



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Yağdı, Ş. (2021). Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrer_innen im österreichischen Schulsystem – empirische Einblicke in Zugänge zum (inter-)religiösen Lernen. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 9, 59-70.
<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2021.095>

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Şenol Yağdı, 2021

Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrer_innen im österreichischen Schulsystem – empirische Erkenntnisse und Zugänge zum (inter-)religiösen Lernen

Şenol Yağdı

Der folgende Artikel präsentiert erste Eindrücke und Erkenntnisse aus einer derzeit im Entstehen begriffenen, umfassend angelegten Studie zu den professionsbezogenen Orientierungen und Erfahrungen islamischer Religionslehrkräfte im österreichischen Schulsystem mit besonderem Blick auf (inter-)religiöses Lernen. Anhand exemplarisch ausgewählter Zitate werden einige zentrale Orientierungen, die im Rahmen einer nach den Vorgaben der Dokumentarischen Methode durchgeführten Gruppendiskussion zutage getreten sind, herausgearbeitet, interpretiert und reflektiert.

This essay presents a collection of first impressions and findings from a comprehensive study currently underway that seeks to enquire into the professional orientations and experiences of Islamic religious education teachers in the Austrian school system. More specifically, the central question is what orientations towards (inter-)religious learning come to light in a group discussion conceived and held according to the Documentary Method guidelines. Using selected quotes as examples, a number of central orientations are brought to the surface, interpreted and reflected upon.

Cet article présente les premières impressions et les résultats d'une étude approfondie actuellement en cours qui vise à enquêter sur les orientations et les expériences professionnelles des professeurs d'éducation religieuse islamique dans le système scolaire autrichien - avec un accent particulier sur l'apprentissage (inter) religieux. En utilisant des citations exemplaires tirées d'une discussion de groupe conçue selon la méthode documentaire, un certain nombre d'orientations centrales sont mises en évidence, interprétées et étudiées.

1 Einleitung

Der aktuelle religionspädagogische Diskurs über den islamischen Religionsunterricht, die mit ihm betrauten Lehrkräfte und seine Aufgaben im Kontext (inter-)religiöser Bildung zeigt immer wieder, dass in rein theoretischen Diskussionen die Perspektiven der islamischen Religionslehrer_innen auf das (inter-)religiöse Lernen – und damit ihre professionsbezogenen Selbstverständnisse, Orientierungen, Erfahrungen, Überzeugungen, Wertestrukturen, Einsichten und Ziele – keinerlei Berücksichtigung finden.

Tatsächlich handelt es sich bei Fragen wie etwa danach, wie islamische Religionslehrer_innen zu ihrer Profession stehen, wie sie ihre Tätigkeit wahrnehmen und welche religionspädagogischen Anliegen sie vertreten, um ein Forschungsfeld, das noch in den Kinderschuhen steckt und zu dem folglich kaum wissenschaftlich fundierte und empirisch begründete Erkenntnisse vorliegen. Dem will der vorliegende Beitrag, der auf den Ergebnissen meiner in Arbeit befindlichen Dissertation aufbaut, begegnen, indem er versucht, anhand von Aussagen von Angehörigen dieser Berufsgruppe die ihrer religionspädagogischen Tätigkeit zugrunde liegenden typischen Denk- und Handlungsstrukturen zu erschließen. Anstatt also über die Köpfe der islamischen Religionslehrkräfte hinweg normative Aussagen zu treffen oder ihnen bestimmte Grundhaltungen und Präferenzen anzuempfehlen, möchte diese Untersuchung sie selbst zu Wort kommen lassen.

Abgesehen von einer theoriegenerierenden empirischen Forschung zu den Erfahrungen und Orientierungen der untersuchten Zielgruppe zum (inter-)religiösen Lernen besteht in der Religionspädagogik aber noch eine weitere Forschungslücke, nämlich dort, wo es um spezifische Ansätze für die islamische Religionspädagogik – ein im deutschsprachigen Raum noch junges Fach, das sich vorderhand bereits vorhandener Konzepte, beispielsweise aus der christlichen Religionspädagogik, bedient – geht. Für diese könnte sich die Erforschung der Orientierungs- Orientierungsrahmen von islamischen Religionslehrkräften als wichtiger Impulsgeber erweisen. Daher besteht das zentrale Ziel der Studie – die aufgrund ihrer methodischen Orientierung natürlich nicht den Anspruch erheben kann,

ein allgemeingültiges Modell eines religionspädagogischen Habitus zu präsentieren – darin, die gewonnenen Erkenntnisse für den religionspädagogischen wissenschaftlichen Diskurs fruchtbar zu machen. Damit soll ein erster Schritt hin zu empirisch fundierten religionspädagogischen Ansätzen zum (inter-)religiösen Lernen aus der und für die Praxis islamischer Religionslehrer_innen gesetzt werden.

Ihren Anfang nahm die Untersuchung im Rahmen des Projekts „Integration durch interreligiöse Bildung“, das unter der Leitung von Prof. Wolfgang Weirer am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz durchgeführt wurde und das mittlerweile im drittmittelgeforderten Folgeprojekt „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“¹ seine Fortsetzung findet. Als Datenbasis für die Studie, aus der dieser Beitrag schöpft, fungierten Gruppendiskussionen mit islamischen Religionslehrer_innen an öffentlichen Schulen in Österreich, aus denen im Sinne eines Bottom-up-Verfahrens deren kollektive religionspädagogische Erfahrungen und Orientierungen rekonstruiert werden sollten. Auch die hier präsentierten Ergebnisse können selbstredend keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder uneingeschränkte Generalisierbarkeit erheben. Vielmehr sind sie als ein empirisch fundierter Beitrag zur religionspädagogischen Habitus- und Professionalitätsforschung zu verstehen.

Die in diesem Beitrag vereinigten ersten Erkenntnisse können als Anhaltspunkte für das Vorhandensein bzw. die Natur von professionsbezogenen Denk- und Handlungsmustern im Zusammenhang mit religiösem Lernen im Allgemeinen und interreligiösem Lernen im Besonderen,² wie sie sich aus den Gruppendiskussionen rekonstruieren lassen, dienen. Aus diesen stammen auch die exemplarisch ausgewählten Passagen zum (inter-)religiösen Lernen, wobei darauf hinzuweisen ist, dass die Interpretation des empirischen Datenmaterials noch nicht abgeschlossen ist. Ein umfassenderes Bild wird meine Dissertation vermitteln.

Im Rahmen des folgenden theoretischen Teils werden zunächst der für meine Forschung grundlegende Begriff des Habitus nach Pierre Bourdieu und seine Bedeutung für die religionspädagogische Professionalitätstheorie umrissen. Die daran anschließenden Ausführungen widmen sich der Weiterentwicklung des Habitusbegriffs in Ralf Bohnsacks Dokumentarischer Methode und deren Bedeutung für die rekonstruktive Sozialforschung.

2 Theoretische Grundlagen und Begriffsklärungen

2.1 Das Habituskonzept in der religionspädagogischen Professionalitätstheorie

Auch wenn die Einbindung des Habituskonzepts in die christliche Religionspädagogik eine relativ neue Idee ist – was umso mehr für die islamische Religionspädagogik gilt, ein wie gesagt im deutschsprachigen Raum noch junges Fach, das sich derzeit noch reflektierend auf die Rezeption bereits vorhandener Konzepte, vornehmlich aus der christlichen Religionspädagogik, bezieht –, fasst dieses in der Religionspädagogik zunehmend Fuß (z. B. Mendl, Heil & Ziebertz, 2005; Lenhard et al., 2012; Heil, 2013; Altmeyer & Grümme, 2018; Yağdı, 2018; Yağdı, 2021). Im Folgenden soll daher das von Bourdieu entwickelte Habituskonzept in seinen Grundzügen vorgestellt werden.

Für Bourdieu ist der Habitus ein „System [...] dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, [...] strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d. h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu, 1987, S. 98). Von besonderer Bedeutung für die Religionspädagogik ist die semantische Doppeldeutigkeit des Habitusbegriffs als strukturiertes und zugleich strukturierendes Prinzip, ein Umstand, der die Habitus-theorie in vielerlei Hinsicht „anschlussfähig an die klassischen religionspädagogischen Kategorien Lernen, Bildung, Sozialisation und Erziehung“ (Heil, 2016) macht. Damit empfiehlt sie sich auch für die professionstheoretische religionspädagogische Forschung, insofern, als sie dieser ein Instrumentarium zur Beschreibung der Identität von Religionslehrer_innen im Spannungsfeld von Beruf, Leben und Glauben liefert (vgl. Burrichter, 2012, S. 80–81).

Wird in diesem Forschungsbereich auf den Habitusbegriff rekurriert, dann zumeist im Zusammenhang mit Kompetenzmodellen für die religionspädagogische Ausbildung, wo es um die Operationalisierung der drei verwandten, aber voneinander abzugrenzenden Begriffe Professionalität, Professionalisierung und Profession geht; diese kennzeichnen unterschiedliche Aspekte dessen, was eine professionell handelnde Person ausmacht:

¹ Detaillierte Informationen zum Gesamtprojekt finden sich auf der Homepage: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/>.

² Für eine ausführliche religionswissenschaftliche Diskussion des Begriffs der Interreligiosität vgl. z. B. Lehmann (2018). Für eine detaillierte Definition religiösen Lernens im konfessionellen Religionsunterricht sei verwiesen auf Riegel (2018).

Profis verfügen über eine domänenspezifische, kompetenzbasierte Ausbildung (Professionalisierung), können lebenspraktische Fälle in problematischen Situationen lösen (Professionalität) und gehören einem an Standards orientierten Berufsstand an (Profession). (Heil, 2017, S. 9–10)

Was das Habituskonzept zur Annäherung an die Begriffe Profi, Profession, Professionalität und Professionalisierung geeignet macht, ist die der Wechselwirkung zwischen strukturierter und strukturierender Funktion des Habitus inhärente Synthese von Determiniertheit und Objektivität einerseits und Freiheit menschlichen Handelns und Subjektivität andererseits: Demnach ist ein Profi jemand, der einen Handlungsstil erworben hat, der, obgleich individuell, dennoch mit anderen Stilen vergleichbar ist – so lässt sich von einem Lehrer_innen-Habitus bzw. (konkreter) von einem Religionslehrer_innen-Habitus sprechen. Der professionelle Habitus einer Religionslehrkraft äußert sich in einem persönlichen Handlungsstil, der jedoch aufgrund von Professionalisierungsprozessen im selben sozialen Raum mit dem Stil anderer Religionslehrer_innen vergleichbar ist (vgl. Heil, 2017, S. 19–20). Tatsächlich greift die empirische Religionslehrerbildungsforschung auf ein eigens für religionspädagogische Profis entwickeltes Habitusmodell zurück, in dem Elemente der Habitus- und Professionalitätstheorie ineinanderfließen (vgl. Heil 2016a; Heil 2017, S. 19–20).

Zur Frage, welche Aspekte eines religionspädagogischen Habitus von (islamischen) Religionslehrer_innen angesichts sich wandelnder Anforderungen und professioneller Anliegen rekonstruierbar sind, gibt es bislang kaum empirische Forschung. In der christlichen Religionspädagogik hat Heil (2016) einschlägige Studien vorgelegt, die jedoch primär konzeptionell angelegt sind und aus der Habitusforschung keine empirischen Erkenntnisse ableiten. Zur Erfassung des sozialen Umfelds und der damit zusammenhängenden religionspädagogischen Praxis sind im Kontext des professionellen Handelns weitere empirische Untersuchungen nötig (vgl. Heil, 2016, S. 14).

Eine Ergänzung zu solchen theoretisch orientierten Forschungen, die den (religionspädagogischen) Habitus im Kontext von Professionalisierung und Kompetenzerwerb betrachten und in der Regel eine Top-down-Perspektive auf den Habitus von Religionslehrkräften einnehmen, stellt die auch die vorliegende Studie leitende praxeologisch-wissenssoziologische Orientierung dar, die anders als jene Forschungsrichtung, die den Habitus mit Professionalisierung und Kompetenzerwerb in Beziehung setzt, die Möglichkeit zulässt, sich dem untersuchten Gegenstand mithilfe des Habitusbegriffs empirisch anzunähern. Im Zentrum steht dann nicht die Frage, welchen Habitus Religionslehrer_innen erwerben müssen oder sollen, um professionell handeln zu können, sondern die rein deskriptive Erfassung des Habitus, der sich in ihrem professionellen Verhalten zeigt. Orientierungsrahmen werden hier also aus den Erzählungen der befragten Gruppe und den sich daraus erschließenden Erfahrungen und Orientierungen in einer Bottom-up-Perspektive rekonstruiert.

2.2 Die Dokumentarische Methode und der Begriff des Orientierungsrahmens

Bei der Dokumentarischen Methode handelt es sich um ein qualitatives Auswertungsverfahren der rekonstruktiven Sozialforschung, das von Ralf Bohnsack auf der Grundlage von Karl Mannheims Wissenssoziologie und Harold Garfinkels Ethnomethodologie entwickelt wurde. Sie zielt – im Gegensatz zu anderen qualitativen Vorgehensweisen – nicht darauf ab, Meinungen zu einem gegebenen Thema auszuwerten, sondern ebenfalls darauf, die Denk- und Handlungsmuster einer Zielgruppe aus deren Narrationen zu erschließen (vgl. Bohnsack, 2014a; Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009, S. 154).

Das „handlungsleitende Erfahrungswissen“ (Kleemann et al., 2009, S. 156), auf das mit der Dokumentarischen Methode zugegriffen werden soll, wird als Orientierungsmuster bezeichnet. Dieser Begriff gliedert sich wiederum in zwei distinkte Wissensformen: Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata. In die Orientierungsschemata fällt das Wissen um institutionalisierte und standardisierte Handlungsabläufe, die das Leben von Menschen prägen. Orientierungsrahmen hingegen ergeben sich aus konkreten, individuellen Erfahrungen und dem Alltagswissen, die das Handeln von Individuen anleiten. Der Orientierungsrahmen kann somit – wie sein Name sagt – einen Rahmen vorgeben, mit dessen Hilfe das Individuum mit den Orientierungsschemata umgehen kann (vgl. Bohnsack 2014b, S. 35).

Der Orientierungsrahmen als zentraler Begriff von Bohnsacks sogenannter praxeologischer Wissenssoziologie wird oftmals als Synonym für Habitus gebraucht. Allerdings hebt Bohnsack sich trotz großer Überschneidungen mit Bourdieus Konzept in mehrfacher Hinsicht von diesem ab. Insbesondere übt er Kritik an Bourdieus im Rahmen seiner Kapitaltheorie vorgebrachten Erklärung der Habitusentstehung, in der die „milieuspezifischen Erlebnisschichtungen als Basis des Habitus“ unberücksichtigt blieben (Kubisch, 2008, S. 78):

Aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode erscheint die empirische Analyse des Habitus bei Bourdieu insofern eindimensional, als es empirisch weitgehend ungeklärt bleibt, wie bspw. der klassenspezifische Habitus gender- und generationenspezifisch überlagert und modifiziert wird. (Bohnsack, 2013, S. 195)

Während Bourdieu den Habitus also aus äußeren Merkmalen zu erschließen sucht, konzentriert Bohnsack sich auf die Wahrnehmungen und Einstellungen der Akteur_innen, also deren subjektive Logik. Dieses Verständnis von Orientierungsrahmen der Dokumentarischen Methode liegt auch der gegenständlichen Untersuchung zugrunde, die keine objektivierten Habituszuschreibungen vornehmen, sondern subjektive Sinnzusammenhänge innerhalb von Orientierungsrahmen rekonstruieren will.

3 Forschungspraxis

3.1 Auswertungsverfahren

Um diese Orientierungsrahmen fassbar zu machen, wurde mit der Dokumentarischen Methode ein Verfahren entwickelt, auf das Forschende bei der Auswertung von empirisch erhobenem Datenmaterial aus Gruppendiskussionen mit der beforschten Gruppe zurückgreifen können. Dabei werden im ersten Interpretationsschritt, der sogenannten formulierenden Interpretation, der Wortlaut der Gruppendiskussion bzw. daraus ausgewählter, für die Forschungsfrage relevanter und inhaltlich besonders dichter Passagen paraphrasiert und eine thematische Gliederung vorgenommen, um sich dem objektiven Sinngehalt der getätigten Äußerungen anzunähern. Dieser Auswertungsschritt gewährleistet nicht zuletzt die intersubjektive Überprüfbarkeit, da grundsätzlich alles, was gesagt wird, „nicht selbstverständlich, sondern interpretationsbedürftig ist“ (Nohl, 2017, S. 47).

Erst im Anschluss daran, bei der reflektierenden Interpretation, wird zur Frage übergegangen, wie ein Orientierungsrahmen, dem diese oder jene Äußerung entspringt, gestaltet sein könnte – alles Gesagte wird als Ausdruck verborgener Denk- und Handlungsstrukturen angesehen und dahingehend interpretiert. Dabei verschiebt sich das Augenmerk vom Wortsinn verstärkt auf das Wie des Gesagten (vgl. Kleemann et al., 2009, S. 176; Bohnsack, 2014a, S. 135). Ein wesentlicher Schritt besteht darin, den Orientierungsrahmen einer Gruppendiskussion systematisch mit „weitere[n] empirische[n] Vergleichshorizonte[n]“ (Nohl, 2017, S. 53), d. h. mit den Orientierungsrahmen anderer Fälle, in Beziehung zu setzen. Die primäre Aufgabe der Forschenden besteht darin, aus dem konkreten Fall die grundlegenden Orientierungsrahmen zu erschließen und zu abstrahieren sowie im Zuge einer komparativen Analyse festzustellen, inwiefern diese sich von den Orientierungsrahmen anderer Fälle unterscheiden oder sich in ihnen wiederfinden.

Das für die Analyse von Diskussionssequenzen im Rahmen der Dokumentarischen Methode entwickelte Begriffsinstrumentarium findet auch in der folgenden Ergebnisdarstellung Verwendung. Als grundlegende Strukturierungsprinzipien von Gruppendiskussionen, die Aufschluss über Orientierungsrahmen geben können, gelten (vgl. Kleemann et al., 2009, S. 161):

- a) *Positive Gegenhorizonte*: Solche liegen vor, wenn die Diskussionsteilnehmenden einer Äußerung zustimmen und so ihre Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen Erfahrungsraum signalisieren. Dadurch werden kollektive Erfahrungen und Einstellungen sichtbar.
- b) *Negative Gegenhorizonte*: Hierbei handelt es sich um jene Äußerungen, durch die ein_e Sprecher_in sich von den Positionen oder Erfahrungen anderer abgrenzt, also zeigt, dass ein bestimmter Erfahrungsraum nicht geteilt wird.
- c) *Enaktierungspotenzial*: Mit diesem Begriff meinen Sprecher_innen die Chance, den eigenen Orientierungsrahmen in die Praxis umzusetzen, ein Aspekt, der häufig nur implizit zur Sprache kommt.

In meiner Ergebnisdarstellung setze ich vorwiegend auf dieses Instrumentarium, um das Professionsverständnis und Haltungen zu (den Gelingensbedingungen von) interreligiösem Lernen mithilfe positiver und negativer Gegenhorizonte anschaulich zu machen.

Um die intersubjektive Überprüfbarkeit der Interpretation der Daten zu gewährleisten, empfiehlt es sich, diese in Gruppen vorzunehmen, die als Forschungsteam gemeinsam Auszüge aus den Daten diskutieren. Dies ermöglicht es den Forschenden, ihren eigenen (begrenzten) Erfahrungshintergrund um Standpunkte und Sichtweisen anderer zu bereichern. Eine solche Interpretation in Gruppen entspricht den zentralen Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung und

insbesondere der Dokumentarischen Methode, indem sie intersubjektive Nachvollziehbarkeit sicherstellt und von den Forschenden eine reflektierte Subjektivität einfordert (vgl. Steinke, 2004, S. 323–325). Aus diesem Grund wurden die hier diskutierten Daten unterschiedlichen Forschungsteams zur gemeinsamen Diskussion vorgelegt.

3.2 Gruppendiskussionsverfahren

Für die Datenerhebung kommt das von Bohnsack im Rahmen der Dokumentarischen Methode entwickelte Gruppendiskussionsverfahren zum Einsatz (Bohnsack, 2014a). Dieser Methode wurde gegenüber Einzelinterviews der Vorzug gegeben, weil sich mit ihr die Interaktion innerhalb der beforschten Gruppe und deren (weitgehend) selbstbestimmte Schwerpunktsetzungen im Diskurs beobachten lassen, sie sich daher ganz besonders zur Erhebung von gemeinsamen Erfahrungen und zur Rekonstruktion des kollektiven Orientierungsrahmens eignet. Dafür wurden Erzählimpulse entwickelt, um die Teilnehmer_innen zu Äußerungen über für das Erkenntnisinteresse relevante Aspekte anzuregen. Die Fragen zu diesen Themenschwerpunkten – Entwicklung der eigenen Religiosität, Selbstbild als islamische Religionslehrer_innen, religiöses Lernen, interreligiöses Lernen – dienten als Leitfaden, konnten aber je nach Gruppendynamik und Gesprächsverlauf variiert werden. Einen unbefangenen Einstieg in die Diskussion ermöglichte folgende Frage: „Ich lade euch ein, mir davon zu erzählen, wie ihr dazu gekommen seid, den Beruf der islamischen Religionslehrkraft zu wählen. Mich interessiert alles, was euch dazu einfällt und was euch wichtig ist.“

Die Auswahl der insgesamt 41 Teilnehmer_innen für die bisher durchgeführten acht Gruppendiskussionen erfolgte über persönliche Netzwerke, aber auch über das Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“. Im Sinne der Gesprächsdynamik ist es wichtig, innerhalb der so zusammengestellten „Realgruppen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 113), deren gemeinsamer Erfahrungshorizont erforscht werden soll, eine möglichst heterogene Auswahl der Teilnehmer_innen zu gewährleisten, die die vielfältigen religionspädagogischen Orientierungen und Vorgeschichten widerspiegelt. Das Ziel bei der Zusammenstellung war also größtmögliche Repräsentanz, um unterschiedliche Erfahrungen und Blickwinkel zu erheben und den kollektiven Orientierungsrahmen hinter den zahlreichen individuellen Perspektiven möglichst vollständig herauszuarbeiten.

Die teilnehmenden islamischen Religionslehrkräfte sind allesamt an öffentlichen Schulen in Österreich tätig, jedoch in verschiedenen Bundesländern und an verschiedenen Schultypen (Volksschule, Neue Mittelschule, allgemeinbildende höhere Schule, berufsbildende höhere Schule). Teilweise können sie eine Fachausbildung in islamischer Religionspädagogik nach österreichischem Standard vorweisen, teilweise eine Fachausbildung im Ausland oder zwar keine spezifische Fachausbildung, aber ein fachverwandtes Studium. Daneben unterscheiden sie sich durch die Dauer ihrer Berufserfahrung als islamische_r Religionslehrer_in und durch die Häufigkeit und Intensität bisheriger interreligiöser Lehr-/Lernerfahrungen im Rahmen von gemeinsam durchgeführtem Religionsunterricht mit Religionslehrkräften anderer Konfessionen, konfessionsübergreifenden Projekten o. Ä. Dieses gemischte Sample soll sicherstellen, dass für die Erschließung eines fallübergreifenden (kollektiven) Orientierungsrahmens ein möglichst breites Spektrum an überindividuellen Erfahrungen und Orientierungen berücksichtigt werden.

Ein Problem bei der Zusammenstellung der Gruppen stellte vielfach die Sorge der potenziellen Studienteilnehmer_innen vor einer eventuell negativen Darstellung dar: Angesichts des in Österreich häufig negativen medialen Diskurses über islamischen Religionsunterricht und muslimische Religionslehrkräfte sowie dadurch geschürte Resentiments reagierten viele Angesprochene zunächst zurückhaltend, manche lehnten eine Teilnahme ab. Andererseits wurde das Vorhaben, der Berufsgruppe eine Stimme zu geben, sehr positiv aufgenommen; die zugesicherte Anonymität und der Umstand, dass der Forscher selbst dieser Berufsgruppe angehört, förderten den Abbau von Ängsten.

4 Einblicke in die Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrer_innen

Gegenstand des folgenden Abschnitts ist die Auswertung des Datenmaterials, das zu professionsbezogenen Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrkräfte, insbesondere deren Haltungen zu interreligiösem Lehren und Lernen und den Gegebenheiten, unter denen diese zustande kommen, gewonnen werden konnte. Diese Punkte sollen anhand ausgewählter, besonders dichter Passagen aus der ersten von mehreren Gruppendiskussionen³ reflektiert und interpretiert werden, und zwar eng am Text der Gesamtdiskussion, der abstrahiert und verdichtet wird. Aus Platzgründen kann die Diskussion an dieser Stelle nur schlaglichtartig durch wörtliche Zitate

³ Als Abkürzung für die einzelnen Gruppendiskussionen wird im Folgenden die Sigle GD (Gruppendiskussion) mit fortlaufenden Nummern verwendet.

wiedergegeben werden, die Ergebnisdarstellung nimmt indes auch Bezug auf über die angeführten Zitate hinausgehende Passagen.

An dieser ersten Gruppendiskussion nahmen sechs Personen – vier weibliche und zwei männliche – teil, die alle in der Steiermark tätig sind. Bis auf eine Lehrkraft hatten alle Teilnehmer_innen ihre Schullaufbahn im nichtösterreichischen Herkunftsland absolviert, von diesen fünf wiederum hat eine Lehrperson in Österreich die Universität besucht. Eine einschlägige Fachausbildung konnten vier Teilnehmer_innen vorweisen, die übrigen, die zuvor eine akademische Ausbildung in einem anderen Bereich absolviert hatten, haben die für die Berufsausübung als Religionslehrer_innen notwendige Eignungsprüfung abgelegt. Die bisherige Berufspraxis liegt zwischen zwei und zwanzig Jahren. Die von den Gruppenmitgliedern abgedeckten Schultypen reichen von Volksschulen über Mittelschulen bis hin zu Gymnasien und Berufsschulen.

Weitere Gruppendiskussionen wurden bereits durchgeführt, harren jedoch noch der abschließenden Interpretation. Sie werden in Zukunft dazu dienen, die hier präsentierte vorläufige Deutung durch weitere Passagen und Fallvergleiche zu validieren. An dieser Stelle wird lediglich ein erster Versuch vorgestellt, dem kollektiven Orientierungsrahmen auf die Spur zu kommen.

4.1 Themenverlauf der ersten Gruppendiskussion

Nach der Einstiegsfrage, in der sich alle Teilnehmer_innen reihum zu ihren persönlichen Beweggründen für die Berufswahl⁴ äußern, ohne jedoch miteinander in Austausch zu treten, beginnt der eigentliche Diskurs mit der Frage nach innerislamischer Pluralitätsfähigkeit und einem allgemeinen Erfahrungs- und Meinungsaustausch zwischen den Gruppenmitgliedern. Von diesem Punkt an entwickelt sich eine selbstläufige Gesprächsdynamik unter reger wechselseitiger Bezugnahme.

Die im Folgenden behandelten Inhalte decken jene Themen ab, die die Diskussion dominieren und daher als für die Gruppenmitglieder besonders relevant angesehen werden können. Diese Themen sind – grob umrissen – die Anpassung des islamischen Religionsunterrichts an die österreichische Lebensrealität auf Grundlage eines kontextbezogenen Theologieverständnisses, Vorbildfunktion sowie Moral- und Wertevermittlung, Religionsunterricht als Toleranzerziehung, die Bedeutung interreligiösen Lernens für gesellschaftliche Pluralität und die Kompetenzen, die Religionslehrkräfte dafür benötigen. Darüber hinaus dreht sich die Diskussion um Schwierigkeiten in der (schulischen) Kommunikation, Ausgrenzungserfahrungen, Diskriminierung, strukturelle Benachteiligung, Vorurteile und Lösungsansätze (mit Fokus auf deren praktische Durchführbarkeit), Grundverständnisse eines gleichberechtigten interreligiösen Dialogs, gegenseitige Wertschätzung und unrealistische Erwartungshaltungen. Zentral sind zudem die Debatte rund um Außenwahrnehmungen des Islams, Integration als wechselseitiger Prozess und An- und Herausforderungen für Immigrant_innen persönlich wie auch für die Aufnahmegesellschaft insgesamt.

Im nächsten Abschnitt sollen exemplarisch besonders hervorstechende Ergebnisse vorgestellt werden; die Reihenfolge der Darstellung ist dabei thematisch bestimmt und entspricht nicht unbedingt der chronologischen Reihenfolge ihres Auftretens in der Diskussion (wie sich den Zeilenangaben nach den jeweiligen Zitaten entnehmen lässt).

4.2 Professionsverständnis: kollektive Erfahrungen und Orientierungen

Perspektivenwechsel als Teil der Professionalisierung

Eine Herausforderung, die in den Gruppendiskussionen häufig zur Sprache kommt, ist der Perspektivenwechsel, der von islamischen Religionslehrkräften mit Migrationsgeschichte erwartet wird, wenn sie ihren Glauben im Kontext der österreichischen Gesellschaft und Kultur weitergeben möchten, wie der österreichische Lehrplan dies als allgemeines Bildungsziel vorsieht:

Die konfessionelle Prägung des Religionsunterrichtes [...] befähigt sie [die Schülerinnen und Schüler] dazu, einen eigenen Standpunkt einzunehmen und gleichzeitig den Standpunkt von Mitschülerinnen und Mitschülern anderer Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung zu respektieren und zu akzeptieren. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und der Zugehörigkeit zur Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich soll ein Beitrag zur Bildung von Identität geleistet werden, der eine verantwortungsbewusste, unvoreingenommene, von Toleranz geprägte und selbstbestimmte Lebensführung in einer pluralistischen Gesellschaft ermöglicht. (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2011)

⁴ Dieser Aspekt ist ebenfalls ein wichtiger Anhaltspunkt für die Habitusrekonstruktion, eine genauere Betrachtung würde aber den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Für eine eingehende Diskussion der biographischen Verflechtungen möchte ich auf meine in Arbeit befindliche Diskussion verweisen.

Wie die befragten Religionslehrkräfte der Aufgabe begegnen, religiöse Bildung in der Schule an den gegebenen Umständen auszurichten, zeigt exemplarisch das folgende Zitat:

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. (GD1, Z. 243–246)

Aus diesen Worten spricht die Überzeugung, dass es darum geht, Religion bzw. religiöse Praktiken kontextgemäß zu vermitteln, unabhängig davon, ob man in Österreich geboren bzw. sozialisiert worden ist oder nicht, und dass es dafür eines entsprechenden Berufsverständnisses bedarf, das es ermöglicht, innerhalb der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kompetent zu handeln. Weiterbildung und Anpassung gelten jedenfalls als berufliche Notwendigkeiten, denen – so wird in der Diskussion klar – insbesondere islamische Religionslehrkräfte mit Migrationshintergrund zu genügen haben. Die Teilnehmer_innen erachten es als berufliche und persönliche Anforderung, aus ihren Herkunftsländern und -kulturen mitgebrachte Deutungsmuster kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Dabei erscheint gleichermaßen Wissen um den Kontext als Voraussetzung für Anpassung an denselben und Anpassung wiederum als Voraussetzung dafür, dass Wissen überhaupt vermittelt werden kann. Das hier offenbarte Berufsverständnis unterliegt demnach einem dynamischen Wandel und stellt ein religionspädagogisches Engagement ins Zentrum, das u. a. auf gemeinsamer Erfahrung und direkter Begegnung beruht. Die schulischen Rahmenbedingungen in Österreich kennenzulernen und sich in sie einzufügen, stellt sich als *conditio sine qua non* der Professionalisierung dar, wobei auffällt, dass aus vorliegenden interkulturellen Unterschieden ein Selbstverständnis als Vermittler_innen erwächst – es handelt sich hierbei ganz offenbar um eine kollektive Orientierung im professionellen Selbstverständnis.

Schüler_innenorientierung als Teil der Professionalisierung

Ein weiteres zentrales Element des Professionsverständnisses ist die Schüler_innenorientierung, die sich etwa darin äußert, wie die Lehrkräfte auf Fragen und Anliegen seitens der Klasse reagieren:

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. Es gibt vielleicht manchmal dumme Fragen, aber keine unnötigen Fragen. Das ist was anderes. (GD1, Z. 250–253)

Auch hierin zeigt sich ein kollektives Professionalitätsverständnis: Das Zulassen von und die Auseinandersetzung mit Fragen wird als unschätzbare Gelegenheit gesehen, den Islam direkt mit der eigenen Lebenswelt in Beziehung zu setzen, wobei man, um Fragen richtig einordnen und darauf eingehen zu können, die gesellschaftlichen Verhältnisse und Lebensrealitäten der Schüler_innen kennen müsse. Der in dieser Passage auszumachende Teil eines Orientierungsrahmens von islamischen Religionslehrkräften ist also erstens das Interesse daran, die österreichische Gesellschaft besser zu verstehen und ihre Besonderheiten den Schüler_innen nahezubringen, zweitens aber auch die Fragen *per se*. Die Gelegenheit, Fragen zu stellen, und der damit verbundene Ansatzpunkt, um den Islam unmittelbar mit der Lebensrealität der Schüler_innen zu verknüpfen, kann somit gleichzeitig als positiver Gegenhorizont verstanden werden.

Neben den genannten Punkten nehmen in der Gruppendiskussion die interreligiösen Erfahrungen der Religionslehrer_innen besonders viel Raum ein. Daher entspricht die Relevanzsetzung in diesem Artikel jener der Diskussteilnehmer_innen.

4.3 Interreligiöses Lehren und Lernen: kollektive Erfahrungen und Orientierungen

Interreligiöses Teamteaching

Ein wesentlicher Bestandteil des (islamischen) Religionsunterrichts ist das interreligiöse Lernen, also der Blick über die eigene Konfession hinaus. Für solche interreligiösen Lehr- und Lernprozesse bieten sich grundsätzlich verschiedene Organisationsformen an, es muss keineswegs ein religionsübergreifender Unterricht mit interreligiösem Teamteaching sein. Um einen authentischen Eindruck von der jeweils „anderen“ Religion zu vermitteln und Vorurteile abzubauen, birgt die interreligiöse Zusammenarbeit freilich besonders vielfältige Möglichkeiten, die weit über die reine Wissensvermittlung hinausgehen – vor allem für die islamischen Religionslehrer_innen, die, wie die geführten Gespräche immer wieder gezeigt haben, innerhalb des Schulsystems häufig großem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt sind und sich sichtbar machen und positionieren möchten. Das Konzept sieht also einen konfessionellen Religionsunterricht vor, in dem katholische und muslimische Schüler_innen im Idealfall gemeinsam in der Klasse von zwei Lehrkräften unterrichtet werden.

Dies ist der Ansatz, der auch von den Mitgliedern der Gruppendiskussion und damit in der folgenden Ergebnisdarstellung präferiert wird.

Ein solcher Ansatz der interreligiösen Bildung kann unterschiedliche Formen annehmen. In den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass es islamischen Religionslehrer_innen ein Anliegen ist, das ihr innewohnende Potenzial jedenfalls zu nutzen, etwa durch gemeinsame Projekte mit den christlichen Kolleg_innen:

Im vorherigen Jahr haben wir auch ein Projekt, ein interreligiöses Projekt, gemacht. Wir haben die Kirche besucht und auch die Moschee besucht. Und als die Lehrer und Lehrerinnen die Moschee besucht haben, hatten sie einen guten Eindruck, und ab dieser Zeit haben sie Interesse über Islam und so. Und sie haben gesagt, wir haben nicht so gedacht, so ist eine Moschee, so ist die Moschee. Sie haben viele Fragen zum Imam gestellt. (GD1, Z. 618–622)

In dieser Passage werden erneut die Vermittlerrolle der Religionslehrkräfte und ihre Orientierung an gemeinsam gemachten Erfahrungen – besonders im direkten Dialog mit Vertreter_innen anderer Religionen – betont. So gehe es im interreligiösen Lernen darum, die Schüler_innen ebenso wie die Lehrerkolleg_innen mit Inhalten vertraut zu machen, vor allem aber ihnen Begegnungsmöglichkeiten zu eröffnen. In der Gruppendiskussion wird oftmals die Ansicht laut, dass das Verständnis füreinander in dem Maß wachse, in dem die Beschäftigung mit anderen Glaubensrichtungen ermöglicht und gefördert werde. Was sich hier als gemeinsame Orientierung festhalten lässt, ist das Interesse an der Schaffung von Begegnungsräumen, um Verständnis für Differenzen zu entwickeln und Probleme im interkulturellen und -religiösen Zusammentreffen zu verhindern bzw. auszuräumen.

Interreligiöses Lernen außerhalb des Religionsunterrichts

Gleichzeitig besteht aber auch das Bewusstsein, dass der Religionsunterricht im Zusammenleben und -arbeiten der Schüler_innen verhältnismäßig wenig Raum einnimmt und die Aneignung von interreligiösen Kompetenzen gleichsam nebenher auch im Schulalltag im Allgemeinen stattfindet:

Wir sind, wie du gesagt hast, wir sind mit manchen nur eine Stunde die Woche in der Klasse. Die sind aber jeden Tag sieben Stunden zusammen. Das heißt, die reden viel öfter über religiöse Inhalte, über Unterschiede, über andere Sachen, als wir jemals mit ihnen in diesen acht Jahren vielleicht Gymnasium oder was hinbekommen werden. Wir können nur Denkanstöße geben[.] (GD1, Z. 475–479)

In diesem Zusammenhang sehen die Religionslehrer_innen sich nicht als Unterweiser_innen, sondern als Moderator_innen, deren Aufgabe es sei, den Schüler_innen Impulse zu geben. Die zitierte Passage dreht sich somit weniger um die eigene Professionalität als Lehrperson oder um die Vermittlung von Sachwissen im engeren Sinn als um den lebendigen, natürlichen Austauschprozess zwischen den Schüler_innen, auf den man als Lehrkraft vertrauen und im Unterricht aufbauen kann. Probleme im interreligiösen Umgang ergeben sich vor allem dann, wenn wenig oder kein direkter Austausch stattfindet. Darin erfährt auch Leimgrubers Postulat der „Begegnung von Angesicht zu Angesicht als ‚Königsweg‘ für interreligiöses Lernen“ (Leimgruber, 2007, S. 21) seine Bestätigung in der Praxis.

Bildungs- und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen für interreligiöses Lernen

Als negativer Gegenhorizont wird wiederholt die mediale Darstellung von Islam und Muslim_innen herangezogen, die, so die Lehrkräfte in der Gruppendiskussion, nicht der Realität in den Schulen entspricht:

Und was auf eine Art und Weise verletzlich war für den Schüler, dann haben die anderen Mitschüler, die katholischen und so weiter, haben ihn verteidigt. Nein, im Islam ist es nicht SO, und so weiter, oder Islam ist nicht SO. [...] Und sie sagen, wir sind befreundet, sie wissen, wie wir sind, was Islam ist und so weiter. Und das ist nicht, wie es in den Medien dargestellt ist. (GD1, Z. 530–537)

Medien und Politik bilden einen Gegenpol zur biographisch erlebten Realität, die doch gemeinhin auf Miteinander und Zusammenhalt beruhe: Während – so empfinden es die Diskussionsteilnehmer_innen – in der Gesellschaft häufig der Eindruck vorherrscht, dass unüberbrückbare Differenzen ein funktionierendes Zusammenleben unmöglich machten, werde mit der Schule als Experimentierraum ein positives Gegenbeispiel entworfen.

Im weiteren Verlauf der Diskussion gehen die Gruppenmitglieder klar auf Distanz zur medialen Darstellung, aber ebenso zur Bildungspolitik und deren Einmischung in das schulische Geschehen, die von mangelndem Einblick in die tatsächliche Situation zeuge:

Die Politiker, die den Schulalltag beeinflussen, sollten ein bisschen mehr vom Schulalltag lernen als umgekehrt. Die versuchen quasi die Norm der Gesellschaft in die Schule zu tragen. (GD1, Z. 539–541)

Dabei krankt das Verhältnis zwischen Bildungspolitik bzw. Schulverwaltung und Schule aus Sicht der islamischen Religionslehrkräfte vor allem daran, dass der notwendige wechselseitige Lernprozess zwischen den beiden Teilsystemen nicht oder nur ungenügend stattfindet. Die Schule wird in Abgrenzung von der Schulbürokratie als – im Idealfall – geschützter Raum betrachtet, in dem die Schüler_innen durch den alltäglichen Austausch Verständnis und Respekt füreinander entwickeln. Nichtsdestotrotz ist auch dort die Art und Weise des Umgangs mit muslimischen Schüler_innen nicht immer wünschenswert, und dies wird in der Diskussion nicht beschönigt:

Eine Sache, was für natürlich für die Atmosphäre in der Schule sehr betrübend ist, ist ja dieser Doppelmaßstab. Das heißt, es kommen manchmal Kollegen und sagen, [TN4], die Schülerin trägt seit gestern Kopftuch, was ist los? Naja, sie ist in der fünften Klasse und nach den Sommerferien hat sie halt angefangen zu tragen, ihrem Alter entsprechend ist das normal. Wenn sie diese Entscheidung für sich getroffen hat, dann kann sie tragen. Wenn aber jetzt ein katholischer Schüler plötzlich religiöser ist und spiritueller, dann ist das was Schönes. Dieser Doppelmaßstab betrübt die Atmosphäre in der Schule. Die muslimischen Schüler müssen sich ständig rechtfertigen, warum sie das machen und wieso sie beten und warum das und dies. Und werden auch zum Teil von manchen Kollegen, Kolleginnen zur Rechenschaft gezogen. Da kommt man immer und sagt, stimmt bei dir alles zu Hause? Und ist das eh freiwillig? (GD1, Z. 671–681)

Das Problem besteht also in der ungleichen Behandlung und Bewertung des offenen Auslebens von Religiosität in Christentum und Islam: Als Norm gilt die christliche Religion, Angehörige anderer Religionen müssen sich an diesem Maßstab messen lassen. Hier wird also eine implizite Hierarchie zwischen den Religionen explizit. Solche Asymmetrien erschweren einen gleichberechtigten interreligiösen Dialog in der Schule.

Darin verbirgt sich ein weiterer Aspekt eines negativen Gegenhorizonts: Die Schieflage sowohl in der Wahrnehmung der Vertreter_innen des Islams als auch im Umgang mit ihnen hat einen beständigen Legitimationszwang zur Folge, der den Unterricht sowie die alltägliche Interaktion mit den Schüler_innen unterschiedlicher Konfessionen und mit der Schulleitung erschwert und dadurch auch die Umsetzung interreligiöser Zusammenarbeit negativ beeinflussen kann.

Individuelle Haltung als Gelingensbedingung für interreligiöses Lernen

Mitunter wird als Dreh- und Angelpunkt für das Gelingen einer interreligiösen Zusammenarbeit die Persönlichkeit bzw. persönliche Haltung der Beteiligten angeführt:

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es sehr stark auf die Person ankommt, mit der man das macht. Weil ich habe Kollegen erlebt, da war es wirklich eine extreme Bereicherung, diese gemeinsamen Einheiten. Es war sogar eine Zeit lang so in einer Schule, wo ich kurz unterrichtet habe, ein Jahr oder so, da haben wir das ständig gemacht. Wir haben wirklich so drei, vier Wochen hintereinander, fünf Wochen hintereinander ein großes Thema behandelt und immer gemeinsam Unterricht gehabt. Und die Schüler waren auch begeistert. Und da gab es andere Schulen, wo ein Kollege mich zwei-, dreimal eingeladen zu einer gemeinsamen Stunde hat. Und dann haben wir gesagt, okay, machen wir dieses und dieses Thema, und haben das dann gemacht. Und er hat dann mitten in der Stunde begonnen, quasi irgendwie den Islam klein-zumachen [...] Und ich habe gemerkt, das geht in eine falsche Richtung. Die Schüler waren auch verwundet. (GD1, Z. 690–702)

Eine offene Haltung in der interreligiösen Zusammenarbeit gilt also als Grundvoraussetzung dafür, dass ein Mit- und Voneinander-Lernen auf Augenhöhe im interreligiösen Dialog überhaupt möglich wird – entsprechend groß ist die Bedeutung, die die Gruppenmitglieder einer solchen Haltung zuschreiben. Diese Relevanzsetzung kann gleichfalls als Teil eines Orientierungsrahmens betrachtet werden. Der Ursprung des im obenstehenden Zitat beschriebenen Konflikts lässt sich in der mangelnden interreligiösen Kompetenz der katholischen Kolleg_innen verorten. Statt eines sensiblen Umgangs mit interreligiösen Differenzen werde ein Überlegenheitsanspruch geltend gemacht – eine Erfahrung, die wiederum als negativer Gegenhorizont zur funktionierenden Zusammenarbeit identifiziert werden kann.

Eine wichtige Rolle im interreligiösen Umgang spielt für die befragten Religionslehrkräfte zudem der auf der wertfreien Anerkennung von Differenz gegründete gegenseitige Respekt – auch dies eine gemeinsame Orientierung. Der aktive Abbau von Vorurteilen und das Akzeptiert-Werden in der Schulumgebung sind insgesamt ein bedeutendes Thema:

Bezüglich Deiner Frage, wie schafft man es als islamischer Religionslehrer vielleicht, Vorurteile abzubauen oder eben akzeptiert zu sein im Kollegium. Aus eigener Erfahrung ist das Wichtigste einmal Kommunikation. Man muss kommunizieren,

ohne Kommunikation funktioniert gar nichts. Ich kann nicht immer von den anderen erwarten, dass sie das und dies über mich wissen, sondern ich muss auf sie zugehen und das mitteilen. [...] Es ist aber auch, dass wir selber uns eingestehen müssen, akzeptieren müssen, hey, ich bin Teil dieser Schule, ich bin Teil dieses Kollegiums. Ich bin nicht nur als Gast, wie du so schön gesagt hast, zwei Stunden am Nachmittag da und sonst habe ich nichts mit der Schule zu tun. Sondern ich nehme teil an den Elternsprechtagen, an den Kollegiumssitzungen, an das und das. (GD1, Z. 1237–1246)

Im Verlauf der Sequenz werden verschiedene Strategien besprochen, die zu mehr Anerkennung führen können bzw. sollen. Dass diese fraglos als erstrebenswertes Ziel vorausgesetzt wird, lässt auf ein hohes Maß an Identifikation mit (gewissen Aspekten) der österreichischen Gesellschaft schließen, um die sich die Diskussionsteilnehmer_innen aktiv bemühen. Dieses Bemühen scheint einen nicht unwesentlichen Teil des Professionsverständnisses islamischer Religionslehrkräfte auszumachen, wobei – glaubt man den Darstellungen – die Initiative stets und ausschließlich von ihrer Seite ausgeht. Es ist an ihnen, Präsenz zu zeigen, um nicht nur als „Gast“ wahrgenommen, sondern ins Kollegium eingegliedert und diesem gleichgestellt zu werden. Dabei sind sie sich der – mangelnder Aufgeschlossenheit der anderen Seite geschuldeten – Grenzen solcher Bemühungen, aber auch der über die unmittelbare schulische Umgebung hinausgehenden politischen Dimension dieser Frage bewusst.

Als leitende Prinzipien im Bestreben, Vorurteilen und Benachteiligungen aufgrund religiöser Differenzen aktiv zu begegnen, werden in der Diskussion Kommunikation und Partizipation genannt. Ein gewisses Enaktierungspotenzial dürfte hier in der Tatsache liegen, dass die Religionslehrer_innen sich gefordert sehen, sich dieser Aufgabe initiativ anzunehmen. Freilich seien persönliche Beziehungen ebenfalls eine grundlegende Bedingung für das Gelingen interkultureller und -religiöser Verständigung.

5 Zwischenbilanz

Im Zuge der sozialen und kulturellen Veränderungen der letzten Jahrzehnte – insbesondere der sich zum Teil noch in Gang befindlichen religiösen Pluralisierungsprozesse – hat auch die religiöse Bildung in Österreich einen Wandel vollzogen. Interreligiöses Lehren und Lernen wird – wie sich in der Relevanzsetzung dieses Themas in der durchgeführten Gruppendiskussion gezeigt hat – von Religionslehrkräften zunehmend als wesentlicher Bestandteil ihrer Profession wahrgenommen. Auch die interreligiöse Zusammenarbeit und der Dialog im Schulkontext sowie der damit verbundene Integrations- und Anerkennungsdiskurs nehmen in der professionsbezogenen Haltung eine prominente Stellung ein. All dies kann als Teil eines kollektiven Orientierungsrahmens angesehen werden (vgl. dazu auch Weirer, Wenig & Yağdı, 2021).

Die religionspädagogische Professionalitätstheorie nach Heil und Ziebertz (2005, S. 41–42) kann einen Ansatz bieten, um die unterschiedlichen, aber eng ineinandergreifenden Erwartungshaltungen in den Blick zu nehmen, denen Religionslehrer_innen sich vonseiten der Gesellschaft allgemein, der religiösen Institution sowie des Schulbetriebs gegenübersehen, verbunden mit ihren eigenen Ansprüchen und denen der Schüler_innen als primären Adressat_innen des Religionsunterrichts. So konnte die vorgelegte Analyse aufzeigen, dass die religionspädagogischen Orientierungen islamischer Religionslehrer_innen in nicht geringem Maße durch die gesellschaftspolitischen und konkret die schulischen Rahmenbedingungen, unter denen sie leben und arbeiten, determiniert sind. Religionslehrkräfte „befinden sich in einem Rollengeflecht und müssen sich dazu verhalten. Sie übernehmen Rollen nicht nur aus vorgefertigten Mustern, sondern bilden ihre eigene Rollenidentität aus“ (Heil & Ziebertz, 2005, S. 41).

Aber auch die praktische Perspektive auf die Aufgaben, die der Schulalltag für Religionslehrkräfte bereithält, und die Kompetenzen, die zu deren Bewältigung nötig sind, sowie das subjektive, persönliche Erleben des Lehrberufes (vgl. Heil & Ziebertz, 2005, S. 41–42) sind lohnende Blickwinkel auf die Fragestellung der vorliegenden Studie. Einige erste Ergebnisse aus einem Teil des empirischen Materials konnten in diesem Beitrag gezeigt werden.

Neben der Kontextabhängigkeit (inter-)religiöser Bildung und der Subjektorientierung und Berücksichtigung individueller Lebensrealitäten im Religionsunterricht kommt in der analysierten Gruppendiskussion besonders die Bedeutung wechselseitiger Anerkennung, respektvoller Kommunikation und interreligiöser Sensibilität – nicht nur – im Teamteaching zur Sprache. Weitere prägende Momente der kollektiven Erfahrung sind herrschende Vorurteile und Asymmetrien im interreligiösen Zusammenleben und damit verbunden die Möglichkeit und Notwendigkeit, sich Anerkennung und gesellschaftliche Teilhabe zu verschaffen. Der Erwerb interreligiöser Kompetenzen durch konfessionsübergreifenden Religionsunterricht, aber auch durch das Zusammenleben im Schulalltag findet ebenso Erwähnung wie die Abweichung der schulischen Realität von medialen und politischen Repräsentationen.

Gleichzeitig lassen sich der Analyse einerseits erste interreligiöse Konfliktlinien entnehmen, die Resultat dessen sind, dass die als notwendig erachtete konfessionelle Grenzen überschreitende Zusammenarbeit in einen Gegensatz zu den herrschenden religiösen Asymmetrien gerät; andererseits wird deutlich, dass sich die professionstheoretisch begründeten Orientierungen nicht ohne Weiteres mit den konjunktiven Erfahrungsräumen, d. h. den unbewussten habituellen Orientierungsrahmen der Akteur_innen, in Übereinstimmung bringen lassen. Letzteres findet seinen Ausdruck unter anderem in den Schwierigkeiten, der verlangten Vorbildfunktion gerecht zu werden oder Antworten auf die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler_innen zu finden.

Die Erforschung der Orientierungsrahmen islamischer Religionslehrkräfte, wie sie hier in Ansätzen skizziert worden ist, kann eine empirisch tragfähige Basis für die Konzeption eines gegenwarts- und zukunftsfähigen islamischen Religionsunterrichts und in weiterer Folge für eine praxistaugliche interreligiöse Bildung schaffen. Dabei sind nicht zuletzt die soziokulturellen Ausgangsbedingungen der Lehrpersonen einzubeziehen, die nicht selten einen Migrationshintergrund haben und für die die Einbindung islamischer Bildung in das österreichische Bildungssystem und die österreichische Gesellschaft eine in der empirischen Habitusforschung allzu häufig verkannte Herausforderung darstellt.



Über den Autor

Şenol Yağdı ist islamischer Religionslehrer in Wien und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt „Christlich-Islamisches Teamteaching“ am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz. Sein Dissertationsprojekt trägt den Titel „Religionspädagogischer Habitus von islamischen ReligionslehrerInnen in Österreich. Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens“. senol.yagdi@uni-graz.at

Literatur

- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2014a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2014b). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, K. Rolf-Torsten & S. Thiersch (Hg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011). *Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht*. Am 27. Juni 2021 bezogen von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378>
- Burrichter, R. (2012). In komplexen Unterrichtssituationen handeln – zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz. In H. Lenhard, R. Burrichter, B. Grüme, H. Mendl, & M. L. Pirner (Hg.), *Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch* (S. 72–89). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grüme, B. & Altmeyer, S. (2019). Unentdeckte Potentiale. Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik. In A. Kreutzer & H.-J. Sander (Hg.), *Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie* (S. 248–267). Freiburg: Herder.

- Heil, S. (2013). Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln. Ein neues Konzept religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung. *Religionspädagogische Beiträge* 70(2), 43–55.
- Heil, S. (2016). Habitus. *WiReLex*. Am 20. Juni 2021 bezogen von <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100196/>
- Heil, S. (2017). Der professionelle religionspädagogische Habitus. In S. Heil & M. Riegger (Hg.), *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf* (S. 9–12). Würzburg: echter.
- Kleemann, F.; Krähnke, U. & Matuschek, I. (Hg.) (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Kubisch, S. (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: Springer.
- Lehmann, K. (2018). *Religiöse Vielfalt in Österreich erforschen. Religionswissenschaftliche Anregungen zum Begriff der Interreligiosität. Antrittsvorlesungen an der KPH Wien/Krems, Band 1*. Am 12. August bezogen von https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Forschung_Entwicklung/SFIR/PDF/av-lehmann-komplett-online.pdf
- Leimgruber, S. (2017). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.
- Lenhard, H.; Burrichter, R.; Grümm, B.; Mendl, H. & Pirner, M. L. (Hg.) (2012). *Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, H.; Heil, S. & Ziebertz, H.-G. (2005). Das Habituskonzept: ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion. *Katechetische Blätter* 130(5), 325–331.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (Hg.) (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Riegel, U. (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinke, I. (2004). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek: Rowohlt.
- Weirer, W.; Wenig, E. & Yağdı, Ş. (2021). Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtssetting. In M.-H. Tuna & M. Juen (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts* (S. 35–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Yağdı, Ş. (2018). Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 26(1), 61–69.
- Yağdı, Ş. (2021). Religious Educational Habitus of Islamic Religion Teachers. A reconstructive study of collective frameworks of orientation in the context of (inter-)religious education. In E. Aslan & M. Hermansen (Hg.), *Religious Diversity at School* (S. 95–109). Wiesbaden: Springer.