.⁴ Auch für Otto Kruse ist selbstständiges Denken eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Voraussetzung für kritisches Denken⁵, bei dem es vor allem darum geht, sich anhand zu prüfender Informationen und Fakten selbst von etwas zu überzeugen.⁶ In eine ähnliche Richtung zielt Peter Facione, wenn er kritisches Denken als „purposeful, self-regulatory judgement [...] as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgement is based“⁷ definiert.

Richard Paul und Linda Elder wiederum charakterisieren kritisches Denken als „selbstgesteuertes, selbstdiszipliniertes, selbstüberwachtes und selbstkorrigierendes Denken. Es setzt die Bejahung und Beherrschung strenger Qualitätskriterien voraus. Es führt zu wirkungsvollen Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten und zur Dauerverpflichtung, den angeborenen Egoismus bzw. Gruppenegoismus zu überwinden.“⁸ Die Erkenntnis von Heterogenität sowie die Ausbildung von Empathie stellen nämlich essenzielle Fähigkeiten für Reflexion und kritisches Denken dar.⁹ Erst damit ist ein Individuum in der Lage, in herausfordernden Situationen Lösungs- und Entscheidungsmöglichkeiten zu finden.¹⁰ In anderen Worten: „Kritisches Denken ist ein reflexiver, konstruktiver, kreativer, explorativer und kollaborativer Lernprozess“¹¹, in dem – einer erweiterten Definition zufolge – „Normen, Werte, Haltung, Emotionen, Ambiguitätstoleranz und Motivation einen Einfluss auf das Denken respektive Handlungen haben können“.¹²

In jedem Fall ist es untrennbar mit einem entsprechenden Habitus verbunden. Dazu zählen insbesondere Aufmerksamkeit, Courage, geistige Offenheit und Fle-

4 DEWEY, John: *How We Think*, Boston: D. C. Heath and Company 1910, 6.

5 Vgl. KRUSE, Otto: *Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende*, Konstanz: UVK 2017, 48.

6 Vgl. EBD., 230.

7 FACIONE, Peter: *Critical thinking. A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. Educational Resources Information Center (ERIC) 1990, in: <https://www.qcc.cuny.edu/socialSciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf> [abgerufen 07.04.2024].

8 PAUL, Richard / ELDER, Linda (Hg.): *Kritisches Denken, Begriffe und Instrumente. Ein Leitfaden im Taschenformat*, Stiftung für kritisches Denken 2003, in: www.criticalthinking.org/files/german_concepts_tools.pdf [abgerufen am 05.04.2024].

9 Vgl. ABRAMI, Philip / BERNARD, Robert M. / PERSSON, Tonje (Hg.): *Strategies for teaching students to think critically. A meta-analysis*, in: *Review of educational research* 85 / H. 2 (2015) 275–314. DOI: 10.3102/0034654308326084; ABRAMI, Philip u. a.: *Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions. A stage 1 meta-analysis*, in: *Review of educational research* 78 / H. 4 (2008) 1102–1134. DOI:10.3102/0034654308326084.

10 Vgl. DWYER, Christopher / HOGAN, Michael / STEWART, Ian: *An integrated critical thinking framework for the 21st century*, in: *Thinking Skills and Creativity* 12 (2014) 43–52. DOI: 10.1016/j.tsc.2013.12.004; GREENE, Jeffrey / Yu, Seung: *Educating critical thinkers. The role of epistemic cognition*, in: *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 3 / H. 1 (2016) 45–53. DOI: 10.1177/2372732215622223; PFISTER, Jonas: *Kritisches Denken*, Stuttgart: Reclam 2020.

11 JAHN, Dirk / CURSIO, Michael: *Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung*, Wiesbaden: Springer 2021, 140.

12 KOHNEN, Marcus: *Kritisches Denken in Lehr-Lernsettings: Praxisorientierte Ansätze und Beispiele zum kritischen Denken im Kontext demokratischer Mitgestaltung in Schule*, in: HOFFMANN, Mirjam u. a. (Hg.): *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2023, 327–333, 328.

xibilität, Reflexionsbereitschaft sowie das Streben nach Wahrheitsfindung, etwa durch Beobachten, Stellen von Fragen, Sammeln von Informationen, Hinterfragen und Analysieren.¹³

Maßgeblich für den Diskurs rund um das kritische Denken ist vor allem im deutschsprachigen Raum bis heute Immanuel Kant, der in seinem berühmten Aufklärungssessay vom „Ausgang des Menschen aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit“¹⁴ sprach. Dem entspricht, um Wolfgang Klafki zu zitieren, das Ziel von Bildung als „Befreiung zu vernünftiger Selbstbestimmung“.¹⁵ Dieser „Ausgang“ bzw. diese „Befreiung“ durch eigenständiges Denken sind unter anderem ein primäres Ziel im schulischen Unterricht, auch und gerade im islamischen Religionsunterricht, wie der nächste Abschnitt unter Rückgriff auf die einschlägige Fachliteratur darstellt.

3. Kritisches Denken im islamischen Religionsunterricht: theoretische Perspektiven

Das Zentrum der religiösen Bildung an Schulen ist der Mensch als eigenständiges und selbstbestimmtes Subjekt. Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen, sich in ihrem religiösen Umfeld selbst zu positionieren, indem

„[i]n der Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und der Zugehörigkeit zur Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich [...] ein Beitrag zur Bildung von Identität geleistet [wird], der eine verantwortungsbewusste, unvoreingenommene, von Toleranz geprägte und selbstbestimmte Lebensführung in einer pluralistischen Gesellschaft ermöglicht“.¹⁶

Des Weiteren fordert der Lehrplan:

„Wie der Islam in seiner Lehre Mut zur produktiven Selbstkritik und zur Kritik der Tatbestände durch sachlichen, auf Fakten beschränkten Ratschlag predigt, so werden die Schülerinnen und Schüler zum kritischen Denken und Handeln befähigt. Es werden keine Tabus zugelassen und auch keine unantastbaren Inhalte vermittelt – es wird jedoch auch ein methodisch reflektierter

13 Vgl. HITCHCOCK, David: Critical thinking, in: ZALTA, Edward (Hg.): Stanford Encyclopedia of Philosophy 2018, in: <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/> [abgerufen am 01.04.2024]; PFISTER, Jonas: Kritisches Denken: Zur Förderung einer überfachlichen Kompetenz, in: MÜLLER, Uta / MEISCH, Simon / HARANT, Martin (Hg.): Kritisches Denken und darüber hinaus. Normative Fragen in Bildung und Unterricht, Tübingen: Library Publishing 2023, 39–50.

14 KANT, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlinische Monatsschrift 1784, 481–494, 481.

15 KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim: Beltz 1991, 19–25, 19.

16 BMUKK: Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378> [abgerufen am 03.04.2024].

Umgang mit Texten und Inhalten, der von Respekt und Achtung geprägt ist, erlernt.“¹⁷

Auch im einschlägigen Diskurs in der islamischen Religionspädagogik sind diverse Versuche unternommen worden, die Ziele des Religionsunterrichts dahingehend zu formulieren. So diskutiert Bülent Uçar die Wichtigkeit, bei der Ausbildung einer mündigen, selbstständigen Persönlichkeit mit einer reflektierten Religiosität zur Seite zu stehen und die dafür benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, und zwar noch vor der Entscheidung für oder gegen eine spezifische Religion.¹⁸

Harry Harun Behr sieht das Ziel des islamischen Religionsunterrichts in der Vermittlung von Kompetenzen zur reflektierten Auseinandersetzung mit dem Glauben, die wiederum einen kritischen Zugang zur Heiligen Schrift und einen Raum für Reflexion voraussetzt.¹⁹ In ähnlichem Sinne postuliert Mizrap Polat, der konfessionelle Religionsunterricht solle Jugendliche dabei unterstützen, „eine bewusste, auf Vernunft gründende und nicht stagnierende, sondern sich entfaltende Gläubigkeit zu erlangen“.²⁰ Dafür bedürfe es lebensnaher, flexibler Lösungsansätze anstatt der Vermittlung von Dogmen.²¹

Auch Yasemin Karakasoglu empfiehlt die Förderung des individuellen Weges der Schüler*innen: Dies sei für die Entwicklung ihrer Identität von großer Bedeutung.²² Die diesem Zugang zugrunde liegende Subjektorientierung beginnt Zekirija Sej dini zufolge bereits bei der Interpretation religiöser Quellen, bei der stets das Individuum in seinem Kontext im Fokus stehen müsse.²³ Ebenso fordert Mouhanad Khorchide die Unterstützung der individuellen Religiosität im islamischen Religionsunterricht; dabei sei eine Auseinandersetzung frei von Dogmen

17 EBD.

18 Vgl. UCAR, Bülent: Synopse für das Fach „Islamunterricht“ in der Grundschule: Zwischen didaktischem Profil und inhaltlicher Gestaltung. Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht, in: KIEFER, Michael / GOTTWALD, Eckart / UCAR, Bülent (Hg.): Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen, Münster: LIT 2008, 121–140, 125.

19 Vgl. BEHR, Harry Harun: Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik. Islamische Erziehungs- und Bildungslehre, in: KADDOR, Lamyar (Hg.): Islamische Erziehungs- und Bildungslehre, Münster: LIT 2008, 49–65, 61.

20 POLAT, Mizrap: Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterricht, in: POLAT, Mizrap / TOSUN, Cemal (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst, Frankfurt am Main: Peter Lang 2010, 185–201, 186.

21 Ebd., 192.

22 Vgl. KARAKASOGLU, Yasemin: Identität und die Rolle der Religion aus interkulturell-pädagogischer Perspektive, in: SCHMID, Hansjörg u. a. (Hg.): Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht [Ergebnisse der dritten Fachtagung „Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht in Deutschland“], Berlin: LIT (= Islam und Bildung 2) 2010, 133–147.

23 SEJDINI, Zekirija: Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext, in: ÖRF 23 (2015) 24–25. DOI: 10.25364/10.23:2015.1.3.

wichtig. Er plädiert daher für einen Dialog, der autoritäre Strukturen ersetzen und kritische Reflexion ermöglichen soll.²⁴

Ednan Aslan schreibt dem islamischen Religionsunterricht eine Schlüsselfunktion bei der Integration muslimischer Kinder in die österreichische Gesellschaft zu. Eine staatliche Schule sei ein Ort der Begegnung, an dem Kinder und Jugendliche jeglichen kulturellen Hintergrundes in Kontakt treten. In diesem Rahmen sollen Pluralitätsfähigkeit sowie eine offene Haltung gegenüber den verschiedenen Weltanschauungen gefördert und unterstützt werden und die Schüler*innen sollen lernen, sich in der Gesellschaft zu positionieren.²⁵

Daher muss es nicht zuletzt die Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts sein, „den unreflektierten Glauben, der durch Enkulturation auf der individuellen Ebene entsteht, durch einen narrativen und rationalen Zugang zum Glauben zu ergänzen und Formen der Versprachlichung anzubieten“.²⁶ Dies bedeutet, historisch gewachsene religiöse Narrative zu erkennen, zu benennen und kritisch zu betrachten. Dadurch sollen herkömmliche Denkmuster, wie sie in Familien oft vorhanden sind, im Rahmen eines Religionsunterrichts abgelöst werden, der „kontextbezogen, vernunftbasiert und lebensweltorientiert“²⁷ vorgeht.

Wie dieser theoretische Abriss gezeigt hat, gilt kritisches Denken als zentrales Bildungsziel des islamischen Religionsunterrichts. Um einen Einblick in die praktische Umsetzung dieses Ziels zu erlangen, sind aber empirische Analysen erforderlich.

4. Empirische Untersuchung: Herausforderungen und Ansätze für den islamischen Religionsunterricht

Meine 2023 fertiggestellte Dissertation „*Religionspädagogischer Habitus von islamischen ReligionslehrerInnen: Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens*“ befasst sich mit der Frage des religionspädagogischen Habitus bzw. des habituellen Orientierungsrah-

24 KHORCHIDE, Mouhanad: Anforderungen an den Islamischen Religionsunterricht in Bezug auf Identitätsbildung und Integration junger Muslim/innen, in: ÖIF-Dossier Nr. 26, Wien: ÖIF (2013) 10.

25 Vgl. ASLAN, Ednan: Pluralitätsfähige religiöse Erziehung im Islamischen Religionsunterricht. Grundlagen und Perspektiven, in: NAURATH, Elisabeth u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg im Breisgau: Herder 2017, 411–425, 411.

26 ULFAT, Fahimah: Mit der Kraft der Narrationen in den Islamischen Religionsunterricht. Auf dem Weg zu einer narrativen Kompetenz. Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht, in: ULFAT / Fahimah / GHANDOUR, Ali (Hg.): Islamische Bildungsarbeit in der Schule, Wiesbaden: Springer 2020, 49–64, 58.

27 BADAWIA, Tarek: Sei du kein Anwalt den Betrügern. Ein kritisch-interaktionistischer Ansatz religionsethischen Lernens im Islamunterricht, in: BADAWIA, Tarek / TOPALOVIC, Said / TUHCIC, Aida: Von einer „Phantom-Lehrkraft“ zum „Mister Islam“. Explorative Erkundungen strukturtheoretischer Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen, Weinheim / Basel: Beltz-Juventa 2023, 91–118, 109.

mens²⁸ islamischer Religionslehrkräfte als Grundlage der Praxis (inter-)religiösen Lernens. Um diese zu ergründen, wurden acht Gruppendiskussionen mit insgesamt 41 islamischen Religionslehrer*innen durchgeführt und anschließend mittels der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack²⁹ ausgewertet. Dabei haben sich unter anderem Passagen herauskristallisiert, die sich unter dem Blickwinkel des kritischen Denkens im islamischen Religionsunterricht auswerten lassen. Diese werden im Folgenden im Licht der vorgestellten Fragestellung einer neuen Analyse und Interpretation unterzogen: Gemäß dem Verfahren der Inhaltsanalyse nach Mayring³⁰ wurde das Textmaterial aus den Gruppendiskussionen in mehreren Schritten paraphrasiert, zusammengefasst und auf die zentralen Sinngehalte reduziert. Davon ausgehend wurde ein Kategoriensystem entwickelt, anhand dessen die Interpretation erfolgte.

Vorweg ist anzumerken, dass kritisches Denken im islamischen Religionsunterricht bislang zwar eingehend theoretisch diskutiert, aber kaum explizit zum Thema qualitativer empirischer Untersuchungen gemacht worden ist. Khorchide (2008)³¹ hat in seiner bekannten quantitativen Studie den Befund vorgelegt, dass islamische Religionslehrkräfte mehrheitlich keinen großen Wert auf kritisches Denken legen. Dies stellt sich in den folgenden Interviews anders dar, insofern entspricht das ausgewählte Sample nicht der von Khorchide untersuchten Stichprobe. Ob es in den dazwischenliegenden Jahren zu einer Einstellungsänderung gekommen ist, wäre eigens zu untersuchen.

In seiner qualitativen Untersuchung zu Religion und Demokratie (2014) wirft Krainz³² einen kritischen Blick auf den islamischen Religionsunterricht und bemängelt insbesondere die unreflektierte Übernahme religiöser Normen, die vorausgesetzt würden, allerdings ohne sie zu diskutieren. Auch hier unterscheiden sich die anschließenden Befunde hinsichtlich der Lehrkräfte. Diesbezüglich wären weitere Studien von Interesse, die es erlauben, zwischen unterschiedlichen Auffassungen von Kritik sowie deren Reichweite und Grenzen innerhalb des islamischen Religionsunterrichts zu differenzieren. Eine aktuelle Studie von

28 Vgl. BOHNSACK, Ralf: Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. Grundlagen, in: SCHITTENHELM, Karin (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden, Wiesbaden: Springer 2012, 119–153.

29 BOHNSACK, Ralf: Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / LANGER, Antje / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München: Juventa 2010, 205–218.

30 MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz Verlag 2010, 11.

31 Vgl. KHORCHIDE, Mouhanad: Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen, Wiesbaden: VS 2009, 179.

32 Vgl. KRAINZ, Ulrich: Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld, Wiesbaden: Springer VS 2014, 242.

Badawia et al. (2023)³³ richtet schließlich den Blick auf die Professionalität von islamischen Religionslehrkräften und charakterisiert den Unterricht als komplexes Handlungsfeld, in dessen Rahmen die Förderung der Reflexionskompetenz eine zentrale Rolle spielt.

Die für die hier vorgelegte Interpretation relevanten Sequenzen aus den Gruppendiskussionen, die an dieser Stelle nur blitzlichtartig zitiert werden können, lassen sich nach ihren Schlüsselthemen in zwei Kategorien zusammenfassen, die miteinander in einem Zusammenhang stehen. Dabei handelt es sich zum einen darum, dass die Schüler*innen nicht als unbeschriebene Blätter in den Religionsunterricht kommen, sondern ihre jeweils familiär vorgeprägten Denkschemata und auch Denkverbote mitbringen, mit denen die Lehrkräfte sich mittelbar und unmittelbar auseinandersetzen müssen. Zum anderen stellt die Verortung bzw. Verankerung von Theologie und Religion in der Lebensrealität der Schüler*innen einen zentralen Faktor dar, um kritische Zugänge zur religiösen Bildung zu ermöglichen.

4.1 Islamischer Religionsunterricht: Umgang mit konfligierenden Perspektiven

4.1.1 Zum Konfliktpotenzial familiär geprägter Tabus

Die Ergebnisse zeigen, dass Tabuisierungen und einseitige Denkmuster im Elternhaus häufige Gründe für Blockaden des kritischen Denkens darstellen. Die Gruppendiskussionen, beispielsweise die Erzählungen von TN7 und TN10³⁴, machen vor allem deutlich, dass die Religionslehrkräfte wahrnehmen, wie in vielen Familien offene Gespräche über bestimmte, als problematisch wahrgenommene Themen bewusst oder unbewusst vermieden werden. Gerade wichtige Bereiche für junge Menschen, wie Sexualität oder psychische Erkrankungen, können demnach nur in der Schule zur Sprache kommen:

Das Thema Sexualität ist ein Tabuthema, oder Depressionen sind Tabuthemen bei manchen Eltern, und sie reden nicht darüber, sondern die eine Möglichkeit, wo sie darüber sprechen würden, ist entweder Biologie- oder Religionsunterricht. Und eher Religionsunterricht. (TN10)

Wenn Schüler*innen im privaten Umfeld bzw. im Elternhaus zu wenig Gelegenheit für solche Gespräche erhalten, steht dies aus der Sicht der islamischen Reli-

³³ Vgl. TAREK, Badawia / SAID, Topalović / AIDA, Tuhčić (Hg.): Von einer »Phantom-Lehrkraft« zum »Mister Islam«: Explorative Erkundungen strukturtheoretischer Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen, Weinheim / Basel: Beltz-Juventa 2023.

³⁴ Die Teilnehmer*innen an den Gruppendiskussionen wurden zu Anonymisierungszwecken fortlaufend nummeriert und werden im Folgenden immer mit der Abkürzung „TN“ und der jeweiligen Nummer benannt.

gionslehrkräfte im Widerspruch zum Stellenwert ihrer Fragen in ihrer tatsächlichen Lebenswelt. Das Schweigen über relevante Themen kann einen Leidensdruck verursachen, der oft schwerwiegende psychische Folgen nach sich zieht. Die Bearbeitung bzw. Aufarbeitung von existenziellen Fragen werden verhindert, was die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit blockiert.

Das aktive Aufbrechen von Tabus kann ein erster Schritt in Richtung kritisches Denken sein. Der Religionsunterricht soll den Schüler*innen einen sicheren Raum für die Diskussion sensibler Themen bieten und damit für Aufklärung und Stärkung sorgen. Nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch Peergroups spielen hierbei eine zentrale Rolle.

Dieser Anspruch an den Religionsunterricht wird allerdings zusätzlich erschwert durch die Erwartungen, die unterschiedliche Seiten an die Lehrkräfte und ihre Unterrichtsplanung herantragen. So schildert TN18 anhand einer Erfahrung aus ihrem Berufsalltag die häufig problematische Inkompatibilität ihrer eigenen Vorstellungen mit denen mancher Eltern:

[...] ist dann eine Mutter zu mir gekommen, hat gesagt: ‚[...] Sie sollen lernen, was *halal* und was *haram* ist, was gut und was schlecht ist, das reicht schon. Das ist schon zu viel für sie. Bitte nicht.‘ Und ich war erstaunt. (TN18)

Die Mutter lehnt in diesem Beispiel die Einbeziehung anderer Unterrichtsinhalte als die Unterscheidung von *halal* (erlaubt) und *haram* (verboten) ab und offenbart damit ein stark simplifiziertes Religionsverständnis, das sich einzig an der Befolgung von Regeln ausrichtet.³⁵ Diese anekdotische, aber durchaus nicht einzigartige Situation illustriert den Eingriff von Eltern in den Unterricht ihrer Kinder auf der Basis ihrer persönlichen Überzeugungen bzw. ihres persönlichen Wunsches nach Eindeutigkeit im Umgang mit der Welt. So kann der Erwartungshorizont des Elternhauses kritisches Denken über religiöse und gesellschaftlich relevante Inhalte selbst in der Schule erschweren oder sogar verhindern. TN19 fasst solche dogmatischen Einstellungen und den Anspruch, interaktive Diskussionen über aktuelle, kontroverse Themen aus dem Religionsunterricht auszuschließen, pointiert zusammen: „Denken ist nicht erwünscht.“ Für islamische Religionslehrpersonen stellen solche an sie herangetragenen Haltungen eine Schwierigkeit

35 An dieser Stelle ist einerseits zu berücksichtigen, dass die Simplifizierung des Religionsverständnisses durchaus auch andere Formen als die Reduktion auf Rechtskategorien kennt. Andererseits können auch die Begriffe der islamischen Normenlehre selbst, in diesem Fall die Unterscheidung zwischen *halal* und *haram*, wesentlich differenzierter ausgelegt werden. Damit ist auch gesagt, dass ein simplifiziertes Religionsverständnis sich nicht nur in unkritischer Regelkonformität ausdrückt. Die genauere Analyse dieser Aspekte würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen. Für eine theologische Auseinandersetzung siehe: EL KAISY-FRIEMUTH, Maha / HAJATPOUR, Reza / ABDEL RAHEM, Mohammed (Hg.): Rationalität in der Islamischen Theologie, Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2022; KHORCHIDE, Mouhanad: Scharia - der missverstandene Gott. Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik, Freiburg im Breisgau: Herder 2019, 82–150.

dar, sofern sie ihren eigenen Ansprüchen (und jenen des Curriculums) gerecht werden wollen. Daher sehen sie sich dazu gezwungen, einen Umgang mit diesem Spannungsfeld zu entwickeln, der es ihnen und den ihnen anvertrauten Schüler*innen ermöglicht, sich sowohl ein vertieftes Religionsverständnis als auch ein kritisches Verhältnis zu ihrem Glauben zu erarbeiten.

In diesem Zusammenhang beschreibt auch TN17 die Herausforderungen einer Religionslehrkraft im Umgang mit Fragen der Schüler*innen, auf die sie zu Hause oft keine Antworten erhalten. Davon betroffen ist eine Vielzahl von Themen, die nicht nur religiöser Natur sind, sondern auch politische und gesellschaftliche Aspekte umfassen:

Es ist aber sehr schwer als Religionslehrer. Wir sind ja immer herausgefordert, also Religion hat ja mit allen Bereichen des Lebens zu tun: also politische Fragen, Gesellschaftliches und solches. Es tauchen so viele Fragen auf, also die Kinder stellen auch Fragen darüber. Die Kinder brauchen auch – also, eine richtige politische Bildung. Als Religionslehrer, wenn ich zum Beispiel kritische Fragen behandle, dann kriege ich sehr viel Ärger von den Eltern. [...] Also, da braucht es viel Aufklärung bei den Eltern auch. [...] Und natürlich sollte man als Religionslehrer wissen, wie man als Religionslehrer also dieses Thema behandelt. Die Kinder interessieren sich, die Kinder wollen wissen. Weil sie keine Antworten auf diese Fragen bekommen haben. [...] Aber als Feedback, also als die Rückmeldung von den Eltern, die Eltern sind eher unruhig irgendwie. Sie wollen nicht, dass die Kinder mit den anderen Sichtweisen einfach mal konfrontiert werden. Das ist das Problem. Aber das Lernen funktioniert nicht, wenn man nicht mit den anderen Sichtweisen sich konfrontiert. (TN17)

Wie seine Kollegin berichtet TN17 aus eigener Erfahrung, dass die Behandlung kritischer Fragen zu Konflikten mit den Eltern führen kann. Er betont die Notwendigkeit von Kommunikation über den Lehransatz und die behandelten Themen. Die Kontextualisierung von Religion und die Ermutigung zum kritischen Denken durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Perspektiven sind aus seiner Sicht unerlässlich für religiöse Lehr-/Lernprozesse, werden aber von vielen Eltern abgelehnt. Die Arbeit an den durch die religiöse Sozialisation vermittelten Einstellungen, die die Schüler*innen von daheim mitbringen, ist demnach eine zentrale Herausforderung für einen lebensweltorientierten, zukunftsfähigen Religionsunterricht.

Es lässt sich somit festhalten, dass die Einstellung vieler Eltern bzw. das Elternhaus als Raum, in dem kritisches Denken nicht gefördert wird, als *negativer*

Gegenhorizont zur Haltung der befragten Religionslehrer*innen zu sehen ist. Konflikte zwischen Eltern und Lehrkräften scheinen sich in erster Linie daraus zu ergeben, dass Erstere stärker auf religiöse Bildung in einem einfachen, konservativen Verständnis als Weitergabe vermeintlicher Glaubenswahrheiten fokussiert sind und weniger Wert auf die Entwicklung von Reflexions-, Urteils- und Handlungsfähigkeit legen als die Lehrer*innen. Für diese ist hingegen ein Religionsunterricht ohne Denkverbote, der jungen Menschen nicht nur Fakten vermittelt, sondern in dem sie auch religiöse Praxis kennenlernen und differenzierte Sichtweisen auf komplexe Diskurse entwickeln können, ein entscheidendes Anliegen ihrer Berufsausübung.

TN16 erzählt beispielsweise von Sorgen aufgrund traditioneller bzw. kultureller Vorprägungen am Beispiel eines Viertklässlers, der nach einem Ausflug in eine katholische Kirche beunruhigt gewesen sei, etwas Sündiges (*haram*) getan zu haben:

Da kommt ein Schüler hinein [...]. Und er sagte plötzlich: „Hodscha [Lehrer/in], wir haben heute *haram* gemacht“, und so. Zwischendurch sagt er auch „günah“ [türk. für *haram*] und so. Ich habe gesagt: „Was ist los?“ [...] „Die haben einen Ausflug gehabt, [...] da gibt es auch eine Kirche, oder je nachdem, ein Kloster [...] Wir sind in die Kirche hineingegangen.“ Und ich so: „Ja, und?“ Und da sagt er: „Ja, das ist *haram*, Hodscha. Wir sind reingegangen in die Kirche.“ Ich habe ihn so angestarrt. Ich habe gesagt: „Ja, und? [...] Hat sich bei dir etwas geändert jetzt? Du gehst da rein, bist du ((lacht)) ein anderer jetzt, nicht Hasan, sondern ein anderer? [...] Oder wie fühlst du dich jetzt? Also bist du jetzt, fühlst du dich jetzt als ein anderer im Glauben oder glaubst du an etwas anderes?“ Er sagt: „Nein, Hodscha, ich bin eh Muslim.“ [...] Und dann sagte ich: „Ja, aber was, was ist daran so schlimm eben?“ (TN16)

Die Fragen des Lehrers an den Schüler zielen also darauf ab, die Hintergründe seines Unbehagens zu verstehen, das in der Angst begründet liegt, religiöse Grenzen zu überschreiten. Damit verdeutlicht diese Episode die Herausforderungen, mit denen Religionslehrkräfte konfrontiert sind, wenn Schüler*innen mit aus ihrer Sozialisation stammenden, tiefsitzenden, aber unreflektierten Überzeugungen in Konflikt geraten. Im Unterricht gilt es, die Grundlagen einer solchen Haram-halal-Logik zu hinterfragen und zu diskutieren. Die Lehrperson fördert durch ihre Reaktion eine kritische Reflexion statt der mechanischen Akzeptanz (vermeintlicher) Regeln und damit auch eine Haltung religiöser Offenheit und Dialogfähigkeit:

Und dann habe ich nur Fragen gestellt. Ich habe nicht einmal – weil ich beantwortete manche Fragen auch nicht direkt. Ich stelle immer so Fragen, damit sie selber bewusst nachdenken können, damit sie selber mal zum Nachdenken kommen, zum Schluss kommen. Selber, also der Schüler. [...] Ich habe keinen Stempel in der Hand, ja, so *halal* und *haram*, *halal*, *haram*. Und deshalb stelle ich auch meistens Gegenfragen, oder ich öffne das Thema noch mehr, damit wir diskutieren können, kritisieren können. (TN16)

Das Ziel besteht also darin, die Kinder zu eigenständigen Schlussfolgerungen gelangen zu lassen und an eine differenziertere Beurteilung kontroverser Sachverhalte und Diskurse heranzuführen. Statt Urteile wie *halal* oder *haram* einfach vorzugeben, stellt die Lehrperson den Schüler*innen Fragen, um dieses Schwarz-Weiß-Denken aufzubrechen und kritische Überlegungen und Diskussionen anzuregen. Diese Herangehensweise – das Stellen von Gegenfragen, die auf die persönlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen der Schüler*innen abzielen, als didaktisches Konzept – hebt die Eigenverantwortung der Schüler*innen als Subjekte hervor und fordert ihre Reflexionsfähigkeit in einem gemeinsamen Lernprozess heraus. Insofern bildet der Umgang mit elterlich vermittelten (religiösen) Tabus ein Element für eine kritische Didaktik des Religionsunterrichts, mit deren Hilfe ein restriktiver Zugang zur Religion aufgebrochen werden soll.

4.1.2 Anregung zur Reflexion jenseits binärer Kodierungen

Die Erfahrung, dass junge Menschen oft unter dem Blickwinkel von *halal* und *haram* an religiöse Lernprozesse herangehen und sich vom Religionsunterricht klare Anweisungen für ‚richtiges‘ Verhalten erhoffen, bestätigt TN10:

Unsere Schüler/Schülerinnen interessieren sich in erster Linie für dieses Konzept *halal* oder *haram*. Dieses Verbot, dieses Konzept, sonst nichts. Und man schaut nicht auf die Spiritualität, man schaut nicht auf den Sinn der Sache, sondern ist das *halal*, ist das *haram*? Wenn sie sagen, der Religionslehrer hat es gesagt, dann kann ich es tun. (TN10)

Der offensichtliche Wunsch der Schüler*innen, ihr Verhalten durch Religionslehrpersonen sanktionieren zu lassen, zeigt deren Stellung als Autoritäten für gelebte Religion und die Auslegung bzw. Anwendung von Geboten und Verboten; die Schwierigkeit für den Unterricht besteht freilich in der unreflektierten Übernahme des Inputs.

Die Aufgabe des Religionsunterrichts liegt für TN10 in der Reflexion, der offenen Diskussion und Förderung der Transferkompetenzen, nicht in der Beantwortung

von Entweder-oder-Fragen. Zur Erfüllung dieser Aufgabe bedarf es einer modernen Didaktik, die den Religionsunterricht in einen offenen Diskursraum transferiert, ohne grundlegende Glaubensüberzeugungen aufzugeben. Die Frage nach dem ‚Sinn der Sache‘ kann ein Schritt zur Überwindung der mechanistischen Halal-haram-Logik sein und die Möglichkeit bieten, den Blick zu erweitern: weg vom rein regelgeleiteten Religionsverständnis zu einem bewussten Umgang mit den religiösen Quellen. Kritisches Denken bedeutet nicht zuletzt die Fähigkeit, Informationen selbstständig zu bewerten, anstatt blind Autoritäten zu folgen.

TN19 reflektiert ebenfalls über die Anziehungskraft einer Vereinfachung und eines Vereindeutigens religiöser Deutungsangebote für junge Menschen:

Ich glaube, dieses Halal-haram-Denken, das ist sehr stark bei unseren Schülern verankert. Aber nicht nur bei unseren. [...] Und dieses Schwarz-Weiß-Bild ist einfach sehr einfach und mit solchen Bildern kann man, glaube ich, auch leichter arbeiten. Also deswegen sind auch die Menschen im salafistischen Milieu erfolgreich. Da muss man nicht so viel denken. Also ist doch ganz klar. Ist eh alles klar. Im Koran steht das so. Fertig. (TN19)

Gerade in der komplexen, ständig im Wandel befindlichen modernen Gesellschaft erscheinen Identitäts- und Orientierungsangebote, die auf leicht nachvollziehbaren binären Gegensätzen basieren, besonders attraktiv. Sie machen aber anfällig für extremistische Haltungen und radikale Religionsverständnisse. Insofern kann ein Religionsunterricht, der mit vereinfachten Schemata von Gut und Böse bricht, über oberflächliche Interpretationen hinausgeht und die eigenständige Reflexions- und Urteilsfähigkeit fördert, Kinder und Jugendliche dazu befähigen, Ideologien zu erkennen und zu hinterfragen und insofern als Extremismusprävention dienen.

In Fällen wie den hier beispielhaft beschriebenen zeigt sich, wie familiär geprägte Tabus und erlernte einseitige Denkmuster bzw. mangelnde Reflexionsfähigkeit kritisches Denken bei Kindern und Jugendlichen verhindern. Ein solches Religionsverständnis steht für die involvierten Lehrkräfte im Widerspruch zu einem gegenwartsbezogenen und lebensweltlich relevanten islamischen Religionsunterricht, den sie als ihre Aufgabe betrachten.³⁶

36

Die in diesem Sample beschriebenen Eltern dürften insofern nicht repräsentativ sein, als in muslimischen Milieus im deutschsprachigen Raum anderen Studien zufolge durchaus auf ein reflektiertes und kritisches Religionsverständnis Wert gelegt wird: vgl. KARAKOÇ, Betül: Der eine kann es – der andere nicht. Islam lehren zwischen Moschee und Schule, in: SARIKAYA, Yasar (Hg.): Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis (Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik), Münster: Waxmann 2019, 107–124; GAMPER, Markus: Islamischer Feminismus in Deutschland? Religiosität, Identität und Gender in muslimischen Frauenvereinen, Bielefeld: transcript 2011; vgl. AKCA, Ayse A.: Moscheeleben in Deutschland. Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität, Bielefeld: transcript 2020; vgl. RÜCKAMP, Veronika: Alltag in der Moschee. Eine Feldforschung jenseits von Integrationsfragen. Bielefeld: transcript 2021. Der Grund für die hier beobachtete Schwerpunktsetzung könnte darin zu finden sein, dass die Religionslehrkräfte im Gruppendiskussionssetting sich häufiger über Probleme und Herausforderungen austauschen als über die ohnehin reibungslosen Aspekte ihres Berufsalltags.

Angesichts der häufig konservativen Deutungen, mit denen islamische Religionslehrkräfte konfrontiert sind, sehen diese sich veranlasst, inhaltliche und didaktische Alternativen zu entfalten, um den eigenen wie auch den Ansprüchen des Curriculums Genüge zu tun. Dadurch wird ihre pädagogische und theologische Deutungs- und Handlungsfähigkeit herausgefordert, und das Potenzial religiöser Bildung ist infrage gestellt. Gleichzeitig versuchen sie diese Situation als Chance zu begreifen und zu nutzen, indem sie Strategien aufgreifen und weiterentwickeln, die es den Schüler*innen gestatten, Argumente kennenzulernen und zu vertiefen, um sich einen vernunftgeleiteten und differenzierten Umgang mit der eigenen Religion aneignen zu können. Religiöse Bildung erscheint dann als der Versuch, selbstständiges Denken und eine differenzierte Sichtweise an die Stelle blinden Gehorsams zu setzen.

4.2 Lebensweltorientierung und Kontextualisierung der Theologie

Ein Umgang auf Augenhöhe mit Blick auf die Lebensrealitäten der Schüler*innen kann nach Meinung der Lehrkräfte dabei helfen, andere Perspektiven einzunehmen und Religion zum alltagsrelevanten Thema zu machen – so der Tenor der Gruppendiskussionen. Dementsprechend hält es TN10 für wichtiger, auf die Anliegen junger Menschen einzugehen und sie so in ihrem Leben zu unterstützen, anstatt strikt religiöse Rituale zu lehren. Dies verdeutlicht den Wunsch nach einem praxisnahen und kontextbezogenen Religionsunterricht:

[...] wir sind schon da, um diese alltäglichen Fragen zu beantworten und die Kinder in ihrem Leben zu unterstützen. Unsere Aufgabe ist nicht, dass wir irgendwie zu den Kindern gehen und sagen: Ja, bete da, tue das, dann faste, dann mach einmal Pilgerfahrt, das und jenes und lern mal das auswendig. Das ist irgendwie komische Pädagogik. [...] Das, was [TN7] ganz am Anfang gesagt hat: Man muss irgendwie auch den Kontext berücksichtigen, also den österreichischen Kontext. (TN10)

Der Alltag und die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen beeinflussen, wie sie Religion interpretieren und praktizieren – daher müsse ein zeitgemäßer Religionsunterricht stets von der Lebenswelt der Schüler*innen ausgehen. Letztlich verlangt kritisches Denken in der religiösen Bildung, den Einfluss des sozialen und kulturellen Umfelds auf die gelebte Religiosität zu erkennen, religiöse Lehren und Traditionen kritisch zu reflektieren und sie zu den eigenen Erfahrungen und Herausforderungen in Beziehung zu setzen.

In diesem Zusammenhang betont TN4 die Vielfalt der geographischen Herkunft, der Traditionen und Religionsverständnisse von Lehrer*innen wie auch von Schüler*innen. Die Aufgabe der Religionslehrkräfte bestehe folglich darin, diese unterschiedlichen Perspektiven im Kontext der österreichischen Gesellschaft in den Unterricht zu integrieren:

Wir kommen aus unterschiedlichen Ländern, wir haben unterschiedliche Traditionen, unterschiedlichen Zugang zur Theologie. Und das, was wir eigentlich in unserer Arbeit machen, ist das, was wir haben, in den Alltag der österreichischen Gesellschaft zu setzen. [...] Es gibt diese Fatwa [als autoritativ anerkanntes Rechtsgutachten einer religiösen Instanz, Anm. d. Verf.] in Ägypten und in der Türkei, und dann reden wir darüber, passt das hier eigentlich oder nicht? Und dann sagen wir, nein, eigentlich ist die Situation hier eine ganz andere. Muss man was anderes überlegen. Deswegen finde ich, keine einzige Frage, egal aus welcher Richtung, ist für mich unnötig. Überhaupt bei den Schülern. Jede Frage, die im Unterricht gestellt wird, ist super. Es gibt keine unnötigen Fragen. (TN4)

Es gilt also, in religiösen und ethischen Fragen die jeweils vorliegende gesellschaftliche und politische Situation zu berücksichtigen. Methodisch spielt hier das Stellen von Fragen eine wichtige Rolle, auch und gerade mit dem Ziel, religiöse Autoritäten nicht unhinterfragt zu akzeptieren.

TN17 führt weiter aus, dass interreligiöses Lernen dazu verhelfen kann, Religionen und Kulturen einander näherzubringen und unterschiedliche Sichtweisen zu akzeptieren. Gemeinsam mit TN18 unterstreicht er die Bedeutung von Dialog, Perspektivenwechsel und interreligiösem Verständnis im schulischen Kontext:

[...] es ist aus dem Grund wichtig, nicht etwas zu vermitteln, sondern es startet so einen Austausch, ja, und dann bekommst du eine andere Perspektive. Dieser Perspektivenwechsel ist sehr wichtig. [...] und das Ziel – sollte dieses interreligiöse Lernen zusammenkommen, also Religionen, Kulturen sich nähern und dadurch dann also unterschiedliche Sichtweisen gelernt werden. (TN17)

Es gehört ja zum Islam. Wir sollen uns ja alle kennenlernen. (TN18)

Interreligiöse Lehr-/Lernprozesse sollen und können dabei helfen, sich auf die Hauptbotschaft und den Austausch über gemeinsame Werte zu fokussieren. Der Anspruch der Offenheit wird durch TN18 unter Verweis auf Sûra 49:13 auch theologisch legitimiert. Die Auseinandersetzung mit dem ‚Anderen‘ kann die

eigene religiöse Position konturieren und so einen wesentlichen Beitrag zum kritischen Denken leisten.

Die Diskussionen zeigen, dass ein zeitgemäßer, lebensnaher Religionsunterricht Wert legt auf die Einbeziehung der alltäglichen Erfahrungen und unterschiedlichen Lebenshintergründe der Schüler*innen. Die Fokussierung auf praktische, aktuelle Fragen und die kritische Kontextualisierung religiöser Normen und Lehren im Licht persönlicher und gesellschaftlicher Realitäten unterstützen die Entwicklung der Reflexions- und Urteilsfähigkeit. Die Konfrontation der Schüler*innen mit verschiedenen (interreligiösen) Perspektiven ermutigt sie, Fragen zu stellen und kritisch über ihre eigenen religiösen Positionen nachzudenken.³⁷

5. Religionspädagogische Erträge

Nach dieser auf den islamischen Religionsunterricht fokussierten empirischen Studie sei noch einmal betont, dass kritisches Denken als überfachliche Kompetenz zu betrachten ist, die sich nicht grundsätzlich einem bestimmten Schulfach zuordnen lässt.³⁸ Angesichts der dargestellten exemplarischen Analyse stellt sich hier jedoch die Frage, wie es im (islamischen) Religionsunterricht gefördert werden kann. Im Folgenden werden aus den erhobenen Daten einige didaktische Impulse abgeleitet:

Aufbrechen von Tabus und Förderung offener Diskussionen. Tabuisierungen im Elternhaus und die unreflektierte Übernahme einseitiger Denkmuster können für das kritische Denken junger Menschen eine Barriere darstellen. Um dem entgegenzuwirken, versuchen die Lehrkräfte im Unterricht einen sicheren Raum zu schaffen, in dem auch sensible Themen wie Sexualität oder psychische Gesundheit offen ansprechbar sind. Dies ermöglicht es den Schüler*innen, sich mit Themen auseinanderzusetzen, die in ihrem familiären Umfeld möglicherweise vermieden werden.

³⁷ Andere Studien, sowohl zur Schüler*innen- als auch zur Lehrer*innenperspektive, stützen den Befund, dass der Transfer religiöser Traditionen in eine plurale und weitgehend säkular geprägte Mehrheitsgesellschaft und die Orientierung an der Lebenswirklichkeit für die religiöse Bildung junger Menschen zentrale Aspekte sind: ÇELİK, Özcan: Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland. Erwartungen der Muslime – Konzepte der Kooperation zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat, Münster: readbox unipress 2017; vgl. TUNA, Mehmet H.: Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung, Münster / New York: Waxmann 2019; TUFAN-DESTANOĞLU: Muslimische Bildungs- und Erziehungsvorstellungen. Die Erwartungen von Eltern und Lehrkräften an den islamischen Religionsunterricht, Frankfurt am Main: Peter Lang 2020; BADAWIA, Tarek / TOPALOVIĆ, Said / TUHČIĆ, Aida (Hg.): Von einer »Phantom-Lehrkraft« zum Mister-Islam. Explorative Erkundungen strukturtheoretischer Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2022; KAMCILI-YILDIZ, Naciye: Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen, Münster / New York: Waxmann 2021; vgl. GÜZEL, Selcen: Potenziale des Islam-Unterrichts. Eine empirische Untersuchung zur Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher, Baden-Baden: Ergon 2022.

³⁸ Vgl. PFISTER, [Anm. 13], 42.

Stärkung der Reflexions- und Urteilsfähigkeit. Die Behandlung komplexer, ja kontroverser Themen im Unterricht kann die Schüler*innen zur kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Ansichten anregen. Dafür werden verschiedene Perspektiven aufgezeigt, die einen differenzierteren Blick ermöglichen und somit Schwarz-Weiß-Denkmuster – insbesondere im Kontext der simplifizierenden Halal-haram-Logik – aufbrechen. Für die Förderung kritischen Denkens ist es zentral, die eigenen Geltungsansprüche zu identifizieren und nach den Gründen dafür zu fragen: Die Schüler*innen müssen versuchen, ihre Position zu reflektieren und beispielsweise zu rechtfertigen, warum sie eine bestimmte Denk- und Verhaltensweise als *haram* empfinden. Dazu können die Lehrkräfte herausfordern, indem sie Nachfragen stellen, die die Schüler*innen dazu anregen, selbstständige Schlüsse zu ziehen und kritisch über vorgefertigte Meinungen und Normen zu reflektieren.

Kontextualisierung des Gelernten. Viele Lehrkräfte betonen die Wichtigkeit, den Unterrichtsstoff in einen Bezug zum aktuellen soziokulturellen Kontext zu setzen. Die Berücksichtigung der Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen in Österreich und die Einbindung relevanter gesellschaftlicher Diskurse ermöglichen es den Schüler*innen, die Bedeutung des Gelernten für ihr eigenes Leben zu erkennen und sich kritisch dazu zu positionieren.

Ermutigung zu Perspektivenwechsel und interreligiösem Lernen. Das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen verschiedenen Religionen und Kulturen ermutigt die Schüler*innen dazu, über ihre religiöse und kulturelle Identität hinaus zu denken. Dies fördert nicht nur Toleranz und Verständnis, sondern auch die Fähigkeit, eigene Ansichten kritisch zu reflektieren. Der Perspektivenwechsel gestattet es, die eigene Sichtweise als Konstruktion zu erkennen und zu begreifen, dass zu einem Sachverhalt verschiedene, gut begründete Sichtweisen bestehen können. Die Lehrkräfte nutzen Debatten und Diskussionen, um die kritische Denk- und Argumentationsfähigkeit zu fördern: Im kontroversen Diskurs sind die Schüler*innen herausgefordert, ihre Ansichten zu verteidigen, gleichzeitig aber auch die Perspektiven anderer nachzuvollziehen und zu respektieren. Die Lehrperson kann dabei als ‚Role Model‘ auftreten, dessen Meinungen ebenfalls nicht unhinterfragt zu übernehmen sind, das aber Impulse für das kritische Denken gibt.

Eine Kombination aus offener Diskussion, kritischer Reflexion, Perspektivenwechsel und kontextbezogener Lehre im Religionsunterricht stärkt nicht nur das kritische Denkvermögen der Schüler*innen, sondern unterstützt sie auch in ihrer

persönlichen Entwicklung und ihrem Verständnis für die Vielfältigkeit und Vielseitigkeit der Welt.

6. Fazit und Ausblick

Die Auseinandersetzung mit diversen definitorischen Ansätzen, die der empirischen Studie in diesem Artikel vorangestellt ist, zeigt auf, dass kritisches Denken eine komplexe Kompetenz darstellt, die über die reine Informationsverarbeitung hinaus eine tiefgehende (Selbst-)Reflexion sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel einschließt. Die Förderung von kritischem Denken ist nicht nur ein Bildungsziel, sondern letztlich eine fundamentale Notwendigkeit, um die Entwicklung der Schüler*innen zu reflektierten, mündigen Persönlichkeiten zu unterstützen. Die religionspädagogischen Herausforderungen, die in diesem Zusammenhang manifest werden, betonen die Notwendigkeit, religiöse Lehr-/Lernprozesse so zu gestalten, dass sie die Schüler*innen nicht nur mit Wissen versorgen, sondern sie außerdem dazu befähigen, dieses Wissen kritisch zu hinterfragen und in ihren Alltag zu integrieren.

Die Bedeutung einer kontextuellen Einbindung theologischer Inhalte sowie die Förderung eines dynamischen, pluralitätsfähigen Theologieverständnisses werden als zentral für die Herausbildung einer europäisch-muslimischen Identität identifiziert. Eine demokratische Diskurskultur innerhalb des islamischen Religionsunterrichts kann einen wertvollen Beitrag dazu leisten, radikalen bzw. extremistischen Tendenzen entgegenzuwirken, indem vermeintlich unantastbare Wahrheiten und Denkverbote, wie der Fundamentalismus sie auferlegt, bewusst durchbrochen werden. Insgesamt machen die vorgelegten Erkenntnisse ersichtlich, dass der islamische Religionsunterricht einen fruchtbaren Boden für die Förderung von kritischem Denken bieten kann und die Lehrkräfte eine Schlüsselrolle bei der Unterstützung und Gestaltung dieses Prozesses spielen. Dies erfordert eine Zugangsweise, die Offenheit, Dialogbereitschaft und Reflexionsfähigkeit nicht nur einfordert, sondern auch vorlebt.

Der islamische Religionsunterricht vermag die Förderung kritischen Denkens bei muslimischen Schüler*innen wesentlich zu stützen, indem er ein tieferes Verständnis des Islams anstrebt, anstatt ein vereinfachtes, dogmatisches Bild zu vermitteln, und indem er zu einem reflektierten Umgang mit religiösem Wissen ermutigt, einschließlich der kritischen Betrachtung von Aussagen religiöser Autoritäten. Junge Menschen sollen die Fähigkeit erwerben, sich selbst in der Diskussion gegen Missverständnisse und Vorurteile zu verteidigen, aber auch Toleranz und Respekt für unterschiedliche Standpunkte aufzubringen sowie die Gültigkeit und

Anwendbarkeit traditioneller Interpretationen im modernen Kontext zu hinterfragen.

Der Religionsunterricht kann eine Plattform bieten, um im Diskurs solche simplifizierenden Logiken aufzubrechen und eine differenzierte Annäherung an religiöse und gesellschaftliche Fragen zu fördern; er sieht sich jedoch durch die Kluft zwischen vorgeschriebenen Bildungszielen und den Erwartungen von Eltern und Schüler*innen oftmals vor Herausforderungen gestellt. Die Förderung einer kritischen Auseinandersetzung mit mitgebrachten Haltungen und Einstellungen sowie der offene Dialog zwischen Schule und Elternhaus sind essentiell, damit junge Menschen lernen, komplexe Themen zu reflektieren und nicht oberflächlichen, womöglich extremen Orientierungsangeboten zu verfallen. Insofern der Religionsunterricht zu einem informierten und kritischen Diskurs über aktuelle, kontroverse Fragen anregt, versetzt er die Schüler*innen in die Lage, für sich selbst fundierte Entscheidungen zu treffen und ihre religiös-weltanschauliche Identität erfolgreich zu verhandeln. Dies leistet einen Beitrag zur Orientierung und Positionierung in einer Gesellschaft, in der Toleranz, Verständnis und Pluralitätsfähigkeit als grundlegende Werte gefragt sind.

Abschließend sind im Hinblick auf den Geltungsanspruch dieses Beitrages einige Bemerkungen angebracht: Die hier präsentierten Passagen wurden im Zusammenhang einer anderen Fragestellung erhoben und bilden nur einen kleinen Ausschnitt aus einer umfassenderen Textbasis. Es können deshalb keine generellen Schlussfolgerungen zur Rolle des kritischen Denkens im islamischen Religionsunterricht gezogen werden. Die islamischen Religionslehrkräfte bringen in den Gruppendiskussionen jedoch ihre Überzeugungen hinsichtlich der Anforderungen und der Konfliktlinien religiöser Bildung zum Ausdruck und tauschen sich auch darüber aus, wie sie versuchen, kritischem Denken im Rahmen ihres Unterrichts einen größeren Stellenwert einzuräumen. Die oben dargestellten Impulse stellen damit Aspekte eines religionspädagogischen Ertrags dar, der in weiteren Studien zu überprüfen und in Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschung zu vertiefen ist. Kritisches Denken selbst steht keineswegs in einem konfliktfreien Verhältnis zur Religion und bedarf deshalb auch in systematischer Hinsicht einer genaueren Überprüfung hinsichtlich seines Geltungsbereichs und seiner Grenzen.

Das empirische Material repräsentiert insbesondere die Beziehung zwischen der simplifizierenden Religionsauffassung vieler Eltern einerseits und den Ansprüchen der islamischen Religionslehrpersonen andererseits. Die vorhandenen Daten erlauben allerdings weder Aussagen über Eltern, die eine andere als die

hier präsentierte Position einnehmen, noch über die Rolle von Akteur*innen außerhalb des Elternhauses, beispielsweise des Imams (der Moschee), der Peer Group oder der sozialen Medien. Schließlich ist noch darauf hinzuweisen, dass der pädagogische Ertrag auch insofern weiterer Vertiefung und Modellierung bedarf, als die vorgeschlagenen Methoden zur Vermittlung kritischen Denkens nicht als unantastbar gelten können und folglich weitergehende Forschungen notwendig sind.