



Religiöse Vielfalt und Judentum im islamischen Religionsunterricht: Empirische Befunde und Potenziale zur Antisemitismusprävention

Selcen Güzel 

Eingegangen: 1. Februar 2024 / Überarbeitet: 23. September 2024 / Angenommen: 20. November 2024 /
Online publiziert: 23. Dezember 2024
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Der Beitrag befasst sich aus islamisch religionspädagogischer Perspektive mit religiöser Vielfalt und Judentum im islamischen Religionsunterricht/ Islam-Unterricht und seinen Potenzialen zur Antisemitismusprävention. Dazu wird ausgehend von den Haltungen muslimischer Schüler*innen gegenüber religiöser Vielfalt erörtert, inwieweit der islamische Religionsunterricht – vor dem Hintergrund grundsätzlich wachsender Vielfaltskonflikte und antisemitischer Vorfälle an Schulen – die Pluralitätsfähigkeit als Orientierungskompetenz fördern kann. Daran anschließend werden religionspädagogische Perspektiven und didaktische Handlungsmöglichkeiten skizziert, wie menschenfeindliche Haltungen im islamischen Religionsunterricht konstruktiv-kritisch aufgegriffen werden können. Der Beitrag basiert auf einer empirischen Studie, in der die Einstellungen von Schüler*innen aus dem bayerischen Schulversuch zum *Islam-Unterricht* untersucht wurden. Dazu wurden 30 qualitative Interviews mit muslimischen Schüler*innen aus dem schulischen Islam- und Ethik-Unterricht geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Schlüsselwörter Islamischer Religionsunterricht · Islam-Unterricht · IRU · Antisemitismusprävention · Religiöse Vielfalt · Judentum · Pluralitätskompetenz · Interreligiöse Kompetenz

Dr. Selcen Güzel ist Lehrbeauftragte für islamische Religionspädagogik, Forschungsstelle Interreligiöse Bildung, Universität Augsburg (Prof. Elisabeth Naurath) und wissenschaftliche Mitarbeiterin für interreligiöse Demokratiebildung, Eugen-Biser-Stiftung, München.

✉ Selcen Güzel

Universität Augsburg, Forschungsstelle Interreligiöse Bildung, Universitätsstraße
10, 86159 Augsburg, Deutschland
E-Mail: selcen.guezel@phil.uni-augsburg.de

Religious diversity and Judaism in Islamic religious education: Empirical findings and potentials for preventing antisemitism

Abstract The article deals with religious diversity and Judaism in Islamic religious education/Islam classes and its potential for preventing antisemitism from an Islamic religious education perspective. Based on the attitudes of Muslim pupils towards religious diversity, the extent to which Islamic religious education—against the background of fundamentally growing diversity conflicts and anti-Semitic incidents in schools—can promote the ability to deal with plurality as an orientation competence is discussed. Afterwards, perspectives on religious education and didactic possibilities for action are outlined as to how misanthropic attitudes can be constructively and critically addressed in Islamic religious education. The article is based on an empirical study in which the attitudes of pupils from the Bavarian school experiment on Islam lessons were examined. To this end, 30 qualitative interviews were conducted with Muslim pupils from Islamic and ethics lessons at school and evaluated using content analysis.

Keywords Islamic religious education · Islam lessons · Islamic education · Anti-Semitism prevention in Islamic religious education · Religious diversity · Judaism · Plurality competence · Interreligious competence

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren ist in Deutschland eine Zunahme antisemitischer Vorfälle insgesamt sowie auch von Menschen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten zu verzeichnen (Zweiter Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus 2018). Zahlreiche Vorfälle belegen, dass dieses Problem auch vor der Schule keinen Halt macht. Unter dem Einfluss der Medien wird vermehrt über einen muslimisch geprägten Antisemitismus berichtet. Gleichzeitig belegen wissenschaftliche Studien, dass Antisemitismus nicht allein aus der Religionszugehörigkeit abzuleiten ist, sondern dass Faktoren wie Bildung, Sozialisation oder Medienkonsum einen starken Einfluss auf die Einstellungen der Menschen haben (siehe hierzu Kiefer 2017; Öztürk und Pickel 2021; Jikeli 2022). Dennoch sind antisemitische Einstellungen auch unter Muslim*innen durchaus präsent, häufig in Verbindung mit dem Nahostkonflikt. Hierbei wird die kritische Haltung gegenüber dem Staat Israel auf Jüd*innen im Allgemeinen übertragen (Zweiter Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus 2018). Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag von der Annahme aus, dass für eine gezielte Förderung einer vielfaltssensiblen Haltung pädagogische Maßnahmen erforderlich sind, die sich an junge Menschen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeiten und vielfältiger Weltanschauungen richten. Der konfessionelle Religionsunterricht stellt hierzu einen günstigen Rahmen dar, denn darin werden eigene religiöse Werte und Traditionen eingeübt, mit anderen Bezugssystemen verglichen, kritisch reflektiert und auch hinterfragt. Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Beitrag mit der Frage: *Welche Haltungen haben muslimische Schüler*innen gegenüber religiöser Vielfalt und welche Perspektiven lassen*

sich für den islamischen Religionsunterricht in der Schule zur Sensibilisierung für Vielfalt und damit auch zur Prävention von Antisemitismus entwickeln?

Zu Beginn werden die Rahmenbedingungen sowie die Umsetzungspraxis des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland skizziert und es werden die Lerninhalte zur religiösen Vielfalt und zum Judentum im islamischen Religionsunterricht dargestellt. Es folgt ein kursorischer Blick auf den Forschungsstand zu den Einstellungen und Haltungen junger Muslim*innen in Bezug auf den Umgang mit religiöser Vielfalt. Anschließend werden empirische Untersuchungsergebnisse präsentiert,¹ die sich vor allem auf den ersten Teil der Fragestellung nach den Wahrnehmungen und Einstellungen junger Muslim*innen zu religiöser Vielfalt konzentrieren. Auf dieser Grundlage werden Perspektiven für die Antisemitismusprävention aus einer islamisch religionspädagogischen Perspektive entwickelt.

2 Zur Einführung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland

Es gibt hierzulande kaum ein schulpolitisches Anliegen, welches so intensiv und langwierig Gegenstand kontroverser Debatten gewesen ist wie die Frage nach der Implementierung eines islamischen Religionsunterrichts (IRU). Seit etwa fünf Jahrzehnten beschäftigt dieser Diskurs die Bildungspolitik. Trotz einer kontinuierlich wachsenden Bevölkerung an jungen Menschen mit islamischer Religionszugehörigkeit ist ein flächendeckender IRU in Deutschland immer noch keine Selbstverständlichkeit. Nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrats aus dem Jahr 2010 (Wissenschaftsrat 2010) und der Einführung islamisch-theologischer Zentren an deutschen Universitäten etabliert sich das junge Unterrichtsfach IRU schrittweise und in verschiedenen Konzepten sowie Umsetzungsvarianten auch in den schulischen Stundenplänen (Körs 2023, S. 1 f.). Neben religionsrechtlichen Fragen sind es vorwiegend politische Debatten, die dazu führen, dass die Entwicklungen des IRU nur langsam voranschreiten (AIWG 2020). Das Schulfach, das in den einzelnen Bundesländern entweder als bekenntnisorientierter Religionsunterricht gemäß Artikel 7 Absatz 3 des *Grundgesetzes* oder als bekenntnisungebundene Islamkunde eingeführt wird, bringt zugleich viele Herausforderungen mit sich. Die Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern sind stark abhängig von der jeweiligen Landespolitik und der Kooperation muslimischer Religionsgemeinschaften mit den zuständigen staatlichen Einrichtungen.

In dem hier betrachteten Fallbeispiel Bayern hat das Fach Islamischer Unterricht nach langjähriger Modellversuchsphase (seit 2009/10) – ursprünglich mit dem Ziel eines bekenntnisgebundenen IRU – mit dem Schuljahr 2021/22 den Status eines Wahlpflichtfachs für Islamkunde erreicht und liegt allein in staatlicher Verantwortung. Das bedeutet, dass das neue Fach *Islamischer Unterricht* als Alternative zum Ethik-Unterricht angeboten wird, es jedoch keinen bekenntnisgebundenen IRU in Bayern gibt, der auch von islamischen Religionsgemeinschaften mitverantwortet wird. Dagegen hat sich etwa in Baden-Württemberg das bekenntnisorientierte Fach

¹ Die empirischen Ergebnisse basieren auf einer umfangreichen Studie zum Thema „Potenziale des Islam-Unterrichts“ (Güzel 2022).

Islamischer Religionsunterricht sunnitischer Prägung etabliert, das auf islamischer Seite von einer sunnitischen Stiftung mitverantwortet wird² (Mediendienst-Integration 2023). Für das Schulfach Islamischer Religionsunterricht und Islam gibt es in den Bundesländern abhängig von der Konzeption unterschiedliche Bezeichnungen wie etwa *Islamischer Religionsunterricht (IRU)*, *Islamkunde* oder *Islamischer Unterricht* (AIWG 2020). In diesem Beitrag wird, sofern nicht explizit auf das bekenntnisungebundene Fach Islamkunde Bezug genommen wird, die allgemeinere Bezeichnung *Islam-Unterricht* neben IRU verwendet, um auch Modellversuche wie in Bayern einzubeziehen.³

3 Religiöse Vielfalt und Judentum als Lerninhalte im islamischen Religionsunterricht

Ein Fallbeispiel aus der Unterrichtspraxis des Islam-Unterrichts/IRU verdeutlicht die Herausforderungen im Umgang mit potenziellen antisemitischen Einstellungen von Schüler*innen (Güzel 2020): Eine muslimische Schülerin malt im Unterricht ein Mandala-Bild mit einem Stern, den ihr Vater als Davidstern interpretiert, was zu seiner Empörung führt. Die Lehrkraft reagiert proaktiv und entwickelt ein umfassendes Konzept zur Sensibilisierung und Vertiefung, um Vorurteile und Fremdheitsgefühle gegenüber dem Judentum und Jüd*innen zu adressieren. Wie sich in der schulischen Praxis zeigt, bringen Jugendliche potenziell kritische Ansichten aus ihrem persönlichen Umfeld, aber auch klare Ressentiments und Vorurteile mit in den schulischen Kontext, auch in den Islam-Unterricht/IRU. Obwohl Schüler*innen gemäß den Lehrplänen für Islam bereits in der Primarstufe grundlegende Einblicke in das Judentum als abrahamitische Religion erhalten, liegt es im Ermessen der Lehrkraft, inwieweit eine vertiefende Auseinandersetzung und Reflexion über mögliche antisemitische Einstellungen in der Unterrichtspraxis erfolgt.

Daraus ergibt sich die Frage, wie die Themen Judentum und jüdisches Leben als Lerninhalte des Islam-Unterrichts/IRU in Deutschland verankert sind. Bei einer Durchsicht der Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg wird deutlich, dass die Themengebiete *Religiöse Vielfalt* und *Judentum* stets verbunden sind mit Themen wie andere (abrahamitische) Religionen, Weltanschauungen, Gottes Gesandte und ihre Botschaften oder einem interreligiösen Vergleich zu Aspekten des Zusammenlebens oder zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Religionen. Analog zu den Lehrplänen des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts weisen die Lehrpläne des Islam-Unterrichts/IRU eine strukturierte Progression auf, bei der die Lerninhalte spiralförmig, mit zunehmender Jahrgangsstufe vertiefend, aufeinander aufbauen. Diese Konzeption soll sicherstel-

² Nähere Informationen zur *Stiftung Sunnitischer Schulrat* (2023) sind unter: <https://sunnitischer-schulrat.de> abrufbar.

³ Dies hat vor allem den Hintergrund, dass der Modellversuch zum Islam-Unterricht in Bayern ursprünglich nicht als Islamkunde, sondern als ein Schulversuch mit einer bekenntnisgebundenen Profilierung konzipiert war (Linke 2018). Im späteren Verlauf des Modellversuchs unterzog er sich jedoch einer Profiländerung in Richtung Islamkunde.

len, dass mit fortschreitender Klassenstufe der Schwerpunkt „andere Religionen“ kontinuierlich intensiviert wird (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a, b; AIWG 2020).

Nachdem Schüler*innen in den ersten Jahren der Primarstufe ein grundlegendes Verständnis ihrer eigenen religiösen Zugehörigkeit erwerben bzw. dafür sensibilisiert werden, erfolgt in höheren Klassenstufen darauf aufbauend eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Weltreligionen Christentum und Judentum, insbesondere im thematischen Kontext Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a, b). Im Zuge dessen werden lehrplangemäß sowohl die spezifischen religiösen Rituale der Religionen als auch die religiös-kulturellen Gegebenheiten innerhalb dieser Religionen erarbeitet. Die Lehrinhalte der für den Islam-Unterricht/IRU zugelassenen Schulbücher sind entsprechend der Lehrpläne gestaltet, um die religiöse und interreligiöse Kompetenz der Schüler*innen zu fördern (AIWG 2020). Hervorzuheben ist, dass die Lehrpläne der weiterführenden Schulen (Sekundarstufe II) des IRU einen verstärkten Fokus auf Themen wie Stereotypisierung, Vorurteile und menschenfeindliche Einstellungen, einschließlich des Antisemitismus, setzen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a, b; AIWG 2020).⁴ Allerdings spielt die persönliche Einstellung der Islam unterrichtenden Lehrkraft in diesem Zusammenhang eine maßgebliche Rolle, da sie direkte oder indirekte Auswirkungen auf die Erarbeitungsform im Sinne des persönlichen Zugangs zu sensiblen Thematiken des Zusammenlebens hat (Zimmer et al. 2017; Kamcili-Yildiz 2021). Die Lehrkraft kann für Vielfalt sensibilisieren und kritische Themen vertiefen. Sie kann aber auch ausschließlich Wissen vermitteln und kontroverse Diskussionen vermeiden. In dieser Hinsicht ergibt sich für Lehrende die Möglichkeit, aktiv gegen bestehende Vorurteile gegenüber Menschengruppen oder rassistischen wie auch antisemitischen Denkmustern und Einstellungen vorzugehen und diese zu thematisieren. Hierbei kann ebenfalls eine Verknüpfung zum gesellschaftlichen Miteinander und Zusammenleben in Deutschland unter Berücksichtigung gesellschaftsbedingter stereotypischer Zuschreibungen hergestellt werden.⁵ Besonders ab der letzten Jahrgangsstufe der Grundschule kann Schüler*innen entwicklungspsychologisch zugetraut werden, Diskussionen über Themen wie Stereotype, Vorurteile oder Fremdenfeindlichkeit zu führen und diese mit Reflexion und kritischer Betrachtung zu bewerten (Naurath 2010, 2020).

Demnach wird religiöse Vielfalt in den Lehrplänen, aber auch in den Schulbüchern des Islam-Unterrichts/IRU auf eine lebensnahe Weise und unter Anwendung eines diversitätssensiblen Ansatzes behandelt. Jedoch hängt die Umsetzung wesentlich von der persönlichen Einstellung der Lehrkraft zu kontroversen Themen sowie von ihrem Engagement für vertiefende Diskussionen ab (Celik 2017; Zimmer et al. 2017; Kamcili-Yildiz 2021). Die kritische Reflexion und das Auseinandersetzen mit Vorbehalten gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen kann erreicht

⁴ Vgl. dazu die Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen der Jahrgangsstufe 9 in den Bildungsplänen zum Islamischen Religionsunterricht (mit sunnitischer Prägung) in Baden-Württemberg.

⁵ Die in der Publikation *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung* (Mokrosch et al. 2020) veröffentlichten Best-Practice Beispiele illustrieren dies sehr anschaulich.

werden, ist aber stark abhängig von der Methode sowie Tiefe der Erarbeitung durch die jeweilige Lehrkraft.

4 Forschungsstand zu Einstellungen und Haltungen junger Muslim*innen zu religiöser Vielfalt

In empirischen Forschungen zum Islam-Unterricht/IRU ist das Thema Einstellungen und Haltungen junger Muslim*innen in Bezug auf den Umgang mit religiöser Vielfalt bislang wenig erforscht. Die vorliegenden Forschungen fokussieren hingegen auf inhaltliche Themen des IRU (u. a. Abdel-Rahman 2022), auf Lehrkräfte oder Eltern (Khorchide 2009; Zimmer et al. 2017; Tuna 2019; Tufan-Destanoglu 2020; Kamcili-Yildiz 2021; Mešanović 2023), jedoch weniger auf die Lernenden selbst. Bis auf zwei qualitative Untersuchungen (Ulfat 2017; Celik 2017)⁶ blieb die Perspektive der Schüler*innen in diesem Diskurs bislang nahezu unberücksichtigt (Körs et al. 2022). Zwar erfolgt im Rahmen von bundesländerbezogenen quantitativen Schulversuchsevaluationen (Holzberger 2014; Uslucan 2011, 2015; Schröter 2015; Uslucan und Yalcin 2018) eine Überprüfung der Erreichung von curricularen Bildungszielen, wie beispielsweise die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, allerdings wird dabei die Perspektive der Schüler*innen aus dem Islam-Unterricht/IRU mittels quantitativer Befragungen erhoben. So fehlen grundlegende Kenntnisse zu den subjektiven Sichtweisen der Lernenden und es besteht ein erhebliches Forschungsdefizit zu den Orientierungen und Haltungen von Schüler*innen, die einen Islam-Unterricht bzw. IRU besuchen. Für eine zukunftsorientierte handlungsfähige islamische Religionspädagogik braucht es einen vertieften Einblick in die Lebenswirklichkeit junger Muslim*innen. Die Erfassung der Perspektive muslimischer Kinder und Jugendlichen ist daher essenziell. Dies gilt insbesondere auch in Bezug auf den IRU und dessen möglichen Beitrag zur Antisemitismusprävention. An diesen Forschungsstand anknüpfend werden im Weiteren die Ergebnisse einer qualitativen Forschungsarbeit zu den Perspektiven von Schüler*innen aus dem Islam-Unterricht/IRU zu verschiedenen Aspekten und Dimensionen religiöser Bildung und dabei insbesondere zum Umgang mit Vielfalt und Vielfaltskonflikten vorgestellt.

5 Empirische Studie

5.1 Methode

In der zugrunde liegenden Studie „Potenziale des Islam-Unterrichts“ (Güzel 2022) wird der Beitrag des Islam-Unterrichts/IRU in staatlichen Schulen am Fallbeispiel Bayern für die religiöse Bildung junger Muslim*innen untersucht. Dabei wird die Selbsteinschätzung und -positionierung der Kinder und Jugendlichen selbst als zentraler Fokus der Untersuchung betrachtet. Die Selbsteinschätzung basiert auf ihrem

⁶ Ulfat (2017) hat eine empirische Untersuchung zum Gottesbild von Kindern durchgeführt und Celik (2017) hat einen Vergleich zwischen dem Islam-Unterricht in der Schule und in der Moschee vorgelegt.

eigenen Wissenstand zu religiösen Themen und die Selbstverortung bezieht sich auf ihr eigenes religiös-kulturelles Zugehörigkeitsgefühl. Das Ziel war nicht, die Effektivität dieses Unterrichts zu „messen“, sondern vielmehr die Einstellungen und Haltungen der Schüler*innen mit islamischer Religionszugehörigkeit bezüglich der Potenziale und Grenzen dieses Unterrichts sichtbar zu machen. Das qualitativ ausgerichtete Forschungsprojekt wurde im Rahmen des Modellversuchs zum Islamunterricht in Bayern (welcher wie ein bekenntnisorientierter IRU konzipiert war) durchgeführt. Die Zielsetzung war es, mittels Methoden der empirischen Sozialforschung die subjektive Selbstwahrnehmung und -positionierung der Schüler*innen hinsichtlich ihrer religiösen Kompetenz und Einstellungen zu untersuchen. Die Auswahl der Teilnehmer*innen erfolgte gemäß dem Prinzip des *theoretical samplings* nach Glaser et al. (2010). Es wurden leitfadengestützte Interviews nach Witzel (2000) mit insgesamt 30 muslimischen Schüler*innen aus Bayern im Alter von 10–13⁷ Jahren durchgeführt, deren Eltern sich als gläubige Muslim*innen identifizierten.⁸ Aus dem Sample besuchten 15 Schüler*innen zum Zeitpunkt der Befragung seit mindestens drei Jahren einen Islam-Unterricht/IRU (im Modellversuch) in der Schule. Die anderen 15 Schüler*innen, ebenso mit muslimischem Hintergrund, nahmen an einem Ethik-Unterricht teil, da an ihrer Schule kein Angebot für den Islam-Unterricht/IRU existierte. Die Ethik-Gruppe diente dabei als Kontrollgruppe für einen Vergleich zwischen beiden Sample-Gruppen. Sowohl bei der Gestaltung des Interviewleitfadens als auch während des gesamten Datenerfassungs- und Auswertungsprozesses standen folgende aus den Bildungszielen für den Islam-Unterricht/IRU abgeleiteten Aspekte und Dimensionen religiöser Bildung im Fokus der Untersuchung:

1. **Religiöse Orientierung**, definiert als religiöse Selbstverortung (u. a. wie bei Behr 2017).
2. **Religiös-kulturelle Zugehörigkeit**, definiert als die religiös-kulturelle Beheimatung der jungen Heranwachsenden (u. a. wie bei Badawia 2002; Foroutan 2013, 2019; Behr 2017).
3. **Friedensbildung** (Friedenspädagogik in der Schule), definiert als Umgang mit gesellschaftsbedingten Vorurteilen, Frustration und Ausgrenzungserfahrungen (u. a. wie bei Mokrosch 2016, 2017; Müller 2008; Schröter 2020).
4. **Interreligiöses Lernen**, definiert als die interkulturelle und interreligiöse Offenheit junger Muslim*innen, insbesondere bezogen auf ihre Bereitschaft zum interreligiösen Dialog. Konkret geht es dabei um die Bereitschaft der Schüler*innen, aktiv an einem interreligiösen Dialog teilzunehmen, sei es in Form von Aktio-

⁷ Schüler*innen der Jahrgangsstufen 5 bis 7, darunter 18 weibliche und 12 männliche Teilnehmende, alle in Deutschland geboren und sozialisiert. Alle befragten Kinder und Jugendlichen haben insofern einen Migrationshintergrund, als mindestens ein Elternteil ursprünglich aus einem anderen Land als Deutschland stammt.

⁸ Vor den Einzelinterviews haben die Eltern der Schüler*innen einen Kurzfragebogen ausgefüllt, mit dem grundlegende Informationen zu ihrer Religiosität und der religiösen Sozialisation ihrer Kinder erfasst wurde. Dabei wurden sie gebeten, ihre Selbstwahrnehmung hinsichtlich ihrer Religiosität und ihre Auffassung von Religiosität anzugeben. Alle befragten Eltern gaben an, gläubige Muslim*innen zu sein und definierten Religiosität als Glauben an Allah und die Glaubensgrundsätze des Islams. Auf dieser Grundlage waren die Bedingungen bezüglich des Verständnisses von Religiosität vergleichbar.

nen, Projekten oder dem Austausch mit Menschen anderen Glaubens (u. a. wie bei Leimgruber 2007; Müller 2010, 2020).

Die vier Schwerpunkte dienten als Hauptkategorien im gesamten Analyseprozess, denen systematisch nachgegangen wurde. Dabei wurde die Datenerhebungsmethode in einem zirkulären Verfahren (Witt 2001) an den Forschungsgegenstand angepasst. Die Datenanalyse erfolgte nach den Kriterien der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Anschließend erfolgte eine typisierende Strukturierung des Datenmaterials, durch die drei verschiedene Typen von Schüler*innen mit gemeinsamen oder ähnlichen Merkmalsprägungen und zugleich die jeweilige Binnendifferenzierung aufgezeigt werden konnten. In einem weiteren Schritt wurden die beiden Stichproben aus dem Islam- und Ethik-Unterricht anhand der bereits genannten vier Hauptkategorien der Studie verglichen, um Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen beiden Gruppen zu ermitteln. Auf diese Weise erfolgte die Datenanalyse in einer Balance zwischen einer deduktiven Kategorienanwendung und einer Offenheit gegenüber den Forschungsdaten. Die allgemeine Forschungsfrage dabei war, inwieweit der Islam-Unterricht in der Schule einen Beitrag zur religiösen Bildung muslimisch geprägter Kinder und Jugendlicher leistet, indem er an die Bildungsziele des Islamunterrichts/IRU anknüpft und etwa zur religiösen Orientierung, religiös-kulturellen Beheimatung oder auch zum Umgang mit Vorurteilen befähigt. Von besonderer Relevanz für den vorliegenden Beitrag zu den Einstellungen und Haltungen junger Muslim*innen im Umgang mit religiöser Vielfalt ist dabei der Aspekt **interreligiöse Bildung** bzw. **interreligiöses Lernen**, der empirische Hinweise gibt zur Frage, inwieweit der Islam-Unterricht/IRU die interkulturelle und interreligiöse Offenheit junger Muslim*innen fördern kann.

5.2 Untersuchungsergebnisse

Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass muslimische Schüler*innen keine homogene Gruppe bilden. Vielmehr ist ein differenzierter Blick sowie eine Binnendifferenzierung erforderlich, um die Vielfalt an Haltungen und Perspektiven zu erfassen. Durch die Analyse der empirischen Daten konnten drei Typen von Kindern und Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund herausgearbeitet werden, die sich in ihrer Wahrnehmung und Einstellung zur religiösen Bildung sowie in ihrem religiösen Selbstbewusstsein und weiteren damit verbundenen Aspekten unterscheiden: (1) *Offensiv Hinterfragende*, (2) *Zurückhaltend Hinterfragende*, (3) *Bedingt Hinterfragende* (Güzel 2022, S. 259–300).

Offensiv Hinterfragende zeigen ein starkes religiöses Selbstbewusstsein und sind kritisch und zugleich respektvoll gegenüber Andersdenkenden und -glaubenden. *Zurückhaltend Hinterfragende* zeigen ein weniger ausgeprägtes religiöses Selbstbewusstsein, jedoch respektvolle Offenheit. Beide Typen empfinden das *Muslim*in-Sein* und *Deutsch-Sein* nicht als gegensätzlich. *Bedingt Hinterfragende* übernehmen Glaubensinhalte oft unreflektiert und haben ein geringeres religiöses Selbstbewusstsein. Ihre religiöse Sozialisation erfahren sie meist über das Elternhaus oder religiöse Einrichtungen. Sie sehen das *Muslim*in-* und *Deutsch-Sein* oft als unvereinbar und zeigen eine eher zurückhaltende Einstellung gegenüber interreligiösen Themen.

Aufschlussreich ist neben der Typisierung der Vergleich der beiden Stichproben-Gruppen aus dem Islam- und Ethik-Unterricht im Hinblick auf die Einstellungen zum *interreligiösen Lernen* bzw. *interreligiöse Offenheit*. Dabei wird unter *interreligiöse Offenheit* die Bereitschaft verstanden, eine allgemeine Offenheit gegenüber anderen Religionen zu zeigen und etwa interreligiöse Freundschaften einzugehen oder auch an einem interreligiösen Austausch teilzunehmen, wobei der Aspekt der Religion im Vordergrund steht und sich mit interkulturellen Aspekten vermischen kann. Im Gegensatz dazu zeichnet sich eine interreligiös zurückhaltende Einstellung durch eine Zurückhaltung oder ein geringes Interesse gegenüber interreligiösen Freundschaften und Veranstaltungen aus, wobei jedoch Offenheit für interkulturelle Freundschaften bestehen kann.

Alle im Rahmen dieser Studie befragten Kinder und Jugendlichen pflegen Freundschaften gleichermaßen mit Muslim*innen und Nicht-Muslim*innen und betonen dabei die Bedeutung von Werten wie Ehrlichkeit und Gut-Sein als grundlegende Charaktermerkmale. Religiöse Zugehörigkeit spielt in ihren Freundschaften keine primäre Rolle. Diese wertebasierte Haltung soll am Beispiel des Schülers Elias aus dem Islam-Unterricht veranschaulicht werden:

Elias⁹ ist elf Jahre alt. Für ihn sind Glaube, Herkunft und Weltanschauung kein ausschlaggebendes Kriterium bei der Wahl seiner Freund*innen, sondern der „gute“, wertorientierte Charakter einer Person ist wichtig: „*Also mir ist die Religion oder das Land egal, Hauptsache nett und hilfsbereit* [hilfsbereit].“

Er zeigt in seiner Einstellung gegenüber Andersdenkenden und -glaubenden eine grundsätzliche interkulturelle und interreligiöse Offenheit: „*Es ist egal, ob man Moslem, Christ oder Jude ist, wichtig ist, wie man ist ... nicht die Religion.*“

Obwohl die Kinder und Jugendlichen aus beiden Stichproben-Gruppen ähnliche wertebasierte Ansätze bei der Auswahl ihrer Freundschaften verfolgen, zeigt sich, dass die Vergleichsgruppe aus dem Ethik-Unterricht zurückhaltender ist, wenn es um eine generelle Bereitschaft zum interreligiösen Dialog geht. Mit Ausnahme von vier Schüler*innen sind alle Befragten aus dem Islam-Unterricht bereit, aktiv an einem interreligiösen Dialog mit Angehörigen einer anderen Religion teilzunehmen. Bei den Schüler*innen aus dem Ethik-Unterricht ist diese Offenheit geringer. Die Hälfte der befragten Schüler*innen aus der Ethik-Gruppe äußert Bedenken und zeigt keine Bereitschaft, sich aktiv an einem interreligiösen Dialog zu beteiligen, beispielsweise im Rahmen eines schulischen Projekttags zur Erkundung anderer Religionen oder Kulturen. Diese Haltung soll am Beispiel der Schülerin Ela aus dem Ethik-Unterricht aufgezeigt werden: Ela ist dreizehn Jahre alt. Zwar besucht sie den Ethik-Unterricht, würde aber gerne an einem Islam-Unterricht teilnehmen. Sie kommt in ihren Freundschaftsbeziehungen mit Menschen aus anderen Religionen oder auch mit anderen kulturellen Hintergründen gut klar: „*Ja, ich hab' viele Freunde, auch wenn nicht die gleiche Religion ist, versteht man sich gut mit denen, kann auch mit denen spielen. Religion ist bei Freundschaften gar nicht wichtig.*“ Ela lehnt es bestimmt ab, an interreligiösen Dialogveranstaltungen, wie an einem interreligiösen Projekt in der Schule mit dem Ziel des Kennenlernens anderer Religionen oder an einem Gottesdienst als Gast teilzunehmen. Auch die Mitwirkung mit einer Rolle

⁹ Die Namen der Interviewteilnehmenden wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert.

bei einem Weihnachtstheater verweigert sie entschieden: „*Hmh, naja ... also ... ich finde, man sollte auch auf die Regeln von seiner Religion achten. Deshalb würde ich die Rolle nicht annehmen. Wir feiern kein Weihnachten und naja, deshalb würde ich nicht in diesem Theater mitspielen.*“

Sie zeigt in Bezug auf interreligiöse Offenheit eine ambivalente Einstellung, je nach Situation und Themenkontext ändert sich ihre Haltung. In ihren Freundschaftsbeziehungen stehen Werte statt Religion im Vordergrund. So bezieht sich ihre *Offenheit* hauptsächlich auf nicht (inter-)religiöse Kontexte, nämlich auf ihre Freund*innenwahl, bei der Religion kein ausschlaggebendes Kriterium ist. In interreligiösen Zusammenhängen, wie die mögliche Teilnahme an einem Weihnachtstheater oder ein interreligiöser Austausch im Rahmen eines christlich-muslimischen Projekts in der Schule, zeigt sich bei ihr ein geringes Interesse und eine grundsätzlich ablehnende Haltung. Darauf basierend lässt sich ihre allgemeine interreligiöse Einstellung gegenüber anderen Religionen und Kulturen (unabhängig von Freundschaften) als *interreligiös zurückhaltend* einstufen.

Resümierend kann zum Schwerpunkt des *interreligiösen Lernens* bzw. der *interreligiösen Offenheit* festgehalten werden, dass bei den Befragten aus dem Islam-Unterricht (mit dem curricularen Ziel der religiösen Bildung) eine ausgeprägt vielfaltsensible Haltung (in Form einer interreligiösen Offenheit) im Umgang mit religiöser Pluralität im Alltag auffällt. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen (aus Islam und Ethik) lässt annehmen, dass sowohl eine starke religiöse Selbstverortung als auch eine vertiefte Selbstreflexion eine wichtige Grundlage für die Bereitschaft zum interreligiösen Dialog und für eine erhöhte Sensibilität im Umgang mit religiöser Vielfalt bilden können und hier möglicherweise eine entscheidende Rolle spielen. Zahlreiche Expert*innen aus der islamischen Religionspädagogik heben hervor, ähnlich wie in der christlichen Religionspädagogik, dass ein fundiertes Verständnis des eigenen Glaubens die Grundlage für einen konstruktiven interreligiösen Dialog und die Pluralitätsfähigkeit bildet (Behr 2017; Polat 2010; Müller 2010, 2020; Schröter 2015; Ucar und Begic 2010). So kann aus den Erkenntnissen der Studie hinsichtlich der Fragestellung der Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher aus dem Islam-Unterricht/IRU gegenüber religiöser Vielfalt geschlossen werden, dass dieser Unterricht das Potenzial hat, die Kompetenzen zur religiösen Selbstverortung und damit auch zum Umgang mit religiöser Vielfalt zu stärken. Dies kann die Pluralitätsfähigkeit junger Muslim*innen positiv beeinflussen, auch im Hinblick auf die Prävention von Antisemitismus, wozu im folgenden Abschnitt einige religionspädagogische Reflexionen und Perspektiven entwickelt werden. Es bleibt jedoch unklar, wie tief und in welchem Ausmaß weitere Faktoren eine Rolle spielen. Empirisch zu untersuchen wäre dabei beispielsweise, welche Unterrichtsansätze im Islam-Unterricht/IRU besonders zur Förderung von Pluralitätskompetenz beitragen. Darüber hinaus wäre es interessant zu erforschen, inwieweit individuelle Faktoren wie persönliche Erfahrungen oder gesellschaftliche Einflüsse diesen Prozess unterstützen oder behindern.

6 Reflexion und religionspädagogische Perspektiven

Die Förderung der Pluralitätskompetenz und damit auch die Prävention gegenüber Formen menschenfeindlicher Haltungen sind zentrale Ziele des (islamischen) Religionsunterrichts, der damit eine wichtige Rolle für die Schaffung eines Klimas der Toleranz und des Respekts beim Zusammenleben spielen kann (Schröter 2020). Die Bandbreite der Einstellungen und Haltungen junger Muslim*innen¹⁰ im Umgang mit religiöser, kultureller und weltanschaulicher Vielfalt ist äußerst divers. Sie reicht von stereotypischen und ablehnenden Haltungen bis hin zu aufgeschlossenen Einstellungen wie im Beispiel des Schülers Elias, dessen Betonung der Menschlichkeit über religiöse Unterschiede hinweg deutlich wird (Güzel 2022, S. 274). Friedenspädagogische Forschungen unterstreichen die große Bedeutung, bereits im frühen Kindesalter zielgerichtete didaktische Maßnahmen zu ergreifen, um die Entwicklung eines wertschätzenden Umgangs miteinander, konkret die Friedensfähigkeit, zu fördern (Haußmann et al. 2006; Naurath 2010, 2016; Mokrosch 2017; Mokrosch und Spiegel 2018).

In Anbetracht der zu Beginn formulierten Fragestellung zur Rolle des Islam-Unterrichts/IRU in der Schule für die Sensibilisierung für Vielfalt und zur Prävention von Antisemitismus und anderer menschenfeindlicher Haltungen sind folgenden Erkenntnisse im Hinblick auf religionspädagogische Perspektiven von besonderer Relevanz:

- **Vielfaltssensibles Lernen und Förderung der Pluralitätskompetenz:** Religionsunterricht sollte nicht nur darauf abzielen, eine vielfaltssensible Haltung zu fördern, sondern auch explizite Maßnahmen zur Prävention von menschenfeindlichen Haltungen wie Rassismus oder Antisemitismus umfassen. Dies kann durch Reflexion und gezielte Sensibilisierung für antisemitische Vorurteile, Stereotypen und die kritische Reflexion von eigenen und fremden Diskriminierungserfahrungen erfolgen. Die Analyse und Erkenntnisse aus dem Kontext des Islam-Unterrichts/IRU zeigen, dass dieser Unterricht als ein Ort des religiösen Lernens die Pluralitätsfähigkeit junger Muslim*innen durchaus stärken kann. Durch eine reflektierte Auseinandersetzung mit verschiedenen Glaubensrichtungen und Weltanschauungen können Vorurteile abgebaut und Respekt sowie Toleranz gegenüber religiöser Vielfalt im Allgemeinen gefördert werden (Güzel 2022, S. 364). Die Fähigkeit, Vielfalt zu akzeptieren und zu schätzen, ist für das soziale Miteinander von entscheidender Bedeutung und stellt eine grundlegende Kompetenz dar. Durch die Förderung der Pluralitätsfähigkeit könnte frühzeitig auch der Ent-

¹⁰ Grundlegend ist hervorzuheben, dass die Bezeichnung junge Muslim*innen keine homogene Gruppe darstellt und dass viele verschiedene Faktoren eine Rolle bei Antisemitismus spielen können. Es wird auf die Erkenntnisse von Hößl (2020) hingewiesen, der in seiner Untersuchung zum Antisemitismus unter „muslimischen Jugendlichen“ die Zusammenhänge zwischen religiösen Aspekten und Antisemitismus untersucht hat. Hößl arbeitet potenzielle Zusammenhänge heraus und kritisiert vereinfachende Erklärungsansätze. Er plädiert für eine differenzierte Betrachtung und fordert weitere Forschung, um das Verständnis für die komplexen Dynamiken zwischen religiösen Identitäten, sozialen Gruppenbildungen und Vorurteilen zu vertiefen sowie Möglichkeiten für ein konstruktives Engagement gegen diverse Formen der Diskriminierung zu erforschen.

stehung antisemitischer Haltungen gezielt entgegengewirkt werden (Güzel 2020, 2022; Kiefer 2020).

- **Religiös begründete Friedensbildung durch den Islam-Unterricht/IRU:** Eine religiös begründete Friedensbildung innerhalb des Islam-Unterrichts/IRU ist entscheidend, um junge Menschen mit islamischer Religionszugehörigkeit für ein respektvolles Miteinander zu motivieren. Dies umfasst u. a. eine kritische Auseinandersetzung mit religiösen Texten und Traditionen, um potenziellen Missinterpretationen vorzubeugen und entgegenzuwirken. Schon im frühen Kindesalter sollten didaktische Maßnahmen ergriffen werden, um eine wertschätzende und vorurteilsbewusste Haltung gegenüber anderen Religionen und Kulturen zu fördern. Eine frühzeitige Friedensbildung, zum Beispiel durch interreligiöse Projektstage mit Besuchen von Gotteshäusern, kann dazu beitragen, Vorbehalte aufzubrechen und ablehnenden Haltungen konstruktiv entgegenzuwirken. Erkenntnisse zum Islam-Unterricht/IRU deuten darauf hin, dass dieser die Friedensfähigkeit junger Muslim*innen positiv fördert, indem er sie im konstruktiven Umgang mit Konflikten unterstützt (Güzel 2022, S. 365). Durch einen methodisch-didaktisch förderlichen Islam-Unterricht/IRU, der einen offenen Diskursraum bietet und in dem eine religiös begründete Friedensbildung auf Basis der Lehren des Korans und der Sunna des Propheten stattfindet, kann eine reflektierte Haltung gegenüber Menschen anderer Glaubensrichtungen bewusst gestärkt werden (Müller und Mokrosch 2006, S. 343).
- **Islam-Unterricht/IRU als Safe Space und Ort für kritische Diskussionen:** Schüler*innen aus dem Islam-Unterricht/IRU erleben das Unterrichtsfach als einen geschützten Raum, in dem sie über Ausgrenzungserfahrungen oder andere sensible Themen, die sie beschäftigen, sprechen können. Junge Heranwachsende können dort lernen, eigene Haltungen gegenüber Menschen mit anderer Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung zu reflektieren, und zwar unabhängig davon, ob diese Haltungen von Vorurteilen geprägt sind oder nicht. Es bedarf einer Wissensvermittlung zu Religionen im Allgemeinen (z. B. zum Judentum und zu jüdischen Lebenswelten), aber auch eine Kompetenzstärkung im Umgang mit Vielfalt. Im Rahmen eines Islam-Unterrichts/IRU können Ängste, Unsicherheiten, Ablehnungshaltungen, aber auch aufkommende Fragen von Schüler*innen konstruktiv-kritisch mit Anregungen zu einem Perspektivwechsel¹¹ aufgegriffen werden. So können in diesem *Safe Space* Vorurteile empathisch aufgebrochen und Konfliktthemen kognitiv und emotional aufgearbeitet werden (Güzel 2022, S. 363–366).
- **Qualifikation der Islam-Lehrkraft:** Die Schaffung einer für die Kompetenzstärkung im Umgang mit Vielfalt förderlichen Unterrichts Atmosphäre setzt eine Professionalisierung der Lehrkräfteausbildung für den Islam-Unterricht/IRU voraus (Kamcili-Yildiz 2021). In ihrer universitären Ausbildung und praktischen Vorbereitung auf den Schuldienst brauchen Islam-Lehrkräfte eine Stärkung ihrer interreligiösen Kompetenz im Bereich der religiös begründeten Friedensbildung, um

¹¹ Beispielsweise durch Rollenspiele oder je nach Situation durch Rückfragen wie: „Wie ist es, wenn man einen anderen Glauben hat?“ oder „Wie fühlt es sich an, wenn jemand zu dir sagt: ‚Ich spiele nicht mit dir, weil du Moslem bist!‘“.

den Herausforderungen des Schulalltags kompetent begegnen zu können. Hinzu kommt ein damit zusammenhängender weiterer Aspekt: die authentische Perspektive der Lehrkraft. Es braucht als Zugang eine *Insider*-Perspektive, um die Lebenswelt junger Muslim*innen mit ihren alltäglichen Herausforderungen wie antimuslimische Diskriminierungserfahrungen zu verstehen und sie in ihrem religiösen Selbstverortungsprozess zu begleiten. Mit dieser Perspektive können Lehrkräfte stereotypische (darunter auch antisemitische) Denkmuster frühzeitig erkennen und gezielt didaktische Handlungsmöglichkeiten entwickeln, wie sie aus dem eingangs dargestellten Fallbeispiel hervorgehen, in dem ein sternförmiges Mandala als Davidstern interpretiert wird (Güzel 2020). Daher ist es aus islampädagogischer Perspektive nicht ohne Weiteres möglich, den bekenntnisorientierten Religionsunterricht durch einen Islamkundeunterricht zu ersetzen, der den Islam und muslimische Lebenswelten aus einer Außenperspektive betrachtet und möglicherweise von einer nichtmuslimischen Lehrkraft unterrichtet wird. Beide Unterrichtsformen haben verschiedene Zielsetzungen. Eine religiös begründete Friedensbildung ist weit mehr als eine Wissensvermittlung zu islamischen Themen. Es erfordert einen didaktisierten Zugang zu sensiblen Themen¹² innerhalb muslimischer Lebenswelten, der junge Muslim*innen in ihrer religiösen Identitätsbildung unterstützen kann. So können die Lernenden, begleitet durch eine kompetente Lehrkraft (allenfalls mit einer ähnlichen Sozialisation), in einem konstruktiv-kritischen Prozess ihren persönlichen Zugang zu den eigenen religiösen Quellen des Islams¹³ finden (Müller und Mokrosch 2006, S. 343). Besonders im Hinblick auf die Prävention der möglichen Radikalisierung von jungen Muslim*innen gewinnt dieser Aspekt hohe Relevanz (Kiefer 2020).

Als Schlussfolgerung lässt sich festhalten, dass der Islam-Unterricht/IRU in der Schule – durch einen sich an der Lebenswelt muslimischer Kinder und Jugendlicher orientierenden Zugang – eine entscheidende Rolle dabei spielen kann, das Bewusstsein junger Menschen für Vielfalt zu stärken. Die empirischen Einblicke und islampädagogischen Handlungsimpulse legen nahe, dass eine ganzheitliche und professionelle Herangehensweise erforderlich ist, um die religiöse und interreligiöse Kompetenz junger muslimischer Heranwachsender zu fördern. Dieser Ansatz kann dazu beitragen, Vorurteile gegenüber Menschengruppen sowie rassistische und antisemitische Denkmuster frühzeitig zu erkennen und ihnen gezielt entgegenzuwirken.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt S. Güzel gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

¹² Wie Geschlechtergerechtigkeit, Antisemitismus oder die Sichtweise auf Andersgläubige.

¹³ Wie der Koran oder die Aussagen des Propheten Mohammeds.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Abdel-Rahman, Annett. 2022. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Reihe für Osnabrücker Islamstudien, Bd. 43. Berlin: Peter Lang.
- AIWG/Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft. 2020. *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung*. https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/12/AIWG-Expertise-Isamischer-Religionsunterricht-in-Deutschland_Onlinepublikation.pdf. Zugegriffen: 16. Apr. 2024. Erarbeitet von Ulfat, Fahimah/Engelhardt, Jan F./Yavuz, Esra. AIWG-Expertise, Goethe-Univ. Frankfurt a. M.
- Badawia, Tarek. 2002. *Der dritte Stuhl: Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz*. Frankfurt a. M.: IKO.
- Behr, Harry Harun. 2017. Interreligiosität als Kompetenzbereich des Islamischen Religionsunterrichts. *Hikma: Journal of Islamic Theology and Religious Education* 8(2):64–82.
- Celik, Özcan. 2017. Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland: Erwartungen der Muslime. Konzepte der Kooperation zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat. https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/e58e98b5-dd00-49fa-b8dd-5a1339883157/diss_celik_buchblock.pdf. Zugegriffen: 16. Apr. 2024. WWU Münster/Reihe VII, 24. Dissertationsschrift von 2015.
- Foroutan, Naika. 2013. Hybride Identitäten. Normalisierung, Konfliktfaktor und Ressource in postmigrantischen Gesellschaften. In *Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland*, Hrsg. H.U. Brinkmann, H.-H. Uslucan, 85–102. Wiesbaden: Springer.
- Foroutan, Naika. 2019. *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript.
- Glaser, Barney G., Anselm L. Strauss, und Axel T. Paul. 2010. *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Güzel, Selcen. 2020. Antisemitismus-Prävention im islamischen Religionsunterricht mit Praxisbeispielen. In *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*, Hrsg. R. Mokrosch, E. Naurath, und M. Wenger, 327–336. Osnabrück: V&R, unipress.
- Güzel, Selcen. 2022. *Potenziale des Islam-Unterrichts. Eine empirische Untersuchung zur Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher*. Pädagogik und Ethik, Bd. 13. Baden-Baden: Ergon.
- Haußmann, Werner, Hansjörg Biener, Klaus Hock, und Reinhold Mokrosch (Hrsg.). 2006. *Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Holzberger, Doris. 2014. *Evaluation des Modellversuchs „Islamischer Unterricht“*. Bericht zur Datenerhebung im Schuljahr 2013/14. München: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.
- Höbl, Stefan E. 2020. *Antisemitismus unter „muslimischen Jugendlichen“ Empirische Perspektiven auf Antisemitismus im Zusammenhang mit Religiösem im Denken und Wahrnehmen Jugendlicher*. Wiesbaden: VS.
- Jikeli, Günther. 2022. Antisemitismus unter Muslim/-innen in Deutschland. In *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismus erkennen und handeln*, Hrsg. J. Bernstein, M. Grimm, und S. Müller, 288–313. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Kamcili-Yildiz, Naciye. 2021. *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zur professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen*. Münster: Waxmann.
- Khorchide, Mouhanad. 2009. *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaften: Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS.
- Kiefer, Michael. 2017. *Antisemitismus und Migration*. Baustein 5. Berlin: Aktion Courage e. V.

- Kiefer, Michael. 2020. Antisemitismus – Prävention als Aufgabe interkultureller und interreligiöser Bildung aus muslimischer Sicht. In *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*, Hrsg. R. Mokrosch, E. Naurath, und M. Wenger, 133–146. Osnabrück: V&R.
- Körs, Anna. 2023. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland im Kaleidoskop empirischer Forschungen: Einleitung und Überblick. In *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Ein Kaleidoskop empirischer Forschung*, Hrsg. A. Körs, 1–12. Wiesbaden: Springer VS.
- Körs, Anna, Laura Haddad, Constantin Wagner, und Yaliz Akbaba. 2022. Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland im Spannungsfeld von Religion, Bildung, Politik und Gesellschaft. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik/ZRGP* 7:367–393. <https://doi.org/10.1007/s41682-022-00120-5>.
- Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Leimgruber, Stephan. 2007. *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel. Neuausgabe.
- Linke, Maximilian. 2018. Islamischer Religionsunterricht – aber wie? Themenheft: *Islam in Bayern*. Akademie Aktuell Jahrgang 18, Ausgabe 65. Bayerische Akademie der Wissenschaften. https://badw.de/fileadmin/user_upload/Files/BADW/Akademie_Aktuell/AA_0218/2018/AA_0218_Buch_V05.pdf. Zugegriffen: 16. Apr. 2024.
- Mediendienst Integration. 2023. Factsheet Islamischer Religionsunterricht. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet/MEDIENDIENST_Islamischer_Religionsunterricht_2023.pdf. Zugegriffen: 16. Apr. 2024.
- Mešanović, Mevlida. 2023. *Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrerkräften*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016a. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, Reihe S, H. 7: Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung (Bildungsplanheft 2/2016). <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/RISL>. Zugegriffen: 16. Apr. 2024.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016b. Bildungsplan der Grundschule, Reihe A, H. 7: Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung (Bildungsplanheft 1/2016). <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/RISL>. Zugegriffen: 16. Apr. 2024.
- Mokrosch, Reinhold. 2016. Artikel: Krieg und Frieden. In: WiReLex, 2016. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100169/>. Zugegriffen: 16. Apr. 2024.
- Mokrosch, Reinhold. 2017. Friedensbildung. In *Werte leben lernen. Gerechtigkeit – Frieden – Glück*, Hrsg. U. Graf, R. Mokrosch, A. Regenbogen, S. Klinger, und Strube, 117–136. Göttingen: V&R.
- Mokrosch, Reinhold, und Egon Spiegel. 2018. Art. Friedenspädagogik. In WiReLex. Jahrgang 2016. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200366/>. Zugegriffen: 16. Apr. 2024.
- Mokrosch, Reinhold, Elisabeth Naurath, und Michèle Wenger (Hrsg.). 2020. *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*. Osnabrück: V&R, unipress.
- Müller, Rabeya. 2008. Friedenspädagogik im Islam. Vom inneren Frieden zum praktizierten Frieden mit anderen. In *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre* Veröffentlichungen des Centrums für Religiöse Studien Münster, Bd. 8, Hrsg. Lamy Kaddor, 87–93. Berlin: LIT.
- Müller, Rabeya. 2010. Warum konfessionell gebunden und dialogisch geöffnet? In *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele*, Hrsg. B. Ucar, D. Bergmann, 173–182. Göttingen: V&R unipress.
- Müller, Rabeya. 2020. Exkurs II: Zu einer interreligiös orientierten koranischen Didaktik. In *Islam-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Hrsg. J.I. Schröter, 149–163. Berlin: Cornelsen.
- Müller, Rabeya, und Reinhold Mokrosch. 2006. Islamische und christliche Perspektiven für Friedenserziehung in der Schule (Gemeinsam mit Mokrosch, R. christliche und islamische Perspektive). In *Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell*, Hrsg. W. Haußmann, H. Biener, K. Hock, und Mokrosch, 343–351. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Naurath, Elisabeth. 2010. *Mitgefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlag.
- Naurath, Elisabeth. 2016. Art. Bildung, Werte-. In WiReLex, Jahrgang 2016. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100191/>. Zugegriffen: 16. Apr. 2024.
- Naurath, Elisabeth. 2020. Antisemitismus-Prävention im Religionsunterricht der Grundschule – Wagnis, Herausforderung und Ermutigung. In *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*, Hrsg. E. Naurath, M. Wenger, 11–24. Osnabrück: V&R, unipress.
- Öztürk, Cemal, und Gert Pickel. 2019. Der Antisemitismus der Anderen: Für eine differenzierte Betrachtung antisemitischer Einstellungen unter Muslim:innen in Deutschland. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik/ZRGP* 6:127–148. <https://doi.org/10.1007/s41682-021-00078-w>.

- Polat, Mizrap. 2010. Religiöse Antwortsuche im islamischen Religionsunterricht als Reaktion auf die Lebensumstände der Gegenwart. In *Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*, Hrsg. M. Polat, C. Tosun, 119–130. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Schröter, Jörg Imran. 2015. *Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg*. Freiburg i. B: Verlag für Islamische Bildung und Erziehung. Diss. PH Freiburg.
- Schröter, Jörg Imran. 2020. *Islam-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Stiftung Sunnitischer Schulrat. 2023. Homepage. <https://sunnitischer-schulrat.de>. Zugegriffen: 16. Apr. 2024.
- Tufan-Destanoglu, Turunc Sultan. 2020. *Muslimische Bildungs- und Erziehungsvorstellungen. Die Erwartungen von Eltern und Lehrkräften an den islamischen Religionsunterricht*. Berlin: Peter Lang. Dissertation, Universität Osnabrück.
- Tuna, Mehmet H. 2019. *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung*. Studien zur islamischen Theologie und Religionspädagogik, Bd. 5. Münster New York: Waxmann.
- Ucar, Bülent, und Esnaf Begic. 2010. Begegnungen zwischen christlichen und muslimischen Kindern im Religionsunterricht. Mit dem einen Bein feststehend und dem Anderen ausholend. In *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, Hrsg. H. Schmid, W. Verbürg, 94–100. München: Katechetenverein.
- Ulfaat, Fahimah. 2017. *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Uslucan, Hacı-Halil. 2011. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Erwartungen und Vorbehalte. In *Deutsche Islamkonferenz: Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen*. Dokumentation der Tagung der Deutschen Islam Konferenz, Nürnberg, 13.–14.02.2011., 27–49.
- Uslucan, Hacı-Halil. 2015. *Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen*. Essen: Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV16-3701.pdf> [Zugegriffen 16.04.2024].
- Uslucan, Hacı-Halil, und Cem Serkan Yalcin. 2018. *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen*. Essen: ZfTI. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-1035.pdf> [Zugegriffen 16.04.2024].
- Wissenschaftsrat. 2010. *Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen.*, 9678–9610. Berlin.
- Witt, Harald. 2001. Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung* 2(1):8. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969/2114> [Zugegriffen 16.04.2024].
- Witzel, Andreas. 2000. Das problemzentrierte Interview. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>. Zugegriffen: 31. Jan. 2024.
- Zimmer, Margit, Rauf Ceylan, und Veronika Stein. 2017. Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. *Theo web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 16(2):347–367. <https://www.theo-web.de/ausgaben/2017/16-jahrgang-2017-heft-2/news/religioesitaet-und-religioese-selbstverortung-muslimischer-religionslehrerinnen-sowie-lehramtsanwaerter> [Zugegriffen 16.04.2024].
- Zweiter Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. 2018. Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-anti-semitismus-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=8. Zugegriffen: 16. Apr. 2024.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.